



REPÚBLICA DEL ECUADOR UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PREVIO A LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE BACHILLERATO MENCIÓN EN
PEDAGOGÍA EN CIENCIAS SOCIALES**

TEMA:

**“LA MEMORIA HISTÓRICA AFRODESCENDIENTE, LOS SABERES
ANCESTRALES Y LA COSMOVISIÓN CHACHI COMO FUNDAMENTOS PARA EL
DISEÑO DE UN CURRÍCULO ESCOLAR CONTEXTUALIZADO ORIENTADO AL
FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA UNIDAD
EDUCATIVA FISCOMISIONAL SAN FRANCISCO DE ASÍS.”**

Autor:

RECALDE PÁEZ JOSÉ PATRICIO

Director:

MSc. GIOCONDA DEL ROCÍO LINDAO REYES

Milagro, 2025

DERECHOS DE AUTOR.

Sr. Dr.
Fabricio Guevara Viejó
Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, José Patricio Recalde Páez, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este proyecto de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de Magíster en **Educación de Bachillerato en mención en pedagogía en Ciencias Sociales**, como aporte a la **Línea de Investigación Estudios socioculturales, interculturales y lingüísticos** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 9 de septiembre del 2025.



Jose Patricio Recalde
Paez



José Patricio Recalde Páez
C.I. 0801933466

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN.

Yo, Gioconda del Rocío Lindao Reyes, en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por José Patricio Recalde Páez, cuyo tema es: **“LA MEMORIA HISTÓRICA AFRODESCENDIENTE, LOS SABERES ANCESTRALES Y LA COSMOVISIÓN CHACHI COMO FUNDAMENTOS PARA EL DISEÑO DE UN CURRÍCULO ESCOLAR CONTEXTUALIZADO ORIENTADO AL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL SAN FRANCISCO DE ASÍS.”**, que aporta a la **Línea de Investigación Estudios Socioculturales, Interculturales y Lingüísticos**, previo a la obtención del Grado Magíster en Educación de Bachillerato en mención en pedagogía en Ciencias Sociales. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo APRUEBO, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 9 de septiembre del 2025



Firmado electrónicamente por:
**GIOCONDA DEL
ROCIO LINDAO
REYES**

Validar únicamente con FimaSC

MSc. Gioconda del Rocío Lindao Reyes

C.I. 0910870278

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL CALIFICADOR.

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO FACULTAD DE POSGRADO ACTA DE SUSTENTACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE BACHILLERATO

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los ocho días del mes de diciembre del dos mil veinticinco, siendo las 09:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. RECALDE PÁEZ JOSÉ PATRICIO, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **LA MEMORIA HISTORICA, ADEMAS DE LOS SABERES ANCESTRALES AFRODESCENDIENTES Y LA COSMOVISION CHACHI, EN EL CURRÍCULO ESCOLAR Y EL POA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SAN FRANCISCO DE ASIS**" ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D FONSECA LARGO CARLOS EDUARDO, Presidente(a), BONILLA GUACHAMÍN JOHANNA ALEXANDRA en calidad de Vocal; y, Phd MALDONADO CISNEROS GERMÁN ARTURO que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y la preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo la siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	45.67
DEFENSA ORAL	28.00
PROMEDIO	73.67
EQUIVALENTE	REGULAR

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:00 horas.



**CARLOS EDUARDO
FONSECA LARGO**
Presidente del Tribunal

Ph.D FONSECA LARGO CARLOS EDUARDO
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



**JOHANNA ALEXANDRA
BONILLA GUACHAMÍN**
Vocal del Tribunal

BONILLA GUACHAMÍN JOHANNA ALEXANDRA
VOCAL



**GERMÁN ARTURO
MALDONADO CISNEROS**
Secretario del Tribunal

Phd MALDONADO CISNEROS GERMÁN ARTURO
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



**Jose Patricio Recalde
Páez**
Tribunal de Calificación

LIC. RECALDE PÁEZ JOSÉ PATRICIO
MAGISTER

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de investigación a todas esas voces negras y chachis, que, con su eco, no dejaron morir su cultura y sus tradiciones, a esos maestros sean un bambero o un miruko que no claudican en y relación con esas plantas, con esos sueños, con esa identidad, que renace entre los montes dulces y salados.

A mí familia, mi madre, esposa e hijos, a todo ese torbellino de familiares que se me adelantaron en la vida y que como lo dice Antonio Preciado me enseñaron “a andar alelado al son de los tambores”.

A mis estudiantes, los que han sido el motor para progresar, estudiar, leer, e innovar; a sus padres y representantes que confían su educación en este sembrador de historias, a mí amado pueblo de Tachina que me ha dado todo.

José Patricio Recalde Páez.

AGRADECIMIENTO.

Quiero agradecer a todos los seres que me acompañan desde otras realidades.

A la Universidad Estatal de Milagro por abrirme las puertas hacia esta nueva meta académica. A la MSc. Gioconda Lindao Reyes, por su orientación precisa, dedicación y profesionalismo

A Gilda Páez, mi madre por creer en mí para este proyecto.

A Verónica Motato, mi esposa por acompañarme en esta aventura.

A Verito, Anthony, Damián, Celeste y Benjamín, por ayudarme a dibujar con acuarelas que este mundo es más allá de lo plano, este trabajo es más suyo que mío.

José Patricio Recalde Páez.

RESUMEN.

La investigación analiza la inclusión de la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi en el currículo y el POA de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” (UEFSFA), situada en Tachina, Esmeraldas. Parte de una problemática clara: pese al marco legal que reconoce la interculturalidad, en la práctica persisten vacíos, omisiones y tratamientos folclorizados que debilitan la identidad, tanto como la pertenencia y el desempeño del estudiantado. Desde allí se formula el objetivo de diagnosticar críticamente contenidos y prácticas para proponer estrategias pedagógicas interculturales que fortalezcan tanto la identidad, como la pertinencia educativa.

Metodológicamente, el estudio adopta enfoque mixto con diseño exploratorio—descriptivo y sensibilidad etnográfica, combinando mediciones cuantitativas con interpretación cualitativa de prácticas, discursos y documentos. La muestra fue intencional y total: 205 participantes (12 docentes y 193 estudiantes), lo que permitió captar tendencias y sentidos con trazabilidad y generar un alcance institucional. La validez de instrumentos se aseguró mediante juicio de expertos y el procesamiento de datos se realizó con Microsoft Excel, organizando tablas y gráficos para la comunicación de los hallazgos.

Los resultados confirman una baja densidad temática y la ausencia de orientaciones didácticas sistemáticas para integrar saberes locales; sin embargo, muestran que cuando la comunidad participa aumentan identidad y pertenencia, justificando un rediseño curricular contextualizado y reparador. En respuesta, se propone una ruta operativa con metas, responsables, evaluación formativa y co-docencia con sabedores, orientada al escalamiento sostenible de estrategias como archivo oral, cartografías sociales y huerto medicinal escolar. Se sostiene la hipótesis de que su implementación fortalecerá identidad cultural, pensamiento crítico y rendimiento académico en la UEFSFA.

Palabras claves: currículo intercultural, memoria histórica afrodescendiente, cosmovisión chachi, sentido de pertenencia, educación reparadora.

ABSTRACT.

The study analyzes the inclusion of Afro-descendant historical memory and the Chachi worldview in the curriculum and the Annual Operating Plan (POA) of the Fiscomisional Educational Unit “San Francisco de Asís” (UEFSFA), located in Tachina, Esmeraldas. It starts from a clear problem: despite the legal framework that recognizes interculturality, in practice there persist gaps, omissions, and folklorizing approaches that weaken identity as well as students’ sense of belonging and performance. From this, the objective is to critically diagnose contents and practices in order to propose intercultural pedagogical strategies that strengthen both identity and educational relevance. Methodologically, the study adopts a mixed approach with an exploratory–descriptive design and ethnographic sensitivity, combining quantitative measurements with qualitative interpretation of practices, discourses, and documents. The sample was intentional and comprehensive: 205 participants (12 teachers and 193 students), which made it possible to capture trends and meanings with traceability and to achieve institutional reach. Instrument validity was ensured through expert judgment, and data processing was carried out with Microsoft Excel, organizing tables and charts to communicate the findings.

The results confirm a low thematic density and the absence of systematic didactic guidelines to integrate local knowledge; however, they show that when the community participates, identity and belonging increase, justifying a contextualized and restorative curricular redesign. In response, an operational pathway is proposed with goals, responsible parties, formative assessment, and co-teaching with knowledge keepers, aimed at the sustainable scaling of strategies such as an oral archive, social cartographies, and a school medicinal garden. The hypothesis is that its implementation will strengthen cultural identity, critical thinking, and academic performance at the UEFSFA.

Keywords: intercultural curriculum, Afro-descendant historical memory, Chachi worldview, sense of belonging, restorative education.

ÍNDICE

DERECHOS DE AUTOR.....	II
APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	III
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL CALIFICADOR.	IV
DEDICATORIA.....	V
AGRADECIMIENTO.....	VI
RESUMEN.....	VII
ABSTRACT	VIII
ÍNDICE	IX
Lista de Tablas	XIV
Lista de Figuras	XIV
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Tema de investigación.....	3
1.2 Contextualización de la investigación.	3
1.3 Descripción de la realidad problemática	5
1.4 Formulación del problema	6
1.5 Preguntas de investigación	7
1.6 Determinación del tema.	7
1.7 Objetivo General	7
1.8 Objetivos específicos.....	7
1.9 Hipótesis.....	8
1.10 Declaración de variables	8
1.11 Justificación.....	8
1.12 Alcance y limitaciones	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	12
2.1 Antecedentes de la Investigación	12
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	12
2.1.2 Antecedentes nacionales.....	13

2.2 Fundamentación del Currículo Escolar Contextualizado	14
2.2.1 Concepción del currículo escolar	15
2.2.2 Currículo contextualizado e intercultural	15
2.2.3 Aportes de la pedagogía crítica al currículo contextualizado	16
2.2.4 Aportes de la teoría descolonial.....	17
2.2.5 El territorio como espacio educativo	17
2.3 Identidad Cultural Afrodescendiente.....	18
2.3.1 La identidad como proceso dinámico	18
2.3.2 La memoria histórica afrodescendiente	19
2.3.3 Identidad afrodescendiente y educación	19
2.3.4 Lengua, oralidad y estética afrodescendiente	19
2.4 Identidad Cultural Chachi	20
2.4.1 Pueblo Chachi: historia y territorio	20
2.4.2 La lengua Cha'palaa como elemento identitario.	20
2.4.3 Espiritualidad y cosmovisión chachi	21
2.4.4 Identidad chachi y escuela.....	21
2.5 Saberes Ancestrales Afrodescendientes y Chachi.....	21
2.5.1 Saberes ancestrales afrodescendientes.....	22
2.5.2 Saberes ancestrales chachi.....	22
2.6 Memoria Colectiva y su relación con la educación.....	22
2.6.1 La memoria como herramienta pedagógica.....	23
2.6.2 Memoria, territorio y escuela	23
2.7 Interculturalidad Crítica	23
	XI
2.7.1 Interculturalidad funcional vs. interculturalidad crítica.....	23
Interculturalidad crítica.....	24
2.7.2 Aportes a la educación ecuatoriana	24
2.8 Pedagogía Crítica y Educación Liberadora	24
2.8.1 Principios de la pedagogía crítica.....	24

2.8.2 Educación como práctica de la libertad	25
2.9 Teoría Decolonial Aplicada a la Educación	25
2.9.1 La colonialidad del saber en el currículo	25
2.9.2 Decolonialidad y educación intercultural	26
2.9.3 Implicaciones para el contexto afrodescendiente y chachi	26
2.10 Currículo Contextualizado Aplicado a Poblaciones Afrodescendientes y Chachi.....	26
2.10.1 Perspectiva afrodescendiente del currículo	26
2.10.2 Perspectiva chachi del currículo	27
2.11 Relación entre Currículo Escolar Contextualizado (VI) e Identidad Cultural (VD)	27
2.11.1 Cómo el currículo influye en la identidad	27
2.11.2 Impactos en el contexto afrodescendiente y chachi.....	27
2.12 Rol del Docente en la Construcción del Currículo Contextualizado	27
2.12.1 El docente como mediador cultural	28
2.12.2 Docente y memoria cultural	28
2.13 Propuesta	28
2.13.1 Datos informativos	28
2.13.2 Introducción	28
2.13.3 Fundamentación de la propuesta	29
2.13.3.1 Fundamentación teórica	29
2.13.3.2 Fundamentación pedagógica	30
	XII
2.13.3.3 Fundamentación legal.....	30
2.13.3.4 Propuesta planteada.....	30
2.14 Alcance de la propuesta.....	31
2.14.1 Objetivo.....	31
2.14.2 Objetivos específicos.....	32
2.15 Descripción de la propuesta	32
2.15.1 Estrategias pedagógicas.....	32
2.15.2 Metodologías activas.....	32

2.15.3	Actividades innovadoras	33
2.15.4	Recursos materiales y humanos	33
2.15.5	Relación de los saberes ancestrales con las asignaturas	35
2.16	Impacto esperado	38
2.16.1	En la identidad cultural	38
2.16.2	En el rendimiento académico	38
2.16.3	En la comunidad educativa	38
2.16.4	Evaluación de la propuesta.....	39
2.16.5	Conclusión del capítulo	39
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO		41
3.1	Enfoque de la Investigación.....	41
3.2	Tipo y Diseño de la Investigación	41
3.3	Modalidad de Investigación.....	42
3.4	Población y Muestra	42
3.5	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	43
3.6	Validación del Instrumento	43
3.7	Confiabilidad del Instrumento	45
		XIII
3.8	Procedimiento	45
3.9	Operacionalización de Variables	46
3.10	Consideraciones Éticas	46
3.11	Limitaciones Metodológicas	47
3.12	Fortalezas del Método Aplicado	47
3.13	Justificación Epistemológica del Método desde una Mirada Crítica-Liberadora	48
3.14	Tabla de Operacionalización de Variables	49
3.15	Cierre Metodológico del Capítulo	49
4	CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	53
4.1	Introducción.....	53
4.2	Análisis general de los resultados de estudiantes	53
4.3	Análisis general de los resultados de docentes.....	62

4.4 Comparación, evolución y tendencias de los resultados	71
4.5 Interpretación crítica de los resultados.....	72
4.6 Comprobación de la hipótesis	73
4.7 Conclusiones parciales en función de los objetivos	74
5 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	77
5.1 Conclusiones.....	77
5.2 Recomendaciones.....	79
6 ANEXOS	81
6.1 Anexo A	81
6.2 Anexo B.	83
6.3 Anexo C	85
6.4 Anexo D.	88
6.5 Anexo E.....	91
6.6 Anexo F.....	94
	XIV
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

Lista de Tablas

Tabla 1.....	34
Tabla 2.....	34
Tabla 3.....	35
Tabla 4.....	37
Tabla 5.....	42
Tabla 6.....	45
Tabla 7.....	50
Tabla 8.....	51
Tabla 9.....	51
Tabla 10.....	52
Tabla 11.....	76

Lista de Figuras

Figura 2	55
Figura 3	56
Figura 4	56
Figura 5	57
Figura 6	58
Figura 7	58
Figura 8	59
Figura 9	60
Figura 10	61
Figura 11.	63
Figura 12.	64
Figura 13	65
Figura 14	66

Figura 15	67
Figura 16	68
Figura 17.	69
Figura 18	69
Figura 19.	70
Figura 20.	71
Figura 21.	81
Figura 22.	82
Figura 23.	83
Figura 24.	84
Figura 25.	85
Figura 26.	86
Figura 27.	87
Figura 28.	88
Figura 29.	89
Figura 30.	90
Figura 31	91
Figura 32	92
Figura 33.	93

INTRODUCCIÓN.

La educación contemporánea demanda currículos capaces de dialogar con la diversidad y con las realidades de los territorios; en Esmeraldas, ello implica reconocer la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi como fuentes legítimas de conocimiento escolar.

Desde ese horizonte, la investigación identifica una brecha entre lo prescrito en el currículo y el POA y lo vivido en las aulas de la UEFSFA, brecha que debilita identidad, pertenencia y sentido de pertinencia educativa. Asumir la escuela como espacio de justicia cognitiva supone pasar del enunciado a la práctica, habilitando tiempos, recursos y criterios de evaluación coherentes con un enfoque intercultural crítico. De allí emerge el problema de estudio: comprender por qué esos saberes siguen periféricos y cómo su incorporación sistemática puede transformar experiencias, aprendizajes y vínculos comunitarios.

Con ese propósito, el trabajo analiza la inclusión de dichos saberes y sustenta estrategias pedagógicas contextualizadas, bajo un enfoque mixto y un diseño exploratorio-descriptivo con sensibilidad etnográfica. La triangulación de encuestas, entrevistas, observación y análisis documental permite captar tendencias y sentidos, orientando decisiones curriculares y didácticas viables. Se sostiene la hipótesis de que un currículo contextualizado y reparador fortalece pertenencia e identidad y mejora el rendimiento al convertir memoria y territorio en contenidos y método de aprendizaje. El anclaje teórico (pedagogía crítica, interculturalidad y enfoques decoloniales) dialoga con la realidad local y con el compromiso ético de involucrar a sabedores y familias, proyectando una ruta operativa con indicadores de logro y mecanismos de seguimiento institucional.

Capítulo I. El problema de investigación

Presenta la contextualización territorial e institucional, formula el problema y delimita preguntas, objetivos e hipótesis, además de la justificación, el alcance y las limitaciones. Se evidencia la distancia entre prescripciones curriculares y experiencias de aula, así como la urgencia de reorientar el currículo hacia la interculturalidad crítica con

participación comunitaria. Este capítulo sienta las bases conceptuales y prácticas que orientan el diagnóstico y la propuesta.

Capítulo II. Marco teórico referencial

Desarrolla el andamiaje crítico-liberador que integra Teoría Crítica, pedagogía freireana y epistemologías descoloniales para cuestionar la neutralidad del conocimiento y legitimar saberes subalternizados. Este marco permite comprender cómo el currículo puede reproducir exclusiones o habilitar justicia cognitiva, y orienta los criterios de análisis e intervención pedagógica de la investigación.

Capítulo III. Diseño metodológico

Expone el enfoque mixto y el diseño exploratorio-descriptivo, articulando mediciones cuantitativas con interpretaciones cualitativas para captar tanto tendencias como sentidos de docentes y estudiantes. Se justifican las técnicas e instrumentos, criterios de validez y procedimientos de análisis, configurando una ruta rigurosa y situada para responder a los objetivos.

Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados

Integra hallazgos que muestran vacíos y omisiones en torno a memoria y cosmovisión local, pero también un horizonte de posibilidad: cuando la comunidad participa, aumentan identidad y pertenencia. La discusión contrasta resultados con el marco teórico y sustenta la necesidad de un currículo contextualizado y reparador que trascienda acciones aisladas y se traduzca en trayectorias formativas.

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

Cierra con conclusiones alineadas a objetivos e hipótesis, y con recomendaciones operativas para institucionalizar la reorientación curricular intercultural, describiendo: metas, responsables, evaluación formativa e involucramiento de sabedores. Apuntando al escalamiento sostenible de las estrategias. Se desarrollan criterios de seguimiento y evidencias para la toma de decisiones.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1 Tema de investigación.

Integración de la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi en el currículo escolar para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de bachillerato.

1.2 Contextualización de la investigación.

La provincia de Esmeraldas, ubicada en la costa norte de la República del Ecuador, es hogar de una diáspora donde la riqueza cultural es única y privilegiada, donde conviven desde hace varios siglos comunidades afrodescendientes y varias nacionalidades indígenas, en especial y mayoritariamente los chachis, junto también con otros pueblos como los Awá, Embera Katios y los Épera; sin embargo, estas comunidades enfrentan desde hace décadas un proceso sistemático de aculturación y exclusión educativa, producto de la imposición de modelos culturales y curriculares ajenos a su realidad.

La Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”, ubicada en la parroquia Tachina del cantón Esmeraldas, representa un espacio estratégico para el desarrollo de un currículo intercultural que responda a esta y varias otras problemáticas, Tachina es un territorio donde más del 60 % de la población vive en pobreza multidimensional (INEC, 2022), la educación debe acercarse a erradicar esos problemas y tiene que estar planteada a las necesidades culturales, históricas y lingüísticas de su gente, pues tal como señala Walsh (2018), la escuela tiene un papel clave en la reproducción o transformación de las desigualdades.

La situación educativa actual, muestra una desconexión entre: el currículo nacional y la memoria histórica local de los pueblos. Pese a que en la Constitución del año 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural se reconoce a la interculturalidad como un eje central dentro de los principios fundamentales, en la práctica los saberes ancestrales, como en el uso de la lengua del cha'palaa y de las expresiones culturales

afrodescendientes, se encuentran invisibilizados o reducidos a contenidos netamente folclóricos. Este factor ha debilitado la transmisión intergeneracional de conocimientos, afectando el sentido de pertenencia de los estudiantes y su rendimiento académico. Investigaciones como las de Vivero (2020) y Zapata (2017) evidencian que esta omisión curricular trasciende en varios procesos, uno de ellos la auto-negación identitaria, que es donde los jóvenes se avergüenzan de sus raíces y adoptan modelos culturales externos, los mismos que no se encasillan con su entorno ni con su propia historia.

La pérdida en el uso de la lengua cha' palaa y además de la cosmovisión chachi, así también como la desvalorización de ciertas prácticas afrodescendientes, no son hechos aislados; sino más bien del resultado de varios modelos educativos que históricamente han privilegiado visiones eurocéntricas y monoculturales (blanco – mestiza). En la Unidad Educativa San Francisco de Asís, como en casi la mayoría de centro educativos, rara vez o casi nunca los contenidos escolares incluyen relatos de: resistencia afro, conocimientos sobre medicinas tradicionales, talleres de oralidad y/o música ancestral; esta ausencia de contenidos no solo que empobrece el aprendizaje, sino que también deteriora a la identidad colectiva. Según Freire (1970), “una educación descontextualizada no libera, sino que doméstica”, y es así que, en este sentido, la falta de pertinencia cultural en la educación, tanto en Tachina como en la provincia de Esmeraldas, es que se convierte en un obstáculo para la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su territorio y su historia.

Por ello, esta investigación se plantea desde la necesidad urgente de diseñar e implementar un currículo para la Unidad Educativa “San Francisco de Asís” que sea contextualizado y reparador, a la vez que incorpore tanto a la memoria histórica afrodescendiente y a la cosmovisión chachi, como ejes transversales en todas las áreas. Esta propuesta no busca únicamente rescatar elementos culturales, sino integrarlos como puntales epistémicos para que se dé un aprendizaje significativo, buscando transformar a la escuela, en un espacio de encuentro de saberes, donde la oralidad, la historia local, las prácticas medicinales, la música y la lengua sean parte activa de la formación. Tal como indica Walsh (2018), “sin justicia cognitiva no puede haber justicia social”, y es precisamente este principio el que orienta la pertinencia y urgencia de esta investigación

en la realidad educativa de la Unidad Educativa San Francisco de Asís.

1.3 Descripción de la realidad problemática.

La provincia de Esmeraldas constituye un territorio pluriétnico donde convergen comunidades afrodescendientes y chachis que, históricamente, han enfrentado procesos de exclusión estructural, aculturación y pérdida de su identidad cultural. Diversos estudios previos demuestran que estas comunidades han sufrido la imposición de modelos educativos homogenizantes que privilegian narrativas eurocéntricas y desconocen las memorias locales (Vivero, 2020; Zapata, 2017). Esta situación repercute de manera directa en la escuela, donde los saberes ancestrales, la lengua cha'palaa y las prácticas comunitarias continúan subrepresentadas o relegadas a actividades folklorizadas, sin un tratamiento pedagógico sistemático.

En la parroquia Tachina, lugar donde se ubica la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”, esta problemática se profundiza debido a las brechas socioeconómicas. Según datos oficiales del INEC (2022), más del 60 % de la población vive en condiciones de pobreza multidimensional, lo que afecta el acceso, la permanencia y el rendimiento escolar. Investigaciones previas coinciden en que la ausencia de un currículo contextualizado incrementa la desmotivación académica y debilita los procesos de autoidentificación cultural entre los jóvenes afrodescendientes y chachis (García, 2004; Walsh, 2018).

