Athena Alchazidu y Catalina González-Cabrera
(Coordinadoras)

Comunidades indígenas de El Salvador y Ecuador

Experiencias compartidas del proyecto EPSULA



Universidad Politécnica Salesiana

Comunidades indígenas de El Salvador y Ecuador

Experiencias compartidas del proyecto EPSULA

El presente libro es fruto de tres años de colaboración entre siete universidades en el marco del proyecto internacional EPSULA, financiado por el Programa Erasmus+. La iniciativa reunió a investigadores de República Checa, España, Finlandia, El Salvador y Ecuador con representantes de comunidades originarias de El Salvador y Ecuador. Gracias a ello, los investigadores pudieron cooperar con comunidades indígenas para mapear, valorar y preservar las lenguas y el legado cultural de sus pueblos.

Dirigido a educadores, investigadores y personas interesadas en la cultura de los pueblos indígenas, la educación innovadora y el diálogo intercultural, este libro es una forma de agradecimiento a las comunidades participantes. Los resultados son auténticos y profundamente arraigados en las comunidades indígenas, contribuyendo a preservar la memoria colectiva, fortalecer el sentido de pertenencia y promover el aprendizaje permanente. De este proceso queda, además, un portal digital que reúne vídeos, materiales didácticos y fichas metodológicas diseñadas para su uso en contextos educativos, comunitarios y académicos.

ISBN: 978-9942-52-030-2
9 789942 520302

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR

unesco Cátedra Indígenas en la Ciudad

ECUADOR SALESIANOS DON BOSCO

ABYA YALA

Co-funded by the European Union

EPSULA

4 EDUCACIÓN DE CALIDAD

COMUNIDADES INDÍGENAS DE EL SALVADOR Y ECUADOR

Experiencias compartidas del proyecto EPSULA

Athena Alchazidu y Catalina González-Cabrera
(Coordinadoras)

COMUNIDADES INDÍGENAS DE EL SALVADOR Y ECUADOR

Experiencias compartidas del proyecto EPSULA

ABYA YALA

2026

COMUNIDADES INDÍGENAS DE EL SALVADOR Y ECUADOR
Experiencias compartidas del proyecto EPSULA
© Athena Alchazidu y Catalina González-Cabrera (Coordinadoras)

©Autores: Athena Alchazidu, Luz Marina Castillo, Giovanni Bernabé García Hernández, Fernando Garcés Velásquez, Blas Garzón-Vera, Catalina González-Cabrera, Jorge Ernesto Lemus Sandoval, Juana Noemy Morales, Miguel Pazos Otón, Natalia Rincón del Valle, Juan Gabriel Tirado Ballesteros, Johanna Vaattovaara, Cecilia Ugalde Sánchez, René Unda Lara, Narcisa Ullauri Donoso y Ruth Verónica Zavaleta de Quezada

1ra edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
e-mail: publicaciones@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

RECTORADO

ISBN Abya-Yala impreso: 978-9942-46-179-7
ISBN Abya-Yala digital: 978-9942-46-180-3

ISBN UPS impreso: 978-9942-52-030-2
ISBN UPS digital: 978-9942-52-033-3
ISBN UPS e-book: 978-9942-52-027-2

DOI: https://doi.org/10.17163/abyaups.157

Portada: Retrato de María Angélica Chalán
Fotografía: Paulina Zeas, Equipo EPSULA, Ecuador.

Diseño, diagramación e impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, enero de 2026

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores y las autoras.

Esta investigación ha sido financiada por la Unión Europea a través del proyecto *Erasmus + Educational Portal for Sustainable Cultural Diversity in Latin America — EPSULA, 101083241—*.



MUNI Language Centre

CJV

Tampereen yliopisto
Tampere University

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE EL SALVADOR
Litteræ Sine Moribus Vanæ
UNICAES
"La Ciencia sin Moral es Vana"

UNIVERSIDAD DEL AZUAY

UNIVERSIDAD DON BOSCO

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Agradecimiento

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento, en primer lugar, a todas las comunidades indígenas de El Salvador y Ecuador con las que hemos tenido el honor de trabajar. Su generosidad al compartir sus saberes, historias y tradiciones no solo enriqueció este proyecto, sino que las convierte en coautoras fundamentales de cada uno de nuestros resultados. Su presencia, confianza y acompañamiento dieron sentido y fuerza a este camino compartido. En segundo lugar, agradecemos a la Unión Europea, que a través del programa Erasmus+ hizo posible llevar a cabo el proyecto EPSULA (Educational Portal for Sustainable Cultural Diversity in Latin America), el cual da sustento a esta compilación.

Equipo EPSULA

Índice

Agradecimiento 7

Introducción general
Athena Alchazidu 15

PARTE I
MARCO CONCEPTUAL Y PEDAGÓGICO

Capítulo 1
Fundamentos teóricos de la educación pluricultural: descolonización del conocimiento y educación como práctica emancipadora
Narcisa Ullauri Donoso 29

Capítulo 2
Saberes ancestrales y memorias vivas en contextos poscoloniales
Ruth Verónica Zavaleta de Quezada 37

Capítulo 3
Lengua, territorio y espiritualidad como ejes educativos para la descolonización
Jorge E. Lemus 53

Capítulo 4
Enfoques metodológicos del proyecto EPSULA: pluriculturalismo y plurilingüismo. Pedagogía intercultural crítica
Fernando Garcés Velásquez 59

Capítulo 5
Metodología vivencial y bidireccional
Athena Alchazidu 67

Capítulo 6
Participación comunitaria y co-construcción de contenidos
Luz Marina Castillo A., Blas Garzón Vera y René Unda Lara 77

Capítulo 7
Colaboración pedagógica con la participación de profesores
Johanna Vaattovaara 93

Capítulo 8
Estructura metodológica de la ficha para el levantamiento de información
Natalia Rincón del Valle 107

PARTE II
EXPERIENCIAS EN EL SALVADOR

Capítulo 9
Territorios de aprendizaje en las comunidades salvadoreñas: contexto histórico y educativo de las comunidades participantes
Ruth Verónica Zavaleta de Quezada 119

Capítulo 10
Identidad indígena: memoria, resistencia y enseñanza
Jorge E. Lemus 137

Capítulo 11
Relatos desde el aula y la comunidad
Giovanni Bernabé García Hernández 151

Capítulo 12
Saberes salvadoreños: una pedagogía del arraigo
Juana Noemy Morales 167

Capítulo 13
Cronología del proyecto EPSULA en El Salvador
Juana Noemy Morales 185

PARTE III
EXPERIENCIAS EN ECUADOR

Capítulo 14
Territorios de aprendizaje en las comunidades ecuatorianas: contexto histórico y educativo de las comunidades participantes
Natalia Rincón del Valle 195

Capítulo 15
Identidad indígena: memoria, resistencia y enseñanza
Fernando Garcés Velásquez 209

Capítulo 16
Relatos desde el aula y la comunidad
Cecilia Ugalde-Sánchez y Catalina González-Cabrera 215

Capítulo 17
Saberes ecuatorianos: una pedagogía del arraigo
René Unda Lara y Cecilia Ugalde Sánchez 225

Capítulo 18
Cronología del proyecto EPSULA en el Ecuador
Catalina González-Cabrera 233

PARTE IV
VOCES, TENSIONES Y APRENDIZAJES

Capítulo 19
Testimonios compartidos
Equipos EPSULA de El Salvador y Ecuador 249

Capítulo 20
Tensiones y contradicciones. Reflexión crítica sobre los límites de la intervención educativa
René Unda Lara 265

Capítulo 21
Desigualdades estructurales, resistencias y aprendizajes inesperados en el trabajo de campo realizado en Ecuador
Cecilia Ugalde Sánchez y Catalina González-Cabrera 271

Capítulo 22
Desigualdades estructurales y resistencia del pueblo indígena salvadoreño
Juana Noemy Morales..... 279

PARTE V
PROYECCIONES, RECURSOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 23
El proyecto EPSULA: visión general y autoevaluación
Miguel Pazos Otón y Juan Gabriel Tirado Ballesteros 287

Capítulo 24
Caminos futuros. Líneas de trabajo y perspectivas de investigación futuras en EPSULA
Juan Gabriel Tirado Ballesteros y Miguel Pazos Otón 313

Anexos 327

Glosario de términos clave 333

Sobre autoras y autores 337



Izalco, El Salvador.
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Introducción general

Athena Alchazidu
Universidad Masaryk, República Checa
athena.alchazidu@cjv.muni.cz
https://orcid.org/0000-0002-3033-7398

Cada una de las universidades, que conforman el consorcio del proyecto EPSULA (s.f.), es, a su vez, una institución de referencia en sus respectivas regiones: La Universidad Masaryk en Europa Central (Masarykova univerzita, s.f.), la Universidad de Tampere en Escandinavia y el norte del continente europeo (*cfr.* University of Tampere, s.f.), mientras que la Universidad de Santiago de Compostela (*cfr.,* s.f.) lo es en el sur de Europa. De una forma muy parecida algo similar se refleja en las posiciones de las universidades salvadoreñas, la Universidad Don Bosco (s.f.) y Universidad Católica de El Salvador (s.f.), en Centroamérica, igual que en aquéllas sostenidas por las universidades ecuatorianas: Universidad del Azuay (s.f.) y Universidad Politécnica Salesiana (s.f.) en la zona noroeste del subcontinente sudamericano.

Todas las universidades mencionadas además han consolidado en las últimas décadas una gran proyección internacional, que se refleja en su activa participación en proyectos de cooperación académica y social a nivel tanto regional, como global. Todo eso es prueba de que estas universidades se plantean muy en serio cómo adaptarse a las nuevas realidades, tomando en cuenta no solo los contextos socio-geográficos más cercanos, sino los más universales. Así pues, para ilustrar lo dicho, pongamos por ejemplo a MUNI, la universidad coordinadora del proyecto EPSULA. Pues, en sus documentos oficiales, en los que se declaran las visiones de dicha institución, se postula explícitamente la necesidad de reflejar los cambios sociales, por los que pasan nuestros países en las últimas décadas,

y responder de forma adecuada a las exigencias, que antes no se solían tomar en consideración, con el fin de enfrentarse de forma efectiva a los nuevos desafíos (MUNI, 2021).

Por ello hace falta, que la Universidad y la academia estén preparadas a ir ampliando su radio de acción, asumiendo nuevos roles que se le vayan brindando. Estas nuevas responsabilidades van surgiendo como producto directo de los grandes cambios que se producen en nuestras sociedades, y que sin embargo influyen de forma considerable en la propia academia. Así pues, el documento revisado y actualizado de la Visión de MUNI se apoya en la convicción de que la universidad contemporánea debe ir más allá de sus funciones clásicas de docencia e investigación, asumiendo también su "tercer rol": el compromiso social, entendido como la capacidad de conectar de forma más estrecha las actividades universitarias del ámbito académico con la sociedad, para generar impacto real en la transformación de comunidades y territorios (MUNI, 2021).

En este marco se sitúa el proyecto EPSULA, concebido como un programa piloto de tres años en colaboración con universidades, instituciones culturales y organizaciones sociales de El Salvador y Ecuador. Su propósito es abordar desafíos estructurales que afectan a grupos históricamente marginados, al tiempo que se promueve la valorización del patrimonio cultural —tangible e intangible— como recurso para el desarrollo sostenible de las comunidades indígenas y grupos sociales vulnerables.

La iniciativa responde a un diagnóstico ampliamente compartido: en extensas zonas rurales de América Latina, los elevados índices de pobreza, la falta de acceso a la educación y la discriminación estructural hacia comunidades indígenas y otros colectivos vulnerables limitan gravemente las oportunidades de desarrollo de las que pudieran beneficiarse sus miembros (*cfr.* Berger, 2019). A ello se suma la amenaza a los recursos naturales y al patrimonio cultural, fenómenos estrechamente vinculados a los procesos de globalización y a la presión de las compañías y empresas extorsionistas regidas por sus fines económicos sin tomar en cuenta el

impacto negativo que sus actividades puedan tener en la población local (*cfr.* CEPAL, 2021).

En este contexto conviene subrayar que esta situación crítica conlleva diversas consecuencias negativas, que seriamente afectan varias esferas de la vida en las comunidades indígenas. Entre ellas cabe mencionar las económicas, que se traducen en un mayor empobrecimiento de la población indígena, que históricamente se había encontrado marginalizada y perjudicada. Pues, como observan estudios de investigadores respetados, la extinción de una lengua indígena suele conducir inevitablemente no solo a la pérdida de una cultura única con rasgos específicos y manifestaciones autóctonas, sino también a la descomposición de las estructuras y lazos sociales propias de la comunidad en cuestión que solían formar sus pilares básicos (*cfr.* Olko, 2019). Estos graves problemas a nivel internacional se consideran una de las prioridades a las que debería prestarse atención adecuada. Pues no es mera coincidencia que, tras declarar el Año de Lenguas Indígenas en 2019, la ONU decide consagrar toda una década a las lenguas indígenas, para llamar la atención a su frágil posición, debido a la cual muchas de ellas corren el peligro de desaparecer (United Nations General Assembly, 2019).

Frente a esta realidad las universidades junto con las instituciones y organizaciones locales, alcaldías han realizado análisis de necesidades de las comunidades indígenas en zonas seleccionadas, para poder identificar los mayores problemas y proponer mejoras. Para lograr cambios positivos han apostado por el potencial regenerador que tiene la revitalización de las lenguas indígenas amenazadas por el riesgo de extinción, ya que sus beneficios no se limitan solo a la esfera cultural, sino también social y económica (*cfr.* Alchazidu y Horák, 2023).

En este contexto surge EPSULA y propone una intervención innovadora que combina la educación superior, la preservación cultural y la inclusión social, con un enfoque de cooperación horizontal y de una reciprocidad continua y efectiva entre los actores involucrados (*cfr.* Proyecto EPSULA, 2023).

Objetivos del proyecto

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, en este momento cabe prestar atención al diseño del proyecto EPSULA, que se estructura en torno a tres grandes esferas, que interactúan de forma interdependiente. En primer lugar, se trata de la esfera académica, seguida por la cultural, y la tríada se concluye con una social (véase Figura 1). Mientras que las primeras dos esferas han estado históricamente entrelazadas, es precisamente el tercer componente —la dimensión social — en la que se refleja con mayor claridad el afán de las universidades de cumplir con su tercer rol.

Figura 1
Las tres esferas en las que se desarrollan las actividades del proyecto EPSULA



Los objetivos del proyecto son, por tanto, múltiples y muy variados. No obstante, todos están interconectados entre sí, y de alguna forma complementarios, los unos con los otros:

Objetivos académicos

- En el campo de la academia se trata, ante todo, de incorporar en la oferta universitaria de las instituciones socias una especialización en turismo cultural sostenible, orientada a la valorización de las lenguas, y culturas indígenas, igual que del patrimonio local en zonas rurales.

- Fortalecer las capacidades de investigación y docencia de las universidades latinoamericanas participantes mediante el intercambio de buenas prácticas, la formación de docentes y la creación de materiales pedagógicos adaptados a los contextos locales, y ajustados a medida de las necesidades particulares de los grupos en cuestión.
- Impulsar la internacionalización universitaria a través de redes de colaboración transnacional que permitan compartir experiencias, metodologías y resultados. En este contexto es preciso mencionar que EPSULA opta por acercamientos que contribuyan a desarrollar los enfoques innovativos, entre los que destaca la importancia que se atribuye al desarrollo de las llamadas 4 destrezas clave para el siglo XXI, o las 4 Ces, i.e. the 4C´s skills, ya que en inglés todas comienzan por la letra c: colaboración, comunicación, creatividad, el pensamiento crítico.

Objetivos culturales

- Documentar, preservar y revitalizar tradiciones orales, expresiones artísticas y prácticas comunitarias en riesgo de desaparición, en particular dentro de comunidades indígenas.
- Respaldar y apoyar la continuidad de oficios y artesanías tradicionales, que constituyen no solo un recurso económico potencial, sino también un eje, alrededor del cual se construye su identidad, igual que una base fundamental de su legado cultural.
- Favorecer la integración del patrimonio cultural material e inmaterial en propuestas de turismo sostenible que generen ingresos sin comprometer la autenticidad ni la autonomía de las comunidades.

Objetivos sociales

- Mediante un sistema de procesos de formación y reconversión laboral aumentar las oportunidades de capacitación y empleo para grupos históricamente marginados —mujeres en situación de violencia, jóvenes en riesgo de exclusión, comunidades indígenas discriminadas, etc.

- Fomentar la cohesión social a través de la recuperación y el fortalecimiento de la identidad cultural compartida.
- Crear modelos sostenibles de participación comunitaria que promuevan el empoderamiento local y el ejercicio pleno de los derechos culturales, sociales y económicos.

En este contexto cabe subrayar que dichos objetivos se articulan bajo una visión integradora, que gira alrededor de los tres hilos mencionados más arriba, con el fin de fortalecer las instituciones académicas, revitalizar el patrimonio cultural y generar inclusión social. Se trata pues de tres dimensiones inseparables de una estrategia de desarrollo que busca trascender los enfoques asistencialistas y promover la corresponsabilidad de todos los actores involucrados.

Contextualización del proyecto EPSULA: visión, actores, duración

El proyecto EPSULA se ha desarrollado en un marco regional caracterizado por la coexistencia de riqueza cultural y natural con altos niveles de desigualdad socioeconómica. En países como El Salvador y Ecuador, los procesos históricos de colonización, exclusión étnica y desigual distribución de la tierra han configurado un escenario donde amplios sectores de la población —en particular en áreas rurales— carecen de acceso a educación, salud y empleo digno (*cfr.* CEPAL, 2021).

Al mismo tiempo, estos territorios poseen un patrimonio cultural de gran valor: tradiciones orales indígenas, artesanías, rituales, música y danzas, así como un entorno natural atractivo que podría convertirse en motor de un turismo alternativo y sostenible. Sin embargo, la presión de los modelos turísticos globalizados, centrados en la explotación intensiva de recursos, amenaza tanto la sostenibilidad ambiental como la preservación cultural (CEPAL, 2021).

El proyecto EPSULA se creó con la intención de actuar como un laboratorio piloto de tres años de duración, para crear ambientes con

condiciones idóneas que permitan poner en práctica modelos de intervención que integran lo académico, lo cultural y lo social. En relación con lo anteriormente expuesto cabe mencionar que los actores clave incluyen:

Universidades: tanto europeas (i.e. MUNI, TAU y USC), como las instituciones socias de El Salvador, y Ecuador (i.e. por un lado las universidades salvadoreñas, UNICAES y UDB, y por el otro, las ecuatorianas, UDA y UPS), responsables de la innovación pedagógica y de la formación de nuevos profesionales.

Comunidades locales: se trata, en primer lugar, de comunidades indígenas, provenientes de zonas rurales y remotas, cuyas representaciones participan activamente en el diseño y la implementación de las diversas acciones.

Instituciones culturales: de importancia clave son, asimismo, instituciones como museos, centros de artesanías, asociaciones de artistas y colectivos culturales, que facilitan la preservación y transmisión de tradiciones.

Organizaciones sociales: resulta indispensable la colaboración de este tipo de actores con experiencia en derechos humanos, género y trabajo comunitario, que contribuyen a conseguir los objetivos y garantizan la inclusión y la equidad en los procesos.

La visión del proyecto EPSULA se ha basado en la idea de crear modelos replicables que puedan servir como referencia para otras regiones de América Latina, combinando preservación cultural con generación de oportunidades en clave de sostenibilidad.

Justificación académica y social: ¿por qué centrarse en El Salvador y Ecuador?

La elección de El Salvador y Ecuador como países focales no es casual ni arbitraria, sino que responde a una justificación sólida, tanto desde la perspectiva académica como desde la social.

