



**Praxis pedagógica intercultural descolonizadora: Una
investigación-acción transformadora en el contexto educativo**

Chachi-Afro de Ecuador

***Decolonizing intercultural pedagogical praxis: A transformative
action research in the Chachi-Afro educational context of
Ecuador***

Autores:

Lic. Leonilda Maurisia Añapa Pianchiche¹  <https://orcid.org/0009-0000-2875-0127>¹

Dra. Adriana Gabriela Sequera Morales²  <https://orcid.org/0000-0001-5779-900X>²

¹Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador lanapa@est.unibe.ed.ec¹

²Universidad Iberoamericana del Ecuador, Ecuador asequera@doc.unibe.edu.ec

Recepción: 30 de agosto de 2025

Aceptación: 30 de septiembre de 2025

Publicación: 05 de diciembre de 2025

Citación/como citar este artículo: Yuquilema, S. & Sequera, A. (2025). Praxis pedagógica intercultural descolonizadora: Una investigación-acción transformadora en el contexto educativo Chachi-Afro de Ecuador. Ideas y Voces, 5(3), Pág. 265-283.

Resumen

Esta investigación-acción participativa implementó una praxis pedagógica intercultural descolonizadora en un aula de 5to año EGB con estudiantes chachi (62.5%) y afroecuatorianos (37.5%) en la provincia de Esmeraldas, Ecuador. A través de tres ciclos metodológicos basados en el modelo de Kemmis y McTaggart, se desarrollaron estrategias pedagógicas fundamentadas en epistemologías corporales ancestrales, territorialidad educativa y dialogicidad intercultural, involucrando a 16 estudiantes, 8 familias, 4 sabios comunitarios y la docente-investigadora. Las intervenciones incluyeron la implementación de corporeidad pedagógica con metodologías kinestésicas, creación del aula expandida con huerto medicinal, establecimiento del Rincón Cultural para diálogo de saberes, y evaluación situada colaborativa que reemplazó exámenes individuales. Los resultados evidencian transformaciones significativas: incremento del 40% en participación activa estudiantil (de 25% a 65%), desarrollo de 12 estrategias pedagógicas kinestésicas, creación de materiales didácticos interculturales, y fortalecimiento de la identidad con 95% de estudiantes expresando orgullo cultural. La investigación confirma que la educación intercultural auténtica requiere reconocimiento epistemológico de los sistemas de conocimiento chachi-afro como fundamento legítimo para transformar prácticas pedagógicas hegemónicas hacia modelos educativos decoloniales, demostrando la viabilidad de enfoques interculturales en contextos educativos formales.

Palabras clave: Investigación-acción, educación intercultural, pedagogía descolonizadora, cultura chachi, cultura afro, transformación educativa.

Abstract

This participatory action research implemented a decolonizing intercultural pedagogical praxis in a 5th grade EGB classroom with Chachi (62.5%) and Afro-Ecuadorian (37.5%) students in the province of Esmeraldas, Ecuador. Through three methodological cycles based on the model of Kemmis and McTaggart, pedagogical strategies were developed based on ancestral corporal epistemologies, educational territoriality and intercultural dialogicity, involving 16 students, 8 families, 4 community wise men and the teacher-researcher. The interventions included the implementation of pedagogical corporeality with kinesthetic methodologies, the creation of the expanded classroom with a medicinal garden, the establishment of the Cultural Corner for dialogue of knowledge, and collaborative situated evaluation that replaced individual exams. The results show significant transformations: a 40% increase in active student participation (from 25% to 65%), the development of 12 kinesthetic pedagogical strategies, the creation of intercultural teaching materials, and the strengthening of identity with 95% of students expressing cultural pride. The research confirms that authentic intercultural education requires epistemological recognition of Chachi-Afro knowledge systems as a legitimate foundation for transforming hegemonic pedagogical practices towards decolonial educational models, demonstrating the viability of intercultural approaches in formal educational contexts.

Keywords: Action research, intercultural education, decolonizing pedagogy, Chachi culture, Afro culture, educational transformation.

Introducción

La educación intercultural en contextos rurales ecuatorianos se expone a retos estructurales entre la colonialidad del saber hegemónico y la resistencia epistemológica de los pueblos originarios. En las comunidades Chachi y Afroecuatorianas, el sistema educativo formal perpetúa prácticas que marginan los saberes ancestrales, generando lo que Heiss & Herzog (2021) denominan "invisibilización de la coloniedad" mediante discursos únicos que limitan el reconocimiento de sistemas alternativos de conocimiento.