A nivel institucional, se evidencia una desconexión entre el currículo nacional y la realidad sociocultural de los estudiantes. Aunque el marco jurídico garantiza la interculturalidad como eje estructurante de la educación, en la práctica los contenidos escolares excluyen la memoria histórica afrodescendiente, la cosmovisión chachi y las prácticas pedagógicas basadas en el territorio. Esto coincide con la noción de “exclusión epistémica” planteada por Walsh (2018), quien sostiene que la escuela reproduce jerarquías del saber que invisibilizan conocimientos comunitarios esenciales para la formación integral del estudiantado.

Asimismo, estudios como los de Solís Morán (2019) evidencian que la integración de estrategias etnoeducativas basadas en la oralidad, la música, la lengua y la memoria histórica contribuye significativamente al fortalecimiento del sentido de pertenencia, la identidad cultural y el desempeño académico. En contraste, la UEFSFA presenta vacíos pedagógicos y curriculares que impiden la consolidación de estos procesos, generando que muchos estudiantes desconozcan o nieguen su propia herencia cultural.

Esta realidad problemática permite identificar que la falta de un currículo escolar contextualizado y reparador no es un fenómeno reciente ni aislado, sino el resultado de un sistema educativo que históricamente ha dejado a las memorias afrodescendientes y chachis fuera de los contenidos formales. Por ello, se vuelve necesario analizar críticamente cómo estos saberes están (o no están) incorporados en la institución y qué estrategias pueden implementarse para fortalecer los procesos identitarios y académicos dentro del estudiantado.

1.4 Formulación del problema.

En la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”, ubicada en la parroquia Tachina, provincia de Esmeraldas, se evidencia una brecha significativa entre el currículo oficial y la realidad cultural de sus estudiantes, los mismo que son pertenecientes mayoritariamente a comunidades afrodescendientes y chachis. A pesar de que, en el marco legal ecuatoriano, como la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), se reconoce la importancia de una educación con pertenencia cultural, en la práctica se persiste a una estructura curricular eurocéntrica que invisibiliza las memorias históricas, los saberes ancestrales y la cosmovisión de estas comunidades, además la lengua cha'palaa no es enseñada, las narrativas afro de resistencia apenas se mencionan en actos conmemorativos y las prácticas medicinales tradicionales son relegadas a un plano no científico. Esta exclusión epistémica (Walsh, 2018) debilita el sentido de pertenencia, fomenta la desmotivación escolar y contribuye a la pérdida de identidad cultural, afectando el rendimiento académico y perpetuando desigualdades históricas.

1.5 Preguntas de investigación.

¿De qué manera la ausencia de un currículo escolar contextualizado influye en la identidad cultural (afrodescendiente y chachi) del estudiantado de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”?

- ¿Qué elementos de la memoria histórica afrodescendiente y de la cosmovisión chachi se encuentran ausentes o débilmente representados en el currículo y en el POA institucional?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes y estudiantes sobre la importancia de integrar saberes ancestrales afrodescendientes y chachis en el proceso educativo?
- ¿Qué estrategias pedagógicas e interculturales podrían incorporarse para fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia del estudiantado?

1.6 Determinación del tema.

“Integración de la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi en el currículo escolar para fortalecer la identidad cultural en estudiantes de bachillerato”.

1.7 Objetivo General.

Analizar la inclusión de la memoria histórica, los saberes ancestrales afrodescendientes y la cosmovisión chachi, en el currículo escolar y en el POA de la Unidad Educativa San Francisco de Asís, a través de un diagnóstico crítico de sus contenidos y prácticas, con el fin de proponer estrategias pedagógicas interculturales que fortalezcan la identidad cultural, el pensamiento crítico y la pertinencia educativa en los estudiantes de bachillerato.

1.8 Objetivos específicos.

- Identificar la presencia y el grado de integración de contenidos relacionados con la memoria histórica afrodescendiente, los saberes ancestrales y la cosmovisión

chachi en el currículo oficial y en el POA de la Unidad Educativa San Francisco de Asís, con el propósito de reconocer posibles vacíos, omisiones o debilidades que limiten su implementación efectiva.

- Explorar las percepciones, las prácticas y los conocimientos que poseen los docentes y estudiantes sobre la memoria histórica afrodescendiente, los saberes ancestrales y la cosmovisión chachi, para comprender cómo estos elementos son valorados e incorporados en el proceso educativo.
- Proponer estrategias pedagógicas interculturales y contextualizadas que favorezcan la integración de la memoria histórica afrodescendiente, los saberes ancestrales y la cosmovisión chachi en el currículo escolar y en las prácticas docentes, con el fin de fortalecer la identidad cultural, el pensamiento crítico y la pertinencia educativa en el bachillerato.

1.9 Hipótesis.

Un currículo escolar contextualizado y reparador que integre memoria afrodescendiente y cosmovisión chachi, que fortalece la identidad cultural, sentido de pertenencia y rendimiento académico

1.10 Declaración de variables

En el presente proyecto de investigación se estudiarán dos variables, las cuales son:

- Variable dependiente: Fortalecimiento del sentido de pertenencia, identidad cultural y rendimiento académico
- Variable independiente: Currículo escolar contextualizado y reparador.

1.11 Justificación.

La provincia de Esmeraldas, y en particular la parroquia de Tachina, concentran comunidades tanto afrodescendientes y chachis que han sufrido un prolongado proceso de aculturización y pérdida de su identidad debido a la neo - colonización y a la imposición de modelos educativos ajenos a su cosmovisión. Esta exclusión cultural ha generado un debilitamiento en el sentido de pertenencia y una desconexión con la

historia propia. García (2010, pag.54). Dentro de este contexto, el currículo escolar se presenta como una herramienta reparadora clave para revertir estos efectos, siempre que se diseñe desde la pertinencia cultural y el reconocimiento de la diversidad.

La situación educativa actual revela indicadores preocupantes: altas tasas de analfabetismo, así como también de una escolaridad promedio por debajo de siete años y deserción escolar, (INEC) 2010, con una notable invisibilización de la lengua y cosmovisión chachi en el currículo oficial. MINEDUC (2015). Esta omisión perpetúa las lógicas coloniales y limita a las posibilidades de los estudiantes de reconocerse dentro de su cultura. Por ello, fortalecer la enseñanza intercultural no es un lujo, sino una necesidad urgente para garantizar el derecho a una educación con identidad y sentido.

Además de los retos educativos, las condiciones de pobreza multidimensional, la degradación ambiental y la migración forzada han fragmentado el tejido social y reducido la transmisión de saberes ancestrales. En palabras del documento, “este tipo de pobreza sistemática ha debilitado grandemente la transmisión intergeneracional de saberes” Mariani (2000, pag. 9). Estos factores afectan no solo el aprendizaje académico, sino también la autoestima cultural de los jóvenes. Recuperar los espacios escolares como lugares de encuentro con la historia y el territorio es una vía para reconstruir la cohesión comunitaria y el orgullo identitario. García (2010).

El Vicariato Apostólico de Esmeraldas ha jugado un papel relevante en la defensa de los derechos culturales, promoviendo iniciativas de educación popular y misas afros que integran elementos propios de la identidad local. “desde el púlpito se creó una narrativa ciudadana de defensa por el otro” Doneda (2009, pag. 10). Este tipo de experiencias demuestra que la incorporación de expresiones culturales propias en espacios formativos fomenta un mayor compromiso social y un sentido de pertenencia real. Si el currículo escolar asumiera esta misma lógica, se podría avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo, crítico y liberador.

Investigaciones como las de Vivero (2020) y Zapata (2017) demuestran que la

exclusión de la memoria histórica y de la cosmovisión local “alimenta la desvalorización de la identidad, el bajo rendimiento académico y la pérdida del sentido de pertenencia” (p. 14). Esta evidencia respalda la hipótesis de que un currículo contextualizado y reparador puede revertir tendencias negativas en lo académico y en lo cultural. Implementar este cambio es apostar por un sistema educativo que no solo enseñe contenidos, sino que forme personas orgullosas de su historia y comprometidas con su comunidad.

Finalmente, se plantea que la Unidad Educativa San Francisco de Asís tiene el potencial de convertirse en un modelo de educación intercultural crítica. Esto implica no ver los saberes ancestrales como “elementos folclóricos”, sino como “pilares epistémicos fundamentales” para la formación de ciudadanos plenos. Lograrlo exige voluntad política, formación docente y un rediseño curricular que coloque al territorio y a la memoria histórica en el centro del aprendizaje.

1.12 Alcance y limitaciones.

La presente investigación tiene como objetivo fundamental generar un diagnóstico, el mismo que sea profundo y verse sobre la presencia de la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi en el currículo, dentro de las prácticas pedagógicas de la Unidad Educativa San Francisco de Asís, así como también proponer ciertas estrategias interculturales que fortalezcan la identidad cultural, como también el sentido de pertenencia y que mejore el rendimiento académico.

Su aporte va hacia el campo educativo como un insumo para la formulación de políticas y programas de carácter intercultural, en otras instituciones educativas las mismas que tengan contextos similares. Sin embargo, presenta limitaciones, las mismas que nacen de varios factores como: el tiempo disponible para la recolección de cierta información, la posible resistencia de algunos actores culturales a participar o a compartir percepciones sobre temas relacionados con la cultura, y la dependencia de fuentes documentales y testimoniales que, aunque valiosas, pueden reflejar miradas parciales. A pesar de estas restricciones, la presente investigación mantiene su

validez, al emplear una metodología mixta y un enfoque crítico-liberador, lo que asegura la pertinencia y aplicabilidad de sus resultados en la comunidad educativa estudiada.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El marco teórico de la presente investigación se organiza a partir de las categorías centrales que estructuran el problema de estudio: la memoria histórica afrodescendiente, los saberes ancestrales afrodescendientes y la cosmovisión chachi, articulados con la noción de currículo escolar contextualizado (variable independiente) y su influencia en la identidad cultural y el sentido de pertenencia del estudiantado (variable dependiente). Este enfoque responde a la necesidad metodológica de relacionar teoría, contexto y variables, permitiendo comprender la problemática desde una perspectiva crítica, intercultural y decolonial, en concordancia con las exigencias epistemológicas de la educación ecuatoriana contemporánea.

Con base en esta estructura, el capítulo aborda cuatro ejes fundamentales: (1) los antecedentes investigativos nacionales e internacionales; (2) las teorías pedagógicas y socioculturales que fundamentan el currículo contextualizado; (3) los aportes teóricos sobre identidad cultural afrodescendiente y chachi; y (4) los fundamentos de la interculturalidad crítica y la pedagogía liberadora como marcos éticos y políticos que sustentan la propuesta investigativa. Esta organización asegura coherencia lógica con las variables de estudio y permite entender la relación entre currículo, memoria, cultura e identidad.

2.1 Antecedentes de la Investigación

El estudio se sustenta en investigaciones previas que han analizado la importancia de integrar memorias históricas, saberes ancestrales y cosmovisiones locales dentro del currículo escolar, especialmente en territorios marcados por diversidad cultural y exclusión histórica. En este sentido, los antecedentes permiten establecer puntos de convergencia entre la problemática observada en la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” y los hallazgos de otros contextos educativos similares.

2.1.1 Antecedentes internacionales

Entre los estudios más relevantes se encuentra la investigación de Olivera Pizarro (2019), desarrollada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, quien demuestra que los currículos oficiales actúan como dispositivos de poder al legitimar ciertas memorias colectivas e

invisibilizar otras. La autora sostiene que los documentos curriculares no solo organizan contenidos, sino que producen identidades y subjetividades. Afirma que “las instituciones educativas seleccionan qué memorias deben recordarse y cuáles deben omitirse, configurando discursos oficiales sobre la nación y la ciudadanía” (p. 10). Este planteamiento es fundamental para el presente estudio, ya que evidencia cómo la ausencia de memorias afrodescendientes y chachis en el currículo ecuatoriano responde a una lógica histórica de silenciamiento cultural.

Otra investigación relevante es la de Bishop (2011), sobre educación culturalmente responsiva en Nueva Zelanda. Sus resultados muestran que cuando el currículo incorpora las historias, cosmovisiones y lenguas de los pueblos originarios, se incrementa significativamente el sentido de identidad y pertenencia, a la vez que mejora el rendimiento académico. Aunque se desarrolla en un contexto distinto, sus conclusiones se alinean con la relación de la variable dependiente, como la independiente, del presente estudio.

A nivel latinoamericano, Paulo Freire (1970; 2005) constituye un antecedente teórico esencial. Su pedagogía crítica plantea que toda educación que ignora la cultura del educando se convierte en herramienta de opresión. Freire advierte que la escuela tradicional reproduce narrativas coloniales y niega la historia de los pueblos oprimidos, lo que conduce a procesos de deshumanización. Su obra fundamenta la necesidad de construir un currículo contextualizado que recupere la memoria y la voz histórica de los estudiantes.

Asimismo, en Brasil, Gomes (2019) desarrolla estudios sobre identidad afrobrasileña y educación, demostrando que los estudiantes afrodescendientes fortalecen su autoestima y compromiso académico cuando la escuela incorpora la historia afro, la música ancestral y los relatos de resistencia como parte del proceso formativo. Sus hallazgos confirman que la identidad cultural puede ser potenciada desde el currículo.

2.1.2 Antecedentes nacionales

En Ecuador, varias investigaciones demuestran que la ausencia de contenidos interculturales en la educación formal genera procesos de auto-negación identitaria y desvalorización de saberes locales. Entre ellas destaca el trabajo de Solís Morán (2019), quien

analiza estrategias etnoeducativas en el Valle del Chota y concluye que la oralidad, la música, las prácticas comunitarias y los ritos ancestrales tienen un impacto significativo en el fortalecimiento de la identidad cultural afroecuatoriana. Su estudio respalda la variable dependiente del presente trabajo.

Por su parte, Vivero (2020) sostiene que la escuela ecuatoriana continúa reproduciendo modelos homogenizantes que reducen los saberes afrodescendientes a expresiones folclóricas, sin reconocer su valor epistemológico. Señala que esta exclusión afecta el rendimiento académico y deteriora la relación de los jóvenes con su historia.

De igual manera, Zapata (2017) evidencia que la falta de contenidos interculturales en los currículos oficiales provoca que los estudiantes afrodescendientes adopten modelos culturales ajenos y experimenten vergüenza identitaria. Este elemento es especialmente relevante para la realidad de Tachina.

La obra de Juan García Salazar (2005; 2017) también constituye un referente esencial. Sus investigaciones sobre memoria oral afroecuatoriana demuestran que la identidad se construye a partir de la palabra comunitaria, la música, los rituales y el territorio. Este principio fundamenta la necesidad de incorporar la oralidad afrodescendiente dentro del currículo escolar.

Finalmente, estudios de Andrade (2016) y del Consejo de Educación de los Pueblos y Nacionalidades (CEPCO, 2019) evidencian que la cosmovisión chachi —su lengua cha'palaa, su espiritualidad y sus prácticas medicinales— ha sido sistemáticamente excluida de los espacios escolares, generando debilitamiento cultural entre las nuevas generaciones.

2.2 Fundamentación del Currículo Escolar Contextualizado

El currículo escolar contextualizado constituye la base conceptual de esta investigación, pues se configura como la variable independiente que posibilita comprender la relación entre prácticas educativas, memoria histórica, saberes locales y construcción identitaria. Desde una perspectiva crítica, el currículo no se limita a un conjunto de contenidos prescritos, sino que representa un espacio de disputa política, epistemológica y cultural (Apple, 1997). Es en el currículo donde se determina qué conocimientos se consideran válidos, qué voces se reconocen y cuáles se

silencian. Por ello, analizarlo desde un enfoque contextualizado e intercultural se vuelve fundamental para comprender la realidad educativa de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”.

2.2.1 Concepción del currículo escolar

El currículo, tradicionalmente, ha sido concebido como un instrumento técnico. Autores como Tyler (1949) y Taba (1962) proponían modelos lineales donde la educación se organiza en función de objetivos, contenidos y evaluaciones. Sin embargo, estas perspectivas tienden a invisibilizar la diversidad cultural, ya que parten de una racionalidad homogénea y universalista. En contraste, teorías contemporáneas, como las de Grundy (1991) y Stenhouse (1987), sostienen que el currículo es una construcción sociohistórica que debe adaptarse a contextos concretos y responder a las necesidades culturales de los estudiantes.

En este sentido, el currículo contextualizado permite trascender la idea de un contenido único y prescrito, reconociendo al territorio, la cultura y la memoria como fuentes de conocimiento. Para Stenhouse (1987), un currículo significativo debe convertirse en una “hipótesis de trabajo” flexible, capaz de dialogar con las realidades socioculturales de los sujetos. Esto implica que el currículo no se impone: se construye desde la participación activa del estudiantado, las comunidades y los docentes.

2.2.2 Currículo contextualizado e intercultural

La interculturalidad crítica, propuesta por Catherine Walsh (2009, 2018), constituye uno de los pilares más importantes para comprender el currículo contextualizado. Walsh señala que la interculturalidad no debe entenderse como la convivencia pacífica de culturas (visión funcionalista), sino como un proyecto político-pedagógico que busca cuestionar la colonialidad del poder, del saber y del ser. Desde esta perspectiva, el currículo intercultural debe integrar los saberes ancestrales no como elementos decorativos, sino como epistemologías válidas para construir conocimiento.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) también reconoce la necesidad de construir procesos educativos que incorporen la diversidad cultural y la memoria histórica de los pueblos y nacionalidades. Sin embargo, estudios como los de Vivero (2020) demuestran que la mayoría de las instituciones educativas no han logrado traducir este mandato en prácticas concretas, reproduciendo currículos monoculturales y eurocéntricos.

El currículo contextualizado, entonces, se concibe como aquel que reconoce:

- La historia local
- Las lenguas originarias
- Las prácticas comunitarias
- Las ritualidades y saberes ancestrales
- El territorio como espacio pedagógico
- La identidad como proceso en formación

Esto implica que la educación debe partir del mundo cultural del estudiante, respetar su cosmovisión y construir aprendizajes significativos desde su experiencia.

2.2.3 Aportes de la pedagogía crítica al currículo contextualizado

Paulo Freire, uno de los pensadores más influyentes en América Latina, plantea que la educación debe partir de la realidad vivida por los sujetos. *En Pedagogía del oprimido* (1970), Freire sostiene que las personas solamente se transforman cuando comprenden críticamente su realidad y actúan sobre ella. Esto convierte al currículo en un instrumento pedagógico y político: si el currículo ignora la cultura del estudiante, lo deshumaniza; si la reconoce, lo libera.

Freire rechaza la educación “bancaria”, aquella donde el docente deposita conocimiento de forma unilateral. Propone en cambio una educación dialógica basada en:

- Problematicación
- Conciencia crítica
- Diálogo horizontal
- Construcción colectiva

Estos principios se articulan con la categoría de memoria histórica afrodescendiente y con la cosmovisión chachi, pues ambas invitan a reconocer la palabra, la oralidad y la experiencia comunitaria como fuentes legítimas de saber.

2.2.4 Aportes de la teoría descolonial

La educación en América Latina ha estado marcada por la influencia de epistemologías europeas que han impuesto formas de conocimiento ajenas a la realidad de los pueblos. La teoría decolonial, impulsada por autores como Aníbal Quijano (2000), Walter Dignolo (2010) y Catherine Walsh (2009), sostiene que la escuela reproduce la colonialidad del saber, es decir, la jerarquización de conocimientos donde lo occidental se considera superior. Para Quijano, la colonialidad no terminó con la independencia política, sino que continúa en las estructuras de pensamiento, en las instituciones educativas y en los currículos. De allí que sea necesario construir propuestas educativas que reconozcan la pluralidad epistemológica del continente.

El currículo contextualizado, cuando incorpora memoria histórica afrodescendiente y cosmovisión chachi, se podría convertir en una práctica de descolonización, porque:

- rompe la jerarquía entre conocimiento científico y saberes tradicionales;
- legitima la oralidad, la tierra y las prácticas comunitarias;
- reconstruye la identidad desde la dignidad cultural;
- fortalece la autoestima epistemológica de los pueblos.

2.2.5 El territorio como espacio educativo

Diversos autores, como Porto-Gonçalves (2009) y Escobar (2014), sostienen que el territorio no es únicamente un espacio geográfico, sino un lugar donde se producen conocimientos, memorias y relaciones comunitarias. En el caso de Esmeraldas, el territorio afrodescendiente y chachi constituye un archivo vivo de historia, resistencia y saberes ancestrales.

Desde una perspectiva curricular, reconocer el territorio implica incluir:

- recorridos comunitarios,
- mapeos sociales,
- investigaciones sobre prácticas ancestrales,
- trabajo con ancianos y sabedores,
- huertos medicinales,
- proyectos de memoria oral.

Estas prácticas permiten que el currículo se convierta en un proceso vivo, donde los estudiantes aprenden desde su realidad y no desde contenidos impuestos.

2.3 Identidad Cultural Afrodescendiente

La identidad cultural afrodescendiente constituye un eje fundamental de esta investigación, ya que forma parte de la variable dependiente y se relaciona directamente con la práctica educativa, el territorio y la memoria. Entender la identidad afrodescendiente en Ecuador implica reconocer una historia marcada por procesos de esclavización, resistencia y re-existencia, donde la cultura se ha construido desde la memoria oral, la música, la espiritualidad y las relaciones comunitarias.

Autores como Hall (1996) afirman que la identidad cultural no es un hecho estático, sino un proceso histórico en constante construcción. Este enfoque resulta pertinente para el caso afroecuatoriano, ya que la identidad se ha configurado a partir de múltiples luchas por reconocimiento, dignidad y visibilidad dentro de un Estado que históricamente ha reproducido narrativas monoculturales.

2.3.1 La identidad como proceso dinámico

Stuart Hall (1996) plantea dos concepciones de identidad: la identidad como esencia (visión tradicional), y la identidad como construcción (visión contemporánea). Siendo la segunda es la más adecuada para este estudio, ya que permite comprender que la identidad afrodescendiente se transforma con el tiempo y responde a procesos sociales, políticos y educativos. Desde esta perspectiva, la escuela cumple un papel central en la reproducción o

transformación de estas identidades.

Gomes (2019), en el contexto brasileiro, sostiene que la identidad afro se fortalece cuando los estudiantes encuentran en la escuela contenidos que reconocen su historia, su estética y sus valores culturales. Esto demuestra que la identidad cultural no depende únicamente de la familia o la comunidad, sino también de las prácticas pedagógicas cotidianas.

2.3.2 La memoria histórica afrodescendiente

La memoria histórica afrodescendiente, como categoría central del presente estudio, hace referencia al conjunto de relatos, prácticas, símbolos y experiencias colectivas que reconstruyen la historia de los pueblos afro. Juan García Salazar (2005; 2017) sostiene que la memoria afroecuatoriana se transmite a través de la oralidad, especialmente mediante la palabra de los mayores, los cantos, los arrullos, las historias de partería, los rituales del chigualo y los relatos de resistencia. Según García Salazar, “la memoria es un territorio”, porque guarda la vida, los dolores y las luchas de la comunidad. Esta visión es coherente con la perspectiva de la teoría decolonial, la cual sostiene que la memoria de los pueblos sometidos ha sido sistemáticamente silenciada por las narrativas oficiales de la historia.

2.3.3 Identidad afrodescendiente y educación

La falta de reconocimiento de la memoria afro en los currículos escolares produce efectos directos en la identidad de los jóvenes. Estudios de Vivero (2020) muestran que muchos estudiantes afrodescendientes no se autoidentifican como afro por miedo al estigma racial y por la ausencia de referentes positivos en la escuela.

Asimismo, investigaciones como las de Solís Morán (2019) demuestran que la integración de saberes ancestrales afro en la educación fortalece la autoestima, el sentido de pertenencia y el rendimiento escolar, resultados que se alinean con los objetivos del presente estudio.

2.3.4 Lengua, oralidad y estética afrodescendiente

La oralidad afrodescendiente constituye un elemento central en la construcción identitaria. Para García Salazar (2017), la oralidad es una pedagogía propia, una forma de transmisión del conocimiento que combina historia, espiritualidad y práctica social.

La estética afro, lo que son (peinados, música, danza, corporalidad), también forma parte del proceso identitario. La escuela, al invisibilizar estos elementos, contribuye a que los estudiantes experimenten vergüenza identitaria o adopten modelos eurocéntricos.