Desde un punto de vista social, ambos países presentan altos índices de desigualdad estructural, donde los grupos indígenas y rurales son los más afectados por la pobreza y la exclusión. La discriminación por motivos étnicos, de género o de clase constituye una barrera persistente para la participación plena de estas comunidades en la vida económica y política. Además, fenómenos como la violencia estructural en El Salvador o la migración forzada en Ecuador agravan la vulnerabilidad de los sectores más desfavorecidos (*cfr.* CEPAL, 2021).

Desde una perspectiva cultural, los dos países poseen patrimonios inmateriales de gran valor que corren riesgo de desaparición por la falta de transmisión intergeneracional, la presión de la homogeneización cultural y la pérdida de territorios comunitarios. La revitalización de estos patrimonios no es solo un imperativo ético, sino también una oportunidad estratégica para generar cohesión social y alternativas de desarrollo económico basadas en la autenticidad cultural.

En el plano académico, tanto El Salvador como Ecuador ofrecen un terreno propicio para la innovación en educación superior, ya que las universidades locales muestran interés en diversificar su oferta académica, reforzar sus vínculos con la comunidad y potenciar la internacionalización. La cooperación con instituciones europeas, como MUNI, TAU y USC, constituye una oportunidad para fortalecer estas capacidades en un marco de reciprocidad y beneficio mutuo.

Enfoque metodológico y ético: investigación-acción, coautoría, reciprocidad

El proyecto EPSULA adopta un enfoque metodológico participativo, basado en los principios de la investigación-acción. Este enfoque implica que las comunidades no son meros sujetos de estudio, sino protagonistas activos en la definición de problemas, el diseño de soluciones y la evaluación de resultados.

Uno de los ejes centrales es la coautoría en la producción de conocimiento. Esto supone que los saberes locales —incluidos los saberes indígenas, orales y tradicionales— se reconocen como fuentes legítimas de conocimiento científico y pedagógico. La investigación se realiza en colaboración estrecha entre académicos, líderes comunitarios, artesanos y portadores de tradiciones, garantizando que los productos finales reflejen la pluralidad de voces y experiencias.

La reciprocidad constituye otro principio fundamental. Frente a modelos extractivistas de investigación, donde los beneficios recaen casi exclusivamente en la academia, EPSULA busca devolver a las comunidades resultados tangibles: formación profesional, oportunidades laborales, materiales didácticos en lengua local, o espacios para la transmisión intergeneracional de tradiciones.

En términos éticos, el proyecto asume la corresponsabilidad entre todos los actores, evitando jerarquías rígidas y promoviendo la toma de decisiones compartida. Este marco ético es esencial para garantizar la sostenibilidad de las acciones y la apropiación comunitaria de los resultados.

Conclusión

EPSULA se perfila como un proyecto innovador que articula dimensiones académicas, culturales y sociales en un modelo de cooperación horizontal. Su fuerza radica en la capacidad de integrar el rescate del patrimonio cultural con la inclusión social y la transformación universitaria. El Salvador y Ecuador, con sus retos y potencialidades, se convierten en escenarios privilegiados para ensayar modelos de desarrollo sostenibles basados en la reciprocidad, la coautoría y la corresponsabilidad.

El papel de la universidad, en este contexto, no se limita a la transmisión de conocimiento, sino que se amplía hacia la función de mediadora cultural y social, capaz de tender puentes entre comunidades, instituciones y diversos actores. De este modo, EPSULA encarna la vocación reflejada en la visión de las universidades que conforman el consorcio EPSULA,

y que consiste en contribuir, desde la investigación y la docencia, a la construcción de un mundo más justo, plural y sostenible.

Referencias bibliográficas

Alchazidu, A. y Horák, M. (2023). Los roles de las universidades y su contribución a la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible de la Amazonía mediante los proyectos de UNIDA. En C. A. Serna Mendoza, et al. (eds.), *Neoliberalismo y medioambiente* (pp. 139-150). Cauca, Colombia: Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca. GIFIN. ISBN 978-958-98439-4-9.

Berger, D. N. (ed.). (2019). *The Indigenous World 2019*. IWGIA. https://bit.ly/4an1MWG

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021, 16 de marzo). *Panorama social de América Latina 2020* (LC/PUB.2021/2-P/Rev.1; 258 pp.). Naciones Unidas. https://bit.ly/48Nn3HO

Masarykova univerzita. *Strategický záměr Masarykovy univerzity na období 2021-2028.* (2021). https://bit.ly/4aaQwgj

Olko, J. (2021). Economic benefits: Marketing and commercializing language revitalization. En J. Olko y J. Sallabank (eds.), *Revitalizing Endangered Languages: A Practical Guide* (pp. 140-155). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108641142.010

Proyecto EPSULA. (s.f.). *Portal EPSULA*. https://www.epsula.eu

United Nations General Assembly. (2019, 18 Dec). *Resolution A/RES/74/135 proclaiming the period 2022–2032 as the International Decade of Indigenous Languages*. https://www.un.org

Universidad de Azuay. (s.f.). *Página principal.* https://www.uazuay.edu.ec

Universidad Don Bosco. (s.f.). *Página principal*. https://www.udb.edu.sv

Universidad Politécnica Salesiana. (s.f.). *Página principal*. https://www.ups.edu.ec

Universidad de Santiago de Compostela. (s.f.). *Página principal*. https://www.usc.es

University of Tampere. (s.f.). *Home page*. https://www.tuni.fi

Parte I

Marco conceptual y pedagógico



Familia achuar
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UPS, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.1

Capítulo 1

Fundamentos teóricos de la educación pluricultural: descolonización del conocimiento y educación como práctica emancipadora

Narcisa Ullauri Donoso
Universidad del Azuay, Ecuador
nullauri@uazuay.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-7132-8335

La educación ha sido históricamente uno de los principales mecanismos de reproducción cultural, social y política. Durante la época colonial, la educación en América Latina estuvo bajo el control de la Iglesia católica, nobleza y autoridades coloniales. Las universidades, fundadas desde el siglo XVI, replicaron los modelos europeos y excluyeron a los pueblos originarios de los procesos formativos (Lander, 2000).

Es así que, en la América colonial, los sistemas educativos se estructuraron con un fuerte sesgo eurocéntrico, negando y subordinando los saberes locales, indígenas, invisibilizando los saberes no occidentales, clasificándolos como mitos, tradiciones, leyendas o supersticiones, mientras que la ciencia moderna occidental es presentada como objetiva, universal y neutral.

En el proceso independentista y comienzos de las repúblicas, en América Latina reproducen un modelo educativo homogéneo que bus-

caba "civilizar" a las poblaciones indígenas mediante la castellanización, la evangelización y la eliminación de sus saberes. La escuela, lejos de ser un espacio de emancipación, se convirtió en un dispositivo de disciplinamiento cultural y social (Walsh, 2009).

Esta jerarquía del conocimiento ha impactado directamente en la educación, convirtiéndose en un vehículo para reproducir la lógica colonial. Esta herencia se refleja aún hoy en los currículos, donde predominan contenidos europeos y norteamericanos, mientras que los conocimientos ancestrales, las lenguas originarias y las cosmovisiones indígenas ocupan un lugar marginal. La historia oficial invisibiliza las resistencias de los pueblos subalternizados; por lo tanto, la ciencia se enseña como universal, sin reconocer sus raíces coloniales.

Este fenómeno ha sido denominado por diversos autores como colonialidad del saber, enmarcado dentro de la colonialidad del poder descrita por Aníbal Quijano (2000), para el autor el colonialismo no terminó con la independencia política de los países latinoamericanos, sino que persiste en formas de dominación cultural, racial y epistémica. A partir de esta idea, Walter Mignolo (2010) acuña el término "colonialidad del saber", que alude a la imposición del conocimiento occidental como única forma válida de producir verdad.

De acuerdo con De Sousa Santos (2018), esta situación responde a la "monocultura del saber científico", que reduce la diversidad epistémica del mundo a una sola forma de conocimiento válido, negando otras epistemologías.

Por ello, en América Latina, para dar contestación a estos conceptos, surge la educación "pluricultural" como respuesta a los modelos homogéneos que históricamente negaron la diversidad cultural. La educación pluricultural reconoce la coexistencia de diversas culturas en un mismo espacio social y busca garantizar que todas tengan representación en el proceso educativo. No se limita a la inclusión de contenidos sobre las culturas indígenas, sino que implica un modelo pedagógico que valore

la diversidad como riqueza (Walsh, 2009); así, se articula con la noción de *interculturalidad crítica* que promueve el diálogo horizontal entre diferentes sistemas de saber.

En el contexto contemporáneo, hablar de "descolonización del conocimiento y la educación" implica cuestionar las jerarquías epistémicas impuestas por Occidente y avanzar hacia un diálogo de saberes que reconozca la diversidad cultural, lingüística y epistemológica de los pueblos originarios, como en este caso de estudio de las comunidades indígenas de El Salvador y Ecuador.

Por lo tanto, la descolonización educativa no se limita a la inclusión de contenidos culturales diversos en los currículos, sino que requiere una transformación epistemológica profunda que rompa con el monopolio de las formas eurocéntricas de pensar y abra espacio a un horizonte "pluriversal", como lo plantean Mignolo (2010) y Walsh (2009).

En este sentido, hablar de descolonización de la educación implica reconocer que el conocimiento no es neutro, sino que está atravesado por relaciones de poder y por proyectos históricos de dominación.

La descolonización del conocimiento busca desmontar las jerarquías epistémicas impuestas por el eurocentrismo y construir un horizonte de pluralidad epistémica. Esto no significa rechazar el conocimiento científico occidental, sino cuestionar su pretensión de universalidad y abrir espacios para el diálogo intercultural.

Walter Mignolo (2010) propone el concepto de "pluriversalidad", en contraposición a la universalidad occidental. La pluriversalidad reconoce la existencia de múltiples formas de conocer y entender el mundo, todas ellas válidas en su propio contexto.

Por su parte, Catherine Walsh (2009) sostiene que la descolonización implica no solo incluir saberes indígenas en el currículo, sino también transformar las formas de enseñanza y aprendizaje para que se basen en el diálogo horizontal, la reciprocidad y el reconocimiento de las diferencias.

La descolonización del conocimiento, entonces, no es una tarea meramente académica, sino política, pues busca redistribuir el poder epistémico y cuestionar el monopolio occidental.

En América Latina se han desarrollado diversas experiencias orientadas a la descolonización de la educación, especialmente en países con una fuerte presencia indígena.

En el Ecuador, a partir de la década de 1980, el movimiento indígena ecuatoriano impulsó la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), que buscaba enseñar en lenguas originarias y fortalecer las cosmovisiones indígenas (Walsh, 2009). Aunque el sistema ha enfrentado dificultades, representó un avance en el reconocimiento de la diversidad cultural, con ello, sus saberes y conocimientos formaron parte del currículo.

La experiencia ecuatoriana con los integrantes del proyecto EPSULA y las comunidades indígenas que formaron parte de esta experiencia como informantes clave, compartiendo sus conocimientos —conscientes de que en el pasado esto era minimizado— ahora buscan enseñar a sus hijos, nietos y a quienes visitan las comunidades. Estos diálogos se desarrollaron en un marco intercultural, de co-aprendizaje y reconocimiento de los saberes locales, la cosmovisión, la organización social y política, incorporando múltiples voces, más allá del ámbito académico.

Sin embargo, a pesar de los avances, la descolonización de la educación enfrenta múltiples desafíos:

Las universidades y sistemas educativos aún privilegian la producción académica occidental en inglés o español, mientras que los saberes indígenas carecen de legitimidad en los espacios académicos (Grosfoguel, 2011).

La expansión de modelos educativos estandarizados, como las pruebas internacionales (p. ej., las pruebas PISA —*Programme for International Student Assessment*—), refuerza la visión eurocéntrica de la

educación. La lógica neoliberal transforma la educación en un servicio sujeto a las demandas del mercado, lo que dificulta la construcción de proyectos alternativos.

No todos los sectores de la sociedad valoran la descolonización; en algunos contextos se percibe como una amenaza a la unidad nacional o como un retroceso frente a la modernidad.

A pesar de estos obstáculos, la descolonización sigue siendo una tarea urgente para construir sociedades más justas y plurales.

La descolonización del conocimiento y la educación constituyen un proyecto político, cultural y epistémico que busca superar las jerarquías impuestas por el eurocentrismo y abrir paso a un mundo pluriversal. Esto implica reconocer la validez de los saberes ancestrales, así como transformar las metodologías pedagógicas hacia un diálogo de saberes más horizontal. Por lo tanto, los desafíos persisten en un mundo marcado por el racismo epistémico, la globalización homogenizadora y el neoliberalismo educativo.

La descolonización, más que un objetivo alcanzable en el corto plazo, debe entenderse como un proceso en construcción que exige voluntad política, compromiso social y apertura epistemológica. Como afirma De Sousa Santos (2018), no se trata de reemplazar un monocultivo por otro, sino de abrirnos a la ecología de saberes que habitan nuestro mundo.

Conclusión

La educación en América Latina ha sido históricamente un instrumento de reproducción de la lógica colonial, marcada por la supremacía del conocimiento occidental y la deslegitimación de los saberes indígenas. La colonialidad del saber, como explican Quijano, Mignolo y Walsh, persiste en currículos y prácticas pedagógicas que continúan privilegiando epistemologías eurocéntricas. Ante ello, la educación pluricultural e intercultural crítica busca transformar no solo los contenidos,

sino también las formas de enseñar y aprender, promoviendo un diálogo horizontal entre distintas formas de conocimiento. Experiencias como la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador evidencian avances, aunque aún enfrentan obstáculos derivados del neoliberalismo educativo, la estandarización y el racismo epistémico. Así, la descolonización del conocimiento no es un objetivo inmediato, sino un proceso continuo que exige voluntad política y apertura epistémica. Avanzar hacia un horizonte pluriversal implica reconocer la diversidad cultural como fundamento para construir sociedades más justas e inclusivas.

Referencias bibliográficas

De Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI Editores.

Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, (14), 341-355.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, *49*(155), 533-580.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.



Nahuizalco, El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.2

Capítulo 2

Saberes ancestrales y memorias vivas en contextos poscoloniales

Ruth Verónica Zavaleta de Quezada
Universidad Católica de El Salvador
ruth.zavaleta@catolica.edu.sv
https://orcid.org/0009-0008-6759-0419

Para analizar el impacto de los saberes y memorias vivas de los pueblos indígenas, debemos partir de una estructura social colonizada y dominante que impactó dicha cultura. Dicho sistema no tuvo como único objetivo la subyugación política, sino que persiguió, fundamentalmente, la eliminación sistemática de la cultura local para ser suplantada por un orden cultural hegemónico. No obstante, a lo largo de la historia, las comunidades indígenas han logrado sobrevivir gracias a la resiliencia cultural, la cual opera como un pilar identitario que, lejos de olvidar, mantiene viva la memoria del sufrimiento ancestral.

En este contexto, el estudio etnológico desarrollado en los municipios de Santo Domingo de Guzmán, Nahuizalco e Izalco devela las circunstancias narradas por una generación que vivió su infancia en un estado de precariedad económica, social y cultural. Sin embargo, la carencia más profunda —y que estructura su relato— es la ausencia de sus ancestros, violentados por el etnocidio de 1932. Esta pérdida constituye un trauma histórico que se transmite y resignifica en el presente, pues solo así la historia se mantiene viva.

De acuerdo con Angrosino (2012), los siguientes elementos son importantes para el proceso de investigación etnográfica: se personaliza porque se ve cara a cara a la persona en el lugar de residencia, en su contexto de vida, en sociedad y en su familia. Las visitas fueron empáticas y guiadas permitiendo a la persona que se desenvuelva en su lugar natural, de convivencia, y de trabajo. Es multifactorial, porque se visita a las personas en todos sus contextos, en sus lugares de trabajo, viviendas, y sobre todo se ve a la persona en sus facetas, así como el conocer cara a cara sus pensamientos, sus saberes, los mitos, cuentos, leyendas, experiencias vividas que trascienden en sus recuerdos (p.17).

Es indiscutible que el paso del tiempo tiende a enmascarar los efectos de la dominación. Como argumenta Bourdieu (1996) en *La Reproducción*, la violencia simbólica posee la particularidad de pasar desapercibida; no se la percibe conscientemente, pero no por ello deja de ser una arbitrariedad cultural que impone una visión del mundo. Esta violencia deja una marca indeleble en la subjetividad de quien la padece, una huella que perdura en el tiempo y se expresa con amargura en la narrativa de sus vivencias. Esta persistencia se agudiza con la paradoja contemporánea: si bien aparentemente existen cambios estructurales discursivos de inclusión, sus realidades cotidianas siguen estando marcadas por la exclusión sistémica dentro de la sociedad moderna.

De acuerdo con Simmel (2011):

> Las apropiaciones subjetivas, limitadas y finitas, corren fatalmente por detrás de las posibilidades brindadas por la cultura objetiva. Nadie puede leer todo lo escrito, ni ver todo lo filmado, ni tocar todo lo esculpido, ni oír todo lo compuesto, ni entablar todos los diálogos, ni relacionarse con toda la gente. No quedan sino fragmentos de vida y retazos de cultura. Que no podamos reapropiarnos subjetivamente de lo que ha devenido cultura objetiva constituye una auténtica tragedia. (p. 21)

Simmel, aborda el papel de la tragedia de la cultura moderna, distinguiendo dos conceptos: sobre la Cultura Objetiva, expone que es el conjunto de las cosas, del conocimiento que la humanidad ha creado

con sus manos, con su pensamiento, con su conocimiento a la largo de la vida, de su historia y que es indudablemente producida como un legado socio histórico: libros, leyes, obras de arte, teorías científicas, tecnología, instituciones e incluso legado de personas que vivieron experiencias extraordinarias en el pasado, como es el legado de los pueblos originarios que con sus saberes develan su cultura, tan propia como su gente, y que son una herencia de sus raíces ancestrales.

Respecto al patrimonio cultural, acumulado históricamente, este representa lo que existe y que a través de él miramos y conocemos lo que fue, es lo que está "ahí afuera", de forma independiente a los individuos, siendo vasta e infinita y que evoluciona constantemente y que si no se detiene a pensar en ello pasa al olvido.

Asimismo, sobre la *cultura subjetiva*, Simmel explica que es el grado en que un individuo asimila, interioriza y hace suya esa cultura objetiva, pues a través de ella se cultiva personalmente y no solo reproduce esos saberes, sino que sigue produciendo a través de habilidades mejoradas, la sensibilidad de su historia y de sus experiencias. Esto es interesante pues en Bourdieu y Passeron, los *habitus* se interiorizan de tal forma que ya hicieron una forma de vida de acuerdo con su origen social y familiar.

Ahora bien, al hablar de las formas de vida y los conocimientos ancestrales, pensemos en primer lugar en las mujeres indígenas, cómo a pesar de las condiciones socioeconómicas relacionadas con ser mujer indígena y el estereotipo que la mujer se queda en casa, realizando oficios domésticos, han logrado subsistir, e ir en contra de factores como su condición de vida en áreas rurales, alejados de la modernidad, excluidos de los recursos económicos, de acceso a tierra, del trabajo formal, han logrado mantener a sus familias, desde sus economías solidarias, esto implica que las mujeres indígenas, no solo son guardianas de su hogar, son cuidadoras de sus hijos, del marido, de los adultos mayores y hacen que su casa se mantenga viva.