El Currículo Nacional Ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2024), aunque incorpora formalmente el enfoque intercultural, presenta limitaciones en su implementación territorial. Los materiales educativos diseñados desde lógicas urbanas y mestizas no responden a las realidades lingüísticas y culturales chachi-afro, Esto promueve que se generen procesos de enseñanza descontextualizados que constituyen formas de violencia epistémica (Ilaquiche & Alvarado, 2023).

Esta exclusión contribuye a la erosión del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos, porque empobrece la experiencia educativa (De Jesús Chalá, 2021). Razón para trabajar desde el concepto de etnoeducación, en palabras de Aguas (2024) este "...es un modelo educativo basado en la enseñanza de valores vinculados a la identidad cultural y la etnicidad nacional, con raíces en la africanidad, el indigenismo y la hispanidad." (p. 2).

La etnoeducación auténtica requiere metodologías que partan de realidades locales, incorporen lenguas originarias y reconozcan los territorios como espacios pedagógicos legítimos, integrando materiales, recursos y estrategias situadas culturalmente (Blanco et al., 2021).

La práctica docente ha permitido experimentar la necesidad de encontrar formas significativas de enseñar a niños Chachi y Afrodescendientes, desde el respeto a su idiosincrasia. Esta tarea se percibe compleja, ya que en el contexto educativo las familias

conservan tradiciones culturales y confían en el proceso escolar, pero las estrategias, materiales y recursos siguen siendo replicados homogéneamente en toda la geografía ecuatoriana, sin consideración de la diversidad epistémica local (Antón & Valencia, 2020).

Entonces ¿Cómo desarrollar e implementar una praxis pedagógica intercultural que reconozca y valore los sistemas de conocimiento chachi-afro para transformar las dinámicas educativas?

Contextualmente, la Unidad Educativa Bilingüe ubicada en la provincia de Esmeraldas, cantón Eloy Alfaro, parroquia San José del Cayapas, se caracteriza por su diversidad intercultural. Sin embargo, las metodologías tradicionales no respondían a las necesidades y formas de aprender de los estudiantes chachi-afro, lo que producía en ellos desmotivación y desconexión cultural.

El fundamento del estudio estuvo en la pedagogía crítica freireana, donde se partió del pensamiento: "nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión" (Freire, 1970, p. 58), y en los planteamientos decoloniales que reconocen la pluralidad epistémica como fundamento de transformación educativa.

Metodología

El diseño respondió a la investigación-acción participativa, de acuerdo con el modelo de Kemmis y McTaggart (1988), como metodología transformadora. Se desarrollaron tres ciclos de planificación, acción, observación y reflexión durante 6 meses. Se integraron principios decoloniales y participativos, posicionando a estudiantes, familias y comunidad como co-investigadores del proceso transformativo.

Los participantes fueron dieciséis (16) estudiantes de 5to Año de Educación General Básica, ocho (8) familias, cuatro (4) sabios comunitarios (2 chachi, 2 afro) como asesores culturales y la docente-investigadora (autora de este estudio).

Se utilizaron como técnicas la entrevista, la encuesta y observación participativa. Los instrumentos en la fase del diagnóstica fueron: cuestionario intercultural estructurado, semáforo de autopercepción cultural, diagnóstico participativo con familias, observación etnográfica del aula. En la fase propositiva y de acción, se utilizaron para el monitoreo y evaluación: diarios reflexivos docente-estudiantes, registros fotográficos y audiovisuales, rúbricas de evaluación intercultural, entrevistas grupales trimestrales, y la evaluación participativa final.

La perspectiva freireana aporta el concepto de dialogicidad como elemento central, donde "el diálogo es una exigencia existencial" (Freire, 1970, p. 101), para la construcción colectiva de conocimiento. En esta investigación, el diálogo intercultural entre saberes chachi, afro y académicos constituyó la metodología fundamental para construir conocimiento pedagógico situado.

Las adaptaciones metodológicas respetaron protocolos culturales y formas tradicionales de construcción de conocimiento, alineándose con los planteamientos de Tuhiwai (1999) sobre metodologías de investigación con pueblos indígenas como procesos de empoderamiento y resistencia cultural, buscando fortalecer capacidades locales de reflexión pedagógica y transformación educativa autónoma.