En el caso de Esmeraldas, los ritmos tradicionales como la marimba, los arrullos y las alabaos constituyen espacios de memoria colectiva y dignificación cultural. Su ausencia en el currículo contribuye al debilitamiento cultural del estudiantado.

2.4 Identidad Cultural Chachi

La identidad chachi forma parte esencial de la variable dependiente, ya que representa la memoria, lengua y espiritualidad de uno de los pueblos originarios asentados en Esmeraldas. Su comprensión permite contextualizar la investigación dentro del territorio y comprender la dimensión intercultural del problema educativo.

2.4.1 Pueblo Chachi: historia y territorio

El pueblo chachi, conocido históricamente como cayapa, habita las cuencas de los ríos Cayapas y Onzole, en la provincia de Esmeraldas. Su identidad está profundamente ligada al territorio, que no solo representa un espacio geográfico, sino un ser vivo que guarda espiritualidad, memoria y equilibrio comunitario (Andrade, 2016). La relación espiritual con la selva, los ríos y la montaña forma parte de su cosmovisión y determina su forma de vida, sus prácticas de salud, su organización social y su visión educativa.

2.4.2 La lengua Cha'palaa como elemento identitario.

La lengua cha'palaa es considerada uno de los pilares fundamentales de la identidad chachi, según datos del CEPCO (2019), su uso ha disminuido progresivamente debido a procesos de escolarización monolingüe en castellano, migración y desvalorización cultural.

La pérdida de la lengua implica la pérdida de conocimientos sagrados, técnicas artesanales, prácticas medicinales y formas de interpretar la realidad. La LOEI reconoce el derecho de los pueblos a educarse en su lengua, pero su aplicación sigue siendo limitada en instituciones como la UEFSFA.

2.4.3 Espiritualidad y cosmovisión chachi

La cosmovisión chachi concibe el mundo como un sistema interrelacionado donde conviven seres humanos, espíritus, naturaleza y ancestros. La salud, la siembra y la pesca se organizan bajo principios espirituales que orientan el buen vivir comunitario.

El currículo escolar hegemónico no reconoce estos elementos, lo que provoca rupturas identitarias entre los estudiantes chachis que asisten a instituciones interculturales bilingües incompletas o a escuelas regulares que no integran su cosmovisión.

2.4.4 Identidad chachi y escuela

La escolarización chachi en contextos urbanos y periurbanos ha generado tensiones identitarias, ya que los estudiantes deben negociar entre su cultura de origen y los modelos occidentales impuestos por el currículo. Esto genera procesos de desarraigo, vergüenza identitaria o negación cultural, estudios del CEPCO (2019) muestran que los jóvenes chachis sienten que la escuela no reconoce su lengua ni su espiritualidad, lo que afecta su autoestima, participación y rendimiento escolar.

2.5 Saberes Ancestrales Afrodescendientes y Chachi

Los saberes ancestrales constituyen un eje fundamental dentro de este trabajo, ya que forman parte de las categorías centrales que permiten comprender la relación entre cultura, identidad y educación. Estos saberes no corresponden únicamente a prácticas tradicionales, sino a sistemas epistemológicos completos que articulan espiritualidad, memoria, territorio, relaciones comunitarias y técnicas de vida. Tanto en comunidades afrodescendientes como chachi, los saberes ancestrales han sido transmitidos de generación en generación a través de la oralidad, la experiencia cotidiana, los rituales y la convivencia comunitaria. Sin embargo,

los currículos escolares oficiales han tendido a invisibilizarlos, privilegiando conocimientos occidentales y deslegitimando los aportes epistémicos de estos pueblos.

2.5.1 Saberes ancestrales afrodescendientes

En el caso afroecuatoriano, los saberes ancestrales se expresan en prácticas de partería, curandería, uso de plantas medicinales, artesanías, gastronomía, música, danza y espiritualidad. Juan García Salazar (2005) afirma que estos saberes constituyen una “epistemología de la vida”, porque se basan en el respeto al territorio, la memoria comunitaria y el equilibrio social. La partería afro, por ejemplo, no solo implica conocimiento sobre el parto, sino una cosmovisión que concibe la vida como un proceso sagrado. Igualmente, la música —especialmente la marimba, los arrullos y los alabaos— constituye una forma de preservación histórica y una pedagogía propia. Estos saberes poseen un alto valor educativo, ya que fortalecen la autoestima territorial y fomentan la autoidentificación cultural de los estudiantes afrodescendientes.

2.5.2 Saberes ancestrales chachi

Los saberes chachi se expresan en: el uso de plantas medicinales, la elaboración de artesanías, las técnicas de pesca y agricultura, la organización comunitaria, las ceremonias espirituales, la lengua cha'palaa como contenedora de memoria y cosmovisión. El CEPCO (2019) indica que estos saberes están en riesgo debido a la pérdida de la lengua y a la ausencia de programas educativos que integren la cosmovisión chachi de forma sistemática. El currículo contextualizado permite que estos saberes se integren como contenidos transversales que fortalezcan la identidad chachi y promuevan aprendizajes significativos.

2.6 Memoria Colectiva y su relación con la educación

La memoria colectiva es uno de los componentes claves para comprender cómo se construyen las identidades culturales. Según Halbwachs (2004), la memoria no es individual, sino social: se forma a partir de la interacción con el grupo y se transmite a través de rituales, relatos y símbolos.

2.6.1 La memoria como herramienta pedagógica

En contextos afrodescendientes y chachi, la memoria constituye un mecanismo de resistencia y afirmación cultural. García Salazar (2017) sostiene que la memoria afro es “la pedagogía de los mayores”, ya que permite enseñar historia, ética, espiritualidad y comunidad. Incorporar la memoria colectiva en el currículo escolar ayuda a: fortalecer el sentido de pertenencia, conectar a los estudiantes con sus raíces, desarrollar pensamiento crítico sobre la historia oficial, valorar los aportes de su pueblo.

2.6.2 Memoria, territorio y escuela

El territorio es un archivo vivo de memoria. Porto-Gonçalves (2009) afirma que los territorios afro e indígenas contienen narrativas históricas que no siempre se encuentran en los libros oficiales. Es tanto así que cuando la escuela ignora el territorio, rompe la continuidad cultural y genera vacíos identitarios. Por eso, el currículo contextualizado recupera la memoria territorial como contenido escolar: visitas a ríos, manglares y montañas; entrevistas a sabedores; reconstrucción de historias familiares; proyectos de investigación comunitaria. Esta relación entre territorio y escuela es clave para una educación liberadora.

2.7 Interculturalidad Crítica

La interculturalidad crítica, propuesta por Catherine Walsh (2009, 2018), constituye uno de los marcos teóricos más importantes para esta investigación. La autora sostiene que la interculturalidad no es simplemente la coexistencia entre culturas, sino un proyecto político que busca transformar las relaciones de poder y cuestionar la colonialidad.

2.7.1 Interculturalidad funcional vs. interculturalidad crítica

Walsh distingue dos tipos principales de interculturalidad:

Interculturalidad funcional

Se refiere a acciones superficiales, como eventos culturales escolares, ferias gastronómicas o días temáticos. Aunque son importantes, no transforman las estructuras del sistema educativo.

Interculturalidad crítica

La que busca: cuestionar la colonialidad del saber, transformar los currículos, reconocer epistemologías no occidentales, dignificar la memoria de los pueblos, generar pedagogías dialogadas, garantizar justicia cognitiva. Este estudio adopta la interculturalidad crítica como marco central, porque permite comprender la necesidad de transformar el currículo de la UEFSFA para que integre la memoria afrodescendiente y la cosmovisión chachi.

2.7.2 Aportes a la educación ecuatoriana

La Constitución del Ecuador (2008), la LOEI y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) reconocen la interculturalidad como eje fundamental del sistema educativo. No obstante, investigaciones nacionales (Vivero, 2020; Solís Morán, 2019) demuestran que su implementación ha sido limitada, especialmente en escuelas regulares donde no existen lineamientos claros para construir un currículo intercultural. Ahí radica la pertinencia del presente estudio: analizar cómo la falta de un currículo contextualizado afecta la identidad cultural del estudiantado de Esmeraldas.

2.8 Pedagogía Crítica y Educación Liberadora

La pedagogía crítica propone que la escuela debe convertirse en un espacio de transformación social y conciencia histórica. Paulo Freire (1970, 2005) es el principal referente de esta corriente, cuya influencia en América Latina ha sido fundamental para los movimientos educativos interculturales y decoloniales.

2.8.1 Principios de la pedagogía crítica

Los principios fundamentales de la pedagogía crítica son: diálogo horizontal, problematización de la realidad, educación como práctica de la libertad, rechazo a la

educación bancaria, construcción colectiva del conocimiento, reconocimiento del mundo cultural del estudiante. Estos elementos se articulan directamente con la memoria afrodescendiente y chachi, pues ambas culturas privilegian la palabra, el diálogo comunitario y el aprendizaje situado.

2.8.2 Educación como práctica de la libertad

Freire sostiene que la educación solo es liberadora si: reconoce la cultura del estudiante, promueve conciencia crítica, vincula escuela y comunidad, permite cuestionar las opresiones históricas. Cuando el currículo excluye la memoria afrodescendiente y la cosmovisión chachi, reproduce una educación opresora. Cuando la integra, posibilita una educación que humaniza y dignifica.

2.9 Teoría Decolonial Aplicada a la Educación

La teoría decolonial constituye uno de los marcos interpretativos más sólidos para analizar la problemática educativa en territorios afrodescendientes e indígenas. Autores como Aníbal Quijano (2000), Walter D. Mignolo (2010) y Catherine Walsh (2009) sostienen que la colonialidad continúa operando en los sistemas educativos, imponiendo conocimientos eurocéntricos y deslegitimando las epistemologías de los pueblos originarios y afrodescendientes.

2.9.1 La colonialidad del saber en el currículo

La colonialidad del saber se expresa en: la imposición de contenidos occidentales como universales, la exclusión de conocimientos locales, la jerarquía entre ciencia y saber ancestral, la homogenización cultural en los currículos oficiales, la invisibilización de lenguas, memoria e historia de los pueblos. En el currículo ecuatoriano, esta colonialidad se manifiesta en la ausencia de contenidos afrodescendientes y chachis, o en su inclusión superficial. Quijano (2000) señala que la educación debe romper esta estructura para permitir que los pueblos recuperen su capacidad de nombrar el mundo desde sus propias epistemes.

2.9.2 Decolonialidad y educación intercultural

La educación decolonial implica: reconocer múltiples formas de conocimiento, construir currículos a partir de la memoria comunitaria, cuestionar las narrativas históricas oficiales, valorar la espiritualidad y la oralidad, dignificar los saberes ancestrales, promover una relación respetuosa entre culturas. En este sentido, la interculturalidad crítica es una herramienta decolonial porque rompe con la educación monocultural y promueve la justicia cognitiva.

2.9.3 Implicaciones para el contexto afrodescendiente y chachi

En Esmeraldas, la decolonialidad educativa es especialmente relevante debido a: el legado de esclavización afrodescendiente, la resistencia cultural histórica, la presencia viva del pueblo chachi, la exclusión sistemática de estas memorias en la escuela. Integrar estas perspectivas en el currículo no es solo una necesidad pedagógica, sino un acto de reparación histórica.

2.10 Currículo Contextualizado Aplicado a Poblaciones Afrodescendientes y Chachi

Es importante ya que profundiza la aplicación concreta del currículo contextualizado en comunidades como las de la provincia de Esmeraldas. La relevancia radica en que el currículo no puede ser neutral; siempre responde a un proyecto cultural.

2.10.1 Perspectiva afrodescendiente del currículo

Los pueblos afrodescendientes en Ecuador han planteado la necesidad de un currículo que: reconozca la historia de resistencia, incorpore prácticas musicales, rituales y espirituales, fortalezca la autoestima identitaria, promueva justicia racial y social, reconstruya la memoria negada por el colonialismo. Juan García Salazar impulsó la propuesta de “pedagogías de la ancestralidad”, que integran oralidad, territorio y memoria como ejes curriculares fundamentales.

2.10.2 Perspectiva chachi del currículo

Para el pueblo chachi, un currículo pertinente debe: incorporar la lengua cha'palaa, reconocer la espiritualidad y cosmovisión, valorar el vínculo con el territorio, incluir prácticas agrícolas, medicinales y artesanales, armonizar escuela y comunidad. El MOSEIB plantea lineamientos interculturales, pero su implementación fuera de las instituciones bilingües es todavía limitada.

2.11 Relación entre Currículo Escolar Contextualizado (VI) e Identidad Cultural (VD)

En este apartado se sintetiza la relación directa entre las dos variables del estudio.

2.11.1 Cómo el currículo influye en la identidad

La identidad cultural se fortalece cuando el currículo: reconoce la historia del estudiante, integra su lengua y memoria, valora sus prácticas comunitarias, permite que los estudiantes se reconozcan en los contenidos, promueve el orgullo de pertenencia, genera vínculos entre escuela, familia y comunidad. Cuando el currículo ignora estos elementos, se producen: vergüenza identitaria, auto-negación cultural, pérdida de la lengua, desconexión emocional con la escuela, bajo rendimiento académico, desarraigo y debilitamiento cultural.

2.11.2 Impactos en el contexto afrodescendiente y chachi

En Esmeraldas, estos efectos son verificables: estudiantes que no se autoidentifican como afrodescendientes, niños chachis que dejan de hablar cha'palaa, percepción de que su cultura “no es importante”, resistencia pasiva ante la escuela, baja motivación académica. Por tanto, el currículo contextualizado es un factor determinante en la construcción de la identidad cultural.

2.12 Rol del Docente en la Construcción del Currículo Contextualizado

El docente es un agente clave para transformar o reproducir la colonialidad en la escuela.

2.12.1 El docente como mediador cultural

Desde la pedagogía crítica, el docente debe: reconocer las identidades de sus estudiantes, | promover el diálogo cultural, incorporar saberes comunitarios, desarrollar pensamiento crítico, trabajar con familias y comunidades, contextualizar contenidos a la realidad local.

2.12.2 Docente y memoria cultural

El docente puede facilitar la inclusión de: testimonios de personas mayores, narrativas de resistencia afro, conocimientos espirituales chachis, proyectos comunitarios, estudios locales del territorio. Esto convertirá al aula en un espacio de memoria activa.

2.13 Propuesta

2.13.1 Datos informativos

Institución: Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”

Provincia: Esmeraldas

Cantón:

Esmeraldas

Parroquia:

Tachina **Código**

AMIE: 08H00334

Beneficiarios: Docentes y Estudiantes de la U.E.

Responsables: Docentes del área de Estudios Sociales.

2.13.2 Introducción.

El presente capítulo plantea una propuesta educativa innovadora, la misma que busca responder a las problemáticas identificadas en la presente investigación, particularmente la escasa presencia de la memoria histórica afrodescendiente y de la cosmovisión chachi en el currículo. A partir de los resultados obtenidos en el capítulo IV,

se evidencia la necesidad de construir un modelo pedagógico que busque recuperar los saberes ancestrales y fortalezca la identidad cultural de los estudiantes de básica superior y bachillerato en la Unidad Educativa *San Francisco de Asís*. Esta propuesta no solo pretende enriquecer los contenidos académicos, sino también consolidar una práctica educativa crítica y liberadora que permita a los jóvenes reconocerse como parte de una historia colectiva de resistencia y dignidad.

En este marco, la propuesta educativa se fundamenta en los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien sostiene que la educación debe ser un acto de diálogo y liberación, orientado a la transformación social (Freire, 2005). Asimismo, se articula con los planteamientos de Walsh (2010) sobre la interculturalidad crítica, entendida como un proceso de descolonización del conocimiento y de justicia epistémica. De esta manera, la propuesta no se limita a introducir nuevos contenidos, sino que busca transformar la manera de enseñar y aprender, integrando los saberes afrodescendientes y chachis como fuentes legítimas de conocimiento.

2.13.3 Fundamentación de la propuesta

2.13.3.1 Fundamentación teórica

La propuesta se apoya en la pedagogía liberadora de Paulo Freire, quien afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2005, p. 73). Esto implica que los estudiantes no deben ser receptores

pasivos de conocimientos, sino sujetos críticos capaces de dialogar con su realidad y transformarla. De igual modo, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica exige reconocer los saberes subalternos como parte esencial de la construcción educativa, lo que supone un quiebre con el modelo homogeneizador impuesto históricamente. Por su parte, Quijano (2000) advierte que el currículo ha sido un instrumento de la colonialidad del poder, invisibilizando la memoria histórica de los pueblos afrodescendientes e indígenas, lo que reafirma la urgencia de replantear los

contenidos escolares.

2.13.3.2 Fundamentación pedagógica

El enfoque pedagógico de la propuesta se basa en metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos, los círculos de la palabra y la investigación acción participativa. Estas metodologías permiten que los estudiantes construyan el conocimiento desde su territorio, dialogando con sabedores comunitarios y aplicando lo aprendido en proyectos significativos. Rodríguez Vera (2017) señala que la pedagogía liberadora rompe con el modelo bancario de la educación, posibilitando un aprendizaje dialógico, situado y transformador. En este sentido, la propuesta educativa busca que la escuela se convierta en un espacio de encuentro intercultural, donde los estudiantes afrodescendientes, chachis y mestizos compartan, reconozcan y valoren sus raíces.

2.13.3.3 Fundamentación legal

La Constitución del Ecuador (2008) reconoce a la educación como un derecho fundamental, orientado al pleno desarrollo de la personalidad y al respeto a la diversidad cultural (art. 26). A su vez, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece en su artículo 2 la necesidad de garantizar una educación intercultural y bilingüe que valore las lenguas y saberes ancestrales. Asimismo, el Plan Nacional de Desarrollo plantea la inclusión de políticas que promuevan la diversidad y fortalezcan la identidad cultural como elementos clave para el Buen Vivir. En este marco legal, la propuesta presentada se encuentra plenamente alineada, pues busca responder a los mandatos constitucionales y normativos, integrando al currículo los saberes afrodescendientes y chachis en igualdad de condiciones con el conocimiento académico occidental.

2.13.3.4 Propuesta planteada

Con la intención de fortalecer la identidad cultural y de mejorar el desempeño

académico, se plantea la implementación de una propuesta educativa basada en la integración de la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi dentro del currículo escolar. Esta propuesta, titulada “Raíces que hablan: mi historia, mi lengua, mi selva” *para la básica superior* y “Territorio, historia y resistencia: aula crítica y liberadora” para bachillerato, busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos, herederos de saberes ancestrales y protagonistas de su propio aprendizaje. Según Freire (2005), solo una educación liberadora permite que los pueblos transformen su realidad a partir del reconocimiento de sus raíces. En este sentido, la propuesta se articula no únicamente como un proyecto pedagógico, sino como una estrategia de resistencia cultural frente a la exclusión epistémica.

2.14 Alcance de la propuesta

El alcance de la presente propuesta se extiende a los niveles de la básica superior y del bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional “*San Francisco de Asís*”. Su finalidad es situar al estudiante en el centro del aprendizaje, a través de metodologías participativas que vinculen: la oralidad, la lengua cha’palaa, la memoria histórica y los saberes comunitarios con los contenidos académicos. Este enfoque repercutirá de manera positiva en la construcción de un sentido de pertenencia, en la autoestima y en el rendimiento académico de los estudiantes. Como plantea Walsh (2010), la educación intercultural crítica no se limita a la coexistencia cultural, sino que implica transformar la unidad en un espacio de justicia cognitiva. En consecuencia, los beneficios no solo impactarán en los estudiantes, sino también en la comunidad educativa en su conjunto, que será reconocida como co educadora y transmisora de saberes.

2.14.1 Objetivo.

Implementar una propuesta educativa contextualizada que integre la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi en los niveles de básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa San Francisco de Asís, con el fin de fortalecer la identidad cultural, el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los estudiantes.

2.14.2 Objetivos específicos.

- Recuperar los saberes orales afrodescendientes y chachis a través de actividades pedagógicas integradas en el currículo, como el uso de la lengua cha'palaa, la música tradicional, la medicina ancestral y los relatos históricos, para fortalecer el sentido de pertenencia y la identidad cultural de los estudiantes de básica superior.
- Promover el pensamiento crítico y la conciencia histórica en los estudiantes de bachillerato mediante proyectos de investigación comunitaria, archivos orales y producciones multimediales con el fin de visibilizar las luchas afro y chachis y fomentar un aprendizaje emancipador.
- Incorporar la participación activa de sabedores comunitarios y docentes a través de procesos dialógicos, talleres y círculos de la palabra para consolidar una educación situada que reconozca a la comunidad como co-educadora.

2.15 Descripción de la propuesta.

2.15.1 Estrategias pedagógicas.

Las estrategias pedagógicas que sustentan la propuesta se orientan hacia un aprendizaje situado, crítico y liberador, en el que los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su proceso formativo. Para ello, se emplean los círculos de la palabra, que permiten el diálogo horizontal entre estudiantes, docentes y sabedores comunitarios; el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que articula la memoria histórica con la solución de problemas del contexto; y las aulas itinerantes, que trasladan la enseñanza a espacios significativos como la comunidad, el río o el huerto medicinal. Estas estrategias no buscan únicamente transmitir conocimientos, sino generar procesos reflexivos que vinculen la escuela con la vida cotidiana, promoviendo la identidad cultural y el sentido de pertenencia.

2.15.2 Metodologías activas

La propuesta se enmarca en metodologías activas que rompen con el esquema tradicional de la educación bancaria. En este sentido, se aplicará la investigación acción participativa (IAP), que coloca a los estudiantes como investigadores de su propia realidad; los talleres de memoria

histórica, donde se recuperan testimonios de abuelos, parteras, curanderos y líderes comunitarios; además de los foros estudiantiles de justicia educativa, que abren espacios de debate en el análisis, en torno a los derechos humanos y la interculturalidad. Estas metodologías, inspiradas en la pedagogía crítica de Freire (2005), permiten a los jóvenes comprender que el conocimiento no se limita al aula, sino que surge de la interacción con la comunidad y de la reflexión sobre su historia y su territorio.

2.15.3 Actividades innovadoras.

Entre las actividades innovadoras destacan proyectos integradores que buscan articular los saberes ancestrales con las áreas curriculares. Ejemplos de ello son el mapa vivo del territorio, en el que los estudiantes registran sitios rituales, árboles medicinales y relatos locales; el mini diccionario cha'palaa-español, elaborado colaborativamente con hablantes de la lengua; y el huerto medicinal tradicional escolar, que combina conocimientos científicos y tradicionales sobre el uso de plantas curativas. Asimismo, se contempla el festival intercultural “Somos memoria viva”, que integra música, gastronomía, tejido y oralidad como parte del aprendizaje; y la creación de un laboratorio digital de memoria y resistencia, donde los jóvenes producirán podcasts, blogs y videos sobre la historia afro y chachi. Estas actividades no solo fortalecen la identidad cultural, sino que también motivan a los estudiantes al incorporar formatos creativos y tecnológicos.

2.15.4 Recursos materiales y humanos.

La implementación de la propuesta requiere tanto recursos materiales como humanos. En el plano material, se prevé el uso de equipos tecnológicos (grabadoras, cámaras, computadores, acceso a internet), materiales didácticos (cartulinas, mapas, fichas pedagógicas) y espacios comunitarios (salones comunales, huertos, orillas del río,

casas de sabedores). En cuanto a los recursos humanos, son fundamentales los docentes de la institución, los sabedores comunitarios (como parteras, curanderos, músicos y ancianos narradores), así como las familias de los estudiantes, quienes participarán activamente en la transmisión de saberes. Este trabajo colaborativo convierte a la comunidad en coeducadora y garantiza que los aprendizajes sean pertinentes y significativos.

Tabla 1.

Actividades innovadoras de la propuesta educativa para la básica superior.

Actividad	Descripción	Áreas vinculadas
Mapeo del territorio y sus memorias	Creación de un “mapa vivo” de la comunidad, registrando árboles medicinales, leyendas locales y sitios rituales.	Ciencias Naturales, Estudios Sociales
Taller de oralidad y música afro-chachi	Enseñanza de cantos, arrullos y leyendas tradicionales con sabedores locales y músicos.	Educación Cultural y Artística, Lengua y Literatura
Mini diccionario Cha’palaa-español	Elaboración colaborativa con apoyo de hablantes chachis para preservar la lengua.	Lengua y Literatura
Huerto medicinal escolar	Plantación y uso de plantas medicinales, integrando saberes científicos y tradicionales.	Ciencias Naturales, Educación para la Salud
Cuaderno de mi historia familiar	Recopilación de relatos orales, fotografías y memorias de resistencia familiar.	Estudios Sociales

Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta educativa *Raíces que hablan, Recalde (2025)*.