La cultura indígena náhuat, como cultura objetiva, muestra el peligro de su pérdida, de los saberes ancestrales, las prácticas y la oralitura

de los pueblos originarios, las cuales constituyen una parte invaluable de la cultura objetiva de la humanidad, y son sistemas complejos de conocimiento que es propio del que la vive y la ha interiorizado, tal como los saberes en medicina, en el arte en barro, en añil, con el tule para la elaboración de los petates, agricultura libre de químicos, elaboración de fertilizantes naturales efectivos para las plagas del cacao, astronomía, como los saberes de la luna para la siembra o tan sencillo como cortar árboles, el cabello, filosofía de vida, esta implica su cosmovisión de la vida, de los diversos contextos sociales, políticos y económicos y de salud a los cuales han sobrevivido, su ética hacia la naturaleza y narrativa de sus experiencias.

El proceso de colonización y la globalización son categorías centrales para el olvido de esta cultura de prácticas, y es que la cultura objetiva de los indígenas no solo es que no sea apropiada por el mundo exterior, sino que está desapareciendo incluso para sus propios herederos. Se escucha de boca de los herederos indígenas en las entrevistas en profundidad, decir: "¿De qué me sirve saber la cultura náhuat?, ¿de qué me sirve hablar el idioma?, ahora, sí vale porque les pagan para darle clases de idioma a los niños, por eso les digo a mis hijos que aprendan", de algo les va a servir les digo, pero ellos no quieren, prefieren irse a trabajar a la ciudad". Aquí la tragedia se duplica: no es solo que no podemos abarcarlo todo, sino que una parte específica de ese "todo" se está extinguiendo activamente desde sus herederos, y aún más de los espectadores que pierden la memoria objetiva.

Cuando un adulto mayor muere, deja de transmitir su conocimiento y esto significa tristemente que un libro viviente se queme y un fuego de saberes se extinga, hay un fragmento de la vida que se quema y un árbol frondoso que se va, un retazo de cultura que se pierde para siempre, tal como lo describe Simmel, refleja la finitud y la irreversibilidad de esta pérdida, un aspecto clave de la cultura indígena.

Al reflexionar sobre estos conceptos teóricos, se debe pensar, en ¿cómo han hecho para sobrevivir, ¿cómo es que logran hacer tanto?, si lo vemos desde las condiciones de vida socioeconómicas, en la que se

encuentran, vemos que lo que es poco para muchos, es un tesoro valioso para ellos, en el caso de las mujeres sus saberes ancestrales no solo son una herencia cultural que marca su estilo y forma de vida, —es más una cuestión de sobrevivir—; en las entrevistas a profundidad explican ciertas filosofía de vida, en salud, en educación, es decir en la transmisión de la cultura, en la medicina ancestral, en las artesanías, y las formas de vida en las comunidades.

Como señalan Bourdieu y Passeron en su teoría sobre la cultura y sociedad:

> Cualquiera que observa una sociedad occidental actual ve como una simple evidencia empírica la existencia de un alto porcentaje de mujeres que desempeñándose en roles cotidianos y profesionales considerados socialmente secundarios, y esa fácil operación cognitiva lo conduce a pensar, con datos tangibles, y similares a los que seleccionan los enfoques empiristas, que se está ante la prueba de la distribución natural de dotes de género que llevan naturalmente a la población femenina a realizar tareas acordes con sus capacidades comparativamente menores que las de los varones. (Bourdieu, 2009, p. 18)

Es valiosa la teoría de Bourdieu y Passeron sobre la cultura y los roles de la mujer en la sociedad, claro, a pesar que su teoría toma como población y muestra la cultura occidental, deja entre ver que la mujer a pesar de estar relegada a tareas "simplistas" de ser excluía de las carreras científicas, conduce a la mujer a destacar a actividades menos influyentes en la sociedad. Si eso ocurre en una sociedad moderna que podría acontecer en la era de la discriminación indígena, reflexionemos en lo complejo que se vuelve el tema del papel de las comunidades indígenas cuyo "pecado" representaba precisamente su origen social ser indígena, su color de piel, y rasgos físicos que devela la violencia simbólica y física a la que fueron sometidos.

Hay un proceso de naturalización y de normalización de la desigualdad en los pueblos originarios, y ha sido tan efectiva en las culturas occidentales, ahora bien, la pregunta sociológica crucial es: ¿cuál es el

efecto amplificado y la violencia simbólica, que se produce cuando el género se intercepta con la etnicidad? Dicho de otro modo: si en Occidente ser mujer ha sido complejo, cuanto más ser una mujer indígena, despojada de capitales y en un país que en la época de 1930 no era bien vista, e implicaba habitar en espacios de dominación múltiple, en el idioma, en la cultura, en la economía y en la educación.

Aquí, la exclusión no opera en una sola dimensión, no es solamente el hecho de ser mujer sino más bien despoja epistémicamente al invalidar sus saberes ancestrales, considerados "primitivos" o "no científicos/académicos" frente al conocimiento dominante. Este despojo las expulsa a un plano de vulnerabilidad agudizada, donde la desigualdad no es simplemente la escasez de capital económico sino, más bien una cultura que se pierde, una persona que se quiebra y se niega a abandonar su tesoro, ¿y cuál es su tesoro? la tierra, sus costumbres, sus saberes ancestrales en medicina natural, sus prácticas agrícolas, su amor por el medio ambiente, sus artesanías, toda su cosmovisión de la vida heredada por sus ancestros.

Respecto a la salud algunas de las mujeres indígenas, relatan que antes no iban a los hospitales para tener a los hijos, porque había parteras "ellas aprenden a asistir partos naturales en sus casas", aunque ahora está prohibido relatan, a unas las han capacitado en las unidades de salud, pero ya es poco esa práctica, esa narrativa sociocultural, recuerda a la sociedad la resiliencia de un grupo desfavorecido de capital económico y social, que a pesar de su exclusión avanza y sobrevive en la sociedad.

También es indiscutible como los saberes ancestrales de las mujeres han sido importantes para la salud y prevalencia de la familia, en las entrevistas a profundidad, algunas de las mujeres contaron que saben hacer y dar remedios a los niños cuando están empachados, ellas utilizan ciertas hierbas para quitar el empacho y el dolor de estómago, también dicen que cuando una mujer ha dado a luz, requiere ciertos cuidados, les hacen unas tomas medicinales, para la sangre y ayudarlas a sentirse con mayor fuerza, así mismo para la tos y la gripe, el uso de las flores de buganvilias, la cebolla con ciertas hojas como el eucalipto, la hoja de

mango, el zacate limón, un remedio natural, que desinflama y limpia los pulmones, expresan los señores de la comunidad de Izalco.

Sobre la economía familiar, la mujer indígena a pesar de haber sido estigmatizada para hacer las labores domésticas no significa que no sepa hacer otras cosas, ella hace petates, alfarería, piezas de comal, ollas en barro, algunos de los testimonios de las mujeres indígenas:

> Mi mamá me dijo: —Vos aprendé a hacer comales y ollas para criar a tus hijos, los diplomas no te los vas a comer, la leña que tenés allí acumulada no te la vas a comer. El barro va a darte que comer y dinero para que comprés maíz—. Por eso empezamos a hacer comales y ollas, para ir a venderlas. Íbamos lejos a vender.

Este testimonio refleja la capacidad de las personas indígenas de aplicar estrategias resilientes que transformen las vidas, pues no solamente cuidan a sus familias, con salud, sino que saben hacer obras de arte con sus propias manos. Hacer lo que han interiorizado desde su origen social, familiar, donde la creación única y especial de sus obras, no solo es con fines estéticos sino más bien la necesidad de satisfacer sus necesidades prioritarias de su familia.

Simmel (2011), afirma que:

> … es el proceso de individualización propio de la vida moderna, podemos presentar a estas «grandes ciudades» como el escenario de la lucha cotidiana que libra el ciudadano para preservar algún grado de autonomía. Autonomía individual acechada por «la preponderancia de la sociedad, de la herencia histórica, de la civilización y de la técnica de la vida». La resistencia del individuo a ser fagocitado por un mecanismo técnico social. (p. 27)

La urgencia notable en el estudio etnográfico se manifiesta en la memoria de los adultos mayores de Nahuizalco, Izalco y Santo Domingo de Guzmán, lleno de historia, de saberes ancestrales —estrategias de supervivencia, prácticas agrícolas, cosmovisiones y relaciones con la naturaleza, así como su rica y auténtica gastronomía que devela los gustos,

la autenticidad de su tierra— constituyen un *habitus* que se reproduce en la comunidad y que se expone al riesgo de extinción.

Su partida significó la desaparición de un capital cultural irrecuperable de sus comunidades, puesto que en ellos está interiorizado, tal como sus: relatos orales, formas de resiliencia y aprendizajes de vida que han resistido a la desigualdad y a la exclusión, la sobrevivencia a eventos sociales, culturales y políticos, así como la visión de su identidad cultural. La oralidad se desvanece con ellos, dejando un vacío en la historia local que, al pasar de los años, se vuelven relatos vividos por nuestros pueblos.

Reflexionar sobre la riqueza cultural de los pueblos originarios es transformar la narrativa oral en texto que fija la memoria antes de que el olvido la consuma. Solo así las futuras generaciones podrán reconocer, analizar y valorar estas experiencias como parte fundamental de su identidad, y no como un pasado ajeno, es sin duda alguna una deuda que la sociedad salvadoreña tiene con los pueblos indígenas, es verse en el reflejo del espejo de nuestra propia historia.

La teoría de Simmel permite profundizar sobre las luchas constantes de los individuos por preservar su autonomía. Trasladando esta lógica al plano colectivo, se puede argumentar que el sentido de pertenencia, las estrategias de supervivencia, las prácticas agrícolas y los conocimientos ancestrales sobre la cosmovisión de la naturaleza constituyen el escenario concreto donde dichas comunidades libran su propia batalla contra ser —"fagocitadas"—, por un mecanismo técnico-social global. Por lo tanto, documentar y escribir estos saberes no es una mera recopilación histórica, sino un acto urgente de preservación de formas únicas de individualidad y autonomía colectiva, las cuales representan un patrimonio invaluable para las generaciones presentes y futuras a pesar de, y en resistencia a, la desigualdad social.

Una característica distintiva de los grupos originarios es la existencia de roles bien definidos para las mujeres dentro de la comunidad. El estudio etnográfico realizado en los tres municipios documentó di-

versas actividades, entre las que destaca la gastronomía indígena. Esta se caracteriza por el uso de utensilios tradicionales como la piedra de moler, los huacales de morro, las cucharas de madera o morro, los petates, los bancos hechos de trozos de árbol y las ollas de barro. Estos elementos representan una riqueza autóctona que evidencia el valor de lo tradicional frente a lo moderno.

Respecto al arte y cultura, la teoría de Bourdieu expone que:

> Las «nuevas alienaciones» o las «nuevas contradicciones, como un sacrilegio de filisteo o un acto de palurdo adecuado para suscitar la conmiseración de los sectarios de los nuevos misterios del arte y la cultura; o como una simpleza indiscutible, indigna de la discusión paradójica, pero adecuada para suscitar las disensiones de mal gusto que tan elegantemente elude el discurso «antropológico» sobre la profundidad de los fundamentos comunes. (Bourdieu, 1996, p. 246)

Bourdieu analiza cómo las sociedades "cultas" consagran un gusto legítimo que opera por descalificación. Lo que él denomina el "sacrilegio de filisteo" o el "acto de palurdo" se produce cuando grupos dominados, cuyo *habitus* no se ajusta a los cánones dominantes de la sociedad, osan producir o valorar arte. Desde esta lógica, su gusto popular es profanado y excluido del debate serio, por carecer del capital cultural necesario.

Existe, sin embargo, una paradoja: mientras el sistema desprecia las producciones culturales vivas de pueblos como el náhuat —reduciendo su alfarería a "meras piezas de barro"—eleva a la categoría de arte invalorable las piezas arqueológicas de culturas extintas. Esto revela que el valor no es inherente al objeto, sino que es una construcción social. Cada vasija náhuat contemporánea es portadora de un "*habitus* colectivo", de una historia de resistencia y de un capital simbólico que el discurso dominante se niega a reconocer.

La ironía final, como señala Bourdieu, reside en que la misma élite que desprecia estas manifestaciones puede elaborar un discurso antropológico adornado sobre ellas. Frente a esto, se impone la necesidad de

superar un análisis paternalista y luchar por un reconocimiento genuino que no sea por condescendencia, sino que establezca igualdad simbólica para las culturas que han persistido pese a la desigualdad.

Figura 1
Mujer náhuat, preparando el barro, para hacer su arte con las manos llenas de experiencia y de saberes



Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Veamos una de las voces de las adultas mayores náhuat, sobre sus artesanías, ella explica que antes tenían que ir a comprar barro a otros lados hasta que un marido de una mujer que venía de Guatemala le dijo:

> Que nosotros en el pueblo no sabíamos cómo trabajar el barro, pero aquí hay barro. Íbamos a ir a buscarlo. Se reunieron muchos hombres […], y caminaron tres días en los campos, buscaron durante tres días hasta que llegaron a un lugar alto donde había. Entonces él señor dijo: —Aquí tenían y ustedes no lo habían buscado por eso van tan lejos a traer sus ollas, aquí hay barro rojo, negro y blanco, hay de tres colores. Voy a traer un poco de barro y voy a enseñarles cómo van a hacer para empezar a trabajar—. Cuando las mujeres vieron venir a los hombres

> con el barro se dijeron felices —Vienen con el barro, allí lo traen—. […], Entonces el hombre dijo —Se le pone agua al barro para que se ablande y cuando ya ablandó— dice "Hoy vamos a ir a traer arena", "Hoy vamos a empezar a amasar el barro, échenle arena… ya va a quedar. Mañana iremos a traer madera".

El "campo del arte", donde se expone el capital cultural en museos, casas de arte, ha establecido históricamente unas reglas y un "capital cultural" donde los artistas marcan con su firma la calidad de la pieza artística, y que devela condiciones de capital económico y social. Sin embargo, las piezas de barro náhuat, al ser funcionales, tradicionales, colectivas, solidarias y hechas para el mercado local y turístico, no acumulan este tipo de capital cultural, por eso "a veces no es considerado arte".

La existencia de habitus en las artesanas náhuat, refleja disposiciones duraderas, que cuentan su historia a través de sus obras, piezas únicas y bellas, con significadas dentro de su espacio social, un campo social, lleno de cosmovisión, tradición, supervivencia de una comunidad histórica que sigue valorando lo autóctono y lo desinteresado.

Un elemento clave que se ve en la teoría de Bourdieu, es la violencia simbólica, cuando se dice son solo piezas de barro, o se asocia al folklore turístico, se ejerce una violencia simbólica, que usualmente pasa desapercibida, las propias artesanas pueden pensar que es solo barro y que su función es crear para vender, interiorizando esas disposiciones, cuando cada pieza elaborada con manos artesanas náhuat es realmente una pieza única de arte invaluable.

Respecto a la gastronomía, en la elaboración de platillos típicos, se observó en las entrevistas la importancia de mantener viva la identidad ancestral. Un ejemplo son los tamales "ticucos", preparados con masa de maíz, frijoles blancos y una mezcla de especias que les confiere un sabor y aroma únicos. Asimismo, se elaboran ricos refrescos naturales y licores como el fermentado de maíz y el "chaparro" —hecho a base de maíz

y panela—, además de bebidas de frutas locales. Entre estas últimas, la Chicha es una de las más populares entre los indígenas.

Figura 2
Elaboración de tamales, una especialidad de los pueblos indígenas náhuat



Nota. Tomada de equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Un hecho valioso en la gastronomía náhuat, es la preparación de bebidas, a base de chocolate, para ellos el chocolate es fuente de energía, de sabor a su amada tierra, ellos distinguen variedades de cacao, cuidan los árboles con plaguicidas naturales, porque saben que los productos químicos dañan el cuerpo, dañan la tierra y toda la naturaleza, las aguas para mejorar la salud, provenientes de hojas de mango, eucalipto, jengibre, para la tos. la vida misma inmersa en los cuidados que le han valido tener cierta longevidad como dice una mujer náhuat, aquí no nos enfermamos, nos cuidamos, Dios nos cuida.

Referencias bibliográficas

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa.* Ediciones Morata SL.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura.* Ediciones Grijalbo Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Fontamara.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los Herederos, Los estudiantes y la Cultura*. Siglo XXI Editores Argentina.

Simmel, G. (2011). *El Conflicto de la Cultura Moderna*. Universidad Nacional de Córdova.



Mujeres de una comunidad náhuat-pipil. El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UDB, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.3

Capítulo 3

Lengua, territorio y espiritualidad como ejes educativos para la descolonización

Jorge E. Lemus
Universidad Don Bosco, El Salvador
jlemus@udb.edu.sv
https://orcid.org/0000-0003-2010-3157

En sociedades históricamente alienadas lingüística y culturalmente, la recuperación de la identidad cultural constituye un requisito indispensable para la emancipación ideológica y la descolonización. La educación intercultural emerge como un pilar fundamental en este proceso. Su objetivo principal radica en fomentar relaciones positivas entre grupos culturalmente diversos, mediante la concienciación sobre la diversidad y la promoción de la tolerancia, confrontando activamente el racismo, la discriminación y la exclusión social. A diferencia del modelo monocultural impuesto por las potencias coloniales, que procuraba la asimilación de las culturas locales, la educación intercultural persigue la armonía entre las diversas culturas vivas de una nación en condiciones de equidad. Este paradigma no establece jerarquías entre culturas, sino que las reconoce como diferentes e igualmente valiosas, con el fin de transformar la ecuación histórica de poder entre culturas dominantes y subordinadas. Se trata, en esencia, de un proceso continuo de aprendizaje mutuo que tiene como meta el desarrollo pleno del individuo, más allá de sus diferencias culturales.

La construcción criolla de la nación y la exclusión fundacional

Tras las independencias, las nuevas repúblicas emprendieron la construcción de identidades nacionales basadas en la cultura criolla, de raíz europea, cuyos miembros se consideraban los legítimos herederos del Estado, sucediendo a la corona española. En este proyecto nacional, las comunidades indígenas y afrodescendientes fueron sistemáticamente excluidas. Sus culturas y lenguas fueron objeto de un borramiento violento, sustituidas por los referentes de una sociedad que, aunque políticamente nueva, replicaba las estructuras de poder coloniales bajo un rostro criollo.

Dicha cultura criolla promovió una homogeneización sociocultural y lingüística. Bajo la consigna de constituir una nación unificada donde "todos somos iguales", se impuso una negación de la diferencia que forzó a las comunidades indígenas a renegar de su propia identidad. Así, una visión minoritaria criolla logró suprimir las visiones mayoritarias indígenas. El mestizaje, patrón social iniciado en la colonia, se consolidó en las repúblicas, dando lugar a sociedades mayoritariamente mestizas que ocultaban su diversidad interna.

La escuela como instrumento de homogenización

Para lograr esta homogenización y la sistemática invisibilización de las minorías étnicas, la educación se convirtió en el instrumento ideal para absorber las lenguas y culturas autóctonas en el molde de la cultura dominante. El acceso a la escuela estuvo, y en muchos casos aún está, condicionado al dominio del español. Este mecanismo no solo facilitó la imposición lingüística, sino que también transmitió la idea de que la diversidad constituía un "problema" que era necesario erradicar.

A través del sistema educativo, se buscó uniformar a la población, negando la diferencia y presentándola como un defecto o incluso como la causa de la pobreza y el atraso. Se estableció así una ecuación perversa: ser indígena equivalía a ser pobre y estar excluido. En cambio, abandonar la

identidad originaria, adoptar el español y asimilar las costumbres criollas se presentaba como la única vía posible de movilidad social.

Resistencia indígena y surgimiento de la educación intercultural

Pese a siglos de exclusión, represión y persecución —ininterrumpidos desde la conquista, la colonia y las repúblicas independientes—, los pueblos indígenas no han desaparecido. Sus culturas y lenguas persisten como testimonio de una resistencia activa que ha perdurado por más de quinientos años. Si bien numerosas lenguas y pueblos han sucumbido, en América se hablan aproximadamente novecientos idiomas originarios, correspondientes a una diversidad aún mayor de grupos étnicos.