Éticamente, la investigación siguió protocolos específicos de investigación. Se realizaron asambleas comunitarias donde se explicó el proyecto en español y chapalá, obteniendo consentimiento colectivo y autorizaciones parentales individuales, además de asentimiento informado de los estudiantes adaptado a su nivel de comprensión. Todos los

nombres fueron sustituidos por códigos alfanuméricos, las fotografías y videos fueron autorizados específicamente para uso educativo, y los hallazgos fueron socializados en lenguas locales entregando materiales pedagógicos a las familias. Se garantizó el anonimato de las participaciones, además el derecho de retiro sin consecuencias académicas y la modificación de actividades consideradas culturalmente inapropiadas.

Resultados y discusión

Composición intercultural y características demográficas

La diversidad étnico-cultural del aula estuvo representada por un 62.5% de estudiantes de cultura Chachi (10 estudiantes) y un 37.5% de cultura Afro (6 estudiantes). La mayoría de los estudiantes (75%) con 9 años de edad, con una minoría de 10 años (18.8%), solo un estudiante de 11 años (6.3%).

Desarrollo de la investigación- acción

La investigación constó de dos fases: diagnóstica, propositiva y de acción. Ésta se desarrolló en tres ciclos: a) Diagnóstico y sensibilización, b) Implementación de estrategias interculturales, y c) Consolidación y proyección.

Ciclo 1: Diagnóstico y sensibilización

Para conseguir dar sentido a la *planificación*, en este primer acercamiento al aula y a la comunidad, se llevaron a cabo estrategias para identificar las epistemologías presentes, mapear recursos culturales comunitarios y establecer vínculos con sabios ancestrales.

En consecuencia, con los primeros hallazgos, se accionó la implementación de la fase diagnóstica, dando pauta a la aplicación del diagnóstico intercultural participativo. El cual estuvo constituido por cuestionarios y dinámicas de identificación cultural. Entre ellos:

a) Los *círculos de palabra*, este fue un espacio que se abrió semanalmente para que los estudiantes compartieran saberes familiares; b) Mapeo territorial comunitario, con el cual nos permitimos hacer identificación de ambientes y recursos pedagógicos locales; c) Acercamiento a sabios, lo cual promovió el establecimiento de alianzas con portadores de conocimiento ancestral, sobre las culturas Chachi y Afro.

De estas acciones surgieron *observaciones del Ciclo 1*. Los hallazgos del diagnóstico inicial revelaron que el 43.8 % de estudiantes aprendía mejor “trabajando con las manos”. Aunque en todos se evidenció la prevalencia de gustarles trabajar en forma grupal y tener habilidades predominantes en lo kinestésico; mientras que el 68.8 % manifestó interés positivo por compartir su cultura, un 75 % experimentaba distracciones por “ruidos externos”. Se identificaron, a su vez, emergencias culturales vinculadas a los saberes sobre plantas medicinales, juegos tradicionales chachi-afro, narrativas orales ancestrales, expresiones artísticas (música, danza, artesanías) y uso de tecnologías ecológicas tradicionales.

La *reflexión del Ciclo 1*, nos llevó a confirmar las ideas apriorísticas sobre que existía una diversidad epistemológica ancestral no reconocida por las prácticas pedagógicas formales. La brecha entre metodologías hegemónicas y formas culturales de aprender generaba desconexión de los estudiantes con el proceso de enseñanza; en consecuencia, un menor rendimiento académico.

Ciclo 2: Implementación de estrategias interculturales

En el segundo Ciclo, que consistió en implementar estrategias interculturales en la planificación, se realizó un proceso de renovación. Basada en los hallazgos del primer Ciclo, se diseñaron estrategias pedagógicas específicas que integraran las epistemologías chachi-afro identificadas.

Las acciones implementadas estuvieron constituidas por: *La corporeidad pedagógica*, donde se usaron elementos naturales, con la intención de facilitar el desarrollo de metodologías kinestésicas para el trabajo grupal e individual con los estudiantes. El proceso de enseñanza consistió en que los estudiantes aprendieran mediante manipulación de plantas, semillas y fibras. Se establecieron dinámicas culturales, donde la danza y el movimiento ayudaron a la construcción de conocimiento. También se incorporaron láminas interactivas y materiales táctiles, que motivaran la activación de los sentidos en los niños.