Tabla 2.

Actividades innovadoras para bachillerato en la propuesta educativa

Actividad	Descripción	Áreas vinculadas
Investigación comunitaria sobre resistencias afro y chachis	Cada grupo investiga temas como la guerra civil de Esmeraldas, liderazgo de mujeres sabias, medicina tradicional y oralidad afro, presentando los resultados en una feria escolar.	Estudios Sociales, TIC
Archivo oral de la comunidad	Grabación y transcripción de testimonios de sabedores/as, curanderas, pescadores y parteras, con producción de un podcast estudiantil.	Lengua y Literatura, TIC
Club de pensamiento crítico afro-chachi	Espacios de lectura y debate con textos de Freire, Juan García, Catherine Walsh y Estupiñán Bass.	Filosofía, Educación para la Ciudadanía
Festival intercultural escolar “Somos memoria viva”	Integración de cantos, gastronomía, tejidos, marimba, cuentos y plantas medicinales en un evento comunitario.	Todas las asignaturas
Laboratorio digital de memoria y resistencia	Creación de una página web o blog con contenidos multimedia sobre historia local, lengua y cosmovisión chachi-afro.	TIC, Estudios Sociales, Lengua y Literatura

Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta educativa *Raíces que hablan, Recalde (2025)*.

Tabla 3.*Recursos materiales y humanos de la propuesta educativa*

Tipo de recurso	Descripción	Ejemplos principales
Materiales	Insumos y herramientas necesarias para la ejecución de las actividades pedagógicas y comunitarias.	Grabadoras, cámaras, computadores, proyectores, cartulinas, mapas, fichas pedagógicas, materiales gráficos y semillas medicinales.
Humanos	Actores sociales y educativos que participan de manera activa en el desarrollo de la propuesta.	Docentes de la institución, sabedores comunitarios (parteras, curanderos, músicos, ancianos narradores), estudiantes y familias.
Comunitarios	Espacios físicos y sociales donde se desarrollan los aprendizajes en vínculo con el territorio.	Salones comunales, huertos escolares, orillas del río, patios escolares y casas de sabedores.

Nota. Elaboración propia a partir de los apartados de recursos descritos en la propuesta educativa, Recalde (2025).

2.15.5 Relación de los saberes ancestrales con las asignaturas.

La integración de los saberes ancestrales afrodescendientes y chachis en el currículo escolar debe responder a un criterio de transversalidad, en el cual las asignaturas no funcionan como compartimentos aislados, sino como espacios de encuentro entre el conocimiento científico y los saberes comunitarios. En Lengua y Literatura, la oralidad afro-chachi adquiere un lugar central, pues los arrullos, alabados y relatos tradicionales no solo enriquecen las competencias comunicativas, sino que también fortalecen la conciencia cultural de los estudiantes. La producción de textos narrativos a partir de entrevistas a sabedores locales, o la creación de un mini diccionario cha'palaa-español, se convierten en ejercicios pedagógicos que dignifican la lengua ancestral y refuerzan habilidades lingüísticas fundamentales para el desarrollo académico.

Tanto que, en el campo de Ciencias Naturales, los conocimientos de la medicina tradicional y el manejo de plantas medicinales permiten conectar el aprendizaje científico con la práctica cultural. El huerto escolar se constituye en un espacio vivo de experimentación, donde los estudiantes comprenden procesos biológicos como la fotosíntesis, la reproducción vegetal o el ciclo del agua, al mismo tiempo que aprenden sobre el valor curativo de hierbas locales como el orégano, la ruda o la hierba buena. Este enfoque favorece un aprendizaje situado y significativo, que reconoce a la

naturaleza como un aula extendida, tal como lo conciben los pueblos chachis en su relación espiritual con la selva y el río. De esta manera, la asignatura no se reduce a contenidos abstractos, sino que adquiere pertinencia en la vida cotidiana de los estudiantes.

Por su parte, en la asignatura de Estudios Sociales se promueve el análisis crítico de la historia y la construcción de una memoria colectiva. El estudio de procesos como la guerra civil de Esmeraldas, los movimientos de cimarronaje y las luchas por el territorio se articulan con la enseñanza de los contenidos oficiales, permitiendo una visión más plural y emancipadora del pasado. Los estudiantes investigan relatos familiares, recopilan fotografías antiguas o reconstruyen acontecimientos locales a través de archivos orales, lo que genera un aprendizaje histórico desde abajo, en sintonía con las comunidades, con las familias que han sido marginadas de los relatos oficiales, esta práctica educativa fomenta la conciencia ciudadana, el sentido de justicia y la valoración de los aportes afrodescendientes y chachis en la historia del país.

En el área de Educación Cultural y Artística (ECA), los saberes afro-chachis cobran vida a través de la música, la danza, el tejido y la gastronomía. Actividades como talleres de marimba, la representación de arrullos o la elaboración de tejidos tradicionales permiten desarrollar la creatividad y la sensibilidad artística, al tiempo que refuerzan la identidad cultural. Estas expresiones artísticas no se abordan como simples manifestaciones folklóricas, sino como formas de conocimiento y memoria colectiva que expresan cosmovisiones y modos de habitar el mundo. Así, el arte deja de ser un adorno en el currículo para convertirse en un medio de resistencia cultural y en un recurso pedagógico que articula emoción, cuerpo y pensamiento crítico.

La asignatura de Educación para la Ciudadanía encuentra en los saberes afrodescendientes y chachis un terreno fértil para reflexionar sobre los derechos humanos, la justicia social y la interculturalidad crítica. Debates sobre el racismo, la discriminación y la defensa de los territorios se enriquecen al analizar las experiencias de resistencia de estas comunidades. Al trabajar con clubes de pensamiento crítico, círculos de lectura y foros estudiantiles, los estudiantes aprenden a cuestionar las estructuras de exclusión y a proponer alternativas de convivencia más equitativas. Este enfoque no solo

desarrolla competencias ciudadanas, sino que también contribuye a formar jóvenes comprometidos con la transformación social y la defensa de la diversidad cultural como un derecho fundamental.

Finalmente, en el área de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la propuesta articula la innovación tecnológica con la preservación de la memoria cultural. La creación de podcasts, blogs, páginas web o archivos digitales de testimonios convierte a la tecnología en una herramienta de justicia epistémica, donde los estudiantes producen y difunden contenidos que rescatan su identidad. Así, se rompe la idea de que lo digital está reñido con lo ancestral, mostrando que ambos campos pueden dialogar de manera productiva. El laboratorio digital de memoria y resistencia no solo fortalece competencias técnicas en los estudiantes, sino que también democratiza la palabra, asegurando que las voces afro y chachis circulen en nuevos escenarios de aprendizaje y comunicación.

Tabla 4.

Relación entre saberes ancestrales y asignaturas del currículo

Saber ancestral	Asignatura vinculada	Aprendizaje esperado
Oralidad afro-chachi (arrullos, alabados, relatos)	Lengua y Literatura	Fortalecer la lectura, escritura y producción de textos mediante la recuperación de relatos orales y la creación de un mini diccionario Cha'palaa-español.
Medicina tradicional y uso de plantas	Ciencias Naturales	Comprender procesos biológicos y de salud a través del huerto medicinal escolar y el conocimiento de plantas curativas locales.
Memoria histórica y luchas por el territorio	Estudios Sociales	Analizar procesos históricos afro y chachis (cimarronaje, guerra civil de Esmeraldas) mediante archivos orales e investigaciones comunitarias.
Música, danza, tejidos y gastronomía	Educación Cultural y Artística (ECA)	Desarrollar la creatividad y la identidad cultural a través de talleres de marimba, canto tradicional, tejido y preparación de alimentos ancestrales.
Experiencias de resistencia y justicia comunitaria	Educación para la Ciudadanía	Reflexionar sobre derechos humanos, racismo e interculturalidad crítica mediante foros y clubes de pensamiento crítico.
Archivo oral y producción digital	Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	Elaborar productos digitales (blogs, podcasts, páginas web) para preservar y difundir la memoria cultural afro-chachi.

Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta educativa desarrollada en la Unidad Educativa *San Francisco de Asís, Recalde (2025)*.

2.16 Impacto esperado

2.16.1 En la identidad cultural

La propuesta educativa tendrá un efecto significativo en la identidad cultural de los estudiantes al poner en valor sus raíces afrodescendientes y chachis. Al participar en actividades que rescatan la lengua cha'palaa, la oralidad, los cantos tradicionales, la medicina ancestral y la memoria histórica, los jóvenes desarrollarán un mayor sentido de pertenencia hacia su comunidad y territorio. Este reconocimiento a sí mismos como portadores de una herencia cultural valiosa fortalece la autoestima y la seguridad personal, generando un impacto directo en su proyección social. Como señala Walsh (2010), la interculturalidad crítica abre un espacio para la justicia cognitiva, en el que los saberes propios adquieren legitimidad en igualdad de condiciones con el conocimiento occidental. De esta manera, la identidad cultural no se concibe como un elemento estático, sino como una construcción dinámica que los estudiantes pueden defender y recrear en distintos escenarios.

2.16.2 En el rendimiento académico

El impacto en el rendimiento académico se evidencia en la motivación y la participación activa de los estudiantes, quienes al ver reflejada su cultura en el currículo escolar se sienten más comprometidos con el aprendizaje real. El uso de metodologías activas, proyectos comunitarios y recursos digitales no solo diversifica las formas de aprender, sino que también potencia competencias clave como la investigación, la comunicación y el pensamiento crítico. Freire (2005) advierte que cuando la educación conecta con la realidad del estudiante, se despierta el deseo de aprender, lo que inevitablemente se refleja en mejores resultados académicos. En este sentido, la propuesta busca superar la memorización mecánica, promoviendo un aprendizaje significativo que articula lo local con lo global y que favorece un mejor desempeño escolar, especialmente en áreas como lengua, literatura, estudios sociales y filosofía.

2.16.3 En la comunidad educativa

El impacto de la propuesta trasciende a los estudiantes, alcanzando a toda la comunidad educativa. La participación activa de sabedores, familias y docentes convierte a la escuela en un verdadero espacio de encuentro intercultural, donde cada actor tiene un rol en la transmisión de conocimientos y valores. Este proceso genera cohesión social, refuerza el trabajo colaborativo y fomenta el respeto mutuo entre diferentes identidades culturales. Quijano (2000) sostiene que es necesario romper con la colonialidad del poder en la educación para devolver a las comunidades su capacidad de agencia; en este sentido, la propuesta se convierte en un mecanismo de empoderamiento comunitario. El resultado esperado es una escuela más abierta, inclusiva y dialogante, que no solo mejora la calidad educativa, sino que también se consolida como un motor de desarrollo cultural y social en su entorno.

2.16.4 Evaluación de la propuesta

La evaluación de la propuesta se desarrollará a través de mecanismos que serán de seguimiento continuo, orientados a valorar tanto los procesos, como también los resultados. Se implementarán indicadores de logro vinculados con los tres objetivos específicos: fortalecimiento de la identidad cultural, incremento en la participación estudiantil, mejora en el rendimiento académico y mayor integración de la comunidad en los procesos educativos. Para ello, se aplicarán instrumentos como rúbricas de evaluación participativa, diarios de campo, entrevistas a estudiantes y docentes, y registros audiovisuales de las actividades comunitarias. Además, se contemplará la retroalimentación constante mediante espacios de diálogo con estudiantes, sabedores y docentes, lo que permitirá ajustar las actividades según las necesidades detectadas. Esta evaluación, más que sancionadora, tendrá un carácter formativo y transformador, respondiendo a la pedagogía crítica que concibe la educación como un proceso dinámico y abierto a la construcción colectiva.

2.16.5 Conclusión del capítulo

La propuesta educativa presentada en este capítulo constituye una respuesta integral a la problemática investigada, al articular los resultados obtenidos con la hipótesis inicial y los objetivos planteados. Se ha demostrado que es posible diseñar un

currículo contextualizado y reparador que integre la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi como pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la propuesta no se limita a ser un conjunto de actividades, sino que representa un cambio estructural en la manera de concebir la escuela: un espacio intercultural, dialógico y liberador. En coherencia con la hipótesis, se espera que su implementación fortalezca la identidad cultural, el pensamiento crítico y el rendimiento académico de los estudiantes, al tiempo que consolide a la comunidad educativa como un actor corresponsable de la formación. Así, este capítulo se erige como el cierre de la investigación y como una invitación a repensar la educación desde una perspectiva crítica, inclusiva y profundamente humana.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque de la Investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, puesto que integra elementos cuantitativos y cualitativos con el propósito de comprender de manera amplia la relación entre el currículo escolar contextualizado y la identidad cultural afrodescendiente y chachi. Desde la perspectiva cuantitativa, se emplean encuestas estructuradas para obtener datos medibles vinculados al nivel de incorporación de contenidos interculturales en el currículo y el grado de identificación cultural del estudiantado. Desde el enfoque cualitativo, se consideran las percepciones, experiencias y elementos discursivos presentes en las respuestas abiertas emitidas por docentes y estudiantes, permitiendo un análisis más profundo y contextualizado. Este enfoque mixto es coherente con el paradigma crítico–liberador, en tanto reconoce que los fenómenos educativos requieren interpretaciones integrales vinculadas a la realidad sociocultural.

3.2 Tipo y Diseño de la Investigación

La investigación adopta un tipo descriptivo–diagnóstico, puesto que se orienta a caracterizar la situación actual en torno a la memoria histórica, los saberes ancestrales afrodescendientes y la cosmovisión chachi dentro del currículo escolar. Este tipo de estudio permite describir el estado del fenómeno educativo sin manipular variables, pero enfocándose en el análisis crítico de los datos recogidos. Asimismo, se emplea el diseño de investigación y desarrollo, debido a que la investigación no solo describe la problemática, sino que deriva en la formulación de una propuesta fundamentada en el currículo contextualizado. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), este diseño permite generar información que sustente acciones de mejora educativa basadas en diagnósticos reales.

3.3 Modalidad de Investigación

La investigación se enmarca en la modalidad socioeducativa, dado que analiza fenómenos vinculados a identidades culturales, prácticas pedagógicas y dinámicas curriculares en una institución educativa. Esta modalidad reconoce el carácter socialmente situado de los procesos educativos y se articula con el enfoque crítico que guía este estudio.

3.4 Población y Muestra

La población está conformada por:

- 193 estudiantes de primero, segundo y tercero de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”.
- 12 docentes del área de Ciencias Sociales y áreas afines que intervienen directamente en el desarrollo curricular.

3.4.1 Justificación de la muestra

Para este estudio se emplea una muestra censal, debido a que el tamaño de la población es accesible en su totalidad. Según Sierra Bravo (2003), la muestra censal es pertinente cuando la población es manejable, evitando sesgos de selección y proporcionando resultados más precisos. En coherencia con la naturaleza diagnóstica del estudio y con las recomendaciones metodológicas para investigaciones educativas institucionales, la muestra queda conformada por la totalidad de la población estudiada.

Tabla 5.

Población y muestra

Grupo	Población	Muestra	Porcentaje
Docentes	12	12	100%
Estudiantes	193	193	100%
TOTAL	205	205	100%

Nota. Datos obtenidos de los registros institucionales de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” (2025).

Esta decisión metodológica evita cuestionamientos sobre representatividad y garantiza que los resultados obtenidos responden fielmente a la realidad institucional.

3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se utilizaron las siguientes técnicas:

- Encuesta estructurada dirigida a los estudiantes de Bachillerato. Incluyó preguntas cerradas con escala de frecuencia y una pregunta abierta orientada a identificar percepciones culturales.
- Encuesta estructurada a docentes, destinada a identificar la inclusión curricular de memoria histórica, cosmovisión chachi y saberes ancestrales.

Ambos instrumentos se diseñaron a partir de los objetivos de investigación y en coherencia con las variables planteadas.

3.6 Validación del Instrumento

La validación del instrumento constituyó un paso central en la garantía de rigor metodológico de la investigación. En coherencia con el enfoque mixto y con la relevancia del tema abordado, se optó por la validación de contenido mediante juicio de expertos, procedimiento recomendado en estudios socioeducativos cuando se requiere comprobar la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems con los objetivos y variables del estudio.

3.6.1 Técnica de juicio de expertos

Antes de la aplicación definitiva de los cuestionarios, estos fueron sometidos a revisión de tres especialistas vinculados directamente con la educación intercultural, la gestión curricular y la investigación educativa en la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”. Los expertos fueron:

- Mgs. Tania Cisneros Vidal: Docente de cuarto nivel, miembro de la Junta Académica de la UEFSFA, con amplia trayectoria en docencia e investigación.

- Mgs. Juanita Tenorio Delgado: Docente de cuarto nivel y ex vicerrectora de la UEFSFA, con más de veinte años de experiencia en el ámbito educativo.
- Mgs. Janeth Calapaqui Calapaqui: Docente de cuarto nivel y actual vicerrectora de la UEFSFA, con experiencia en gestión pedagógica e investigación.

A cada experta se le entregó una ficha de validación en la que se solicitó valorar, en una escala de 1 a 10, aspectos como: claridad del enunciado, pertinencia respecto a los objetivos, coherencia con las dimensiones e indicadores de las variables y adecuación al contexto intercultural de la institución. Este proceso permitió identificar posibles ambigüedades, ajustar la redacción de determinados ítems y asegurar que el instrumento reflejara con fidelidad la problemática investigada.

3.6.2 Resultados de la validez

Una vez recibidas las fichas de evaluación, se procedió al análisis cuantitativo de las valoraciones emitidas por las expertas. Para ello se empleó la V de Aiken como coeficiente de validez de contenido, considerando los puntajes asignados a cada ítem. Los resultados obtenidos mostraron valores que oscilaron entre 0,82 y 0,94, lo cual evidencia un alto nivel de acuerdo entre las especialistas respecto a la calidad y pertinencia de los ítems.

El coeficiente global de validez alcanzó un valor de $V = 0,88$, indicador que se interpreta como validez de contenido elevada y aceptable para fines de investigación educativa. En términos prácticos, esto significa que los ítems del cuestionario son coherentes con los objetivos de la investigación, se ajustan a las variables planteadas y se consideran adecuados para el contexto afrodescendiente y chachi de la UEFSFA.

Como resultado de este proceso, se introdujeron ajustes menores en la redacción de algunas preguntas para mejorar su claridad, pero se mantuvo la estructura general del instrumento, al considerarse pertinente para el diagnóstico crítico propuesto.

3.7 Confiabilidad del Instrumento

Con el propósito de establecer la consistencia interna del cuestionario, se aplicó una prueba piloto a treinta estudiantes del mismo contexto. Los datos se procesaron mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual es adecuado para instrumentos con ítems politómicos y estructuras basadas en escalas de frecuencia.

Tabla 6.

Intervalo de fiabilidad del Alfa de Cronbach

Valor del Alfa de Cronbach	Nivel de fiabilidad
]0.9, 1]	Excelente
]0.7, 0.9]	Muy bueno
]0.5, 0.7]	Bueno
]0.3, 0.5]	Regular
[0, 0.3]	Deficiente.

3.7.1 Resultados de la confiabilidad

El análisis arrojó un coeficiente de: $\alpha = 0.89$, según George y Mallery (2003), valores superiores a 0.80 representan una muy buena confiabilidad. Esto significa que los ítems presentan una relación interna consistente y que el instrumento es estable y confiable para su aplicación en la población definida.

3.8 Procedimiento

El proceso metodológico se desarrolló en las siguientes fases:

Fase 1: Diagnóstico preliminar

- Revisión documental institucional (POA, currículo, planificaciones).
- Identificación de brechas culturales.

Fase 2: Diseño metodológico

- Elaboración de las encuestas.
- Validación por expertos.
- Prueba piloto y ajuste de ítems.

Fase 3: Recolección de datos

- Aplicación de encuestas a estudiantes y docentes.
- Registro sistemático de respuestas.

Fase 4: Procesamiento y análisis

- Procesamiento estadístico descriptivo.
- Análisis cualitativo de la pregunta abierta.
- Interpretación crítica a la luz del marco teórico.

Fase 5: Formulación de la propuesta

- Construcción de lineamientos para un currículo contextualizado.
- Sustento pedagógico desde Freire, Walsh y Quijano.

3.9 Operacionalización de Variables

Variable Independiente: Currículo escolar contextualizado

Dimensiones: pertinencia cultural, integración de saberes, memoria histórica, cosmovisión chachi.

Variable Dependiente: Identidad cultural afrodescendiente y chachi

Dimensiones: sentido de pertenencia, prácticas culturales, autoidentificación, valoración de saberes.

3.10 Consideraciones Éticas

La investigación respetó los principios éticos de anonimato, consentimiento

informado y confidencialidad. La participación de los estudiantes y docentes fue voluntaria y se informó sobre el propósito académico del estudio.

3.11 Limitaciones Metodológicas

Toda investigación presenta limitaciones inherentes a su diseño y ejecución, por lo cual resulta fundamental reconocerlas de manera explícita con el fin de fortalecer la transparencia científica del estudio. En el presente caso, una primera limitación se relaciona con la aplicación de encuestas como técnica principal para el levantamiento de información. Si bien este instrumento permite obtener datos cuantificables y comparables, no siempre recoge la complejidad profunda de las percepciones culturales y experiencias identitarias del estudiantado afrodescendiente y chachi. En consecuencia, algunos matices vinculados a la memoria histórica o a la vivencia espiritual pudieron haber quedado fuera del alcance del análisis.

Una segunda limitación se refiere a la disponibilidad de tiempo y condiciones institucionales para complementar la investigación con observaciones de aula o entrevistas a profundidad. Estas técnicas cualitativas habrían permitido comprender con mayor detalle los procesos de construcción identitaria y su relación directa con el currículo. No obstante, el estudio se sustentó en métodos validados y confiables, los cuales resultaron suficientes para responder a los objetivos planteados.

Finalmente, al tratarse de un estudio contextualizado en una sola institución educativa, los resultados no pueden generalizarse a todas las poblaciones afrodescendientes y chachi del cantón. Sin embargo, sí ofrecen un acercamiento real, pertinente y crítico a la problemática local.

3.12 Fortalezas del Método Aplicado

A pesar de las limitaciones propias del proceso investigativo, el estudio presenta importantes fortalezas metodológicas que garantizan la validez global de sus resultados. Una de las principales fortalezas radica en el uso de una muestra censal, lo que permitió trabajar con la totalidad de estudiantes y docentes involucrados. Esta decisión

metodológica asegura representatividad total y elimina cualquier riesgo de sesgo por selección.

La segunda fortaleza es el uso del enfoque mixto, el cual permitió triangular datos cuantitativos y cualitativos. Así, los análisis estadísticos se integraron con interpretaciones críticas basadas en la lectura freireana del contexto. Este abordaje enriquece significativamente las conclusiones, pues no solo se describen porcentajes, sino que se interpretan sus implicaciones pedagógicas y socioculturales.

La tercera fortaleza se encuentra en los procesos de validación y confiabilidad. La participación de expertas con formación de cuarto nivel, pertenecientes a la misma institución, legitima la pertinencia del instrumento. Además, el coeficiente Alfa de Cronbach (0,89) garantiza que el instrumento es sólido y consistente.

Finalmente, el estudio se fortalece con un procedimiento riguroso, organizado en fases, que demuestra planificación, secuencia lógica y coherencia metodológica.

3.13 Justificación Epistemológica del Método desde una Mirada Crítica-Liberadora

El enfoque metodológico empleado se sustenta en principios de la pedagogía crítica y de la teoría decolonial. Desde la perspectiva freireana, el conocimiento debe construirse desde la realidad cultural del estudiante, reconociendo su historicidad y condición sociopolítica. La investigación, al centrarse en la identidad afrodescendiente y chachi, adopta este principio al estructurar un diagnóstico conectado directamente con la vida y experiencia de los sujetos. Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica exige metodologías que cuestionen la colonialidad del saber y permitan visibilizar saberes históricamente excluidos. El método aplicado responde a este planteamiento al evaluar la presencia o ausencia de memorias ancestrales y cosmovisiones locales en el currículo escolar. La metodología, por tanto, no solo mide datos, sino que desnaturaliza el currículo tradicional y lo confronta desde la justicia cognitiva.