Es en este contexto de resistencia y revitalización donde la Educación Intercultural (EI) adquiere un papel crucial. La EI se configura como una herramienta clave para la recuperación de los valores y conocimientos ancestrales de los pueblos originarios. Su enfoque no se limita a la mera coexistencia, sino que aspira a construir una nación inclusiva, justa e igualitaria, donde la participación sea verdaderamente universal.

Hacia un currículo intercultural descolonizador

La implementación de un currículo intercultural es, por tanto, imperativa. Dicho currículo debe fundamentarse en la aceptación de la diversidad cultural y en el reconocimiento del otro como un igual. Esto implica un proceso de desaprendizaje de los modelos monoculturales internalizados y una descolonización de las creencias y costumbres impuestas por la cultura dominante.

Es crucial no confundir los enfoques multiculturales e interculturales con posturas diferencialistas o esencialistas. Por el contrario, deben entenderse como paradigmas educativos que reconocen tanto la singularidad de cada grupo cultural como los puentes y coincidencias entre

ellos. El paradigma intercultural se basa en un diálogo recíproco: conocer y comprender al otro, y permitir que el otro nos conozca y comprenda.

La sociedad que se busca construir mediante la educación intercultural será aquella que no solo celebre la diferencia, sino que también reconozca las similitudes fundamentales, particularmente en lo que respecta a los derechos políticos, sociales, lingüísticos, religiosos y culturales de todos sus miembros. Al integrar ejes como la lengua, el territorio y la espiritualidad como pilares educativos, se transita de un modelo de asimilación a uno de diálogo genuino, sentando las bases para una descolonización efectiva y una ciudadanía pluralista.

Referencias bibliográficas

Lemus, J. (2018). Lo mejor de dos culturas: Hacia una educación intercultural en El Salvador. *Revista Científica*, *1*(3), 116-145.

Lemus, J. (2024). (De) Construyendo la identidad cultural a través del lenguaje: el caso de los pueblos indígenas de El Salvador. *Revista Humanidades*, 247-278.



Mujer kichwa
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UPS, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.4

Capítulo 4

Enfoques metodológicos del proyecto EPSULA: pluriculturalismo y plurilingüismo. Pedagogía intercultural crítica

Fernando Garcés Velásquez
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
fgarcesv@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-0059-4932

En los ámbitos de reflexión latinoamericanos es ya común distinguir entre multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad (Garcés, 2009).

El multiculturalismo hace referencia a la diversidad cultural existente en un territorio; la diversidad es aceptada como parte de las relaciones que obligan a tener tolerancia hacia los/as otros/as. Esta forma de multiculturalismo es la que suele hacer referencia a estados como, por ejemplo, Estados Unidos donde se reconoce la diversidad, pero sin que ello signifique buscar relaciones equitativas, sino simplemente tolerar al otro, al diferente (Walsh, 2001).

La pluriculturalidad o el pluriculturalismo también parte del reconocimiento de la diversidad en el marco de un Estado-nación. Este es el modelo más común al interior de los países latinoamericanos. En este modelo se respeta, e incluso se valora, la diversidad bajo el lema "unidos en la diversidad"; sin embargo, esa diversidad es aceptada siempre y cuando aquellos diversos se incorporen al marco y a las estructuras de

los Estados-nación; es decir, siempre y cuando no se afecte la estructura de los Estados-nación y no se busque cambiar los históricos mecanismos de dominación de esa población diversa; en fin, siempre y cuando esa diversidad no afecte las estructuras económicas y sociales de los Estados-nación (Walsh, 2002).

Por otro lado, el concepto de interculturalidad hoy en día es ampliamente incorporado en los discursos de distintos ámbitos de gestión estatal y en distintos ámbitos de reflexión académica. Así, por ejemplo, hoy en día se habla de comunicación intercultural, salud intercultural, filosofía intercultural, educación intercultural, etc. Esta generalización y casi diríamos banalización del concepto de interculturalidad, ha llevado a que algunos académicos tengan que adjetivar el sustantivo y hayan tenido que hablar de interculturalidad crítica; es decir, habría una interculturalidad funcional que celebra la diversidad al estilo del pluriculturalismo, pero que no toca los aspectos de inequidad que estructuran las relaciones interculturales debido a la histórica relación colonial que atraviesa a las poblaciones indígenas, a las poblaciones afrodescendientes y a los sectores populares.

Al hablar de una interculturalidad crítica justamente se pone el énfasis en que la diversidad cultural no es solo eso una diversidad cultural, sino que es una diversidad jerarquizada que se ha estructurado colonialmente y bajo el sistema capitalista y que está marcada por relaciones injustas e inequitativas. Una interculturalidad crítica apunta a un proyecto transformador de las sociedades, a un proyecto de transformación de las históricas relaciones de dominación. Solo bajo esta perspectiva podríamos realmente hablar de interculturalidad (Garcés, 2019).

En cuanto a las lenguas, desde la década de los 80 o 90 del siglo pasado los Estados de la región han reconocido el carácter multilingüe o plurilingüe de la mayoría de los países latinoamericanos. En función de ello se implementó la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), en algunos casos como proyectos, en otros como política e implementación desde los estados. Sin embargo, después de tres o cuatro décadas

de implementación de la EIB no se han logrado los objetivos buscados. Muchos de estos programas o políticas interculturales bilingües no lograron el principal objetivo que era transformar la institución de educación formal denominada escuela, sino que apenas se hicieron esfuerzos de incorporar algunos elementos formales de las lenguas en el currículo educativo. No fue posible una transformación de los sistemas epistémicos y pedagógicos que los pueblos indígenas podrían haber ofrecido al sistema clásico de educación formal con miras a su transformación y no solo a su incorporación subordinada al sistema educativo tradicional.

Aquí también como en el caso de una interculturalidad funcional versus una interculturalidad crítica habría que pensar en la distinción entre una pedagogía intercultural y una pedagogía intercultural crítica. Es decir, una pedagogía intercultural podría estar basada en el simple intento de incorporación de ciertos conocimientos, saberes, prácticas indígenas en el currículo, pero que funcionan de una manera subordinada a aquello que podríamos denominar el conocimiento por excelencia que es el que intenta transmitir la educación formal desde la racionalidad del mundo denominado occidental. Una pedagogía intercultural crítica tendría que apostar por la transformación de los sistemas y formas de transmisión del conocimiento y las prácticas que se producen en los ámbitos de la educación formal. Esta pedagogía intercultural crítica debería contar con las voces de los propios actores comunitarios que no cuentan con el reconocimiento oficial de sus conocimientos, tal como sí sucede entre los profesores fiscales y los profesores reconocidos por el Estado, sino que sus saberes y conocimientos están legitimados por sus propias prácticas comunitarias.

Los materiales del proyecto EPSULA han buscado servir de canal para que diversos actores de comunidades indígenas de El Salvador y Ecuador puedan poner sobre la mesa sus prácticas, conocimientos, saberes, valores, cosmovisiones, con sus propias interpretaciones y desde sus propios puntos de vista.

Conclusión

En este sentido, más que un trabajo directo con los ámbitos de la educación formal, los materiales del proyecto EPSULA constituyen un acervo de voces indígenas que contribuyen justamente a transformar esos mecanismos comunicativos y formales de la educación estatal hacia los pueblos indígenas. Estos materiales constituyen un recurso fundamental para la transformación de las interpretaciones llamadas interculturales que pueblan las prácticas indígenas y no indígenas, así como de profesores indígenas y de los distintos niveles de los sistemas educativos de los países, no solo de El Salvador y Ecuador, sino de diversos países de la región latinoamericana.

Figura 1
Diálogo sobre saberes kichwas, Comuna La Cocha. Cotopaxi, Ecuador



Nota. Equipo de comunicación UPS, Ecuador y equipo EPSULA.

Referencias bibliográficas

Garcés, F. (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas.* PIEB, UASB.

Garcés, F. (2019). "¡Y qué saben ellos!" (Re)flexionando relaciones epistémicas entre cultura, escritura y naturaleza desde el ámbito andino. En F. Garcés y R. Bravo (coords.), *Interculturalidad: Problemáticas y perspectivas diversas* (pp. 75-121). Ediciones Abya-Yala, UPS.

Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación.* DINEBI.

Walsh, C. (2002, abril 16). La problemática de la interculturalidad y el campo educativo. Ponencia presentada en el Congreso de la OEI "Multiculturalismo, identidad y educación".



Izallco, El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.5

Capítulo 5

Metodología vivencial y bidireccional

Athena Alchazidu
Universidad Masaryk, República Checa
athena.alchazidu@cjv.muni.cz
https://orcid.org/0000-0002-3033-7398

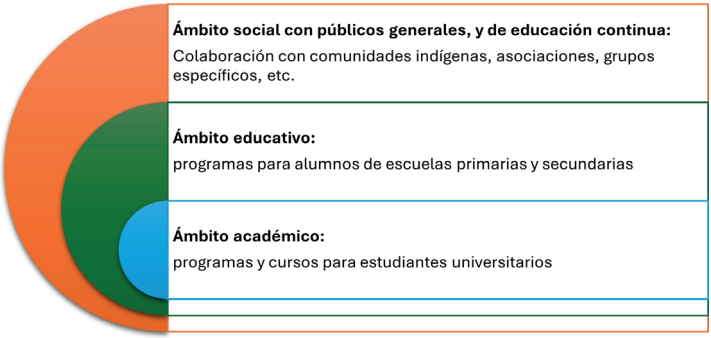
Enfoques metodológicos: apostando por el rol activo y por lo vivencial

Una vez establecidos los principales objetivos en las diversas áreas de acción del proyecto EPSULA (s.f.), llegó el momento de optar por metodologías apropiadas para poder conseguir las metas planteadas. Por esa misma razón, se decidió prestar especial atención a los métodos que se iban a emplear, valorando la importancia de seleccionar metodologías aptas y eficaces, para poder escoger aquellas que para los avances del proyecto resultasen idóneas. Conviene hacer constar que, en relación con las áreas de acción relevantes para el proyecto EPSULA, el enfoque se centra básicamente en tres ámbitos troncales: 1) el académico, que está vinculado a las universidades, 2) el educativo, que está asociado con las escuelas primarias y secundarias, y, finalmente, 3) el social, que se relaciona con públicos generales (véase Figura 1).

En este contexto cabe destacar que, desde hace más de dos décadas, expertos y especialistas en ciencias de educación, subrayan la importancia de realizar reformas para evitar modelos educativos tradicionales vinculados a prácticas anticuadas comunes en el siglo pasado, que se basaban

en lo que Bayona Vargas llama enciclopedismo mecánico, donde "[a]prender era, en la práctica, sinónimo de repetir. A esto se le sumaba el hecho de una evidente resignación por parte del ambiente estudiantil, porque los estudiantes poco o nada habían participado en su proceso educativo" (2003, p. 238). Trece años más tarde Zepeda-Hernández *et al.* (2016, p. 315), entre otros, observaron que, para lograr mejoras y cambios satisfactorios, resultaba decisivo sustituir algunos métodos de enseñanza tradicionales por otros que, de manera más eficiente, respondieran a las exigencias y necesidades de estudiantes de las nuevas generaciones, quienes como *nativos digitales* —según el término acuñado por Marc Prensky (2010)— ingresan en el proceso educativo con otras expectativas. Eso se debe, ante todo, a los grandes avances de las tecnologías modernas y los cambios que estos conllevan en el campo de la comunicación.

Figura 1
Áreas de acción del proyecto EPSULA



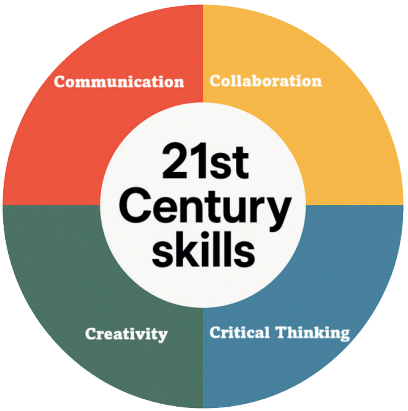
Tomando en cuenta todo lo anteriormente mencionado, en el proyecto EPSULA se ha apostado, pues, por dar preferencia a aquellos métodos, que en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje priorizan el rol del estudiante como agente autónomo y activo (McConnell *et al.,* 2017), y, al mismo tiempo, acentúan la importancia de un aprendizaje vivencial. Este enfoque, a su vez supone un cambio del paradigma tradicional a través de una significativa implicación y autonomía de los estudiantes —o aprendien-

tes—, así como que mediante un mayor énfasis en tales estrategias como las del aprendizaje activo y aprendizaje centrado en el alumno —en inglés *active learning strategies, student centred learning*— (Ontoria *et al.*, 2023).

Innovaciones en cursos universitarios

Las universidades socias del consorcio EPSULA han diseñado cursos, en los que se dedica especial atención al desarrollo de cuatro destrezas esenciales: el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad, consideradas competencias centrales en la formación contemporánea y, por ello, denominadas destrezas para el siglo XXI, — 21st century skills—. Gracias al empleo de nuevas metodologías, es posible agilizar el aprendizaje, ya que el estudiante recibe roles activos y se convierte en un agente decisivo en el proceso formativo. Por otro lado, el aula deja de ser un espacio estático, reservado exclusivamente a la transmisión unidireccional del conocimiento, donde el mayor protagonismo recae en el docente, para convertirse en un espacio abierto al debate, la curiosidad intelectual y el afán por la investigación.

Figura 2
Destrezas para el siglo XXI, en inglés 21st Century skills, o también 4 Cs skills



Aprendizaje continuo: cursos de capacitación y programas de recualificación

En el campo del aprendizaje continuo se había decidido escoger metodologías aptas para los cursos de capacitación —*trainings*— organizados en línea, en formato sincrónico, que pudiesen contribuir al desarrollo de las competencias necesarias de los participantes, quienes eran "formadores de futuros formadores". En esos casos los participantes eran, principalmente, profesionales activos, docentes de las instituciones socias de América Latina. Por esa misma razón, y siguiendo los objetivos principales, la metodología se volvió más aplicada, más cercana a la práctica inmediata y, sobre todo, más orientada al desarrollo de competencias digitales.

Asimismo, fue necesario elegir métodos idóneos para los cursos de recualificación —*reskillings*— dirigidos a miembros de las comunidades indígenas con quienes se ha colaborado en el proyecto EPSULA (s.f.).

Se organizaron talleres prácticos, simulaciones, actividades en plataformas colaborativas y pequeñas tareas de producción digital, que marcaron el ritmo de aprendizaje. Se trabajó con herramientas tecnológicas digitales, con problemas reales y con soluciones transferibles. En estos casos no se puso énfasis en la teoría, sino en la práctica y la capacidad de integrar nuevos recursos en los quehaceres cotidianos.

Se apostó por dinámicas innovadoras, como *World Café,* que facilitaron el intercambio de experiencias institucionales: qué funciona, qué falla, qué podría hacerse de otro modo. Así, los cursos se convirtieron en espacios para compartir saberes profesionales y fortalecer redes colaborativas. Otros métodos que se emplearon fueron el aprendizaje basado en proyectos, considerado muy productivo (De la Calle, 2016), las prácticas exploratorias —*exploratory practice*— y el aula invertida —*flipped classroom*— (Talbert y Bergman, 2017).

Este método parte de que los participantes en los cursos de capacitación primero repasan de forma individual el material de estudio

correspondiente, como por ejemplo textos, materiales audiovisuales, etc. Así pues, llegan a clase después de haberse familiarizado con el tema presentado en los materiales recomendados, y con los conceptos básicos, de manera que ya pueden hacerse una idea general de la problemática estudiada. Esto permite, por una parte, adaptar el contenido de la clase y, por la otra, aprovechar mejor y al máximo el tiempo compartido, dedicándolo al debate, a la presentación de posturas, a la argumentación de actitudes o a resolver problemas concretos, igual que a la reflexión y evaluación de lo que se había aprendido.

Gracias a estos enfoques, el aula o cualquier espacio en función del ámbito de aprendizaje, se puede convertir en un espacio de diálogo productivo y eficaz, es decir, en un ambiente formativo y constructivo. Este tipo de aprendizaje centrado en el estudiante o aprendiente, además, permite una transferencia radical del foco. Así pues, el profesor deja de ser un transmisor del conocimiento, ya que el estudiante o aprendiente recibe un rol mucho más activo, y de allí un protagonismo importante.

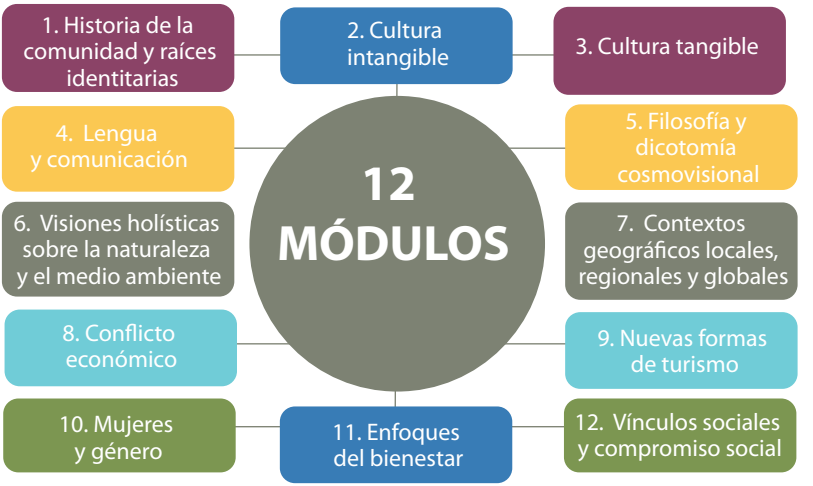
El Portal EPSULA: Colección y Compendio con los doce módulos

Uno de los resultados más importantes del proyecto EPSULA es el Portal, cuyos dos componentes principales son la Colección de grabaciones realizadas por los equipos universitarios de los socios de Ecuador y El Salvador, y el Compendio. En cuanto a las grabaciones, se trata de entrevistas que los compañeros de UDA, UPS, UNICAES y UDB realizaron en las comunidades indígenas. Cada entrevista se estructura a partir de una serie de preguntas agrupadas en doce bloques temáticos, que a su vez forman ejes, alrededor de los cuales se han elaborado los módulos del Compendio. Esta división temática, a su vez, permitió un mejor aprovechamiento de las videograbaciones.

En este contexto conviene señalar que el Compendio metodológico representa una colección práctica de materiales educativos, con hojas de

trabajo y una metodología elaborada. Los materiales se han diseñado de tal manera, para que resultasen adaptables a diversos contextos educativos: ámbitos universitarios, escuelas primarias y secundarias, instituciones culturales o centros comunitarios. Por eso cada módulo funciona como una unidad autónoma, que se puede integrar en diferentes programas educativos, talleres o clases, y ajustarse a diversos grupos. Cada uno de los doce módulos incluye propuestas didácticas versátiles que se pueden trabajar individualmente o de forma colaborativa, tanto dentro como fuera del aula. Además, los materiales se han diseñado para que se puedan adaptar de manera flexible a los contenidos y objetivos de la clase, o a las necesidades de grupos destinatarios.

Figura 3
Los doce módulos del Compendio (EPSULA, 2024)



Asimismo, cabe destacar que, a la hora de elaborar los módulos del compendio, se emplearon diversas metodologías complementarias. En este contexto conviene mencionar el empleo del método basado en *uso de objetos de aprendizaje,* lo que permitió incluir actividades que

contribuyen a fomentar la curiosidad natural de los participantes, y, a la vez, a desarrollar sus destrezas y competencias.