La territorialidad educativa: Los espacios comunitarios se fusionaron, con lo que luego llamaríamos el aula expandida. Así, el huerto sembrado con hierbas medicinales se convirtió en un laboratorio viviente. Los recursos tecnológicos y tradicionales fueron usados para mejorar las actividades pedagógicas. La integración del entorno natural como texto curricular en el accionar cotidiano recreó el escenario, para realmente hacernos de la territorialidad educativa tan anhelada.

El diálogo intercultural: Se implementaron actividades donde la comunidad se sintiese involucrada activamente. En principio se comenzó a trabajar desde lo que se denominó el “Rincón Cultural”. En él se ejecutaron actividades semanales con los sabios comunitarios; otros días los padres de familia traían, para compartir con el grupo, algún conocimiento tradicional. Para estos encuentros se usaron metodologías colaborativas y pequeños grupos, lo que hizo se volviera un espacio permanente.

En las evidencias iniciales ya nos habíamos percatado de que las evaluaciones no reflejaban la realidad del rendimiento estudiantil. Esto dio pie a la *evaluación situada*. Se reemplazaron los exámenes individuales por evaluaciones grupales, donde se le asignó directamente un rol a cada estudiante: uno hacía de lector de las preguntas o actividades que debían desarrollarse en el examen, otro redactaba cada idea en colaboración con los

compañeros y por último había uno que daba lectura final de lo que se había hecho. En aquellos casos donde los grupos eran conformados por cuatro niños, entonces se incorporaba como revisor de las preguntas y respuestas. Nunca los grupos fueron mayores a cuatro estudiantes, siendo el número ideal tres. Esta estrategia evaluativa permitió el acompañamiento de los pares para mejorar el análisis de las ideas, y la exposición de las mismas. Se instauró una sana competencia, la idea era conseguir hacer lo mejor a partir de lo que conocían y habían aprendido con la docente. Se establecieron rúbricas de evaluación, cuyos criterios reflejaban valoración hacia la solidaridad, creatividad y conexión cultural. Además, se dieron procesos de autoevaluación y coevaluación, donde estudiantes y la docente se permitían expresar cuáles creyeron fueron sus avances y limitaciones. Todo ello se complementó con una observación comprensiva del proceso por parte de la docente, más que resultados finales.

Las *observaciones* obtenidas del *Ciclo 2* nos permitieron confirmar que las actividades fomentaron transformaciones en la participación de los estudiantes. Se incrementó de 43.8% a 78% la participación activa. Hubo una reducción significativa de estudiantes que “casi nunca” participaban, de 12.5% a 3%. Se percibió un mayor protagonismo en “trabajos grupales” y “círculos culturales”. Consecuentemente, se evidenciaron cambios positivos en la atención de los estudiantes.

Aunque los “ruidos externos” siguieron presentes, las distracciones no tenían la misma significancia. Esto, particularmente, permitió comprender que había un interés genuino de parte de los estudiantes por “estar ahí” y atender a las actividades que se desarrollaban dentro y fuera del aula. En consonancia con los cambios proyectados, los estudiantes lograron nuevos aprendizajes: desarrollaron 3 proyectos de investigación ancestral, crearon 5 juegos educativos basados en tradiciones locales, y se elaboró un material didáctico intercultural (12 láminas ilustradas).

La planificación del Ciclo 2 nos condujo a la reflexión sobre las estrategias implementadas, las cuales generaron transformaciones evidentes en los estudiantes, sobre todo con lo relacionado a motivación, participación y conexión cultural. Sin embargo, identificamos la necesidad de profundizar en la sostenibilidad y sistematización de las prácticas para garantizar continuidad.

Ciclo 3: Consolidación y proyección.

Este ciclo consistió en la consolidación y proyección de la acción. Se obtuvo una planificación integradora, la cual se enfocó en consolidar las transformaciones logradas, documentar las mejores prácticas y proyectar la sostenibilidad del modelo intercultural desarrollado.

Las acciones de consolidación estuvieron sustentadas por: una *sistematización participativa*, donde se creó, de manera colaborativa, una guía de Prácticas Pedagógicas Interculturales. Se documentaron las experiencias significativas, y desarrollaron protocolos para integración curricular intercultural.