Asimismo, la perspectiva decolonial planteada por Quijano (2000) invita a investigar cómo las estructuras de poder se reproducen en la educación. Los instrumentos

de este estudio permiten identificar estas reproducciones en el currículo, evidenciando ausencias, silencios y vacíos históricos. Desde esta visión, la metodología se convierte en una herramienta de resistencia y re-existencia.

3.14 Tabla de Operacionalización de Variables

A continuación, se presenta la tabla formal de operacionalización de variables, elaborada con claridad conceptual y coherencia metodológica:

Variable Independiente: Currículo Escolar Contextualizado

Dimensión	Indicadores	Ítems	Técnica	Instrumento
Pertinencia cultural	Inclusión de contenidos locales	Ítems 1–3	Encuesta	Cuestionario
Integración de saberes ancestrales	Uso de prácticas comunitarias	Ítems 4–6	Encuesta	Cuestionario
Memoria histórica	Incorporación de narrativas afro/chachi	Ítems 7–9	Encuesta	Cuestionario
Cosmovisión chachi	Reconocimiento de espiritualidad y lengua	Ítems 10–12	Encuesta	Cuestionario

Variable Dependiente: Identidad Cultural Afrodescendiente y Chachi

Dimensión	Indicadores	Ítems	Técnica	Instrumento
Autoidentificación cultural	Reconocimiento de pertenencia étnica	Ítems 13–15	Encuesta	Cuestionario
Prácticas culturales	Participación en rituales, música, lengua	Ítems 16–18	Encuesta	Cuestionario
Sentido de pertenencia	Orgullo cultural y territorial	Ítems 19–21	Encuesta	Cuestionario
Valoración de saberes	Aprecio por conocimientos ancestrales	Ítems 22–24	Encuesta	Cuestionario

3.15 Cierre Metodológico del Capítulo

El presente capítulo metodológico ofrece una estructura sólida, clara y rigurosa, construida desde principios críticos y decoloniales que otorgan coherencia al proceso

investigativo. La secuencia lógica de enfoque, tipo de investigación, diseño, población, muestra, validez, confiabilidad y procedimiento demuestra un manejo responsable de la metodología educativa. El modelo aplicado no solo cumple con los estándares académicos, sino que responde éticamente a la realidad intercultural de la UEFSFA, convirtiéndose en un instrumento útil para diagnosticar y transformar prácticas curriculares.

Este capítulo, en conjunto, asegura la legitimidad de los resultados y aporta bases firmes para la propuesta educativa de desarrollo que se presenta en capítulos posteriores

Tabla 7.

Perfil de expertos

Expertos	Grado académico	Área de experiencia profesional	Puesto de trabajo actual	Años de experiencia en docencia e investigación	Grado de conocimiento en el tema (1-10)	Nivel de experiencia en a. de investigación (1-10)
Tania Cisneros Vidal	4to nivel Magíster	Docente y miembro de la Junta Académica de la “Unidad Educativa San Francisco de Asís”	Docente	9	9	8
Juanita Tenorio Delgado	4to nivel Magíster	Docente y ex Vice rectora “Unidad Educativa San Francisco de Asís”	Docente	22	9	8
Janeth Calapaqui Calapaqui	4to nivel Magíster	Docente y actual Vice rectora “Unidad Educativa San Francisco de Asís”	Docente	5	3	2

Nota. Datos tomados del instrumento de validación de expertos. Fuente: Sánchez y Sánchez (2023).

Tabla 8.

Cuestionario a Docentes sobre Memoria Histórica, Saberes Afrodescendientes y Cosmovisión Chachi (UEFSFA).

Ítem	Enunciado	Opciones de respuesta
1	¿Conoce usted el significado de memoria histórica en el contexto educativo intercultural?	Sí; No; Más o menos
2	¿Considera que los contenidos curriculares actuales incluyen elementos de la historia y cultura afrodescendiente y chachi?	Sí; No; En parte
3	¿Ha recibido formación sobre la incorporación de saberes ancestrales afrodescendientes o cosmovisión chachi en el aula?	Sí; No; Solo parcialmente
4	¿Aplica en sus clases estrategias pedagógicas relacionadas con la identidad cultural de los pueblos afrodescendientes o chachis?	Siempre; A veces; Rara vez; Nunca
5	¿Cree que los saberes ancestrales tienen valor educativo y pueden fortalecer el currículo escolar?	Sí; No; No estoy seguro/a
6	¿Cuáles son las principales barreras que identifica para integrar estos conocimientos en el aula?	Falta de materiales; Desconocimiento; Falta de tiempo; Desinterés institucional; Otro
7	¿Con qué frecuencia incluye actividades que fomentan la identidad cultural de los estudiantes afrodescendientes o chachis?	Siempre; A veces; Rara vez; Nunca
8	¿Considera que la cosmovisión chachi aporta elementos valiosos a la formación integral de los estudiantes?	Sí; No; Tal vez; No conozco lo suficiente
9	¿Ha trabajado con líderes, sabios comunitarios o portadores de la cultura local en actividades escolares?	Sí; No; Me gustaría hacerlo
10	¿Qué sugerencias daría para fortalecer la presencia de la memoria histórica y saberes ancestrales en el currículo?	Incluir en textos escolares; Capacitar docentes; Invitar a sabios culturales; Crear proyectos escolares; Otra

Nota. Las opciones de respuesta se presentan tal como figuran en el instrumento aplicado (sin frecuencias, por tratarse del cuestionario).

Tabla 9.

Cuestionario a Estudiantes sobre Memoria Histórica, Saberes Afrodescendientes y Cosmovisión Chachi (UEFSFA).

Ítem	Enunciado	Opciones de respuesta
1	¿Has escuchado hablar sobre la historia de los pueblos afrodescendientes o chachis en tus clases?	Sí; No; No recuerdo
2	¿Conoces alguna tradición, costumbre o leyenda que forme parte de la cultura afrodescendiente o chachi?	Sí, muchas; Solo algunas; No conozco
3	¿En tus clases se habla sobre la historia de tu comunidad o tus ancestros?	Sí; A veces; Nunca
4	¿Te gustaría aprender más sobre tus raíces culturales y la historia de tu pueblo?	Sí; No; Tal vez
5	¿Has participado en actividades escolares relacionadas con la cultura chachi o afrodescendiente?	Sí; No; No recuerdo

6	¿Te sientes representado/a por lo que aprendes en las materias escolares?	Sí; A veces; No
7	¿Crees que es importante que los conocimientos ancestrales se enseñen en la escuela?	Sí; No; No sé
8	¿Sabes qué significa cosmovisión chachi o has escuchado hablar sobre ello?	Sí; No; Solo he escuchado algo
9	¿Tus padres, abuelos o personas mayores te han contado historias o conocimientos tradicionales?	Sí; No; Pocas veces
10	¿Qué tipo de actividades te gustaría que se incluyan en tus clases para aprender más sobre tu cultura?	Talleres de arte; Historias orales; Visitas culturales; Música y danza; Otra

Nota. Las opciones de respuesta se presentan tal como figuran en el instrumento aplicado (sin frecuencias, por tratarse del cuestionario).

Tabla 10.

Validación general de la encuesta

Criterio para valorar	EXPERTO 1 Tania Cisneros	EXPERTO 2 Juanita Tenorio	EXPERTO 3 Janeth Calapaqui	Valoración
Está formulado en el lenguaje apropiado.	5	5	5	100%
Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	5	5	5	100%
Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	5	5	5	100%
Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar la hipótesis.	5	5	5	100%
Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.	4	5	4	71.5%
El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.	5	5	4	85.7%
El instrumento es útil para dar respuesta al problema educativo	5	5	5	100%

Nota. Datos tomados del instrumento de validación de expertos. Fuente: Sánchez y Sánchez (2023).

4 CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Introducción

El presente capítulo desarrolla un análisis crítico de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados a docentes y estudiantes de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”. Su propósito es comprender cómo se manifiestan, en la práctica educativa, las tensiones entre el currículo oficial y la presencia —o ausencia— de la memoria histórica afrodescendiente, los saberes ancestrales y la cosmovisión chachi. A diferencia de un análisis meramente descriptivo, esta sección articula los hallazgos con el marco teórico, particularmente con los aportes de Freire, Walsh y Quijano. De este modo, el análisis supera la mera presentación de porcentajes y profundiza en las causas estructurales que explican por qué ciertos contenidos y prácticas no se incorporan en el currículo, pese a su importancia pedagógica y a las disposiciones normativas que los respaldan.

4.2 Análisis general de los resultados de estudiantes

Los resultados evidencian una tendencia consistente: la mayoría del estudiantado percibe que la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi están escasamente presentes en las prácticas pedagógicas y en los contenidos impartidos. Esta percepción no solo revela la ausencia de referencias culturales en el currículo, sino también una falta de elementos identitarios con los cuales los estudiantes puedan reconocerse. La proporción de jóvenes que manifiesta no sentirse representada refleja un vacío estructural que afecta directamente la construcción de su identidad. Desde la perspectiva de Walsh (2018), esta omisión constituye una forma de violencia epistémica, en tanto invisibiliza saberes locales y perpetúa jerarquías que privilegian epistemes occidentales. Los datos muestran, por tanto, que al no reconocer la memoria afrodescendiente ni la cosmovisión chachi, la escuela reproduce un modelo educativo monocultural que limita el sentido de pertenencia del estudiantado.

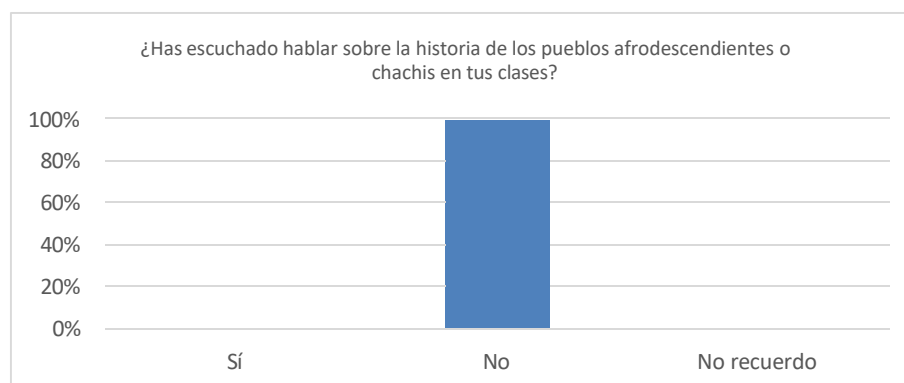
Del mismo modo, los niveles de incompreensión de los contenidos reportados por los estudiantes se relacionan con la descontextualización curricular. Cuando los contenidos escolares no dialogan con la realidad del territorio, los aprendizajes pierden sentido y se vuelven ajenos a la vida del educando. Freire (1970) advierte que la educación

descontextualizada se convierte en un acto de domesticación porque reproduce saberes desvinculados del entorno del estudiante. En este marco, los resultados muestran que la distancia entre el currículo y la cultura local afecta tanto la identidad como la motivación académica y el rendimiento escolar. En síntesis, la percepción estudiantil confirma que la institución no integra de forma sistemática los saberes ancestrales, lo cual repercute en la autoestima cultural, la conexión con los contenidos y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa

Pregunta 1. ¿Has escuchado hablar sobre la historia de los pueblos afrodescendientes o chachis en tus clases?

Figura 1.

Resultados pregunta 1



Nota: Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

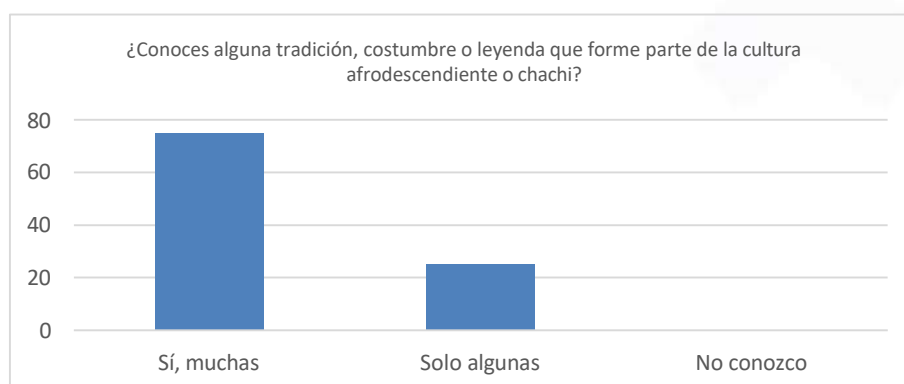
Respuesta: 100% “No”.

Análisis: El 100 % de los estudiantes señaló no haber escuchado nunca en clases sobre la historia de los pueblos afrodescendientes o chachis. Esta ausencia refleja un vacío preocupante en el currículo nacional, como en la planificación institucional que impide a los jóvenes reconocerse dentro de su identidad cultural. Walsh (2009) advierte que “*la invisibilización de las memorias subalternas constituye una forma de violencia epistémica*” (p. 45), y justamente este hallazgo confirma cómo la escuela sigue silenciando las memorias de los pueblos.

Pregunta 2. ¿Conoces alguna tradición, costumbre o leyenda que forme parte de la cultura afrodescendiente o chachi?

Figura 2.

Resultados pregunta 2



Nota: Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

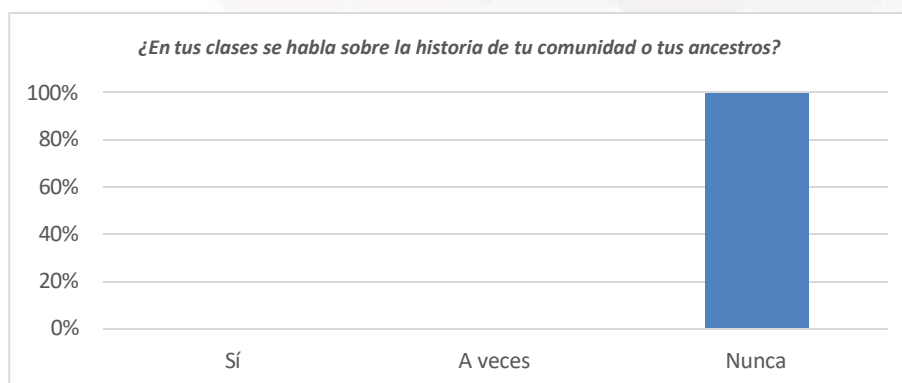
Respuesta: 75% “Sí, muchas” / 25% “Solo algunas” / 0% “No conozco”

Análisis: La mayoría de los estudiantes afirmó conocer varias tradiciones, costumbres o leyendas de las culturas afrodescendiente y chachi, lo que evidencia que la transmisión comunitaria y familiar sigue viva a pesar de su ausencia en la escuela. Esta continuidad oral confirma que la memoria histórica persiste como práctica de resistencia, tal como señala Ramírez (2014), al sostener que “*la memoria cultural se convierte en un acto político frente al olvido impuesto*” (p. 89). De este modo, aunque el currículo no la reconozca, la herencia cultural permanece presente en la vida cotidiana de los jóvenes.

Pregunta 3. ¿En tus clases se habla sobre la historia de tu comunidad o tus ancestros?

Figura 3

Resultados pregunta 3



Nota: Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

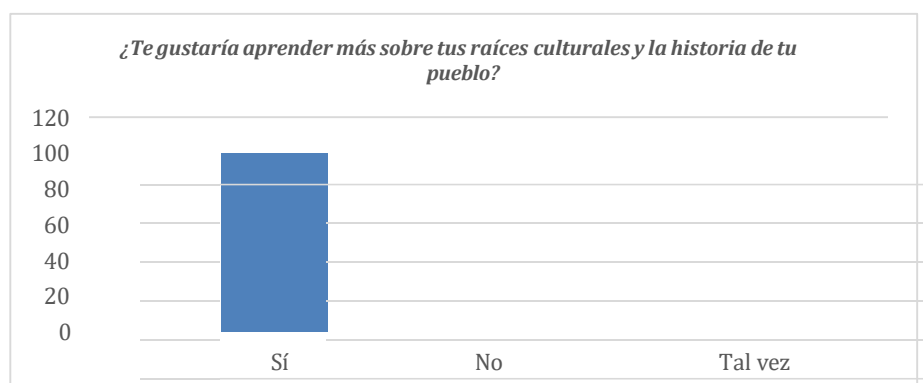
Respuesta: 100% “Nunca”

Análisis: El 100 % de los estudiantes aseguró que, en sus clases nunca se habla de la historia de su comunidad, ni de sus ancestros. Este silencio escolar, preocupa y sobre todo rompe el vínculo entre el aula y la memoria colectiva, dejando a los jóvenes sin un espejo donde reconocerse. Freire (2005) advertía que *“negar la cultura del educando es negar su propia identidad”* (p. 103), y justamente este resultado muestra cómo la escuela ha ignorado la historia local, debilitando el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Pregunta 4. ¿Te gustaría aprender más sobre tus raíces culturales y la historia de tu pueblo?

Figura 4

Resultados pregunta 4



Nota: Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

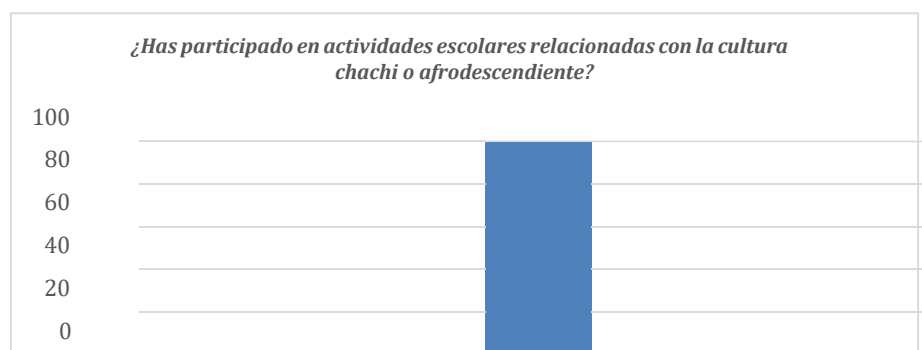
Respuesta: 100% “Sí”.

Análisis: Todos los estudiantes expresaron que desean aprender más sobre sus raíces y la historia de su pueblo. Este anhelo evidencia una necesidad profunda de conectar la escuela con la identidad cultural. Como recuerda Freire (2005), *“la educación debe partir de la curiosidad y de la experiencia de los educandos”* (p. 79), lo que confirma que la incorporación de estos saberes no es opcional, sino se debe volver en una demanda legítima de los jóvenes estudiantes.

Pregunta 5. ¿Has participado en actividades escolares relacionadas con la cultura chachi o afrodescendiente?

Figura 5

Resultados pregunta 5



Nota: Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

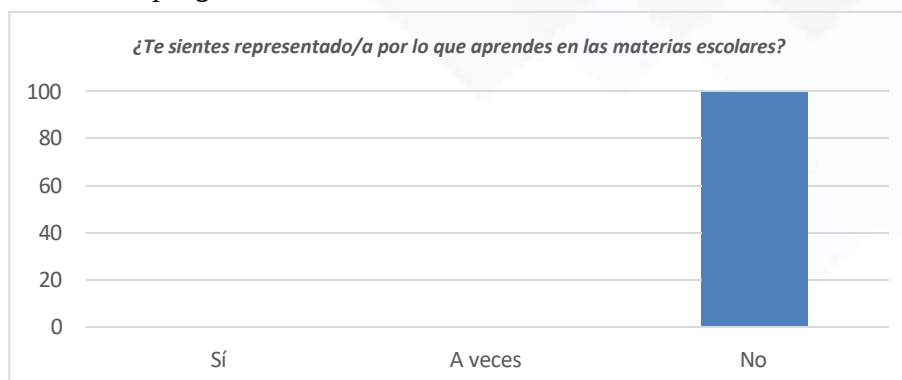
Respuesta: 100% “No”

Análisis: Ningún estudiante ha participado en actividades escolares vinculadas a la cultura chachi o afrodescendiente, lo que revela una ausencia total de experiencias interculturales en el aula. Walsh (2009) advierte que *“la escuela reproduce exclusiones cuando omite los saberes de los pueblos en sus prácticas”* (p. 46), y la respuesta en esta pregunta reafirma este hallazgo lo que se confirma con claridad.

Pregunta 6. ¿Te sientes representado/a por lo que aprendes en las materias escolares?

Figura 6

Resultados pregunta 6



Nota: Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

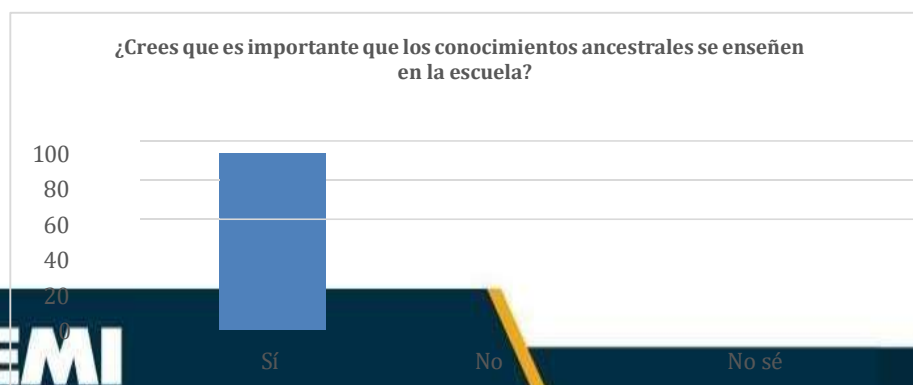
Respuesta: 100% “No”

Análisis: El 100 % de los estudiantes expresó no sentirse representado por las destrezas que se les imparte, lo que refleja un vacío profundo dentro de la malla curricular. Esta falta de identificación, no solo limita la construcción de una identidad cultural sólida, sino que también afecta en: la motivación y el sentido de pertenencia dentro del espacio educativo. Freire (1970) advertía que *“una educación que niega la cultura del educando refuerza la opresión”* (p. 45), y justamente este resultado confirma cómo la escuela continúa reproduciendo un modelo que invisibiliza a los jóvenes y sus raíces. El hallazgo es especialmente importante porque muestra que no basta con enseñar conocimientos abstractos: los estudiantes reclaman un currículo que hable de ellos, de sus comunidades y de su historia.

Pregunta 7. ¿Crees que es importante que los conocimientos ancestrales se enseñen en la escuela?

Figura 7

Resultados pregunta 7



Nota. Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

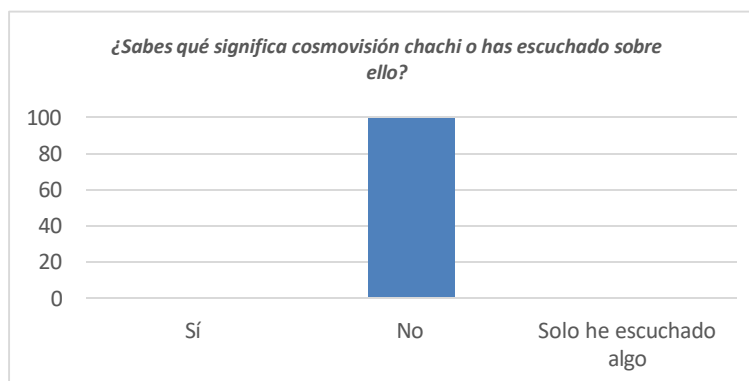
Respuesta: 100% “Sí”

Análisis: Que todos los estudiantes coincidan en que los conocimientos ancestrales deben enseñarse en la escuela muestra una necesidad: urgente, sentida y compartida. Para ellos, estos saberes no son un agregado, sino parte esencial de lo que debería transmitirse en las aulas. Walsh (2010) afirma que *“la interculturalidad crítica parte del reconocimiento de los saberes de los pueblos como fundamentos”* (p. 67), y justamente este resultado refleja ese deseo colectivo de los estudiantes, de aprender desde su propia cultura. La unanimidad no deja dudas: los jóvenes quieren una educación que hable de ellos y que los conecte con sus raíces.

Pregunta 8. ¿Sabes qué significa cosmovisión chachi o has escuchado sobre ello?

Figura 8.