En segundo lugar, muchas actividades se basaron en la pedagogía vivencial: aprendizaje a través de la experiencia directa, la observación, el análisis de casos reales o las dinámicas sensoriales. Esta metodología es especialmente poderosa para enseñar contenidos culturales, porque invita a sentir, imaginar, interpretar y reflexionar, más que memorizar.

Conclusión

Para concluir, cabe destacar que en el marco del proyecto EPSU-LA se han empleado metodologías innovadoras. Mientras los cursos universitarios fortalecieron habilidades académicas y las competencias cognitivas superiores, los trainings y el reskilling se orientaron a la actualización profesional y el desarrollo de destrezas digitales, consideradas indispensables (European Commission, 2019). Los módulos del compendio incorporaron metodologías específicas según sus objetivos, permitiendo una transferencia flexible a distintos contextos. Finalmente, las actividades en centros culturales promovieron aprendizajes abiertos, accesibles y vivenciales, fortaleciendo la dimensión social y comunitaria del proyecto. Este enfoque integral sitúa al alumno, docente o participante como agente activo en su proceso de aprendizaje, fomenta la innovación pedagógica y contribuye a la generación de conocimiento significativo y socialmente relevante.

Referencias bibliográficas

Bayona Vargas, J. C. (2003). La escuela: dejar pensar antes que enseñar a pensar. *Educación y Educadores*, *6*, 237-240.

Calle De La, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *ÍBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* (82), 7-12.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

McConnell, D. A., Chapman, L., Czajka, C. D., Jones, J. P., Ryker, K. D. y Wiggen, J. (2017). Instructional utility and learning efficacy of common active learning strategies. *Journal of Geoscience Education*, *65*(4), 604-625.

Ontoria, A., Gómez, J. P. R. y de Luque, Á. (2023). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta* (Vol. 176). Narcea Ediciones.

Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. *Cuadernos SEK 2.0.* Institución Educativa SEK, Distribuidora SEK, S.A. pp. 1-21.

Proyecto EPSULA. (s.f.). *Portal EPSULA*. https://www.epsula.eu

Talbert R. y Bergman J. (2017). Flipped learning: A guide for Higher Education Faculty. Taylor & Francis.

Zepeda-Hernández, S., Abascal-Mena, R. y López-Ornelas, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula [Integración of gamification and active learning in the classroom]. *RA Ximhai, 12*(6), 315-325.



Entrevista a miembros de la comunidad shuar
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UPS, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.6

Capítulo 6

Participación comunitaria y co-construcción de contenidos

Luz Marina Castillo A.
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
lcastilloa@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-1672-3425

Blas Garzón Vera
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
bgarzon@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-1539-9985

René Unda Lara
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
cunda@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-4033-8762

Desde el concepto griego de *koinonia* y el *civitas* romano hasta las distinciones analíticas desarrolladas a lo largo del siglo XX hasta la actualidad (Giddens, 1995; Plaza y Francke, 1981; Sánchez-Parga, 2002; Tönnies, 1987), la idea de comunidad ha mantenido un vínculo, más o menos explícito, según la circunstancia histórica del contexto que se analice, con la idea de individuos y colectividades partícipes de algo que los une. Participación y comunidad son categorías emparentadas y distintas que, a través del tiempo, se han complejizado de manera disímil y con importantes márgenes de autonomía relativa, en razón de los cambios y transformaciones de las prácticas y estructuras sociales que las han

constituido y de las que ellas mismas han formado parte como prácticas instituyentes.

A partir de una aproximación inicial, diríase que la participación constituye un campo conceptual con múltiples diversificaciones, especializaciones y desarrollos, todos ellos relativos a las modalidades (los sentidos) y a las formas (las gramáticas de tales sentidos) mediante las cuales individuos y colectividades expresan un determinado grado de implicación y compromiso con alguna iniciativa o proyecto colectivo (Dagnino, 2004). La categoría de comunidad, por su parte, alude al conjunto de vínculos de orden material y simbólico que son compartidos en un determinado tipo de sociedad cuyas prácticas expresan intereses comunes y, por lo tanto, reivindicaciones comunes y decisiones colectivas. Se trata de una categoría que también se ha complejizado y mediante la cual se explican ciertas transformaciones de las sociedades comunitarias rurales e indígenas (Rodríguez, 2006).

Una revisión histórica de las ideas trabajadas en torno al concepto participación comunitaria, permite afirmar que, tanto la participación como la comunidad están vinculadas en algunas de sus facetas y mantienen ciertas interdependencias cuando se produce la concurrencia de algunas dimensiones estructurantes de tal concepto, tales como la pertenencia territorial, las configuraciones y adscripciones identitarias, las prácticas y acciones participativas por el logro de objetivos comunes, entre las principales (Unda Lara y Solórzano Granada, 2014).

Cada una de estas dimensiones abarca elementos de distinto orden, espesor histórico y complejidad. La pertenencia territorial, referida a la historicidad física y a la filiación simbólica del sujeto en el orden individual y colectivo, constituye el escenario central de la reproducción de la vida. La dinámica económica, así como las posibilidades organizativas, son aspectos centrales en la configuración de comunidad y, para que aquello ocurra, la pertenencia territorial opera como una de las condiciones de posibilidad y, simultáneamente, como uno de los resultados de las transacciones de valor y de las luchas por la afirmación como pueblos,

agregaciones o colectividades. Allí se expresa el doble movimiento de las disputas por la redistribución y el reconocimiento (Fraser, 2006).

Desde perspectivas más instrumentales y relativamente recientes, la participación comunitaria se distingue de la participación política, de la participación ciudadana y de la participación social porque se relaciona con el Estado bajo la idea de una demanda o amparo asistencial con respecto de iniciativas y acciones ejecutadas por los ciudadanos para obtener mejoras en la vida cotidiana desde una perspectiva de corto plazo. Muchas veces, estas formas emergentes no están previstas en la normativa formal y corresponden a teorías del comportamiento colectivo que exceden la política procedimental (Cunill, 1999). En el marco conceptual de la participación comunitaria, se ha propuesto la idea de experiencias autónomas, en cuanto formas organizativas comunitarias que surgen, se procesan y se resuelven con un alto grado de autonomía relativa, como los movimientos de autogobierno, en defensa de la sociedad y ante la agresión o ausencia estatal. El movimiento zapatista podría constituir un ejemplo de las llamadas experiencias autónomas (Zibechi, 2025).

Finalmente, cabe hacer énfasis en la dimensión identitaria, estrechamente vinculada al sentido de pertenencia en el orden material y simbólico, es decir, en la dimensión de comunidades corporeizadas en un espacio físico y de comunidades imaginadas, en la perspectiva que propone Anderson (2006), en la que, aunque su objeto empírico muestre una evidente distancia con la vida de las comunidades indígenas que han participado en el proyecto EPSULA, su núcleo conceptual explicativo funciona adecuadamente para comprender el carácter de las relaciones entre estas y la sociedad mayor. Esta observación comporta, a nuestro juicio, amplias posibilidades analíticas y comprensivas acerca de las líneas de continuidad y de ruptura en la historicidad de los pueblos y nacionalidades, puesto que permite mirar de manera informada todo aquello que constituye su patrimonio cultural perdurable, así como también aquellas cuestiones que expresan los cambios y transformaciones que han experimentado en distintas dimensiones de sus prácticas en comunidad.

En lo fundamental, representa la posibilidad de comprender el carácter, las persistencias y transformaciones de la participación comunitaria en los procesos de reproducción económica y de organización política, en los cuales se encuentran sedimentados valores y prácticas del orden de la cultura y a través de los cuales tales valores y prácticas se afirman, tensionan o modifican.

La participación comunitaria dentro del proyecto EPSULA constituye uno de los elementos concluyentes en la co-construcción de los contenidos que se socializan al mundo en su plataforma educativa. Conocer los elementos que las comunidades shuar y achuar, pueblos amazónicos del Ecuador, consideran como su patrimonio cultural intangible, es el resultado de un esfuerzo por reivindicar el diálogo intercultural y generar conocimiento desde los propios actores.

En este contexto, la participación comunitaria es un concepto multidimensional que integra aspectos sociales, culturales y políticos en un proceso en el que las personas intervienen de manera activa y voluntaria para identificar, analizar y solucionar problemas que atañen a una comunidad en particular. Es importante mencionar la propuesta de Clifford Geertz quien sostiene que se debe comprender la participación como *un sistema de significados compartidos*, donde los rituales, asambleas y prácticas comunitarias son espacios simbólicos de negociación social (2003). En este sentido, la participación no es solamente acción, sino también interpretar lo que en términos culturales significa actuar juntos en torno a un bien común. Por otro lado, Boaventura De Sousa Santos (2009), destaca la importancia de reconocer las "epistemologías del Sur", es decir, las formas de conocimiento y acción participativa que surgen desde las comunidades históricamente marginadas. El resultado es una participación basada en una forma de justicia social y cognitiva.

Dentro del proyecto EPSULA, coordinadores de la universidad de Masaryk de la República Checa, investigadores de la Universidad Politécnica del Ecuador, junto a miembros de las comunidades indígenas, quienes compartieron aspectos de su patrimonio cultural cargados de identidad y

cultura, han permitido la co-participación en la construcción de los contenidos como parte del proyecto. Paulo Freire (1970), desde la pedagogía crítica con implicaciones sociológicas, plantea que la participación es un proceso de concientización (*conscientização*) que permite a los sujetos pasar de una actitud pasiva a una posición transformadora frente a su realidad. En palabras del autor, "nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión" (p. 67). Según la mirada del autor, la participación, entonces, se convierte en una práctica emancipadora.

En este contexto, el lenguaje, no únicamente como un sistema para comunicar información, se transforma en un elemento fundamental para nombrar, hacer inteligibles y clasificar las experiencias que todos los seres humanos tenemos con el mundo. Como bien lo explican la antropología, la sociología y los estudios decoloniales, el lenguaje se convierte en una herramienta de poder al producir categorías, prácticas y posibilidades de interpretar el mundo.

Este texto explica cómo, desde la labor comunitaria, se llevó a cabo la co-participación en la creación de los contenidos que forman parte del proyecto EPSULA. En tal contexto, el proceso metodológico engloba el quehacer de los investigadores y la aportación de cada uno de los miembros de las comunidades indígenas.

Adoptar un enfoque metodológico en la investigación del proyecto EPSULA, implica estudiar a pueblos originarios de Ecuador y El Salvador, sus formas de vida, valores culturales patrimoniales y su manera de comprender el mundo. Desde esta perspectiva, investigar en una comunidad indígena exige su participación, en primer lugar, para recuperar su lenguaje, conocer cómo nombran a los animales, a la lluvia, a la enfermedad, a sus deidades, etc. En ese conocimiento, cuyo descubrimiento requiere conocer y aplicar complejos procesos interculturales, en los que radican otras ontologías sobre la naturaleza y la diversidad humana, los investigadores y miembros de la comunidad, construyeron y participaron en el paso a paso con metodologías, técnicas y diálogos asertivos para identificar la información requerida.

El conjunto de la metodología aplicada se sustenta en un marco de normas éticas para el comportamiento sobre el que se rige la labor investigativa en todas las actividades, lo que garantiza que investigadores y colaboradores externos actúen con integridad, responsabilidad social e interculturalidad.

La investigación propuesta, cuyo objetivo es documentar y visibilizar el patrimonio cultural material e inmaterial de comunidades indígenas en Ecuador y El Salvador, promoviendo su reconocimiento y valoración social mediante la producción de contenidos educativos interculturales, parte de un enfoque inductivo, es decir, desde la observación empírica y la interpretación progresiva de los datos, para construir categorías teóricas emergentes a partir de las experiencias, narrativas y prácticas comunitarias.

En el contexto de los pueblos indígenas, este enfoque resultó esencial para evitar sesgos etnocéntricos y reconocer las epistemologías locales. Kovach (2009) plantea que "cuando pedimos a otros que compartan sus historias, es necesario compartir la nuestra, comenzando con la autoubicación" (p. 110), lo cual invita a una práctica reflexiva y ética en la relación investigador-comunidad.

En la tradición latinoamericana, Boaventura De Sousa Santos (2018) plantea que "no hay justicia social global sin justicia cognitiva" (p. 47), lo que implica valorar los conocimientos locales como formas legítimas de producir verdad. En esta línea, Catherine Walsh (2009) advierte que la investigación con pueblos indígenas debe comprenderse como una práctica de *diálogo de saberes*, donde el investigador deja de ser un observador externo y se convierte en un mediador entre mundos de conocimiento.

Por otro lado, el proyecto EPSULA se desarrolló dentro del enfoque metodológico cualitativo, orientado a la comprensión profunda, contextual y vivencial de las prácticas, valores, saberes y expresiones que constituyen la cultura y el patrimonio cultural de los pueblos indígenas de Ecuador y El Salvador.

Enfoque etnográfico como metodología

La metodología etnográfica permitió a los investigadores involucrarse directamente con las comunidades, comprender su cosmovisión y registrar las dinámicas culturales desde la experiencia vivida. A partir de esta perspectiva etnográfica, la investigación buscó, no solo describir las manifestaciones culturales, sino, además, interpretar los significados que estas poseen para las comunidades, reconociendo sus dinámicas históricas, territoriales y simbólicas.

La metodología etnográfica se fundamenta en la inmersión prolongada en el contexto social y cultural de las comunidades participantes, con el propósito de captar los modos de vida, los sistemas de creencias y las prácticas cotidianas que estructuran su identidad colectiva. "La etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente" (Restrepo, 2016, p. 6).

En este proyecto, la etnografía se concibe no solamente como un conjunto de técnicas de observación, sino como una práctica dialógica, en la que las comunidades son partícipes activas en la interpretación de su propio patrimonio.

Con el objetivo de aplicar en el proyecto procesos metodológicos etnográficos, se emplearon las siguientes técnicas:

Identificación de informantes clave

Los investigadores, quienes cuentan con algunas décadas de experiencia en el campo antropológico y cultural, realizaron un proceso de selección intencionada de informantes clave —líderes y lideresas comunitarios, sabios ancestrales, custodios del conocimiento tradicional, docentes interculturales, representantes juveniles y de mujeres—, los que poseen una comprensión profunda de las tradiciones, costumbres y transformaciones socioculturales de su pueblo. Por lo tanto, la aplicación de:

> … la etnografía, entonces, nos permite descubrir mundos, cercanos o distantes, como resultado del doble movimiento del extrañamiento de lo que no vemos porque nos es tan familiar y supuestamente conocido como por la familiarización con gentes y lugares que escapan a nuestro entendimiento cuando se los reduce al exotismo y estereotipo. (Restrepo, 2016, p. 24)

En lo que respecta a la Universidad Politécnica Salesiana, se realizó un muestreo para la selección de informantes en la Amazonía ecuatoriana y en la Sierra norte, aplicando entrevistas entre mayo y junio de 2023, como se detalla:

- **Zona achuar:** comunidades: Wasakentsa y Wichimi.
- **Zona shuar:** comunidades y localidades: Sucúa, Macas, Sevilla, Chiguaza, Huamboya.
- **Zona achuar:** comunidades: La Cocha y San Clemente.

Se levantaron alrededor de veinte horas de grabaciones con más de treinta informantes que fueron seleccionados respetando criterios de paridad de género, edad y dedicación; destacándose testimonios de líderes y lideresas que compartieron sus vivencias, experiencias y sabiduría que fueron recogidos en los doce módulos del proyecto.

Las preguntas levantadas con los informantes se dieron alrededor de las temáticas: Historia comunitaria y las raíces de la identidad, Legado cultural intangible, Legado cultural tangible, Lengua y comunicación, Dicotomía entre filosofía y cosmovisión, Perspectivas holísticas sobre la naturaleza y el medio ambiente, Contextos geográficos locales, regionales y globales, Choque económico, Nuevas formas de hacer turismo, Mujeres y género, Enfoques hacia el bienestar y Vínculos sociales y compromiso social.

Las preguntas semiestructuradas permitieron una amplia exposición por parte de los informantes el análisis de su realidad, visión de futuro para sus comunidades, reflexiones profundas en torno a los temas de interés del proyecto; que respondía también a los intereses y aspiraciones de sus comunidades. La selección del muestreo, por tanto, fue

intencionada, respetando los criterios de selección y variedad propuestos desde el proyecto. Por experiencias previas en mencionadas comunidades, un factor clave en este acercamiento y selección de los informantes fue la presencia de la Universidad Politécnica Salesiana y de las Obras Salesianas en las regiones de estudio. Se recibieron recomendaciones por parte de los religiosos o misioneros que por muchos años han trabajado en las zonas mencionadas, lo cual permitió ampliar progresivamente la base de participantes en función de la relevancia de sus aportes y del reconocimiento social dentro de la comunidad.

Entrevistas estructuradas y semiestructuradas

Se aplicaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas orientadas a recopilar información sobre aspectos específicos de la cultura material e inmaterial: lengua, rituales, medicina tradicional, organización social, economía simbólica, arte, música, cosmovisión y educación comunitaria. Estas entrevistas, registradas mediante audio y video, con el previo consentimiento informado se realizaron en espacios culturalmente apropiados, asegurando el respeto por los tiempos, los silencios y los modos de comunicación propios de cada uno de los entrevistados. Partiendo de preguntas semiestructuradas elaboradas desde la coordinación central del proyecto, las mismas se adaptaron, ajustaron y ampliaron, en respuesta a las realidades particulares que se fueron encontrando.

Observación participante y no participante

La observación participante permitió al equipo investigador involucrarse directamente en las actividades cotidianas y ceremoniales, comprendiendo desde la experiencia vivida los significados y relaciones sociales que configuran la vida comunitaria. Paralelamente, la observación no participante se aplicó en contextos donde se requirió una mirada más metódica y menos intrusiva, como eventos rituales o prácticas sagradas. En ambos casos, se llevó a cabo un diario de campo

etnográfico, en el que se documentó las percepciones, interacciones y reflexiones de los investigadores.

El contacto con las comunidades, en algunos casos, requirió de procesos previos de participación y convivencia, sobre todo en las comunidades rurales o alejadas de los centros poblados. Los investigadores participaron en rituales y ceremonias para alcanzar mejores niveles de cercanía, confianza y apertura, como fue la ceremonia de la Guayusa en las comunidades de Wasakentsa y Wichimi en la provincia de Morona Santiago.

Georreferenciación satelital y territorialidad cultural

Con el propósito de reconocer los territorios simbólicos y materiales asociados al patrimonio cultural, se utilizó tecnología de georreferenciación satelital (GPS y SIG). De manera particular, se usó la aplicación *KoboToolbox* para georreferenciar informantes y comunidades donde se levantó la información. Esta herramienta permitió mapear los espacios significativos — espacios en los que se realizaron las entrevistas, sitios rituales, rutas tradicionales, lugares de memoria, áreas de producción artesanal o turística—, contribuyendo a la creación de una cartografía cultural participativa. Como lo mencionan Chapin *et al.* (2005), esta cartografía será validada de forma participativa, asegurando la confidencialidad de los lugares considerados sagrados o de acceso restringido.

Grabaciones en video y audio

El registro audiovisual es considerado un componente central del trabajo etnográfico, ya que posibilita preservar las expresiones orales, musicales y rituales de los pueblos estudiados. Se cuentan con alrededor de 20 horas de grabaciones en video y audio, las cuales se realizaron con equipos de alta fidelidad, respetando los protocolos comunitarios de consentimiento, confidencialidad y propiedad cultural. Este material es la base para la producción de contenidos educativos interculturales (documentales, materiales didácticos, cápsulas audiovisuales y archivos

digitales) destinados a fortalecer la transmisión intergeneracional del conocimiento dentro del proyecto para la creación del portal educativo para la sostenibilidad de la diversidad cultural en Latinoamérica.