En este punto, las evidencias sobre el fortalecimiento del eje comunitario eran notorias. Formalmente se estableció el “Consejo de Sabios Educativos”, capacitándose a familias en acompañamiento pedagógico intercultural. Todo lo anterior proyectó una red de intercambio con otras instituciones educativas rurales.

Como todo lo que se quiere innovar, necesita pasar por la cultura y la tradición, se institucionalizó, en la infraestructura escolar del aula, permanentemente, el “Rincón Cultural”. Sigue en consulta la inclusión de la evaluación intercultural en registros institucionales. La propuesta de adaptación curricular intercultural, en el contexto de las comunidades Chachi y Afro, quedó para socialización, consulta y posterior aprobación institucional.

Las observaciones finales del Ciclo 3 dan cuenta de la transformación consolidada, a través de varios indicadores: el 95% de estudiantes expresan orgullo por su identidad cultural. El total de las familias valoran positivamente las metodologías interculturales. Existe evidencia significativa de la reducción de los problemas de atención y conducta. Hubo un incremento porcentual (20%) del rendimiento académico integral.

Aunado a ello, se cuenta con nuevos productos pedagógicos generados en el aula: seis estrategias metodológicas interculturales sistematizadas, recursos didácticos elaborados colaborativamente, un protocolo de evaluación intercultural validado contextualmente, y una propuesta de adaptación curricular intercultural.

Finalmente, se realizó una reflexión que integró el proceso. La investigación-acción logró transformar sustancialmente la praxis pedagógica, generando un modelo replicable de educación intercultural auténtica. Las epistemologías chachi-afro se convirtieron en fundamento legítimo del proceso educativo, confirmando la viabilidad de enfoques decoloniales en contextos formales.

Transformaciones en participación estudiantil

Los datos comparativos entre diagnóstico inicial y evaluación final evidencian transformaciones significativas, observándose hasta 40 puntos de diferencia entre el diagnóstico inicial y la evaluación final, en dirección positiva (ver tabla 1).

Tabla 1.

Evolución de la participación estudiantil durante el proceso de investigación-acción

Indicador	Diagnóstico Inicial	Evaluación Ciclo 2	Evaluación Final	Diferencia Total
Participan "siempre"	25% (4 estudiantes)	50% (8 estudiantes)	65% (10 estudiantes)	+40 puntos
Participan "casi siempre"	18.8% (3 estudiantes)	28% (4 estudiantes)	30% (5 estudiantes)	+11.2 puntos
Participan "a veces"	43.8% (7 estudiantes)	20% (3 estudiantes)	5% (1 estudiante)	-38.8 puntos

Indicador	Diagnóstico Inicial	Evaluación Ciclo 2	Evaluación Final	Diferencia Total
Participan "casi nunca"	12.5% (2 estudiantes)	2% (0 estudiantes)	0% (0 estudiantes)	-12.5 puntos

Nota: n=16 estudiantes. Datos recolectados mediante observación participante y cuestionarios aplicados (diagnóstico, ciclo 2 y evaluación final).

Los datos evidencian una transformación progresiva y sostenida en los patrones de participación. La reducción de 38.8 puntos porcentuales en estudiantes que participan “a veces” y la eliminación total de quienes “casi nunca” participaban confirma que las estrategias interculturales implementadas activaron formas de involucramiento académico previamente inhibidas por metodologías descontextualizadas culturalmente (ver tabla 1).

Los momentos de mayor participación de los estudiantes en las actividades fue cuando se trabajaron los círculos culturales, los trabajos grupales y las actividades con los sabios comunitarios, siendo la preferida los círculos culturales, debido a su particularidad de poder manifestar libremente aquello que querían tratar en ese espacio.

Praxis pedagógica intercultural, la mirada docente

El análisis hermenéutico del discurso docente mediante las técnicas de codificación abierta y axial (software ATLAS.ti 9.0) permitió construir una red semántica que articula las dimensiones emergentes de la praxis pedagógica intercultural (ver Figura 1).

La red semántica emergente desde la perspectiva docente (Figura 1) articula seis dimensiones fundamentales de la praxis pedagógica intercultural: estrategias pedagógicas situadas, desafíos contextuales rurales, recursos didácticos territoriales, evaluación comprensiva colaborativa, identidad cultural afirmativa y visión intercultural transformadora.