Resultados pregunta 8



Nota. Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

Respuesta: 100% “No”

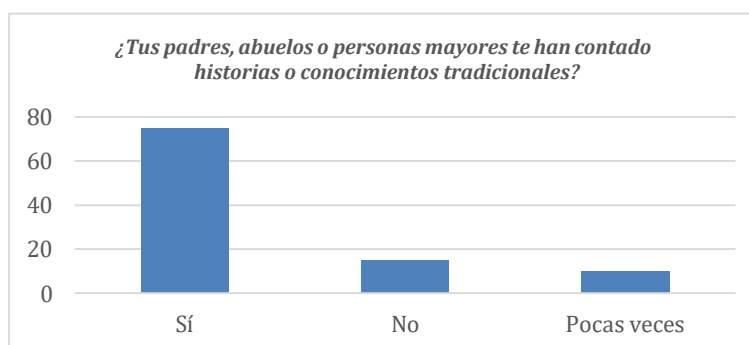
Análisis: La totalidad de los estudiantes reconoció no saber qué significa la cosmovisión chachi, lo que refleja un vacío cultural que la escuela no ha sabido atender. Esta ausencia no solo limita la formación, sino que también contribuye a invisibilizar un

patrimonio vivo de la comunidad. En el caso de los estudiantes chachis presentes en la institución, el miedo a la burla, al bullying o incluso razones de movilidad han impedido que asuman abiertamente su cosmovisión, lo que profundiza el silenciamiento. Walsh (2009) advierte que “la escuela reproduce exclusiones cuando ignora los saberes y memorias de los pueblos” (p. 46), y este hallazgo lo confirma de manera contundente, por tanto, es urgente que el currículo integre la cosmovisión chachi, por ser una nacionalidad viva y que habita en nuestra provincia, como parte esencial de una educación respetuosa de la diversidad.

Pregunta 9. ¿Tus padres, abuelos o personas mayores te han contado historias o conocimientos tradicionales?

Figura 9

Resultados pregunta 9



Nota. Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

Respuesta: 75% “Sí”, 15% “No”, 10% “Pocas veces”

Análisis: La mayoría de los estudiantes señaló que ha recibido historias y conocimientos tradicionales de sus padres o abuelos, lo que confirma que la oralidad comunitaria sigue siendo un pilar importante en la transmisión cultural. Sin embargo, no todos acceden a estas experiencias, lo que muestra que la memoria oral, aunque viva, no llega a todos por igual. García Salazar (2004) recordaba que “la palabra tiene poder, porque nombra, educa y libera” (p. 58), y justamente este hallazgo revela que la transmisión familiar es clave, pero necesita ser fortalecida desde la escuela para que ningún joven quede fuera de este legado.

Pregunta 10. ¿Qué tipo de actividades te gustaría que se incluyan para aprender más sobre tu cultura?

Figura 10

Resultados pregunta 10



Nota. Encuesta realizada a Estudiantes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

Respuesta: 50% “Historias orales”, 25% “Talleres de arte”, 25% “Visitas culturales”, 25% “Otro”

Análisis: Los estudiantes fueron claros al expresar cómo quisieran aprender sobre su cultura: la mayoría eligió las historias orales como el camino más significativo, mientras que otros optaron por talleres de arte y visitas culturales. Estas respuestas no solo revelan una preferencia pedagógica, sino una demanda de métodos que los conecten con la vida real y con la memoria de su pueblo. Como recuerda Freire (2005), *“nadie educa a nadie, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”* (p. 96), lo que implica que el aprendizaje auténtico ocurre en el encuentro entre la palabra, la práctica y la comunidad. Este hallazgo demuestra que los jóvenes no buscan contenidos impuestos desde afuera, sino experiencias que les permitan reconstruir su identidad desde lo vivido. La elección de la oralidad, el arte y la cultura comunitaria muestra con contundencia que la escuela debe abrirse al diálogo con los saberes ancestrales para convertirse en un espacio realmente liberador.

Al contrastar estas percepciones estudiantiles con las respuestas de los docentes, se evidencian coincidencias significativas que permiten comprender la profundidad del problema. Mientras los

estudiantes reportan la ausencia de contenidos interculturales, los docentes reconocen limitaciones estructurales que dificultan su incorporación. A continuación, se presentan los resultados correspondientes al personal docente.

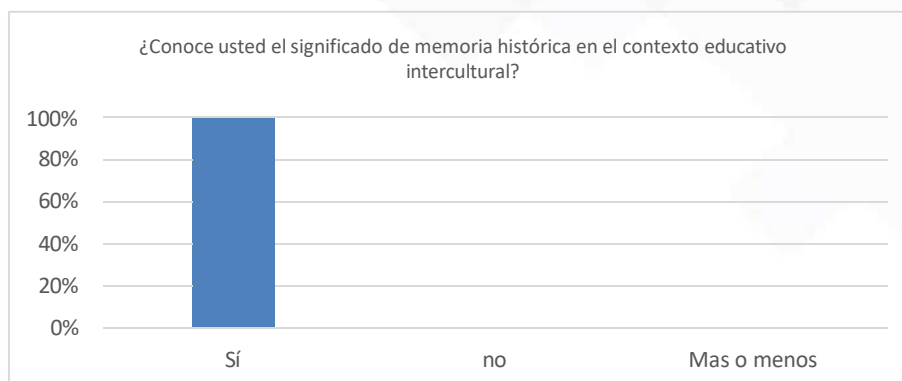
4.3 Análisis general de los resultados de docentes

Los resultados obtenidos de los docentes revelan una contradicción fundamental: aunque todos reconocen el valor educativo de la memoria histórica afrodescendiente y de la cosmovisión chachi, ninguno ha logrado incorporarlas de manera sistemática en su planificación curricular. Esta brecha entre la valoración teórica y la aplicación práctica constituye uno de los hallazgos más relevantes del estudio, pues evidencia la presencia de obstáculos estructurales que limitan el desarrollo de prácticas interculturales dentro de la institución.

Desde un enfoque crítico, esta contradicción puede comprenderse a partir del concepto de colonialidad del saber de Quijano (2000), quien sostiene que los sistemas educativos tienden a privilegiar epistemes occidentales en detrimento de saberes locales. En este sentido, aunque exista una disposición conceptual favorable, las prácticas docentes continúan reproduciendo contenidos alejados de la realidad territorial. Entre las barreras identificadas destacan la falta de lineamientos institucionales claros, la ausencia de materiales contextualizados y la escasa capacitación docente para trabajar memoria histórica y cosmovisión chachi. Estas limitaciones no dependen solo de la voluntad individual del profesorado, sino que responden a dinámicas estructurales que dificultan la transición hacia un currículo contextualizado.

La homogeneidad en algunas respuestas (particularmente aquellas donde el 100% coincide) puede estar vinculada tanto a la naturaleza descriptiva del instrumento como a la existencia de una cultura institucional que promueve respuestas unificadas, no obstante, más allá de su uniformidad, los datos revelan una necesidad urgente de fortalecer la formación docente en interculturalidad crítica, tal como lo plantea Walsh (2010), para que las prácticas educativas no se limiten al reconocimiento superficial de los saberes ancestrales, sino que avancen hacia su incorporación sistemática y transformadora.

Pregunta 1. ¿Conoce usted el significado de memoria histórica en el contexto educativo intercultural?

Figura 11.*Resultados pregunta 1*

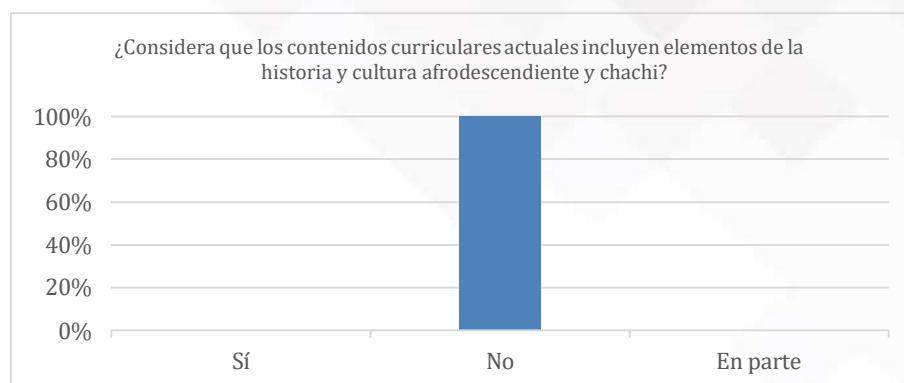
Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

Respuesta: 100% “Sí”.

Análisis: El 100 % de los docentes afirma conocer el concepto de memoria histórica, lo que podría interpretarse como una base positiva, para trabajar, con la memoria colectiva dentro de las aulas. Sin embargo, este reconocimiento, aunque valioso per sé, no necesariamente se traduce en prácticas pedagógicas concretas, pues: el conocimiento declarado no garantiza su aplicación en la dinámica educativa, como en efecto sucede. Como advierte Freire (2005), “*no basta con decir que los hombres son seres históricos, es necesario reconocerlos como sujetos de la historia que construyen*” (p. 87). En este sentido, si bien existe la unanimidad de respuestas, también se refleja una disposición favorable hacia el tema, también planteando intrínsecamente el desafío de transformar este conocimiento teórico en claras acciones pedagógicas que realmente fortalezcan a la identidad cultural y la conciencia histórica del estudiantado.

Pregunta 2. ¿Considera que los contenidos curriculares actuales incluyen elementos de la historia y cultura afrodescendiente y chachi?

Figura 12.*Resultados pregunta 2*



Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

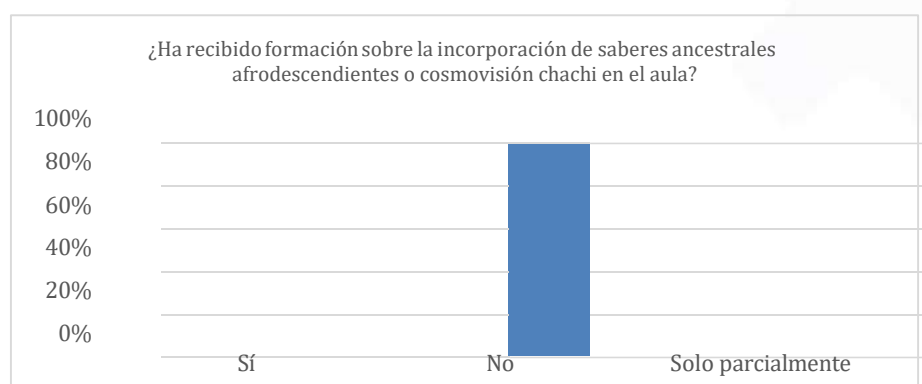
Respuesta: 100% “No”

Análisis: El hecho de que la totalidad de los docentes afirme que: el currículo no incluye contenidos afrodescendientes ni chachis, refleja una ausencia que va más allá de lo pedagógico: es una negación simbólica de la memoria colectiva. Este vacío impide que los estudiantes se reconozcan en su propia historia y cultura, manteniendo viva una brecha entre unidad educativa y comunidad. Walsh (2009) advierte que “la educación oficial ha tendido a silenciar y subalternizar las memorias colectivas de los pueblos” (p. 45), y justamente este resultado confirma ese silenciamiento. La unanimidad de las respuestas, entonces, no es un simple dato, sino una alerta sobre la necesidad de transformar el currículo en un espacio que visibilice y dignifique las identidades locales.

Pregunta 3. ¿Ha recibido formación sobre la incorporación de saberes ancestrales afrodescendientes o cosmovisión chachi en el aula?

Figura 13.

Resultados pregunta 3



Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSSA, Fuente propia Recalde (2025).

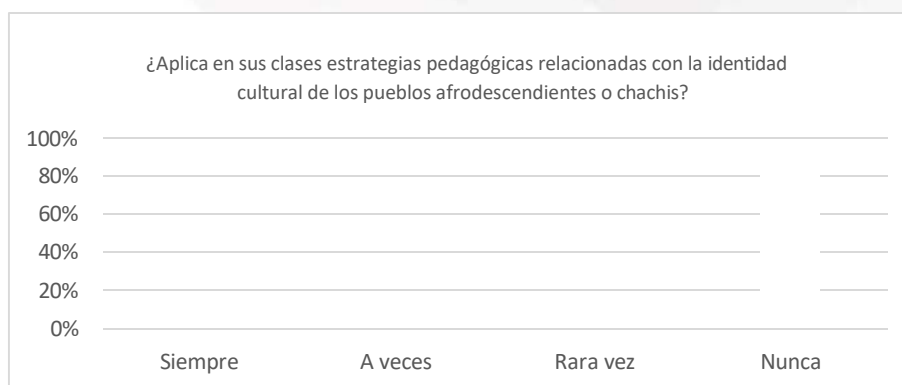
Respuesta: 100% “No”

Análisis: El 100 % de los docentes reconoció no haber recibido formación pedagógica para incorporar los saberes afrodescendientes o de la cosmovisión chachi en sus clases, lo cual revela una brecha formativa preocupante. Esta carencia no depende de la falta de voluntad del magisterio, sino que más bien de un sistema educativo que no prioriza la capacitación intercultural. Freire (2005) advertía que “la educación que no reconoce el contexto se convierte en un discurso vacío, ajeno a la vida” (p. 102), y este hallazgo confirma esa distancia. Aunque los docentes valoran estos saberes, la falta de preparación limita su acción, mostrando la urgencia de implementar programas de formación que fortalezcan una práctica pedagógica intercultural y reparadora.

Pregunta 4. ¿Aplica en sus clases estrategias pedagógicas relacionadas con la identidad cultural de los pueblos afrodescendientes o chachis?

Figura 14

Resultados pregunta 4



Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

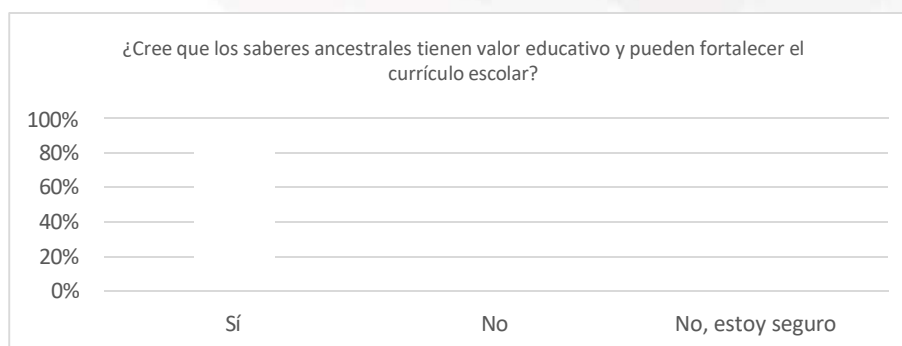
Respuesta: 100% “Nunca”

Análisis: La totalidad de los docentes reconoció no aplicar nunca estrategias pedagógicas vinculadas a la identidad cultural afrodescendiente o chachi, lo que refleja cómo la ausencia de formación y materiales terminan reproduciendo prácticas educativas completamente descontextualizadas. Este dato confirma que, aunque existe interés, la unidad educativa continúa funcionando bajo un modelo que excluye tanto las voces y los saberes locales. Freire (1970) describía este fenómeno como la educación “bancaria”, donde los estudiantes son receptores pasivos y no constructores de conocimiento. En este caso, la falta de justamente estas estrategias interculturales limita la posibilidad de que tanto los jóvenes se reconozcan en el aula y se refuercen los sentidos de pertenencia, consolidando así una exclusión.

Pregunta 5. ¿Cree que los saberes ancestrales tienen valor educativo y pueden fortalecer el currículo escolar?

Figura 15

Resultados pregunta 5



Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

Respuesta: 100% “Sí”

Análisis: Es esperanzador al tener el resultado donde se ve que la unanimidad de los docentes al reconocer que los saberes ancestrales sí poseen un valor educativo y pueden a su vez fortalecer el currículo constituye un punto de partida plausible. Aunque hasta ahora no han logrado integrarlos en la práctica pedagógica, esta valoración evidencia que existe una disposición positiva hacia su incorporación. Como afirma Walsh (2010), *“los saberes ancestrales no son un adorno, sino fundamentos de una pedagogía otra, que reconoce la pluralidad epistémica”* (p. 67). En este sentido, el reconocimiento docente se convierte en una oportunidad para avanzar hacia un currículo intercultural crítico, donde el conocimiento comunitario no sea visto como complemento, sino como parte esencial del proceso formativo.

Pregunta 6. ¿Cuáles son las principales barreras que identifica para integrar estos conocimientos en el aula?

Figura 16

Resultados pregunta 6



Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

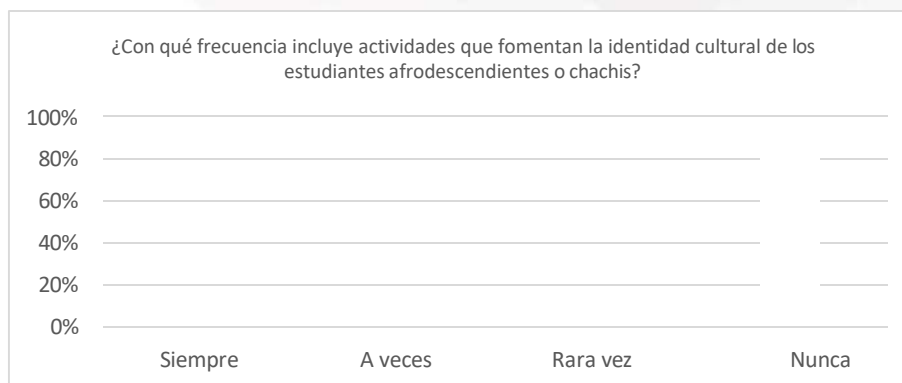
Respuesta: 50% (Desinterés institucional) / 50% (Otro)

Análisis: La mitad de los docentes señaló como principal obstáculo el desinterés institucional y el resto de los docentes mencionó otras limitaciones, entre ellas: la falta de políticas ministeriales y del apoyo pedagógico. Este resultado demuestra que las dificultades para integrar los saberes del pueblo negro y de la nacionalidad chachi, no son individuales, sino estructurales, lo que frena cualquier iniciativa intercultural. Quijano (2000) sostiene que “*la colonialidad del poder se manifiesta en la subordinación de los saberes*” (p. 22), y justamente estas barreras confirman cómo los centros educativos continúan reproduciendo exclusiones que van más allá de la voluntad del docente.

Pregunta 7. ¿Con qué frecuencia incluye actividades que fomentan la identidad cultural de los estudiantes afrodescendientes o chachis?

Figura 17

Resultados pregunta 7



Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

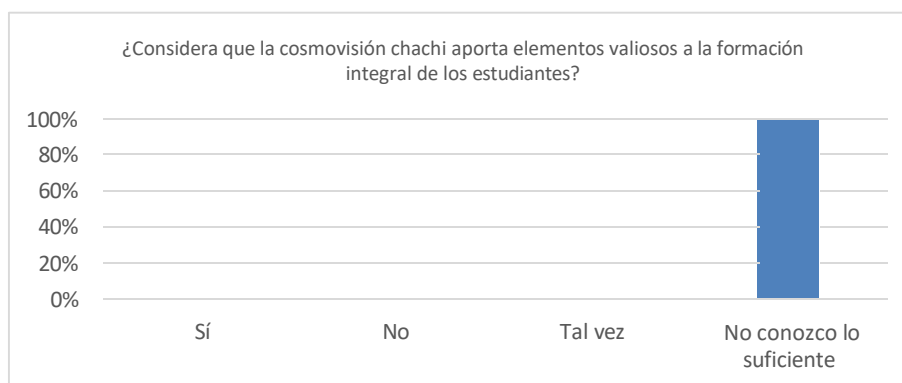
Respuesta: 100% “Nunca”

Análisis: El 100 % de los docentes reconoció no incluir nunca actividades que fortalezcan la identidad cultural afrodescendiente o chachi, lo que refleja la ausencia total de las prácticas interculturales en la institución. Este resultado confirma lo que Freire (1970) describió como educación “bancaria”, donde se transmite información sin vincularla con la realidad de los estudiantes. La falta de actividades culturales, más que una omisión pedagógica, representa una negación de las raíces comunitarias, lo que hace urgente crear espacios interculturales y materiales educativos que permitan visibilizar y valorar estas identidades en el ámbito escolar.

Pregunta 8. ¿Considera que la cosmovisión chachi aporta elementos valiosos a la formación integral de los estudiantes?

Figura 18

Resultados pregunta 8



Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

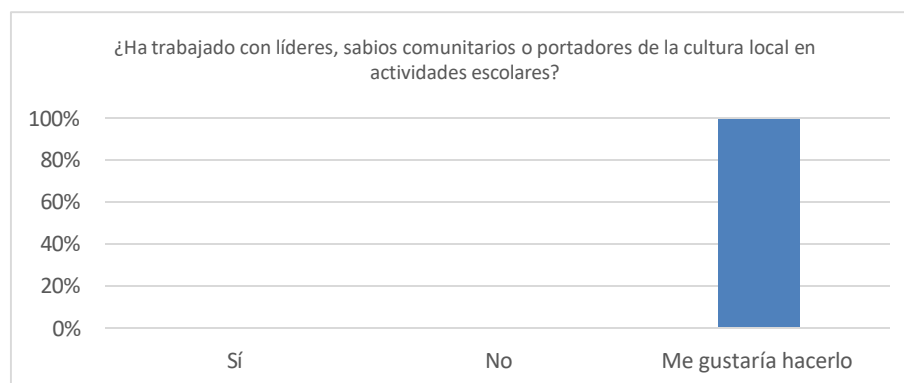
Respuesta: 100% (No conozco lo suficiente)

Análisis: Todos los docentes admitieron no conocer lo suficiente sobre la cosmovisión chachi, lo que refleja un vacío preocupante en la formación docente en la interculturalidad. Esta falta de conocimiento no solo limita su práctica pedagógica, sino que también perpetúa la invisibilización de un patrimonio cultural fundamental. Walsh (2009) señala que *“la interculturalidad crítica exige reconocer y valorar los saberes que históricamente han sido silenciados”* (p. 42), lo que evidencia la urgencia de incluir la cosmovisión chachi en la educación esmeraldeña como parte de una formación integral y plural.

Pregunta 9. ¿Ha trabajado con líderes, sabios comunitarios o portadores de la cultura local en actividades escolares?

Figura 19

Resultados pregunta 9



Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

Respuesta: 100% “Me gustaría hacerlo”

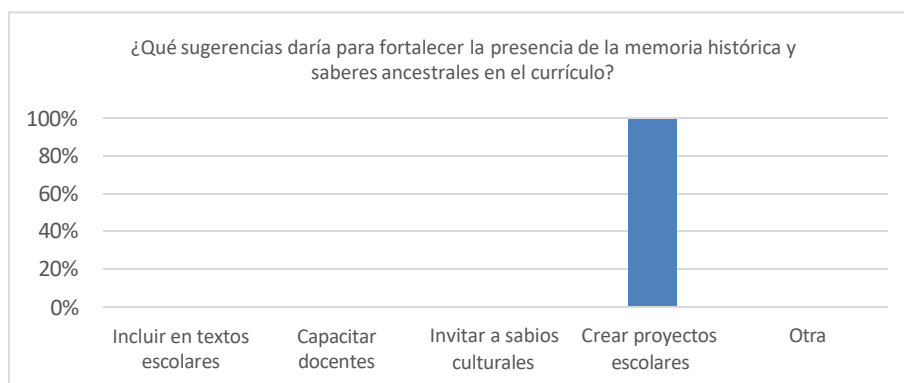
Análisis: La totalidad de los docentes expresó que nunca ha trabajado con sabios o líderes comunitarios, pero que le gustaría hacerlo. Este dato revela una disposición favorable hacia el diálogo de saberes, aunque todavía no se ha concretado por falta de apoyo institucional. Freire (2005) recordaba que *“la educación auténtica se realiza en la comunión, en el encuentro*

de saberes y experiencias” (p. 112), por lo que la apertura del magisterio constituye una oportunidad clave para articular escuela y comunidad en proyectos educativos interculturales.

Pregunta 10. ¿Qué sugerencias daría para fortalecer la presencia de la memoria histórica y saberes ancestrales en el currículo?

Figura 20

Resultados pregunta 10



Nota: Encuesta realizada a Docentes de la UEFSFA, Fuente propia Recalde (2025).