Identificación de intérpretes y traductores

Dada la diversidad lingüística de los pueblos indígenas involucrados —kichua, shuar y achuar para el caso ecuatoriano—, se contempló la participación de intérpretes y traductores locales, quienes garantizaron la fidelidad comunicativa entre investigadores e informantes. Estos mediadores culturales no solo facilitaron la traducción literal, sino también la interpretación contextual de conceptos, narrativas y categorías propias del pensamiento indígena, evitando sesgos o distorsiones etnocéntricas en la interpretación de los datos.

Este proceso en la investigación y dentro del enfoque inductivo, en particular, implica construir el conocimiento a partir de los datos obtenidos en el territorio, lo que permite que los patrones y categorías emerjan de manera natural desde la evidencia empírica. En este sentido, el investigador no impone hipótesis previas, sino que identifica temas recurrentes y significados compartidos en las narraciones y prácticas observadas.

Consideraciones éticas del proyecto

El trabajo, por parte de los investigadores, se rigió por los principios de respeto, reciprocidad y consentimiento informado, asegurando la participación voluntaria de las comunidades en todas las fases del proyecto. Se respetó la propiedad intelectual colectiva con el objetivo de que se lleve a cabo la devolución de los resultados en formatos accesibles y culturalmente pertinentes.

De acuerdo con la Guía ética para la investigación de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador:

> El investigador de la UPS debe orientar su quehacer de acuerdo con los principios internacionalmente reconocidos que han marcado la historia de la ética en la investigación. Estos incluyen el respeto por las personas, la beneficencia y la justicia, establecidos en el Informe Belmont; la primacía de la dignidad y el consentimiento previo, libre e informado, recogidos en el Código de Núremberg y en la Declaración de Helsinki; la responsabilidad social y la universalidad de la ciencia promovidas por la UNESCO; y la integridad en la publicación científica según los lineamientos del *Committee on Publication Ethics (COPE*). Estos marcos internacionales se convierten en referentes que refuerzan la ética universitaria y la conectan con la comunidad científica global. (2025 s/p)

Por otro lado, en el proyecto EPSULA, aspectos como la diversidad cultural y saberes ancestrales tienen un valor fundamental. En este contexto, los investigadores están obligados a respetar y reconocer los Derechos Colectivos de los pueblos y comunidades. No se admite ninguna forma de explotación o apropiación indebida de conocimientos o bienes culturales y patrimoniales.

El proyecto se rige por principios de respeto, reciprocidad y consentimiento informado, en concordancia con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007). Se garantizará la propiedad intelectual colectiva, la devolución de resultados en formatos accesibles y la coautoría en la elaboración de materiales educativos. Como advierte Tuhiwai Smith (2012), "el desafío constante es descolonizar el proceso de investigación" (p. 3), lo que implica reconocer las jerarquías de poder y promover la autonomía de las comunidades investigadas.

En este contexto, el diálogo de saberes forma parte de la investigación intercultural del proyecto, ya que tanto el conocimiento ancestral como el científico se benefician y enriquecen mutuamente, en favor del conocimiento en el mundo y el respeto a la diversidad cultural. Este enfoque metodológico cualitativo, inductivo y etnográfico permitió comprender, documentar y difundir de manera respetuosa y rigurosa el patrimonio cultural de los pueblos indígenas de Ecuador y El Salvador, fortaleciendo

su visibilización y valoración social mediante contenidos educativos que respondan a sus propias narrativas y visiones del mundo.

Talleres y eventos para el público

Uno de los aspectos importantes a considerar es que se realizó una difusión del proyecto con espacios educativos como talleres para los estudiantes en las universidades y con gestores sociales y culturales de las comunidades involucradas.

Creación de materiales para el portal EPSULA

La participación de los informantes clave permitió a los investigadores del proyecto ajustar su análisis y mirada de las realidades de estas comunidades. En este sentido, la co-creación de los contenidos se podría evidenciar en los testimonios directos que están colgados en el portal del proyecto, especialmente en cómo incidieron y hasta cierto punto modificaron la perspectiva de los investigadores, sobre todo de las universidades de Latinoamérica que remarcaron en los encuentros presenciales y virtuales del proyecto la sensibilidad, cuidado, respeto, resguardo y valoración de los conocimientos, saberes y tradiciones de estas comunidades.

Referencias bibliográficas

Anderson, B., (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* Fondo de Cultura Económica.

Cunill, N. (1999) Mercantilización y neo-clientelismo o reconstrucción de la Administración Pública? Retos de las reformas de segunda generación. *Nueva Sociedad, 160,* 101-117. https://bit.ly/3KsZ07K

Chapin, M., Lamb, Z. y Threlkeld, B. (2005). Mapping indigenous lands. *Annu. Rev. Anthropol*, *34*(1), 619-638. https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.34.081804.120429

Dagnino, E. (2004). Sociedad civil, participación, ciudadanía ¿De qué estamos hablando? *Erasmus: Revista para el diálogo intercultural, 6*(2). CIESAS. Universidad Veracruzana. https://bit.ly/4oU2T3K

De Sousa Santos, B. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Ed., José Guadalupe Gandarilla Salgado. Siglo XXI CLACSO. 2009.

EPSULA (2025). CESNET. https://bit.ly/4rzw8LO

EPSULA (2025). YouTube. https://bit.ly/3XPKFpj

Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, *4,* 55-68.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI. Argentina Editores.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas.* Editorial Gedisa.

Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración.* Amorrortu Editorial.

Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press

Plaza, O. y Francke, M. (1981) *Formas de dominio, economía y comunidades campesinas,* DESCO.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores. Departamento de Estudios Culturales Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez, M. L., (2006). *Espacios, territorios y poder. Algunas categorías del análisis geopolítico.* https://bit.ly/4ouv2hO

Sánchez-Parga, J. (2002). *Crisis en torno al Quilotoa: mujer, cultura y comunidad.* Centro Andino de Acción Popular.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Zed Books.

Tonnies, F. (1987). *Comunidad y sociedad. Principios de sociología.* Fondo de Cultura Económica.

Unda Lara, R. y Solórzano Granada, M. F. (2014). Jóvenes indígenas en la Sierra Central de Ecuador. Elementos para pensar sus prácticas comunitarias. *Desidades*, *4,* 9-19. https://doi.org/10.54948/desidades.v0i4.2585

United Nations (ONU). (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* Naciones Unidas.

Universidad Politécnica Salesiana. (2025). *Guía ética para la investigación*. UPS-Ecuador.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

Zibechi, R. (2025). *Eludir la guerra. Construir nuevos mundos*. Editorial Alectrión



Nahuizalco, El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.7

Capítulo 7

Colaboración pedagógica con la participación de profesores

Johanna Vaattovaara[1]
Universidad de Tampere
johanna.vaattovaara@tuni.fi
https://orcid.org/0000-0002-4726-0606

Colaboración entre Europa y América Latina para mejorar las competencias en la educación superior del siglo XXI: experiencias en las actividades de formación pedagógica

Como equipo integrante del proyecto EPSULA, la Universidad de Tampere ha tenido como responsabilidad principal el diseño de las prácticas pedagógicas sugeridas como parte de las actividades del propio proyecto. Estas prácticas, ofrecidas por la propia Universidad de Tampere, tratan las habilidades para la educación superior del siglo XXI (y más allá). Hemos tenido el placer de trabajar con docentes universitarios de Ecuador y El Salvador, los cuales pertenecen a diferentes áreas académicas. Podemos citar, entre otras, Historia, Ciencias de la Comunicación, Antropología y Turismo.

Las prácticas pedagógicas escogidas para ser introducidas y analizadas con el personal docente de las universidades latinoamericanas se basan en el enfoque constructivista. Entendemos por enfoque constructivista el

1 Traducción del inglés al español por Lois Atanes Barciela.

conjunto de teorías que, como punto de partida, exigen un aprendizaje activo por parte del alumnado, el cual dota de significado a dicho aprendizaje de forma individual. Las prácticas pedagógicas seleccionadas han sido Aula invertida (*Flipped classroom*), Aprendizaje basado en proyectos (*Project based learning*, PBL), *World Café* y Práctica exploratoria (*Exploratory Practice*). Estas prácticas han sido utilizadas en las universidades finlandesas desde hace tiempo, y se basan en la tesis general de la Alineación Constructiva (*Constructive alignment*, Biggs y Tang, 2011) y en los Resultados Previstos del Aprendizaje (*Intended learning outcomes*, ILO's, por sus siglas en inglés). Para mejorar la calidad del aprendizaje, lo más efectivo es que los centros de educación superior fomenten y desarrollen la cultura de la colaboración, además de promover la importancia de la educación basada en diferentes ítems culturales (Myllykoski-Laine *et al*., 2023). Estas prácticas pedagógicas han sido presentadas y discutidas en grupo en cuatro sesiones formativas diseñadas *ad hoc* por el proyecto EPSULA. Cada una de estas sesiones ha incluido dos reuniones de trabajo de cuatro horas cada una.

Todos los métodos pedagógicos presentados se basan en una idea común, apoyar de forma integral al alumnado y garantizar la autonomía del profesorado. De igual forma, todos estos métodos defienden la creatividad, el aprendizaje de habilidades colaborativas y el desarrollo de competencias digitales dentro del entorno educativo, sin que esto implique necesariamente el uso de tecnologías educativas. El principio subyacente es mejorar las competencias del siglo XXI de los estudiantes. Según Griffin *et al.* (2012), estas habilidades son: 1) creatividad e innovación; 2) pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones; 3) aprender a aprender (metacognición); 4) comunicación; 5) colaboración (trabajo en equipo); 6) alfabetización informativa; 7) tecnologías de la información y la comunicación (TIC); 8) ciudadanía local y global; 9) vida y carrera profesional; 10) responsabilidad personal y social, la cual incluye conciencia cultural y competencias multiculturales.

Trabajando en equipo en el entorno educativo a distancia

Personalmente, he sido la responsable de dos actividades formativas, las dedicadas a la Práctica Exploratoria (PE) y al *World Café*. Como en el resto de las sesiones formativas, estas se han diseñado y organizado siguiendo los principios básicos del autoaprendizaje, i. e., siguiendo el lema *practicamos lo que predicamos*.

Uno de los retos más importantes a la hora de presentar la PE y el *World Café* es que estos son métodos originalmente diseñados para ser tratados cara a cara en entornos colaborativos, favoreciendo la reflexión en equipo. En todas las actividades de formación del proyecto EPSULA, las sesiones se han desarrollado a distancia a través de Zoom teniendo en cuenta las diferencias horarias. Un reto adicional a la hora de organizar estas actividades ha sido que carezco de conocimientos efectivos de lengua española. Además, en mis actividades fue necesario contar con interpretación de inglés a español, puesto que parte del profesorado participante no dominaba la lengua inglesa. Más allá de las barreras idiomáticas, las sesiones se desarrollaron exitosamente. Todas las actividades se ofrecieron junto a un representante de las universidades del proyecto EPSULA, algo fundamental, puesto que se encargó de interpretar del inglés al español cuando era necesario.

Las actividades formativas centradas en el funcionamiento de la PE y el *World Café* fueron organizadas en agosto de 2024. Los equipos de la Universidad de Tampere y la Universidad Masaryk participaron en dicha organización. Ambas actividades de formación fueron divididas en dos sesiones de cuatro horas cada una, incluyendo un par de días de pausa entre ellas. Durante los días de pausa, el alumnado participante tuvo que hacer diferentes tareas independientes.

En ambas actividades, la idea central de la primera sesión fue introducir los fundamentos del diseño pedagógico. En la segunda sesión centramos nuestra atención en el intercambio de ideas sobre la implementación de los métodos en los cursos, responsabilidad del profesorado

participante. Se consideró implementar ya estos métodos en algún curso existente, o valorarlos como parte de cursos futuros. Entre las dos sesiones de trabajo, el profesorado participante tuvo que planificar su propio diseño empírico basándose en los principios teóricos tratados en las prácticas.

Experiencias recogidas tras organizar las actividades de formación sobre *World Café* y la PE

El trabajo desarrollado en las actividades de formación fue organizado siguiendo los fundamentos del diseño pedagógico presentado. El método *World Café*, también conocido como *Learning Café* (Café de aprendizaje), es un enfoque pedagógico innovador que mejora las habilidades para la reflexión en equipo sobre tópicos relevantes. Este enfoque funciona conectando conversaciones en grupos pequeños con debates propuestos en grupos más grandes. Este método ha sido utilizado en diferentes tipos de aprendizaje y distintos entornos de desarrollo dentro y fuera de la educación superior (ver Islam *et al.* 2023).

La práctica *World Café* se basa en el aprendizaje social y colaborativo con grupos de trabajo móviles. Se organizan mesas con un tema central en cada una, y los grupos van rotando entre ellas. El objetivo de esta práctica es promover que los temas seleccionados sean analizados desde diferentes puntos de vista en conversaciones rotatorias. La idea central de esta práctica es facilitar, pues, que se debata sobre un tema concreto (o sobre algún tipo de material) desde diferentes perspectivas a través de rondas sucesivas de conversación. A través de esta práctica se comparten, analizan e integran diferentes puntos de vista (Brown e Isaacs, 2005). El método es ideal para grupos de entre doce y dieciséis personas, pero puede ser utilizado también con grupos más grandes.

Figura 1
Fotografía extraída de los materiales de la primera sesión dedicada al World Café, bajo el título Los fundamentos básicos del método World Café para mejorar la creatividad



Nota. CopilotChat.

Seguir este modelo a través de Zoom, gracias a su sistema de cuartos de reunión separados (*breakout rooms*), fue relativamente sencillo, pese a que fueron necesarios algunos ajustes adicionales. En primer lugar, se presentó delante de todo el grupo participante (formado por aproxima-

damente quince personas) el resultado del aprendizaje general previsto, así como su objetivo. Usé con este propósito un ejemplo real (basado en mi propia experiencia educativa) y otro figurado, que elaboré tomando el compendio de EPSULA como banco de materiales. Esta introducción tuvo lugar en la sesión principal, con todo el grupo, a través de Zoom.

Después de esta introducción general, los profesores participantes fueron divididos en tres grupos dispuestos para saltar de un cuarto de reunión temático a otro. En este caso, y siempre motivados por razones prácticas, alteramos el funcionamiento habitual del *World Café*. En lugar de ser el profesorado el que se movía de una mesa de debate a otra, fue el anfitrión de cada cuarto temático quien se movió entre los grupos. Cada grupo de profesores contó con entre cuatro y cinco participantes, los cuales permanecieron en sus cuartos separados de Zoom a lo largo de todo el proceso, dándole la bienvenida a un nuevo anfitrión y a un nuevo tema de debate tras finalizar cada ronda, de entre quince y veinte minutos cada una. Los anfitriones pertenecían a alguna de las universidades europeas implicadas en el proyecto, y todos ellos tenían conocimientos de español. En lo que a mí respecta, me moví entre el espacio virtual de la sesión principal (para atender a posibles rezagados) y los cuartos de trabajo separados, observando los debates que se producían en ellos. Fue agradable comprobar cómo las discusiones eran realmente activas.

Cada uno de los anfitriones se desplazó, pues, de un grupo a otro con su tópico temático correspondiente. Athena Alchazidu ejerció de anfitriona general del resto de profesores anfitriones con el tema *¿Qué te motiva para usar el método World Café? ¿Cómo puede ser de utilidad en tu trabajo docente?* El segundo tópico fue coordinado por Lois Xacobe Atanes Barciela, y trató sobre la siguiente cuestión: *¿Qué provoca que tengas dudas en la aplicación del método World Café? ¿Qué aspectos del método generan dificultades?* El tercer tópico temático, presentado por Barbara Staffolani, trató sobre el siguiente problema: *¿Qué más quieres saber? Preguntas sobre el método World Café*. Cada profesor participante tuvo que compartir sus ideas sobre cada uno de estos tópicos, mientras

los anfitriones se desplazaban para escuchar las intervenciones de todos los participantes.

Los anfitriones introdujeron el debate en cada una de las mesas de discusión (cuartos temáticos), animando a todos los participantes a compartir sus ideas y a proponer preguntas. El profesorado participante también fue animado a escribir sus propios pensamientos, ideas y preguntas en una plataforma digital (encerado digital Flinga), la cual permaneció visible para todo el grupo al mismo tiempo. Después de las rondas del método *World Café*, el profesorado participante y los anfitriones nos reunimos en la sesión principal para intercambiar información y discutir en grupo. De igual forma, el profesorado participante fue informado sobre cómo hacer el trabajo independiente.

La tarea para la sesión del segundo día consistió en que cada profesor participante diseñara una idea propia para aplicar el método *World Café*, en español o en inglés. El profesorado debía pensar en qué curso aplicarían este método: este plan de aplicación se realizaría a pequeña escala (por ejemplo, en dos sesiones del curso) o a gran escala, como base de la estructura de un curso completo. El profesorado también tuvo que compartir sus ideas sobre esta aplicación, tratando las siguientes cuestiones: 1) Cómo es el grupo en el que has pensado para aplicar el método; 2) Cuántas personas tendría cada grupo; 3) Cuál es el objetivo de aprendizaje general asociado con la implementación del método *World Café*. De forma tan exhaustiva como fuera posible, el profesorado participante tuvo que diseñar sus aplicaciones incluyendo una planificación más detallada, explicando cómo se aplicaría el método, (considerando, por ejemplo, si habría o no anfitriones en las mesas; cómo se organizaría la recogida de notas de cada grupo; etc.). En último lugar, cada profesor participante tuvo que preparar una presentación en PowerPoint sobre su aplicación y explicarla en los cuartos de reunión de Zoom de la segunda sesión general. Pudieron hacerlo también de forma únicamente oral, sin usar diapositivas.

En la segunda sesión de trabajo, me quedé muy impresionada por el entusiasmo y la dedicación con la que el profesorado participante

planificó su trabajo. En un breve período de tiempo, cada uno de ellos preparó una aplicación sobre cómo dirigir su propio *World Café*. Antes de la primera sesión de trabajo se compartió con los participantes una breve descripción del enfoque de este método, así como algunas lecturas adicionales. Esto, aparentemente, resultó útil. Más allá de esto, quedé muy satisfecha con la dedicación del profesorado participante, por mucho que yo misma tenga, al menos relativamente, mucha experiencia trabajando con profesores y profesoras en mi anterior puesto como profesora numeraria en la Universidad de Helsinki (Toom *et al.,* 2013).

Las sesiones sobre la PE fueron organizadas de manera similar. Este tópico requirió algo más de planificación, puesto que no es un método propiamente dicho. Más que un método para resolver un problema específico o conseguir un resultado educativo predefinido, es una *estrategia* para trabajar y comprender. Es, pues, una forma innovadora y dinámica de investigación activa con aspiraciones pedagógicas: la investigación abierta se convierte en parte de la enseñanza. Originalmente, la PE fue diseñada para entornos de aprendizaje lingüístico (Allwright y Hanks 2009; Hanks 2019), pero sus fundamentos son aprovechables en contextos de aprendizaje que trascienden el estudio de las lenguas.

Por este motivo, supuso un reto para mí preparar las actividades de formación, haciendo que estas fueran accesibles y motivadoras para el profesorado. Me ayudó el tener mucha experiencia personal para compartir, puesto que ya había utilizado el método de la PE con profesores titulares de idiomas (Vaattovaara, 2017). De igual forma, lo había utilizado en un proyecto de investigación sobre ideologías lingüísticas con profesionales de diferentes campos (Vaattovaara y Syrjä, 2020), así como con personas profanas en la materia (Hippi y Vaattovaara, 2025).

Seguir los principios de la PE supone promover el compromiso de los aprendices, la autonomía y la libertad de acción, pero exige mucha flexibilidad y creatividad, de igual modo, por parte del profesorado.