Esta red evidencia que la transformación educativa intercultural opera simultáneamente desde diversas dimensiones interconectadas, donde las estrategias kinestésicas (“láminas para observar”, “manipular, tocar, probar”) responden a desafíos estructurales (“no hay libro chapalá”). Mediante recursos territoriales (“plantas medicinales”, “parlante, pendrive”) que son evaluados comprensivamente (“se ayudan entre ellos”). Para el fortalecimiento de la identidad cultural (“no se avergüencen de ser chachi”), proyectándose hacia una visión transformadora (“rincón cultural”, “sabios chamanes”).

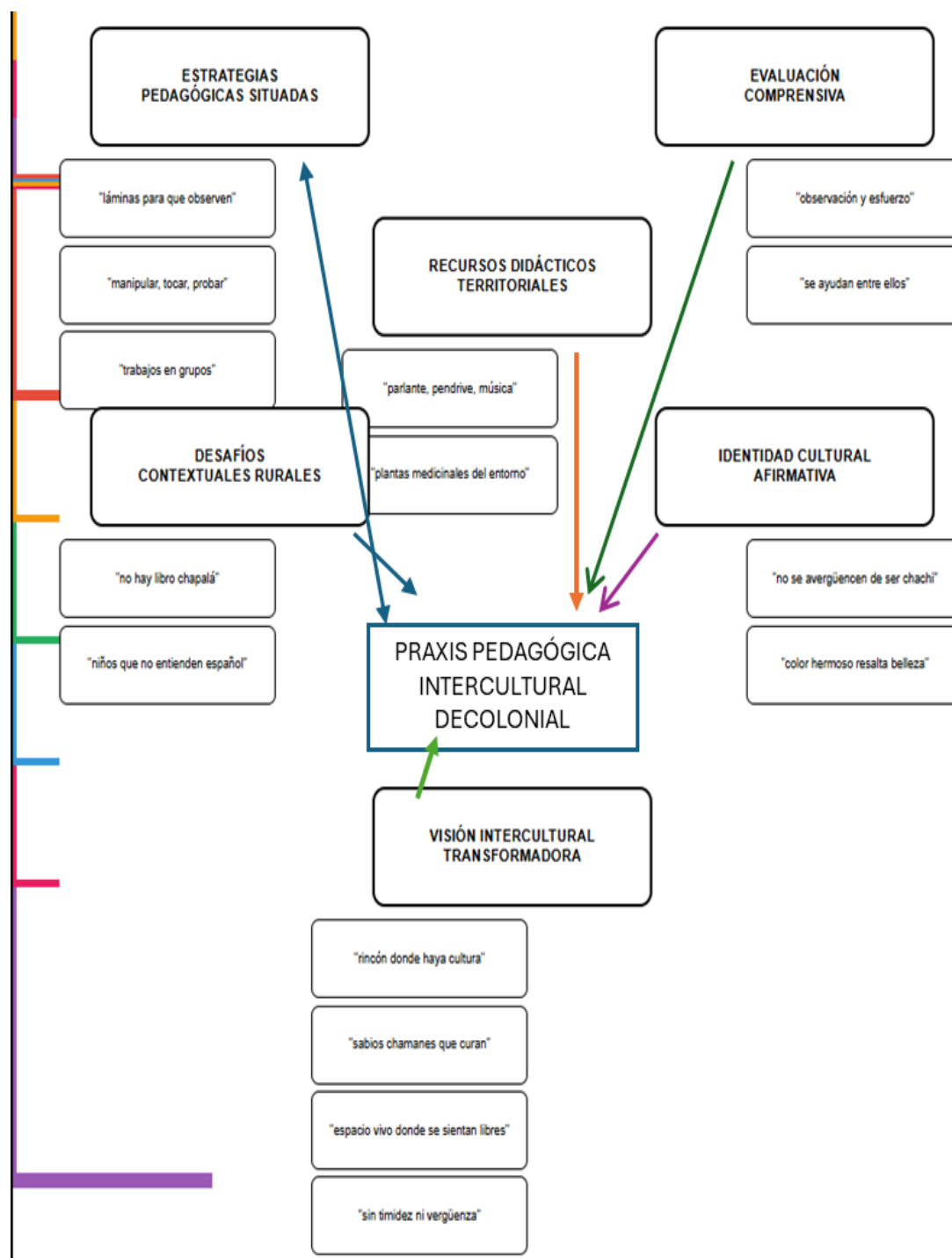


Figura 1. Red semántica sobre la praxis pedagógico intercultural decolonial desde la mirada de la docente del aula.