Respuesta: 100% “Crear proyectos escolares”

Análisis: Todos los docentes coincidieron en que, la mejor manera de fortalecer la presencia de la memoria histórica y los saberes ancestrales, dentro del currículo es a través de los proyectos escolares. Esta propuesta refleja la búsqueda de un aprendizaje más vivencial y significativo, donde la cultura y la historia se conviertan en ejes pedagógicos. Según Hernández- Sampieri *et al.* (2014), “*los proyectos escolares favorecen la integración de saberes y el desarrollo de competencias en contextos reales*” (p. 134), lo cual coincide plenamente con la visión docente. Este resultado abre la posibilidad de implementar clubes culturales, talleres artísticos y actividades comunitarias como estrategias de incorporación curricular.

4.4 Comparación, evolución y tendencias de los resultados

El análisis comparativo entre estudiantes y docentes evidencia una coherencia

significativa entre ambas perspectivas. Por un lado, los estudiantes reportan sentirse escasamente representados en los contenidos académicos; por otro, los docentes reconocen no incorporar de manera sistemática los saberes del territorio. Esta convergencia confirma que la ausencia de memoria histórica afrodescendiente y cosmovisión chachi no es un fenómeno aislado, sino una tendencia institucional que atraviesa diversos niveles educativos.

Asimismo, se observa que tanto estudiantes como docentes identifican la falta de recursos pedagógicos contextualizados como uno de los principales obstáculos para la integración de saberes locales. La carencia de materiales específicos obliga al profesorado a depender de libros de texto generalizados que reproducen una visión monocultural del currículo. Desde la perspectiva de Quijano (2000), esta dinámica reafirma la persistencia de la colonialidad del saber en el ámbito escolar, ya que privilegia epistemes hegemónicas y relega el conocimiento ancestral a un plano secundario.

Finalmente, el análisis revela que, aunque existe una disposición favorable hacia la interculturalidad, no se han generado mecanismos institucionales que acompañen esta intención. La falta de proyectos, espacios de diálogo, capacitación y políticas internas limita la posibilidad de transformar la voluntad declarativa en acciones pedagógicas concretas.

4.5 Interpretación crítica de los resultados

Los resultados permiten identificar una desconexión estructural entre el currículo oficial, las prácticas pedagógicas y las identidades culturales presentes en la comunidad educativa. La percepción de los estudiantes sobre la ausencia de contenidos vinculados con la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi confirma que la institución mantiene un enfoque predominantemente monocultural. Esta situación no solo limita la comprensión significativa de los aprendizajes, sino que repercute en el sentido de pertenencia y en la construcción de una autoestima cultural sólida.

En paralelo, los docentes reconocen el valor formativo de los saberes ancestrales y coinciden en la importancia de incorporarlos, pero no logran integrarlos de manera sistemática en sus planificaciones. Esta contradicción revela una brecha entre el discurso institucional sobre interculturalidad y las prácticas concretas que se desarrollan en el aula. Según Quijano (2000),

estas tensiones son expresión de la colonialidad del saber, un patrón que privilegia epistemes occidentales y margina los conocimientos locales. Desde esta perspectiva, la escuela reproduce un orden epistémico que subalternas la voz de comunidades afrodescendientes y chachis.

Los resultados estudiantiles y docentes también muestran que la ausencia de materiales contextualizados constituye un obstáculo central. La dependencia de libros de texto estandarizados impide que los contenidos dialoguen con la realidad territorial del estudiantado. Freire (1970) advierte que cuando la educación se distancia del contexto, se convierte en un acto de domesticación más que de liberación. En este sentido, la falta de contextualización no solo afecta la comprensión de los contenidos, sino que limita la capacidad del estudiante para reconocerse como sujeto histórico, cultural y político.

Asimismo, la ausencia de articulación entre escuela y comunidad refuerza una interculturalidad simbólica, más declarativa que práctica. Walsh (2018) plantea que la interculturalidad crítica demanda una transformación profunda de las relaciones entre saberes, instituciones y territorios. No obstante, los resultados muestran que la escuela no ha generado aún espacios de diálogo horizontal ni mecanismos para integrar a sabedores locales, lo que mantiene a los conocimientos ancestrales en un plano secundario.

En conjunto, la interpretación de los resultados evidencia que el problema no reside únicamente en la falta de contenidos, sino en la estructura misma del sistema escolar, que continúa reproduciendo lógicas de exclusión epistémica. Este hallazgo refuerza la necesidad de avanzar hacia un currículo contextualizado y reparador, capaz de reconocer la memoria afrodescendiente, valorar la cosmovisión chachi y fortalecer la identidad cultural del estudiantado en todos los niveles educativos.

4.6 Comprobación de la hipótesis

La hipótesis planteada en este estudio sostiene que la ausencia de un currículo escolar contextualizado influye de manera directa en la identidad cultural (afrodescendiente y chachi) del estudiantado de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís”. Los resultados obtenidos a partir de las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes permiten confirmar esta relación, ya que evidencian la carencia de contenidos vinculados con la memoria histórica y los

saberes ancestrales del territorio.

Los estudiantes reportan no sentirse representados en los contenidos escolares, situación que afecta su sentido de pertenencia y limita la construcción de una identidad cultural sólida. Esta percepción es coherente con la ausencia de referencias al territorio en las asignaturas de Estudios Sociales, Lengua y Literatura y otras áreas del currículo. Según Freire (1970), una educación que no parte de la realidad de los sujetos reproduce dinámicas de alienación, pues priva al estudiantado de comprender su papel histórico y cultural dentro de la sociedad.

Por su parte, los docentes reconocen el valor pedagógico de la memoria afrodescendiente y de la cosmovisión chachi, pero no logran incorporarlas en la planificación ni en el desarrollo de clases. Esta contradicción, evidenciada en los resultados, confirma la presencia de barreras institucionales, falta de materiales contextualizados y ausencia de lineamientos claros para la implementación de prácticas interculturales. Desde el enfoque de Quijano (2000), esta brecha reproduce la colonialidad del saber, al mantener subordinados los conocimientos locales frente a epistemes hegemónicas.

En conjunto, las percepciones estudiantiles y docentes permiten concluir que la falta de un currículo contextualizado afecta negativamente la identidad cultural del estudiantado, pues limita su reconocimiento como parte de una historia colectiva y de una comunidad con memoria propia. Asimismo, la exclusión de saberes ancestrales y de la cosmovisión chachi impide el fortalecimiento de la autoestima cultural, el sentido de pertenencia y la vinculación afectiva con el aprendizaje.

Con base en los resultados analizados, la hipótesis queda comprobada, ya que existe una relación directa entre la ausencia de contenidos contextualizados y el debilitamiento de la identidad cultural afrodescendiente y chachi del estudiantado. Esta comprobación reafirma la pertinencia de diseñar una propuesta educativa orientada a integrar la memoria histórica, la cosmovisión chachi y los saberes ancestrales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos de la institución.

4.7 Conclusiones parciales en función de los objetivos

Objetivo específico 1: Analizar la presencia de contenidos relacionados con la memoria histórica y la cosmovisión chachi en el currículo.

Los resultados y la revisión curricular permiten identificar vacíos concretos en la presencia de contenidos interculturales. En el área de Estudios Sociales, por ejemplo, se observa la ausencia de temáticas clave como la resistencia cimarrona, la historia de los palenques, los procesos de lucha afrodescendiente o las dinámicas del territorio esmeraldeño, especialmente en el nivel de tercero de bachillerato, donde estos contenidos serían fundamentales para comprender la identidad local.

De manera similar, en el área de Lengua y Literatura no se incluyen referencias a la lengua cha'palaa, a la tradición oral chachi ni a los relatos originarios del territorio, lo que evidencia una omisión estructural de la cosmovisión y la memoria ancestral del pueblo chachi. En áreas como Ciencias Naturales, tampoco se integran conocimientos ambientales tradicionales, como el manejo comunitario del bosque o las prácticas de pesca y agricultura ancestral.

Estos vacíos curriculares reafirman la necesidad de avanzar hacia un currículo contextualizado y reparador que reconozca los saberes propios del territorio y fortalezca la identidad cultural del estudiantado.

Objetivo específico 2: Determinar la percepción de estudiantes y docentes sobre el impacto de dichos contenidos.

Las percepciones obtenidas coinciden en dos aspectos clave:

- a) los estudiantes no se sienten representados en los contenidos escolares, lo que afecta su identidad cultural, motivación académica y sentido de pertenencia; y
- b) los docentes reconocen la importancia educativa de los saberes ancestrales, pero no los incorporan en sus prácticas. Esta convergencia revela que la falta de contenido cultural no solo es un problema curricular, sino también un factor que deteriora la experiencia escolar y limita la posibilidad de que el estudiantado construya una relación positiva con su identidad.

Objetivo específico 3: Identificar necesidades y oportunidades para contextualizar el

currículo.

El análisis evidencia una necesidad urgente de reorientar el currículo hacia un enfoque contextualizado y reparador. Entre las necesidades detectadas se encuentran:

- la creación de lineamientos institucionales para integrar saberes ancestrales en todas las áreas;
- la capacitación docente en interculturalidad crítica;
- el desarrollo de materiales pedagógicos situados;
- la vinculación con sabedores afrodescendientes y chachis;
- la implementación de prácticas pedagógicas basadas en territorio y memoria.

Estas necesidades se constituyen simultáneamente como oportunidades para fortalecer la identidad cultural, mejorar la comprensión de contenidos y promover una educación coherente con la realidad local.

Tabla 11.

Tipo de pregunta asociada a las variables.

Tipo de pregunta	Ejemplo aplicado en la encuesta	Variable asociada	Dimensión de la variable
Cerrada dicotómica (Sí/No)	¿Ha escuchado en clases sobre la historia de los pueblos afro o chachis?	Dependiente: Sentido de pertenencia e identidad cultural	Representación cultural en el currículo
Cerrada dicotómica (Sí/No)	¿Ha recibido formación sobre cómo incorporar saberes afro o chachis en el aula?	Independiente: Currículo escolar contextualizado y reparador	Formación docente / Aplicación curricular
Cerrada categórica	¿Qué actividades culturales considera necesarias para fortalecer la identidad?	Dependiente: Identidad cultural y pertenencia	Prácticas culturales significativas
Cerrada categórica	¿Conoce tradiciones o leyendas afro o chachis transmitidas por sus mayores?	Dependiente: Identidad cultural	Memoria histórica familiar y comunitaria
Abierta	¿Qué proyectos escolares sugiere para integrar los saberes afro y chachis al currículo?	Independiente: Currículo contextualizado y reparador	Innovación pedagógica / Participación comunitaria

Nota: Detalles del tipo de pregunta asociada a las variables, Fuente propia Recalde (2025).

5 CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

La presente investigación muestra con argumentos, la brecha entre lo que el currículo y el POA declaran y lo que realmente acontece en las aulas: tanto la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi, simplemente no aparecen, lo que debilita tanto la identidad, como la pertenencia y el sentido de pertinencia educativa. La evidencia triangulada indica que cuando estas memorias se integran con criterio pedagógico y vínculo comunitario, nacen aprendizajes con significado, fortaleciendo el pensamiento crítico y mejora la participación estudiantil. El desafío ya no es de diagnóstico sino de gobernanza: definir reglas de juego, tiempos, responsables y recursos para sostener cambios que trasciendan, ciertos voluntarismos individuales. La escuela, en consecuencia, puede y debe convertirse en un espacio de reparación simbólica y justicia curricular, institucionalizando la interculturalidad como principio organizador.

El análisis del currículo oficial y del POA evidencia baja densidad temática, dispersión de contenidos y una tendencia marcada a la “folklorización” (actividades aisladas sin continuidad ni una evaluación), así como una escasa articulación, es decir vertical entre grados y horizontal entre asignaturas. Esta situación no solo invisibiliza saberes locales, también empobrece la comprensión histórica del contexto social cultural del educando y territorial del mismo. Allí donde se han detectan experiencias, las mismas carecen tanto de criterios, como de una secuenciación, materiales y tiempos protegidos para su desarrollo, lo que limita su alcance. El hallazgo central es que el problema es estructural y no de voluntad docente: faltan marcos, orientaciones micro curriculares y un banco de recursos validados.

Las percepciones de docentes y estudiantes revelan una escuela que enseña contenidos valiosos pero ajenos a las biografías y memorias del territorio; tanto que el estudiantado expresa un deseo de reconocerse en lo que aprende, mientras el profesorado manifiesta apertura, aunque se carece de estrategias y dispositivos para dialogar pedagógicamente con la comunidad. Se constata, además, una cultura evaluativa centrada en lo sumativo que dificulta valorar procesos de investigación, oralidad y creación colectiva. Cuando se abren espacios de palabra y proyectos situados, aumenta la motivación y se amplía el repertorio de

saberes reconocidos. El consenso emergente es claro: integrar comunidad, aula y territorio transforma los sentidos de aprender y enseñar.

La factibilidad de estrategias pedagógicas interculturales es muy alta cuando se articulan con prácticas y memorias vivas del territorio mismo: pudiendo ser el archivo oral escolar, cartografías sociales, huerto y botica de plantas medicinales, laboratorios de memoria y festivales de saberes, entre otras. Estas acciones, al integrarse con estándares y tiempos curriculares, favorecen aprendizajes transferibles y pertinencia cultural sin sacrificar la exigencia académica. Se requiere iniciar con pilotos controlados, generar evidencias y ajustar progresivamente hasta su escalamiento institucional, alineando normativa, cargas horarias y evaluación. El estudio demuestra que la clave está en diseñar “trayectorias” más que “eventos”: secuencias con propósitos, productos y criterios de logro.

A partir de la discusión de resultados, también se concluye que existe un consenso tanto entre docentes y estudiantes sobre la urgencia de incorporar la memoria histórica afrodescendiente y la cosmovisión chachi al currículo de la UEFSFA, por su potencia para fortalecer identidad, pertenencia y pensamiento crítico; la escuela no puede permanecer neutral ante estas demandas de reconocimiento y justicia curricular. No obstante, persisten asimetrías en las prácticas: una parte del profesorado expresa apertura, mientras otra evidencia desconocimiento o ausencia de dispositivos pedagógicos, reflejando claramente inercias institucionales y jerarquías epistémicas que frenan la transformación. La evidencia también muestra que cuando la comunidad participa (a través de oralidad, saberes y ritos) se eleva el sentido mismo de la pertenencia y se afirman identidades, confirmando que la interculturalidad crítica debe vivirse como una praxis y no solo proclamarse en documentos. Este horizonte de posibilidad dialoga con marcos teóricos que conciben la educación como práctica de libertad y decolonización del saber, y que en el contexto local se vuelve tangible cuando memoria y territorio se vuelven materia y método de aprendizaje. Con todo, la discusión confirma vacíos y omisiones curriculares que debilitan la pertinencia educativa, aunque coexistan convicciones y deseos de cambio en la comunidad escolar. Las barreras principales no son individuales sino estructurales —desinterés institucional, falta de políticas y apoyos pedagógicos— lo que explica la distancia entre el reconocimiento discursivo de los saberes y su incorporación efectiva al aula.

5.2 Recomendaciones.

- Diseñar una política institucional vinculante de reorientación curricular intercultural que integre, a la memoria afrodescendiente y también a la cosmovisión chachi en mallas, el POA y el trabajo micro curricular; establecer una ruta, como el cronograma, los responsables y el presupuesto; fijar indicadores de identidad, participación y desempeño con evaluación formativa; y crear un comité con voz comunitaria que rinda cuentas semestralmente, de modo que la justicia curricular pase del diagnóstico a la gestión sostenida del cambio.
- Socializar un mapeo curricular intercultural (por ejes, grados y asignaturas) que identifique vacíos y puntos de entrada, y derivarlo en ajustes micro curriculares con claros resultados de aprendizaje, incluyendo secuencias didácticas y de evidencias; acordar los tiempos protegidos y los criterios comunes entre áreas; incorporando todo al POA y a las planificaciones, sean estas, mensuales, bimestrales, o trimestrales evitando la folklorización y asegurando una progresión vertical y articulación horizontal.
- Aplicar un programa de desarrollo profesional docente situado (ABP, co-docencia con sabedores y evaluación formativa) con observación entre pares y tutorías en las aulas; producir guías para trabajar en la oralidad, dentro del territorio y con memoria como contenidos y métodos; generar portafolios, rúbricas de progreso y diarios reflexivos; y alinear el clima institucional y los tiempos colaborativos para convertir la apertura declarada en práctica sostenida.
- Implementar, por fases, un piloto escalable de las estrategias interculturales, (archivo oral escolar (con consentimiento informado y resguardo de datos), cartografías sociales, huerto y botica de plantas, laboratorios de memoria y festivales de saberes), en dos cursos por nivel durante un trimestre; definir objetivos, productos y rúbricas de logro intercultural alineadas al currículo y al POA; asegurar co-docencia con sabedores, acompañamiento en aula, recursos (grabadoras, repositorio digital, materiales) y tiempos protegidos; instalar un

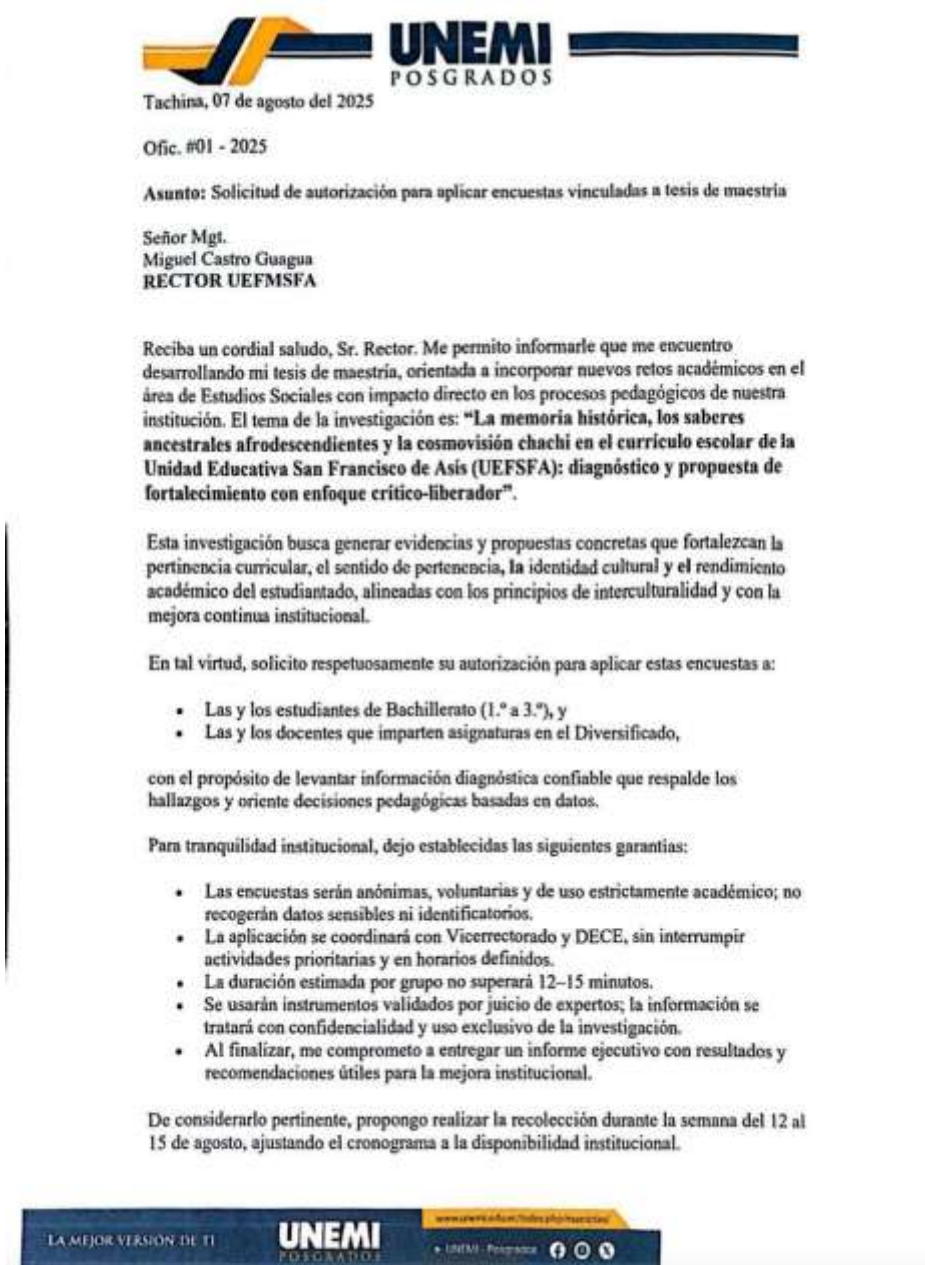
sistema de monitoreo con indicadores cuantitativos y cualitativos (rendimiento, participación, portafolios, diarios reflexivos, co/auto-evaluación) bajo lineamientos DUA; socializar resultados con docentes y familias; y, con evidencias y costos estimados, decidir el escalamiento anual formalizando ajustes de carga horaria, responsabilidades y presupuesto.

6 ANEXOS.

6.1 Anexo A

Figura 21

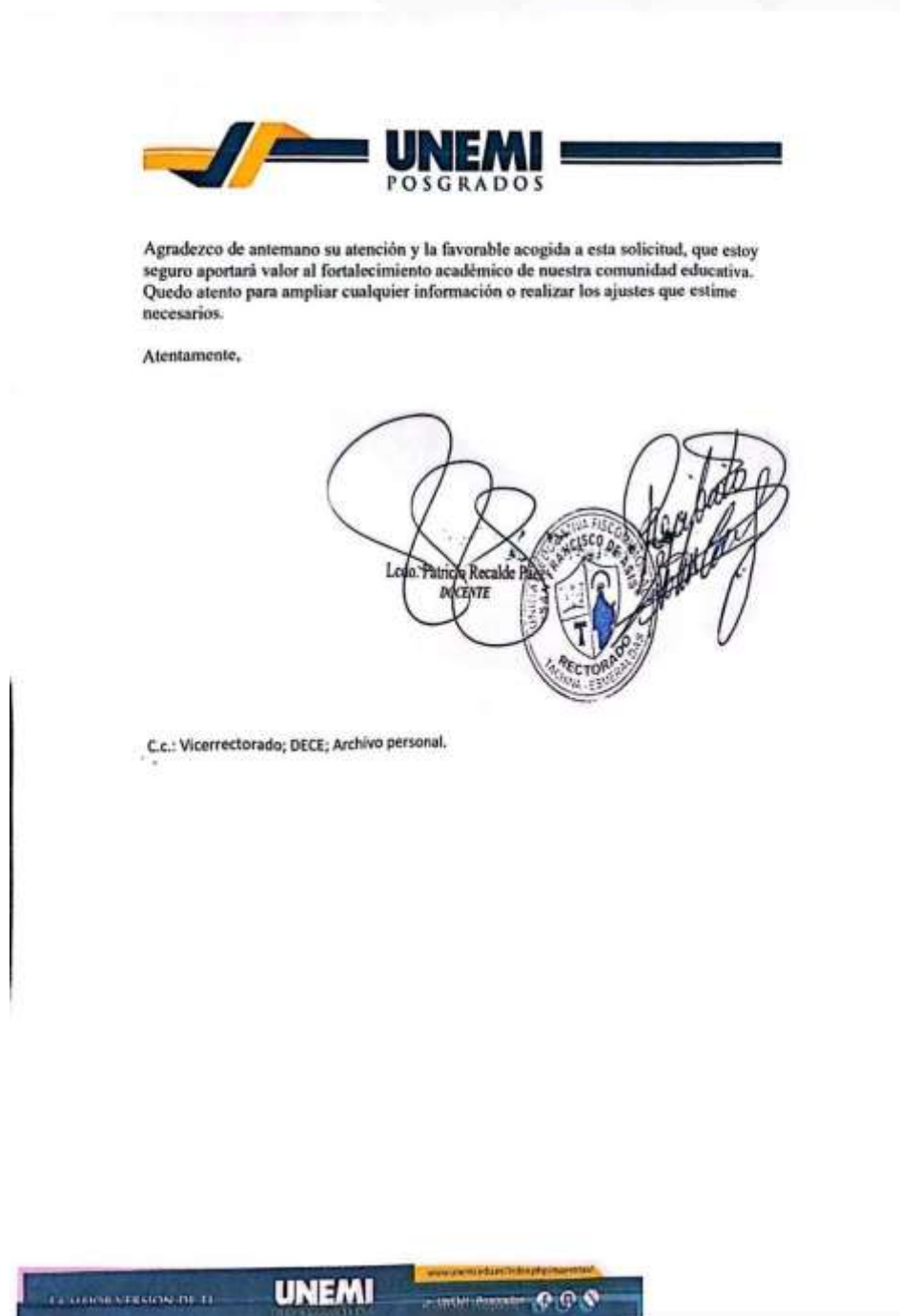
Solicitud de autorización para la aplicación de cuestionarios, página 1.