Figura 2
Siete principios de la Práctica Exploratoria



Nota. Cuadro basado en Allwight y Hanks, 2009 y en Hanks, 2019.

En la primera sesión dedicada a las PE, introduje la idea básica sobre la que esta se construye (los siete principios de las PE) utilizando algunos ejemplos propios. Estos ejemplos tratan sobre cómo los aprendices y el profesorado pueden ser motivados para definir sus propias agendas y cuestiones (*puzles*), con el objetivo de explorar las metas de los ejercicios y del aprendizaje, siempre teniendo en cuenta los intereses generales del modelo educativo en el cual participan. Se trató también cómo promover la igualdad (cuando se aplica este método, el profesorado no se encuentra en un escalón superior, sino que está al mismo nivel que los aprendices), además de trabajar cómo el profesorado puede asumir el rol de un aprendiz en el aula. De igual forma, se habló de cómo todos los actores participantes tienen derecho a expresar sus propios *puzles* o preguntas, normalmente formuladas usando las estructuras *por qué*, *qué* y *cómo*. Este engranaje

de *puzles* debe funcionar, previsiblemente, como la llave que permite a los participantes desarrollar comprensiones propias del tema trabajado.

Antes de las sesiones, tenía dudas sobre cómo deberían funcionar estas actividades de formación, debido al entorno educativo a distancia. Tampoco estaba segura de cómo debería tratar este enfoque, puesto que las metodologías de enseñanza utilizadas en América Latina podrían ser más o menos diferentes de las utilizadas en el contexto de los países nórdicos. Pese a todo, el resultado me impresionó nuevamente. Más allá del compromiso, la colaboración y el trabajo en equipo mostrados por el profesorado participante, me maravilló su creatividad a la hora de implementar las PE en sus diseños curriculares. Quedó claro, tal y como había experimentado con anterioridad en el contexto finlandés, que el profesorado interesado en la epistemología y el dinamismo de la PE sentía que ya habían aplicado una estrategia pedagógica similar en situaciones educativas previas, aunque esta no estuviera asociada directamente con este modelo. Esto ocurrió tanto con los participantes de Ecuador como con los de El Salvador.

En general, fue un placer estar en contacto con un gran número de profesoras y profesores procedentes de universidades de Ecuador y El Salvador, así como escuchar sus ideas sobre planes futuros basados en los contenidos trabajados en las actividades de formación. Fue motivo de alegría y un gran honor estar implicada en este proyecto en calidad de moderadora de las actividades. Todo el proceso fue, en definitiva, una experiencia de aprendizaje memorable para mí también.

Referencias bibliográficas

Allwright, D. y Hanks, J. (2009). *The developing language learner. An introduction to Exploratory Practice*. Palgrave Macmillan.

Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill y Open University Press.

Brown, J. e Isaacs, D. (2005). *The World Café: shaping our futures through conversations that matter*. Berrett-Koehler Publishers.

Griffin, P. y Care, E. (eds.) (2012), *Assessment and Teaching of 21st century skills*. Springer.

Hanks, J. (2019). From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. *Language Teaching, 52*(2), 143-187. https://doi.org/10.1017/S0261444819000016

Hippi, K. y Vaattovaara, J. (2025). Kansanlingvistiikasta kansalaislingvistiikkaan: kielikäsitystutkimusta reflektiivisen kanssatutkimuksen keinoin. *From folk linguistics to citizen sociolinguistics: Exploring 'language regard' through reflective co-research.* En O. Veivo, T. Jakonen, P. Laine y S. Merke (eds.), *Kieli avaimena muuttuvaan maailmaan. Language as a key to a changing world.* (AFinLAn vuosikirja 2025, Publication No. 83, pp. 30-55). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

Islam, P. N., Huuskonen, A., Kunnas, K., Rahman, R., Manzoor, F., Ylistalo, E. y Smolander, N. (2023): World Café. En N. Smolander *et al*. (eds.), *DigiCare Model: Digitalized Healthcare and Coaching of Patients in an Asian Context* (pp. 159-163). Tampere University of Applied Sciences, Series C, Learning materials 26. https://bit.ly/4rynEEF

Myllykoski-Laine S., Postareff L., Murtonen M. y Vilppu H. (2023). Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education. *Higher Education*. http://dx.doi.org/10.1007/s10734-022-00873-1

Toom, A. y Vaattovaara, J. y Myyry, L. Eds. (2013). *The network of Senior Lecturers in University Pedagogy - A resource for the development of instruction and learning at the University of Helsinki* (Publication Vol. 84) University of Helsinki administration.

Vaattovaara, J. (2017). Evidencing the passion of language teachers' research engagement: The case of a University Pedagogy ALMS course module. *Language Learning in Higher Education, 7,* 461-473. https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0020

Vaattovaara, J. y Syrjä, T. (2020). Tutkiva käytäntö monialaisessa oppimisympäristössä – tapaustutkimus näyttelijäntaiteen ja suomen opiskelijoiden kielitietoisuuden ja asiantuntijuuden kasvun kokemuksista. Exploratory Practice in a multidisciplinary learning environment. En H. Paulasto y S. Pöyhönen (eds.). *Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics*. (AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia No. 74, pp. 57-83).



Saraguro. Ecuador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.8

Capítulo 8

Estructura metodológica de la ficha para el levantamiento de información

Natalia Rincón del Valle
Universidad del Azuay
nrincon@uazuay.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-3278-157X

El presente capítulo expone el proceso metodológico desarrollado para el levantamiento y la codificación de la información en el marco del proyecto EPSULA. Ambas etapas resultaron fundamentales, no solo para garantizar la coherencia y la confiabilidad de los datos obtenidos, sino también para preservar la esencia cultural y simbólica de cada territorio visitado. Este enfoque integra la rigurosidad académica con una perspectiva sensible y respetuosa del trabajo de campo, reconociendo que detrás de cada registro existe una voz, una historia y una herencia cultural que merecen ser escuchadas, documentadas y valoradas.

Diseño del formulario de levantamiento de información

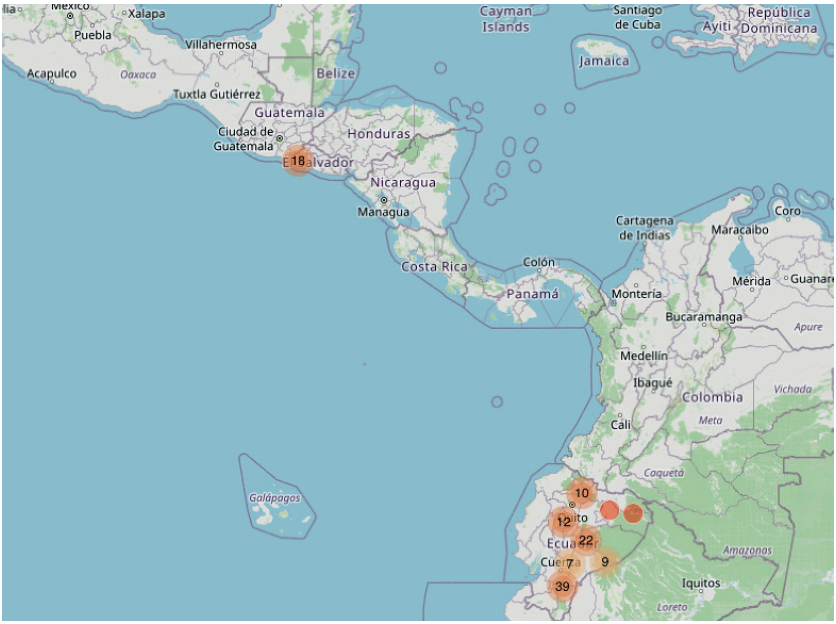
La primera etapa del proceso correspondió al diseño y aplicación de un formulario digital a través de la plataforma *KoBoToolbox*, una herramienta de código abierto utilizada en investigaciones sociales y proyectos comunitarios. Su implementación permitió recopilar información en diversos contextos geográficos y culturales, incluso en zonas con conectividad limitada.

El objetivo principal fue establecer una estructura de registro clara, ordenada y adaptable, que asegurara la calidad de los datos.

El formulario incluyó campos que recogían tanto datos sociodemográficos como geográficos. Se registró la fecha de la grabación, el género, la edad, la ocupación y el grupo étnico o comunidad de los participantes, así como la lengua utilizada. Además, se incorporaron las coordenadas geográficas de latitud, longitud y altitud, las cuales situaban cada testimonio dentro de su contexto territorial.

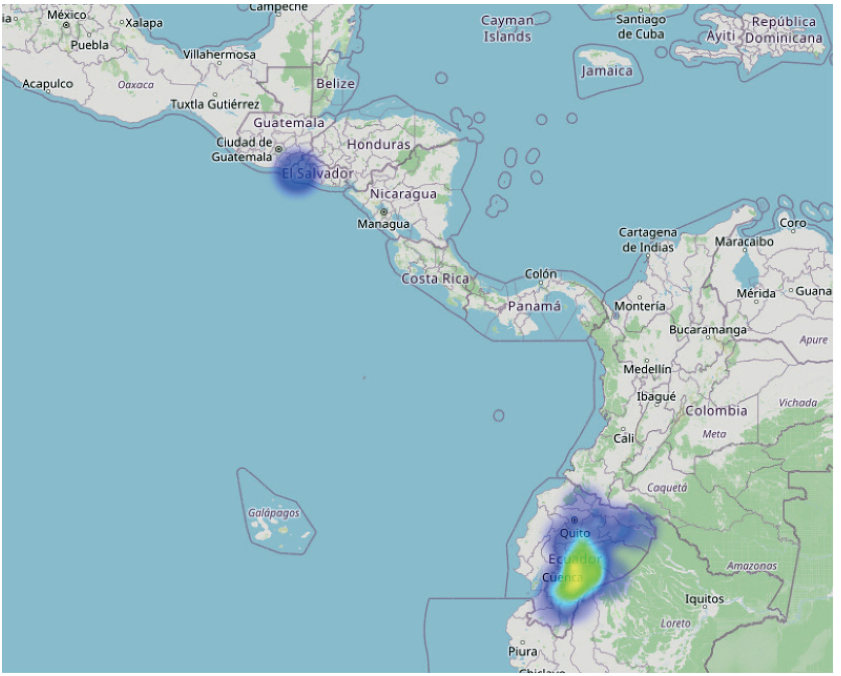
Esta información registrada permite conectar la palabra con el lugar, el relato con el paisaje.

Figura 1
Mapa número de registros por país El Salvador-Ecuador



Nota. Capturas tomadas de la plataforma KoBoToolbox.

Figura 2
Mapa de zonas de registro de información



Nota. Capturas tomadas de la plataforma KoBoToolbox.

Dentro de la ficha de levantamiento se incorporaron los doce módulos temáticos del proyecto EPSULA, concebidos como ejes de análisis que orientaron la recopilación y clasificación de la información patrimonial.

Cada módulo responde a una dimensión específica del conocimiento cultural y social, permitiendo una mirada integral del territorio, sus prácticas y sus expresiones simbólicas. Estos módulos son:

1. Historia comunitaria y raíces identitarias
2. Cultura intangible
3. Cultura tangible

4. Lengua y comunicación
5. Filosofía y cosmovisión
6. Visiones holísticas sobre la naturaleza y el entorno
7. Dimensión geográfica local, regional y global
8. Economía y transformaciones productivas
9. Nuevas formas de turismo
10. Mujeres y género
11. Enfoques del bienestar
12. Vínculos sociales y compromiso comunitario

La inclusión de estos módulos dentro del formulario permitió estructurar la información en torno a categorías transversales, favoreciendo la comparación entre territorios y la interpretación multidimensional de los datos.

De esta manera, el levantamiento de información no solo se centró en los bienes tangibles, sino también en las dinámicas sociales, identitarias y de conocimiento que dan sentido al patrimonio cultural de las comunidades participantes.

Fundamentos técnicos de la clasificación de atractivos

Una de las secciones clave del formulario fue la categorización del atractivo con fines turísticos, siendo estos: atractivos naturales y manifestaciones culturales.

Para establecer un criterio común entre las instituciones participantes, se recurrió a dos referentes fundamentales, la ficha de levantamiento de atractivos turísticos elaborada por la Organización de los Estados Americanos (OEA), y el manual de atractivos turísticos del Ministerio de Turismo del Ecuador (MINTUR). Ambos documentos ofrecieron la base conceptual y metodológica para la categorización.

De este modo, el formulario permitió diferenciar entre atractivos naturales y manifestaciones culturales, manteniendo un equilibrio entre lo tangible y lo simbólico, entre la naturaleza y la expresión humana.

Tabla 1
Categorización de los atractivos

Dimensión	Ejemplos de categorías	Fuente de referencia
Atractivos naturales	Costas, ambientes marinos, tierras insulares, bosques, aguas subterráneas, fenómenos geológicos, entre otros.	OEA / MINTUR
Manifestaciones culturales	Arquitectura, acervo cultural y popular, realizaciones técnicas o científicas, acontecimientos programados, entre otros.	OEA / MINTUR

Cada categoría permitió identificar y analizar de manera integral los valores patrimoniales locales, abarcando sus dimensiones naturales, culturales y sociales.

Los campos destinados a la descripción breve y a las palabras clave fortalecieron la sistematización de la información, mientras que la inclusión de fotografías, videos y audios contribuyó a documentar de forma precisa los elementos observados durante el levantamiento.

Sistema de codificación estandarizado

Una vez finalizado el levantamiento, el equipo desarrolló un sistema de codificación que permitió organizar la información de manera clara y coherente.

La codificación, más allá de ser un mecanismo técnico, se convirtió en una forma de reconocimiento: cada código representaba un territorio, una institución y una historia.

Tabla 2
Codificación del levantamiento de información

Elemento	Descripción	Ejemplo
Código del país	Identifica el país donde se realizó el levantamiento.	ecu (Ecuador)
Código de la institución (IES)	Representa a la universidad o entidad participante.	uda (Universidad del Azuay)
Código del lugar o población	Indica la localidad o comunidad de origen del registro.	sar (Saraguro)
Número de ficha	Orden secuencial asignado a cada levantamiento.	01, 02

Ejemplo final de codificación: ecu_uda_sar01, ecu_uda_sar02, ecu_ups_gua01.

Por otro lado, para los materiales complementarios como fotografías, videos o traducciones, se incorporaron extensiones específicas, lo que permitió mantener la trazabilidad y relación entre los distintos tipos de documentos.

Tabla 3
Codificación por tipo de archivo

Tipo de archivo	Ejemplo de codificación
Ficha	ecu_uda_sar01_f001
Fotografía	ecu_uda_sar01_p001
Video	ecu_uda_sar01_v001
Traducción	ecu_uda_sar01_t001

El sistema de levantamiento y codificación implementado en EPSULA trascendió el ámbito puramente técnico para convertirse en una

experiencia académica y humana de aprendizaje compartido. Cada ficha representó más que un registro de información: fue una oportunidad para escuchar, interpretar y valorar los relatos y saberes de las comunidades que resguardan el patrimonio cultural.

El uso de herramientas digitales fortaleció, sin reemplazar, el contacto humano al permitir que las voces locales queden registradas y organizadas con rigurosidad, garantizando su preservación y acceso para futuras generaciones.

Esta metodología evidencia que la investigación académica puede integrar precisión científica y sensibilidad cultural, generando resultados válidos tanto desde el punto de vista técnico como desde el compromiso social.

De esta forma, EPSULA se consolida como un modelo replicable de innovación tecnológica, gestión patrimonial y colaboración interinstitucional, donde la ciencia y la cultura dialogan en favor de la memoria colectiva.

Por último, se puede ver un ejemplo de la ficha en la herramienta *KoBoToolbox* en Anexo 1.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Turismo del Ecuador. (2019). M*anual de Inventario de Atractivos Turísticos del Ecuador.* MINTUR.

Organización de los Estados Americanos. (OEA). (2005). *Ficha de Levantamiento de Atractivos Turísticos para América Latina y el Caribe*. OEA.

Parte II

Experiencias en El Salvador



Comunidad náhuat de Santo Domingo de Guzmán. El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.9

Capítulo 9

Territorios de aprendizaje en las comunidades salvadoreñas: contexto histórico y educativo de las comunidades participantes

Ruth Verónica Zavaleta de Quezada
Universidad Católica de El Salvador
ruth.zavaleta@catolica.edu.sv
https://orcid.org/0009-0008-6759-0419

Estudiar al indígena náhuat de El Salvador es un reto social que conlleva la búsqueda de su historia y las condiciones de vida en las que se encuentra y cómo sobrevive en una sociedad global. En este capítulo se pretende acercar su historia, especialmente el papel de la mujer como transmisora de cultura y conocimientos; la que guarda en su haber el conocimiento de su identidad y a los hombres el trabajo de campo, su cosmovisión de la vida y las dificultades a las que sobrevive. "La tradición oral resume hechos importantes en el proceso histórico de cada pueblo, los interpreta, conserva y transmite de generación en generación, obviamente asimilando las contribuciones que son aportadas en todas las épocas" (Clará, 2010, p.108).

Rivas (2009) explica lo siguiente:

> Cargada por su propio discurso mestizante y homogeneizador, la sociedad salvadoreña contemporánea ha sido incapaz de quitarse la venda de los ojos y descubrir su otra cara el invisibilizado rostro indígena en el espejo de

> la otredad como ya lo señalaba Tzvetan Todorov en su libro fundamental La conquista de América, la cuestión del otro. Por ello su única reacción ha sido la de reducir a las comunidades indígenas a la marginación y a la subsistencia permanente, a la minoría étnica formada por "los más pobres de los pobres. (p. 9)

Entender el discurso mestizante homogeneizador, en El Salvador implica conocer cómo se ha construido una identidad nacional basada en la cultura identitaria del país. Es decir, que no se puede borrar diferencias culturales ni pensar en todos como "iguales", pues se estaría ocultando la historia indígena y su legado.

Al referirse a la invisibilización de los pueblos indígenas implica reconocer la amarga historia de un pueblo sufrido por su raza, su identidad y su cultura. Es la negación de la huella de la herencia que deviene en el ser mismo de la persona que nace en un territorio y que ha construido en sus lazos familiares, culturales y sociales su propia identidad.

Lo que el autor expone respecto a la conquista es la imposición de la cultura, de la dominación cultural, que, a los pueblos originarios a la marginación económica y simbólica, en referencia a este tema las comunidades indígenas no solo son pobres respecto al capital económico, sino que también a su desventaja de capitales sociales y culturales respecto a su lugar en la historia y la identidad nacional, según la sociedad moderna, separado de los estándares sociales que se imponen, como social, económico y cultural.

Como afirma Clifford Geertz (2003):

> Un conjunto de conceptos y de sistemas de conceptos muy generales y académicos —"integración", "racionalización", "símbolo", "ideología", "ethos", "revolución", "identidad", "metáfora", "estructura", "rito", "cosmovisión", "actor", "función", "sagrado" y desde luego la "cultura" misma— está entretejido en el cuerpo etnográfico de descripción densa con la esperanza de hacer científicamente elocuentes meras ocurrencias aisladas. La meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños, pero de contextura muy densa, prestar apoyo a enunciaciones generales sobre el

> papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva relacionándolas exactamente con hechos específicos y complejos. (p. 38)

Geertz aborda su teoría con conceptos hermenéuticos que destacan el análisis de los grupos sociales, desde su cultura y cosmovisión de la identidad, como un discurso mestizante y homogenizado: Se critica cómo la narrativa dominante en El Salvador tiende a promover una identidad mestiza, como la norma, lo cual homogeniza a la población salvadoreña y borra la diversidad cultural y étnica existente, especialmente la indígena. Desde ese estigma social, se corrompe la ética de la inclusión étnica, dado por ciertas características físicas y sociales.