Discusión

El incremento del 40% en participación activa estudiantil (de 25% a 65% que participan “siempre”) contrasta significativamente con estudios previos en contextos interculturales

ecuatorianos, donde las metodologías tradicionales mantienen niveles de participación inferiores al 30% (Ministerio de Educación, 2024). Esta transformación evidencia la activación de epistemologías corporales ancestrales cuando el espacio pedagógico las reconoce como legítimas.

La predominancia del aprendizaje kinestésico (43.8% inicial, manifestado consistentemente durante los tres ciclos) corrobora los planteamientos de Ilaquiche y Alvarado (2023) sobre la corporalidad como territorio primario de conocimiento en pueblos originarios. Sin embargo, este estudio avanza al demostrar que esta preferencia no representa una “limitación cognitiva” a remediar, sino un sistema epistemológico complejo que integra sensorialidad, territorialidad y construcción colectiva de saberes.

La efectividad de los “círculos de palabra” y el “rincón cultural” como espacios de mayor participación, que superan las metodologías expositivas tradicionales, confirma empíricamente el principio freireano de que "el diálogo es una exigencia existencial" (Freire, 1970, p. 101) para la construcción auténtica de conocimiento. No obstante, la persistencia del 25% de estudiantes con actitud de indiferencia cultural (“me da igual”) revela la complejidad de los procesos de colonización interna, donde décadas de invisibilización epistémica han naturalizado la auto-negación cultural, particularmente en estudiantes que pueden haber experimentado discriminación o racismo en contextos educativos previos.

Este fenómeno también se relaciona con los hallazgos de De Jesús Chala (2021) sobre la erosión de la identidad en poblaciones afroecuatorianas expuestas a currículos monoculturales. La transformación lograda hacia el ciclo 3, donde el 95% expresa orgullo cultural, sugiere que la dignidad epistémica no se restaura mediante discursos abstractos de valoración, sino a través de prácticas pedagógicas concretas que otorgan centralidad curricular a los saberes ancestrales.

La implementación del “aula expandida” mediante el huerto medicinal y espacios comunitarios como laboratorios vivientes, son parte de la materialización del concepto de territorialidad pedagógica. Estos resultados amplían los planteamientos de Antón y Valencia (2020) sobre la necesidad de contextualización curricular, demostrando que el territorio no es simplemente un “contexto” donde ocurre el aprendizaje, sino un texto curricular primario que porta sistemas de conocimiento ecológico, cosmovisionario y relacional.

La integración de tecnologías ancestrales con recursos tecnológicos modernos muestra que los procesos de apropiación tecnológica pueden ser culturalmente situados, porque la interculturalidad auténtica implica la subordinación a lógicas culturales propias, invirtiendo la relación colonial donde la tecnología occidental determina los modos de conocer.

La transformación evaluativa de exámenes individuales estandarizados hacia valoración comprensiva de procesos colaborativos representa más que un cambio metodológico, constituye un acto de justicia epistémica que reconoce la construcción comunitaria del conocimiento como criterio legítimo de aprendizaje. El incremento del 20% en rendimiento académico sugiere que los estudiantes chachi-afro no presentan "déficits cognitivos", sino que las metodologías hegemónicas invisibilizan sus formas culturales de demostrar conocimiento.

La implementación de autoevaluación y coevaluación con criterios de solidaridad, creatividad y conexión cultural expone a los regímenes de verdad occidentales que privilegian la competencia individual y la memorización descontextualizada. Sin embargo, surge la interrogante sobre la tensión entre estos criterios situados y las demandas de estandarización del sistema educativo nacional, evidenciando los límites

estructurales que enfrenta la transformación pedagógica decolonial en contextos institucionales normados por lógicas coloniales.

Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación-acción evidencia que la transformación educativa intercultural no radica en la incorporación folclórica de elementos culturales, sino en el reconocimiento epistemológico de los saberes chachi-afro como sistemas de conocimiento legítimos, capaces de reconfigurar la praxis pedagógica desde lógicas decoloniales.