Nota. Documento protocolar, página 1.

Figura 22.

Solicitud de autorización para la aplicación de cuestionarios, página 2.



Nota. Documento protocolar, página 2.

6.2 Anexo B.

Figura 23.

Oficio de autorización rectoral para la aplicación de cuestionarios, página 1.

**UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL
SAN FRANCISCO DE ASÍS**
Código AMIE 08100334
TACHINA- ESMERALDAS-ECUADOR

EL NEVO ECUADOR Ministerio de Educación

Tachina, 08 de agosto del 2025

OFICIO N.º UEFSFA-RECT-2025-368
Asunto: Autorización para aplicación de encuestas – Tesis de maestría

Señor
Prof. Patricio Recalde Páez
Docente de Estudios Sociales – UEFSFA
Presente.-

De mi consideración:

En atención a su comunicación de fecha 07 de agosto, mediante la cual informa el desarrollo de su tesis de maestría titulada **“La memoria histórica, los saberes ancestrales afrodescendientes y la cosmovisión chachi en el currículo escolar de la Unidad Educativa San Francisco de Asís (UEFSFA): diagnóstico y propuesta de fortalecimiento con enfoque crítico-liberador”**, y considerando el aporte académico y pedagógico que esta investigación representa para la comunidad educativa, me permito comunicarle que se **AUTORIZA LA APLICACIÓN DE ENCUESTAS** a:

- Estudiantes de Bachillerato (1.º a 3.º), y
- Docentes que imparten asignaturas en el Diversificado,

Para efectos de esta autorización, sírvase observar las siguientes condiciones:

1. Coordinación previa con Vicerrectorado, DECE, para la programación de fechas y horarios, procurando no interferir con evaluaciones u otras actividades prioritarias.
2. Sobre el carácter voluntario y anónimo de la participación; no se recogerán datos sensibles ni identificatorios.
3. La duración máxima para la encuesta por grupo será de hasta 15 minutos.
4. Cualquier ajuste de cronograma deberá informarse por escrito.

Tachina, Av. Bismarck y 24 de Mayo- Tachina / Teléfono: 05055-082-475-274/ 05055-082-475-382/
Email: info@uefsfaec.com

Nota. Documento protocolar, página 1.

Figura 24.

Oficio de autorización rectoral para la aplicación de cuestionarios, página 2.



Nota. Documento protocolar, página 2.

6.3 Anexo C

Figura 25.

Juicio de expertos – Experto 1 (Msc. Juanita Delgado). Página 1.

UNEMI
POSGRADOS

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

I. DATOS DEL JURADO EXPERTO.

APELLIDOS Y NOMBRES	Tenorio Delgado Juanita María
CARGO QUE DESEMPEÑA	Docente
INSTITUCIÓN DONDE LABORA	Unidad Educativa Fiscomisional "San Francisco de Asís"
AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA	Veinte y dos
ESPECIALIZACIÓN TÍTULO SUPERIOR	Magister

II. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.

TEMA DE INVESTIGACIÓN:	La memoria histórica, los saberes ancestrales afrodescendientes y la cosmovisión chachi en el currículo escolar de la Unidad Educativa San Francisco de Asís.
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:	Aun cuando el marco legal ecuatoriano reconoce la educación con pertinencia cultural, en la práctica persiste un currículo eurocéntrico que invisibiliza memorias, saberes y la lengua cha'palaa; esta exclusión debilita el sentido de pertenencia, afecta la identidad y el rendimiento académico.
SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA:	☐ ¿Cómo impacta la ausencia de memoria histórica afrodescendiente y cosmovisión chachi en la identidad y el sentido de pertenencia del estudiantado? ☐ ¿Qué estrategias pedagógicas y metodológicas pueden integrarse para incorporar saberes, lengua cha'palaa y expresiones culturales afrodescendientes, favoreciendo el rendimiento? ☐ ¿Qué cambios curriculares y metodológicos se requieren para una educación intercultural crítica y contextualizada en Tachina?

LA MEJOR VERSIÓN DE TI. **UNEMI** POSGRADOS

www.unemi.edu.ec/milagro/posgrado/   

Nota. Documento protocolar, página 1.

Figura 26.

Juicio de expertos – Experto 1 (Msc. Juanita Delgado). Página 2.

OBJETIVO GENERAL:	Analizar la inclusión de la memoria histórica, saberes afrodescendientes y cosmovisión chachi en el currículo y POA de la UE San Francisco de Asís para proponer estrategias pedagógicas interculturales que fortalezcan identidad, pensamiento crítico y pertinencia educativa en bachillerato.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	-Identificar la presencia e integración de contenidos de memoria afro, saberes ancestrales y cosmovisión chachi en el currículo y POA. -Explorar percepciones, prácticas y conocimientos de docentes y estudiantes sobre estos elementos. -Proponer estrategias pedagógicas interculturales y contextualizadas para su integración y el fortalecimiento de identidad, pensamiento crítico y pertinencia educativa.
VARIABLE INDEPENDIENTE:	Currículo escolar contextualizado y reparador.
VARIABLE DEPENDIENTE:	Fortalecimiento del sentido de pertenencia, identidad cultural y rendimiento académico.
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE DATOS:	Técnicas (cualitativas): entrevistas semiestructuradas y observación participante. • Instrumento principal (cuantitativo): cuestionario estructurado (10 preguntas cerradas + 1 abierta), alineado a objetivos y adaptado al contexto. • Validez: juicio de expertos y prueba piloto antes de la aplicación.
UNIDAD DE ANÁLISIS:	Docentes (12) de básica superior y bachillerato y estudiantes (193) de básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional "San Francisco de Asís" (total 205 participantes).

Nota. Documento protocolar, página 2.

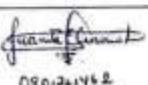
Figura 27.

Juicio de expertos – Experto 1 (Msc. Juanita Delgado). Página 3.



III. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN.

ESCALA	
Muy Pertinente	5
Pertinente	4
Indeciso	3
Poco Pertinente	2
Nada Pertinente	1

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
Lenguaje apropiado	Está formulado en el lenguaje apropiado.	X				
Coherencia con categorías/variables	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	X				
Organización lógica del instrumento	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	X				
Adecuación a objetivos e hipótesis	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar la hipótesis.	X				
Complementariedad (causa-efecto)	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.	X				
Relación con el objeto de estudio	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.	X				
Utilidad para responder al problema	El instrumento es útil para dar respuesta al problema educativo	X				
Observación y sugerencia:						
FIRMA:	 D801241462					
FECHA:	08/08/25					

LA MEJOR VERSIÓN DE TI



www.unemi.edu.ec/index.php/institucional
 UNEMI - Posgrados

Nota. Documento protocolar, página 3.

6.4 Anexo D.

Figura 28.

Juicio de expertos – Experto 2 (Msc. Janeth Calapaqui). Página 1.



UNEMI
POSGRADOS

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

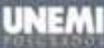
I. DATOS DEL JURADO EXPERTO.

APELLIDOS Y NOMBRES	Calapaqui Calapaqui Janeth
CARGO QUE DESEMPEÑA	Docente
INSTITUCIÓN DONDE LABORA	Unidad Educativa Fincomisional "San Francisco de Asís"
AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA	Cinco
ESPECIALIZACIÓN TÍTULO SUPERIOR	Magister

II. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.

TEMA DE INVESTIGACIÓN:	La memoria histórica, los saberes ancestrales afrodescendientes y la cosmovisión chachi en el currículo escolar de la Unidad Educativa San Francisco de Asís.
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:	Aun cuando el marco legal ecuatoriano reconoce la educación con pertinencia cultural, en la práctica persiste un currículo eurocéntrico que invisibiliza memorias, saberes y la lengua cha'palaa; esta exclusión debilita el sentido de pertenencia, afecta la identidad y el rendimiento académico.
SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA:	☐ ¿Cómo impacta la ausencia de memoria histórica afrodescendiente y cosmovisión chachi en la identidad y el sentido de pertenencia del estudiantado? ☐ ¿Qué estrategias pedagógicas y metodológicas pueden integrarse para incorporar saberes, lengua cha'palaa y expresiones culturales afrodescendientes, favoreciendo el rendimiento? ☐ ¿Qué cambios curriculares y metodológicos se requieren para una educación intercultural crítica y contextualizada en Tachina?
OBJETIVO GENERAL:	Analizar la inclusión de la memoria histórica, saberes afrodescendientes y cosmovisión chachi en el currículo y POA de la UE San Francisco de Asís para proponer estrategias pedagógicas interculturales que fortalezcan identidad, pensamiento crítico y pertinencia educativa en bachillerato.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	-Identificar la presencia e integración de contenidos de memoria afro, saberes ancestrales y cosmovisión chachi en el currículo y POA. -Explorar percepciones, prácticas y conocimientos de docentes y estudiantes sobre estos elementos.

LA MEJOR VERSIÓN DE TI







Nota. Documento protocolar, página 1.

Figura 29.

Juicio de expertos – Experto 2 (Msc. Janeth Calapaqui). Página 2.



	•Proponer estrategias pedagógicas interculturales y contextualizadas para su integración y el fortalecimiento de identidad, pensamiento crítico y pertinencia educativa.
VARIABLE INDEPENDIENTE:	Curriculo escolar contextualizada y reparador.
VARIABLE DEPENDIENTE:	Fortalecimiento del sentido de pertenencia, identidad cultural y rendimiento académico.
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE DATOS:	Técnicas (cualitativas): entrevistas semiestructuradas y observación participante. • Instrumento principal (cuantitativo): cuestionario estructurado (10 preguntas cerradas + 1 abierta), alineado a objetivos y adaptado al contexto. • Validez: juicio de expertos y prueba piloto antes de la aplicación.
UNIDAD DE ANÁLISIS:	Docentes (12) de básica superior y bachillerato y estudiantes (193) de básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional "San Francisco de Asís" (total 205 participantes).

III. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN.

ESCALA	
Muy Pertinente	5
Pertinente	4
Indeciso	3
Poco Pertinente	2
Nada Pertinente	1

LA MEJOR VERSION DE TI



www.unemi.edu.ec/posgrado

• UNEMI - Posgrado

Nota. Documento protocolar, página 2.

Figura 30.

Juicio de expertos – Experto 2 (Msc. Janeth Calapaqui). Página 3.



CUADRO DE CALIFICACIÓN DE ESCALA DE ACTITUD.

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
Lenguaje apropiado	Está formulado en el lenguaje apropiado.	X				
Coherencia con categorías/variables	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	X				
Organización lógica del instrumento	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	X				
Adecuación a objetivos e hipótesis	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar la hipótesis.	X				
Complementariedad (causa-efecto)	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.		X			
Relación con el objeto de estudio	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.		X			
Utilidad para responder al problema	El instrumento es útil para dar respuesta al problema educativo	X				
Observación y sugerencia:						
FIRMA: 						
FECHA:		08/08/25				

LA MEJOR VERSIÓN DE TI



www.unemi.edu.ec/posgrado/
 UNEMI - Posgrado

Nota. Documento protocolar, página 3.

6.5 Anexo E.

Figura 31.

Juicio de expertos – Experto 3 (Msc. Tania Cisneros). Página 1.


UNEMI
 POSGRADOS

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

I. DATOS DEL JURADO EXPERTO.

APELLIDOS Y NOMBRES	Cisneros Vidal Tania
CARGO QUE DESEMPEÑA	Docente
INSTITUCIÓN DONDE LABORA	Unidad Educativa Fiscomisional "San Francisco de Asís"
AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA	Nueve
ESPECIALIZACIÓN TÍTULO SUPERIOR	Magister

II. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.

TEMA DE INVESTIGACIÓN:	La memoria histórica, los saberes ancestrales afrodescendientes y la cosmovisión chachi en el currículo escolar de la Unidad Educativa San Francisco de Asís.
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:	Aun cuando el marco legal ecuatoriano reconoce la educación con pertinencia cultural, en la práctica persiste un currículo eurocéntrico que invisibiliza memorias, saberes y la lengua cha'palaa; esta exclusión debilita el sentido de pertenencia, afecta la identidad y el rendimiento académico.
SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA:	☐ ¿Cómo impacta la ausencia de memoria histórica afrodescendiente y cosmovisión chachi en la identidad y el sentido de pertenencia del estudiantado? ☐ ¿Qué estrategias pedagógicas y metodológicas pueden integrarse para incorporar saberes, lengua cha'palaa y expresiones culturales afrodescendientes, favoreciendo el rendimiento? ☐ ¿Qué cambios curriculares y metodológicos se requieren para una educación intercultural crítica y contextualizada en Tachina?

LA MEJOR VERSIÓN DE TI



www.unemi.edu.ec/posgrado
 UNEMI - Posgrado

Nota. Documento protocolar, página 1.

Figura 32.

Juicio de expertos – Experto 3 (Msc. Tania Cisneros). Página 2.

	
OBJETIVO GENERAL:	Analizar la inclusión de la memoria histórica, saberes afrodescendientes y cosmovisión chachi en el currículo y POA de la UE San Francisco de Asís para proponer estrategias pedagógicas interculturales que fortalezcan identidad, pensamiento crítico y pertinencia educativa en bachillerato.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	-Identificar la presencia e integración de contenidos de memoria afro, saberes ancestrales y cosmovisión chachi en el currículo y POA. -Explorar percepciones, prácticas y conocimientos de docentes y estudiantes sobre estos elementos. -Proponer estrategias pedagógicas interculturales y contextualizadas para su integración y el fortalecimiento de identidad, pensamiento crítico y pertinencia educativa.
VARIABLE INDEPENDIENTE:	Currículo escolar contextualizado y reparador.
VARIABLE DEPENDIENTE:	Fortalecimiento del sentido de pertenencia, identidad cultural y rendimiento académico.
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE DATOS:	Técnicas (cualitativas): entrevistas semiestructuradas y observación participante. • Instrumento principal (cuantitativo): cuestionario estructurado (10 preguntas cerradas + 1 abierta), alineado a objetivos y adaptado al contexto. • Validez: juicio de expertos y prueba piloto antes de la aplicación.
UNIDAD DE ANÁLISIS:	Docentes (12) de básica superior y bachillerato y estudiantes (193) de básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional "San Francisco de Asís" (total 205 participantes).

LA MEJOR VERSIÓN DE TI



www.unemi.edu.ec/posgrados
 UNEMI - Posgrados

Nota. Documento protocolar, página 2.

Figura 33.

Juicio de expertos – Experto 3 (Msc. Tania Cisneros). Página 3.

UNEMI
POSGRADOS

III. ASPECTO DE LA VALIDACIÓN.

ESCALA	
Muy Pertinente	5
Pertinente	4
Indeciso	3
Poco Pertinente	2
Nada Pertinente	1

CUADRO DE CALIFICACIÓN DE ESCALA DE ACTITUD.

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
Lenguaje apropiado	Está formulado en el lenguaje apropiado.	X				
Coherencia con categorías/variables	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	X				
Organización lógica del instrumento	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	X				
Adecuación a objetivos e hipótesis	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar la hipótesis.	X				
Complementariedad (causa-efecto)	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.		X			
Relación con el objeto de estudio	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.	X				
Utilidad para responder al problema	El instrumento es útil para dar respuesta al problema educativo	X				
Observación y sugerencia:						
FIRMA:						
 1104910453						
FECHA: 08/08/25						

LA MEJOR VERSIÓN DE TI **UNEMI** POSGRADOS www.unemi.edu.ec/posgrado/
UNEMI - Posgrados

Nota. Documento protocolar, página 3.

6.6 Anexo F

Registro de materiales audiovisuales (videos)

Video 1. Arrullo a la virgen del Carmen, sincretismo religioso.

- **Autor/canal:** Patricio Recalde Páez
- **Fecha y lugar:** 03/08/25, Esmeraldas/Ecuador
- **Duración:** 15ss
- **Descripción:** Registro audiovisual de un *arrullo* en honor a la Virgen del Carmen, práctica devocional afroesmeraldeña que articula catolicismo popular y memoria ancestral.
- **Acceso:** <https://www.youtube.com/watch?v=yygEIXpW1vo>.
- **Licencia/uso:** Uso académico, sin fines comerciales.

Video 2. Tachina rinde homenaje a la Virgen del Carmen: "Un acto de fe y devoción."

- **Autor/canal:** Patricio Recalde Páez
- **Fecha y lugar:** 03/08/25, Esmeraldas/Ecuador
- **Duración:** 15ss
- **Descripción:** Registro audiovisual de un arrullo en Tachina (Esmeraldas) en honor a la Virgen del Carmen, que integra devoción católica y memoria afroesmeraldeña, predominan el canto responsorial, la percusión tradicional (bombo, cununos, maracas) y la participación comunitaria en un marco festivo-ritual.
- **Acceso:** <https://www.youtube.com/watch?v=K3VEP02hyh4>.
- **Licencia/uso:** Uso académico, sin fines comerciales.

Video 3. Etnobotánica comunitaria en Tachina: entrevista a Andy Castro sobre el uso de plantas medicinales.

- **Autor/canal:** Patricio Recalde Páez
- **Fecha y lugar:** 04/08/25, Esmeraldas/Ecuador

- **Duración:** 3m23ss
- **Descripción:** Entrevista semiestructurada con Andy Castro sobre prácticas y saberes locales de plantas medicinales en la parroquia Tachina (Esmeraldas), el registro documenta usos terapéuticos, transmisión intergeneracional y contexto comunitario del conocimiento etnobotánico.
- **Acceso:** <https://www.youtube.com/watch?v=PI1ofWr0oEw>.
- **Licencia/uso:** Uso académico, sin fines comerciales.

Video 4. Materialidad y oficio: confección de un abanico en comunidad Chachi.

- **Autor/canal:** Patricio Recalde Páez
- **Fecha y lugar:** 31/08/25, Esmeraldas/Ecuador
- **Duración:** 1m14ss
- **Descripción:** Cápsula didáctica que muestra, paso a paso, la confección de un abanico chachi mediante trenzado y urdido. Útil para analizar cultura material, técnicas tradicionales y preservación de oficios.
- **Acceso:** https://www.youtube.com/shorts/Lm5Z6twbP_I?si=v6JCnEd6tUZDvSHt.
- **Licencia/uso:** Uso académico, sin fines comerciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abya Yala. (2017, 27 de junio). *Juan García Salazar, un obrero del proceso*. <https://abyayala.org.ec/juan-garcia-salazar-un-obrero-del-proceso/>
- Antón Sánchez, J. (2014). *Religiosidad afroecuatoriana*. Instituto Nacional de Patrimonio Cultural.
<https://www.patrimoniocultural.gob.ec>
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research* (13th ed.). Cengage.
- Ballesteros, L. (2018). *Condiciones estructurales de exclusión en América Latina*. Universidad Nacional.
- Barrett, S. A. (1994). *Los indios Cayapas del Ecuador* (Colección Biblioteca Abya-Yala, 6). Abya-Yala.
- Clavijo, K. (2018). *Saberes musicales afroesmeraldeños: arrullos, chigualos y alabaos en la provincia de Esmeraldas* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio UASB.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6098/1/T2565-MEC-Clavijo-Saberes.pdf>
- Coba, M., & Cobo, J. (2020). *Educación intercultural en el Ecuador contemporáneo*. Abya-Yala.
- Correa, A. (2016). Educación intercultural crítica: Desafíos y propuestas. *Revista de Educación y Sociedad*, 12(3), 45–61.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- El Comercio. (2017, 20 de julio). *Juan García Salazar, historiador de la afrodescendencia, recibió homenaje*.
<https://www.elcomercio.com/tendencias/juangarcia-historiador-afrodescendencia-homenaje-casadelacultura.html>
- Estupiñán Bass, J. (1977). *Recopilación de leyes, decretos y ordenanzas sobre división política de Esmeraldas*.

- Estupiñán Bass, J. (2000). *Luces que titilan*. Academia Ecuatoriana de la Lengua. <http://www.academiaecuatorianadelalengua.org>
- Estupiñán Bass, J. (2018). *Afrodescendencia y pensamiento crítico en América Latina*. CLACSO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005a). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005b). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Salazar, J. (1989). *Instrumentos musicales asociados a ritos afroecuatorianos en la zona norte de Esmeraldas*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- García Salazar, J. (2003). *Papá Roncón: Historia de vida*. Fondo Documental Afro- Andino / Universidad Andina Simón Bolívar.
- García Salazar, J. (2017). *La gente del monte: Oralidad, memoria y resistencia afroecuatoriana*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- García, M., & Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad*. Abya-Yala.
- Gutiérrez, F. (2020). *Descorriendo los velos: Coronel Carlos Concha Torres, 1864– 1919, última expresión del alfarismo revolucionario*.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª/7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- La Hora. (2017, 20 de julio). *Falleció Juan García Salazar, un cuidador de la memoria afroecuatoriana*. <https://www.lahora.com.ec/archivo/Fallecio-Juan-Garcia-Salazar-un-cuidador-de-la-memoria-afroecuatoriana-20170720->

[0004.html](#)

- Maisonobe, C. (2023). *La cosmovisión chachi y su relación con la naturaleza: Estudios interculturales*. Abya-Yala.
- Maisonobe, L. (2023). *Esmeraldas: Territorio, sociedad y medio ambiente*. HAL. <https://univ-pau.hal.science/hal-04116272v1>
- Miranda Robles, F. (2019). *Afroesmeraldeños: Magia, realidad y transculturación*. 1Library. <https://1library.co/document/yee02v1y-afroesmeraldenos-magia-realidad-y-transculturacion.html>
- Ortega, A. (2015). *Memoria, identidad y educación afroecuatoriana*. Editorial UASB.
- Padilla Tenorio, V. J. (2020). *Estudio etnográfico de la música y la danza del pueblo afro-esmeraldeño del cantón Esmeraldas, provincia de Esmeraldas* [Tesis de licenciatura, Universidad Regional Autónoma de los Andes]. Repositorio Uniandes. <https://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/12052>
- Quijano, A. (2000a). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World- Systems Research*, 6(2), 342–386.
- Ramírez, A. (2014). Saberes ancestrales y lengua en la educación intercultural bilingüe. *Revista Latinoamericana de Educación Intercultural*, 6(2), 45–63.
- Ramírez, C. (2014). *La historia de los pueblos afrodescendientes en el currículo ecuatoriano*. Observatorio Educativo Nacional.
- Ramírez, M. (2014). *Memoria, identidad y territorio: Aportes para una educación intercultural*. FLACSO Ecuador.
- Redalyc. (2019). Análisis de la promoción cultural como herramienta para fortalecer la identidad afro-esmeraldeña. *Revista TuryDes*, 12(28), 187–202. <https://www.redalyc.org/journal/695/69559233029/html/>
- Rodríguez Vera, E. (2017). Etnoeducación y memoria política en comunidades afroecuatorianas. *Revista Crítica Educativa*, 19(2), 67–82.

- Rodríguez Vera, J. (2017). Educación liberadora y currículo intercultural. *Revista Andina de Educación Crítica*, 4(1), 89–112.
- Rodríguez Vera, L. (2017). Pedagogía crítica y metodologías liberadoras en el aula latinoamericana. *Revista Educación y Sociedad*, 12(3), 87–101.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Universidad Andina Simón Bolívar. (2017). Homenaje a Juan García Salazar, maestro y obrero del proceso afroecuatoriano. *El Telégrafo*.
<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/42/7/el-bambero-mayor-juan-garcia-salazar- prefiere-ser-llamado-un-obrero-del-proceso>
- Vera, M. (2015). *La búsqueda del ser: Religiosidad afroesmeraldeña*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Vivero, J. (2020). *Racismo estructural en el sistema educativo del Ecuador*. FLACSO.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En *Educação intercultural na América Latina* (pp. 25–43). UNESCO.
- Walsh, C. (2010b). *Educación y lucha decolonial*. Universidad Nacional.
- Zapata, R. (2017). *Los textos escolares y la invisibilización de los afrodescendientes*. Ministerio de Educación del Ecuador.