Los hallazgos confirman que estudiantes y familias chachi-afro poseen epistemologías vivas que resisten la colonialidad educativa, manifestándose en preferencias kinestésicas, valoración territorial, dialogicidad comunitaria y patrimonio inmaterial activo. La praxis pedagógica intercultural auténtica requiere horizontalidad epistemológica que reconozca estos saberes como fundamento de metodologías situadas culturalmente.

La corporeidad pedagógica, territorialidad educativa, dialogicidad intercultural y dignidad de la identidad emergen como principios decoloniales que pueden orientar la transformación de sistemas educativos monoculturales hacia configuraciones interculturales auténticas, donde la diversidad epistémica constituya riqueza pedagógica, no obstáculo a superar.

El diálogo intercultural funcionó como apalancamiento de todo lo anterior. Este espacio de entendimiento del otro, de lo otro, generó una lluvia de ideas que prosperó en un enfoque común.

Al cambiar la acción, reorientamos el proceso evaluativo. La evaluación situada estuvo conformada por una observación comprensiva, de valoración integral de procesos colaborativos; y una autoevaluación cultural, de reflexión personal sobre aprendizajes en estudiantes y la docente que les permitieron identificarse con su cultura.

Se reconoce, después de todo el proceso, que hubo un impacto favorecedor de la interculturalidad en el aula, fortaleciendo la idiosincrasia de cada estudiante. En este sentido, se consiguió que valoraran ampliamente su herencia cultural y sintiesen orgullo de sus orígenes. Algunos estudiantes lideraron las actividades al sentirse motivados y atraídos a conectar desde su cultura, y se eliminaron los pocos conflictos interétnicos que existían en el aula.

El apoyo familiar se volvió constante y permanente, muchos padres participaron activamente del proceso educativo. La comunidad percibe que se fortaleció la transmisión intergeneracional de saberes.

La aplicación del Currículo Nacional debe hacerse de manera contextualizada. Las distintas realidades educativas de nuestro país, Ecuador, ameritan una práctica consciente del proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta más adecuado pensar en la calidad y no en la cantidad. Pareciera mejor contar con niños capaces de identificarse y poder tener un pensamiento crítico, a que manejen mucha información, pero sin vinculación con su historia.

Bibliografía

- Aguas Herrera, C. (2024). Desafíos y oportunidades de la etnoeducación afroecuatoriana. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 5614. <https://doi.org/10.32719/26312816.2025.5614>
- Antón, J., & Valencia, K. (2020). Educación con calidad y pertinencia identitaria para los afrodescendientes en Ecuador, propuesta de políticas públicas. En R. Bravo, S. Granda & A. Narváez. (Eds.). *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad* (págs. 27-44). Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978108253.0003>
- Blanco Díaz, R. M., Vásquez Maestre, M. C., & Blanco Torres, Y. (2021). Interculturalidad y decolonialidad: fundamentos teóricos de la etnoeducación. *Revista de Filosofía* (99). <https://link.gale.com/apps/doc/A682083564/AONE?u=anon~d65d7f27&sid=googleScholar&xid=397ebb69>
- De Jesús Chalá, J. S. (2021). Etnoeducación Afroecuatoriana y Unidades Educativas Guardianas de los Saberes: un proceso educativo y pedagógico para fortalecer la identidad étnico - cultural. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos E Afro-Brasileiros*, 4(9). <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/15866>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Heiss, S., & Herzog, B. (2021). Invisibilización de la colonialidad: El control de los seres, saberes y del poder. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(1), 52–80. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2021.6381>
- Ilaquiche Licta, R. C., & Alvarado Ibarra, D. S. (2023). La Educación Intercultural en el Ecuador de frente a las normativas que la regulan. *Revista Conrado*, 19(S3), 578–586. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3544>
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *¿Cómo planificar la investigación acción?* Editorial Laertes. <https://es.scribd.com/document/400578768/Como-Planificar-Investigacion-Accion-Kemmis-pdf>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (2024). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales Educación General Básica Subnivel Elemental (Vigente). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00060-A (16 de agosto de 2024) <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-Priorizado-Elemental.pdf>
- Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books. <https://nycstandswithstandingrock.files.wordpress.com/2016/10/linda-tuhiwai-smith-decolonizing-methodologies-research-and-indigenous-peoples.pdf>