Sobre la ceguera de la sociedad salvadoreña respecto a la diversidad de su población mestiza e indígena, esta no ha sido capaz de reconocer su "otra cara", es decir, la presencia y contribución de las comunidades indígenas en la cultura originaria. Esta falta de reconocimiento está ligada a la falta de conciencia y aceptación de la diversidad interna que existía antes de la colonización.

El Rostro Indígena Invisibilizado: A través del concepto de "otredad" —que se refiere a cómo se percibe y trata al otro o lo diferente— se explica cómo los indígenas han sido relegados a un segundo plano, ignorados o invisibilizados dentro de la narrativa nacional. La marginalización y subsistencia permanente, condición de la única reacción de la sociedad salvadoreña en marginalizar a las comunidades indígenas, reduciéndolas a una existencia precaria y permanente como una de las minorías más pobres dentro del país.

> Generalmente, en sus casas, las mujeres permanecen descalzas y al salir usan "caites" o sandalias de cuero. Los hombres se visten como cualquier campesino. Para trabajar en el campo, los hombres usan una camisa blanca de manta llamada cotón, sombrero, cebadera y tomate. La cebadera y el tomate son dos prendas importantes para los campesinos también ya que en ellas se porta la comida y la bebida en el campo. El uso del refajo es un indicador de pertenencia de la mujer indígena, pero no es utilizado por todas. (Lemus, 2010, p. 15)

Lemus destaca la caracterización del indígena, cuyos rasgos físicos pueden ser similares a los de las mujeres campesinas, pero subraya, que en cuanto a la vestimenta y tradiciones culturales y su cosmovisión difieren de las demás.

La vestimenta tradicional, como los refajos, se encuentra en declive por diversos factores. Las mujeres náhuat entrevistadas en el estudio de campo señalaron que su adquisición es costosa ya que suelen traerse de Guatemala. Ante la imposibilidad de comprarlos, optan por mandar a hacer los vestidos o adquieren prendas en el mercado local. De hecho, muchas poseen una sola indumentaria tradicional, que reservan para ocasiones especiales como entrevistas, sin usarla en la vida diaria precisamente por su valor y cuidado.

Este distanciamiento de la vestimenta tradicional tiene una raíz más profunda: el estigma social que visibiliza aún más la conciencia de una población que no conoce a los indígenas. Como una madre expresó, "a mis hijas no les gusta el traje, porque les dicen que son indígenas". Esta afirmación revela cómo la identidad indígena ha estado marcada por la experiencia del dolor y la exclusión. En consecuencia, se ha debilitado el sentido de pertenencia, ya que las comunidades han interiorizado que su apariencia puede ser motivo de marginación. El rechazo a la vestimenta es, en muchos casos, un mecanismo de protección para evitar que las nuevas generaciones sufran esa misma discriminación. En última instancia, es la sociedad en su conjunto la que impone, a través del prejuicio, lo que es aceptable o no.

Esto significa que su papel es central en la historia y tiene un profundo significado cultural. Ella no es simplemente un personaje secundario, sino que es fundamental para la historia y su simbolismo y es quien hereda y transmite la cultura. La mujer indígena es madre, es mujer, esposa, hija, entre otros roles, lo que resalta su papel de mujer, ese es su origen social, las formas de afrontar la vida, la fecunda que da vida y que logra destacar entre la familia.

El análisis de la reproducción de Bourdieu (2009) sobre las desigualdades a través del Sistema Educativo, especifica la intersección del género y el origen social a través del cual las oportunidades de la mujer están en cierta desventaja, se cita lo siguiente:

> En esta distribución desigual de las posibilidades educativas de acuerdo con el origen social, varones y mujeres están grosso modo en la misma situación. Pero la ligera desventaja de las mujeres se marca más claramente en la clase baja: si, globalmente, las chicas tienen un poco más de ocho posibilidades sobre cien de acceder a la enseñanza superior mientras que los varones tienen diez, la diferencia es más fuerte en lo bajo de la escala social mientras que tiende a disminuir en los estratos superiores y medios. (p. 19)

Este espacio marca el hito que tiene un grupo social, respecto a los demás. Aquí tanto los hombres como las mujeres indígenas han sido desigualmente atendidos en el sistema de educación en el pasado, ahora hay programas que aseguran un puesto en la educación pública sea escuela o universidad, lo que antes era un sueño ahora es realidad. Pero la generación que sobrevive aún tiene la marca de la exclusión, la cual es una marca de la "violencia simbólica" que se ha internalizado y que lamentablemente se reproduce en las nuevas generaciones.

Son pocos los que han ascendido al campo de la educación. En el estudio de campo se encontró que una de las mujeres de Izalco, una líder religiosa de la comunidad, obtuvo un profesorado, asimismo, un hijo de un indígena logró estudiar también para profesor; lamentablemente son contados las generaciones que han logrado ir a la escuela y más aún a la universidad, son pocos los adultos mayores que saben escribir, "no alcanzamos a ir a la escuela", dicen algunos, otros dicen "mi papá decía ahí solo a conseguir marido van" otra dijo, "mi mamá me decía de esto, vas a comer, vas a comprar maíz y frijoles" refiriéndose a la elaboración de los petates.

Este ámbito evidencia la posición históricamente marginal que ha ocupado el pueblo indígena dentro de la estructura social. Tanto hombres

como mujeres han sido sujetos de una atención desigual por parte del sistema educativo durante generaciones. Si bien en la actualidad existen programas de inclusión que garantizan un cupo en la educación pública —desde la escuela hasta la universidad—, transformando lo que antes era una quimera en una posibilidad tangible, el peso del pasado es abrumador. La generación que sobrevivió a ese abandono institucional carga consigo la huella de la exclusión, una forma de violencia simbólica que, al ser internalizada, se perpetúa lamentablemente en las nuevas generaciones.

"La Ley machista mata de alguna manera a la mujer, la del racismo a las razas discriminadas, el sistema económico dominador a los miembros trabajadores que sustentan la producción de los excedentes que se apropian las clases dominantes, etc." (Dussel, 2015, p. 120).

Respecto a la mujer indígena existe un patrón diferenciador en la sociedad salvadoreña, y es la condición de desventaja social y económica que devela la falta de vinculación al sistema social. En la teoría de Bourdieu, se destaca el hecho de que la mujer con desventajas sociales tiene limitantes económicas que la excluyen del sistema escolar, y de las capacidades intelectuales. Se puede ver en la selección de las muestras que son pocas las mujeres indígenas que han logrado su escolaridad completa, y ahora es una compleja historia de narrar, mujeres que ya son adultas mayores.

En uno de los relatos de una mujer náhuat-hablante, se encontró un hecho que, en el sentido de la educación versus la violencia simbólica, es relevante en sus *habitus* y es lo siguiente: "Mis cuatro hijos no quisieron ir a estudiar. Yo mandé al que ya falleció, entonces me contó que la mujer que enseña le decía - ¿Qué dice aquí? -, él solo miraba, - ¿Qué dice lo que está aquí? -, él solo miraba, entonces dicen que diez niños fueron y vinieron llorando. ¿Qué hace usted? Le pregunté, me dijo "Ah, la mujer me dio así, me pegó en las manos y me dijo -Aprenda, para que coma, usted no va a poder trabajar, escriba en el papel-, yo le dije que no quiero". De allí mi hija "Ah, Me sacó mi ropa, esta chalina, con eso me pegó y con un palo me pegó en las piernas" todos lloran, "Ahora acurrúquense" les dijo. La otra, ah venía siempre, y yo le digo a la niña "¿Qué escribiste?",

ah, el hombre le dice a ella "Estudie para escribir en el papel, para que ponga en el papel que quiere un hombre y que así no sepa su mamá lo que hace", "Yo no quiero" dijo ella, "Voy a decirle a mi mamá lo que me dijo", y así fue que me contó. Me dijo "Por eso yo me vine, allí solo me jalan las orejas y me dicen que me vaya a dormir, que haga comales como que soy cangrejo en el lodo".

> De la misma forma, puesto que las sociedades tradicionales excluyen generalmente a la mujer de la escolaridad, puesto que la utilización de todas las capacidades intelectuales se requiere para el desarrollo de la economía y puesto que la entrada de mujeres en las profesiones, masculinas es una de las principales transformaciones sociales que acompañan a la industrialización, se podría caer en la tentación de ver en las tasas de feminización de la enseñanza secundaria y superior un indicador del grado de racionalización y de «democratización» del sistema de enseñanza. (Bourdieu y Passeron, 2009, pp. 333-334)

En El Salvador, los indígenas enfrentan amenazas a sus condiciones de vida, subrayando la necesidad de un compromiso resiliente y apoyo mutuo para garantizar la subsistencia. Esto no solo se ve influenciado por las condiciones económicas, sociales y culturales, sino también por la escasez y la exclusión como efecto de su origen social, y lastimosamente ubicados en áreas geográficas catalogadas por el PNUD (2012) como áreas de extrema pobreza con niveles educativos notablemente bajos. Esta situación conlleva que los niños se vean obligados a colaborar en las tareas domésticas o en labores agrícolas junto a sus padres, dejando de lado su desarrollo educativo lo que a su vez los coloca en una posición de desventaja frente a los que tienen mayores capitales.

Valorar las condiciones sociales de las personas implica un reconocimiento de las múltiples necesidades existentes y mayormente en aquellos grupos minoritarios cuya voz ha dejado de escucharse por diversos factores como el número de población, condiciones económicas y de origen social. Ese peso, que por años ha sido un *status quo* que los ha mantenido en la sombra de la desigualdad, será un criterio de análisis

que perdurará hasta ver una luz de esperanza a las nuevas generaciones que continúen el legado de la cultura náhuat.

Respecto a la educación en la cultura náhuat, es mínima, si vemos los relatos de los acontecimientos desde 1932. El miedo a la violencia simbólica causó una internalización en la población indígena que le causó vivir en el anonimato, no por decisión propia, sino porque la sociedad misma se olvidó de ellos.

Al respecto, Bourdieu y Passeron (1996) sostienen lo siguiente respecto a la educación:

> Pero la desigualdad de probabilidades de acceso a la Universidad sólo expresa muy parcialmente las desigualdades escolares socialmente condicionadas, […], si el origen social o el sexo sólo jugaran su papel de criba diferencial en el acceso a la enseñanza superior y si, una vez conseguida la entrada en las facultades, los contingentes desigualmente seleccionados tuvieran las mismas probabilidades de entrar en los distintos canales, en pocas palabras, si la distribución de los estudiantes entre las distintas facultades, solo dependiera de la «Vocación» y de los «gustos» individuales (considerados como propensiones naturales que escapan a los determinismos sociales). (p. 281)

Abordar la teoría de Bourdieu para leer los acontecimientos de las comunidades náhuat respecto a la educación permite visualizar que los *habitus* que se han desarrollado en la persona originaria han hecho mella en sus disposiciones. Uno de los relatos que encontramos muestra que solo un número reducido ha logrado transformar sus *habitus* con respecto a la educación. En la Comunidad de Izalco encontramos dos mujeres que son maestras de nivel básica en el sector público, un hombre profesor en el sector público, así como en el Municipio de Santo Domingo de Guzmán y Nahuizalco se encontraron ocho maestras del idioma, que viven en las comunidades y acercan la cultura mediante sus vivencias y experiencias a las nuevas generaciones, la narrativa de lo vivido para nunca olvidar su origen, su riqueza ancestral.

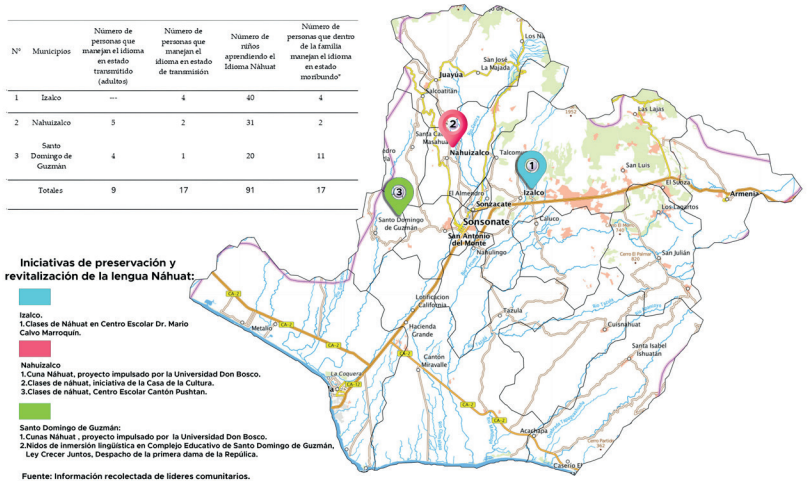
Estas mujeres y hombres indígenas no fueron a la escuela y/o a la universidad, pero su oralidad refleja sus saberes que no han sido contados en la literatura, hay riqueza de su historia, de su cosmovisión y de sus formas de ver la vida. Se han vuelto maestros de su cultura.

Veamos en el artículo sobre el idioma náhuat (Zavaleta *et al*., 2024), se encontró un dato relevante sobre quién es la transmisora de la cultura, del idioma en sí, y de los saberes ancestrales, cómo las fuentes culturales tan ricas se vuelven parte de la cotidianidad de la vida, al recordar cómo la gente vive de la tierra, cómo la cuida y valora porque al final es lo único que tienen.

> Que en Santo Domingo de Guzmán existe la mayoría de los hablantes nativos del idioma náhuat, y en su mayoría son mujeres y adultas mayores que sobrepasan los sesenta años, es decir que ellas son las que rescatan y sienten un mayor peso cultural sobre la transmisión del idioma. (p. 7)

Figura 1

Cartografía de los pueblos originarios, náhuat



Nota. Zavaleta *et al.* (2024).

Se observa en la imagen las comunidades que se visitaron en una investigación en 2024, tomado del artículo donde se muestra cómo el idioma se ha ido perdiendo y se encuentra en estado moribundo según la ONU, y cómo la mujer se vuelve tan importante en la transmisión de la cultura, no solo en el idioma, sino en los saberes que la han mantenido viva y que a lo largo de la historia han sido producto de sus experiencias.

Estos datos son importantes para reconocer a la mujer como única respecto a la capacidad de transmitir cultura. Esto significa que a pesar de la violencia simbólica a la cual ha sido sometida, aún tiene fuertes *habitus* sobre su cultura y ha sido capaz de cultivarla y transmitirla a sus generaciones.

En ese sentido, Simmel afirma que:

> Lo que trae de novedoso el conflicto de la cultura moderna, es que viene a decir, que se ha llegado a un punto de inflexión, a una "situación imprecedente". ahora la vida se rebela contra el principio mismo de la forma, produciendo movimientos que reclaman la soberanía de una vida inmediata. Por lo cual, ya no se da una lucha de la vida contra las formas viejas que ya no la alojan en su interior, y por tanto, aquellas formas deberían ser reemplazadas por otras nuevas. Sino que ahora, en forma inédita, la humanidad asiste a la lucha de la vida contra la forma en general. no contra las formas viejas incapaces en un determinado momento del desarrollo cultural de alojar a la vida, sino contra cualquier forma, por el hecho de ser forma. (Simmel, 2011, p. 15)

El análisis de la cultura moderna, como señala Simmel (2011), ha alcanzado un punto de inflexión sin precedentes. Ya no se trata de la lucha de la vida contra "formas viejas" que han quedado obsoletas, sino de una rebelión inédita "contra la forma en general". Sin embargo, esta reflexión teórica adquiere una dimensión profundamente concreta y humana al contrastar con las realidades documentadas en las comunidades indígenas y campesinas.

En las entrevistas a profundidad realizadas, se evidenció una potente capacidad de aprendizaje y resiliencia. Los comunitarios, a pesar de las condiciones de extrema precariedad, despliegan una habilidad invaluable

para sobrevivir y ser "útiles" en la sociedad. Esta utilidad no se mide en bienes materiales, ni en criterios individualistas, sino en una soberanía práctica de la vida inmediata, tal como la que describe Simmel.

Un testimonio lo ilustra claramente: "yo trabajo mis petates, y con eso comemos", "yo", dice el esposo, "me voy a ver quién quiere que le chapode". En esta simple declaración late un principio de resiliencia y de autonomía, y una lucha por la vida que se sostiene al margen de las formas económicas y sociales hegemónicas (véase la Figura 2 sobre la elaboración de los petates).

Figura 2
Mujer náhuat, elaborando petates, transforma el tule en pieza de arte, no solo por su valor económico para la sobrevivencia sino también por su valor simbólico en su identidad y cultura



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Esta visita de campo develó el verdadero rostro de la riqueza y la pobreza. La pobreza que se observa, por ejemplo, en la casa de dos adultos

mayores —con una cama de pita, un petate, la ausencia de muebles de cocina, sala y el uso de leña para cocinar— no deviene de la persona, sino de las condiciones históricas de desigualdad y maltrato en las que les tocó nacer. Frente a esto, su casa que para ellos "lo es todo" se erige como un tesoro y un refugio. En esta situación de limitantes, donde la huella de la extrema pobreza es indeleble como la violencia simbólica, su verdadera riqueza es la vida misma, resiliente y perseverante.

Figura 3 y 4
Vivienda de los adultos mayores náhuat, reflejo de las condiciones de vida, ante la desigualdad social



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

En este contexto, la mujer emerge como figura protagónica no en una lucha contra la forma, sino como heredera y transmisora de saberes culturales que se llevan en el alma. Su conocimiento —tejido en los petates y sostenido en la memoria— constituye una forma vital y orgánica que resiste la disolución frente a la pérdida de la memoria social. Mientras la cultura moderna puede rebelarse contra el principio mismo de la forma, en estas comunidades se lucha por preservar las formas culturales que dan sentido y sustento a una vida inmediata, demostrando que incluso en la precariedad en la que se vive y la vida misma puede afirmar su soberanía a través de la herencia cultural y la resiliencia humana.

En ese sentido, Bourdieu (1990) hace las siguientes preguntas: "¿Se puede enseñar la excelencia?" Es una pregunta medular. ¿Es posible enseñar algo? ¿Se puede enseñar algo que no se aprende? ¿Se puede enseñar aquello con lo cual se enseña, es decir, el lenguaje? (p. 90).

La pregunta "¿Se puede enseñar la excelencia?" planteada por Pierre Bourdieu trasciende lo académico para volverse un cuestionamiento medular sobre la naturaleza misma del conocimiento y la transmisión cultural. Bourdieu invita a reflexionar que ante la dificultad de "enseñar" sobre las profundidades del conocimiento desde lo sencillo a lo complejo, ¿cómo podríamos capturar y transmitir la esencia de saberes complejos y encarnados, como la "excelencia" en un oficio o una forma de vida?, eso es lo que precisamente pasa al ver a través del rostro de la persona indígena, su conocimiento trasciende y podrá ser contado a través de su vida.

Esta pregunta encuentra una respuesta práctica y contundente en las comunidades náhuat de El Salvador. Para ellos, su cosmovisión, su lengua y sus saberes ancestrales no son solo objetos de enseñanza, sino la base misma de su propia existencia y su única fuente de riqueza inalienable. La excelencia a la que se refiere Bourdieu aquí no es abstracta; se manifiesta en el dominio de su arte, en el conocimiento profundo de las plantas medicinales, en la conexión sagrada con la tierra y en la memoria viva de sus tradiciones. Este es un conocimiento que no se "aprende" en el sentido escolarizado según Bourdieu, sino que se absorbe, se vive y

se reproduce a través de la práctica cotidiana y la transmisión intergeneracional. Se enseña de la misma manera en que se enseña el lenguaje materno: mediante la inmersión, la imitación y la participación en una comunidad que hoy se abre al mundo moderno y nos enseña que siguen cuidando lo suyo.

Frente a esta realidad, el rol de la sociedad moderna debe ser, precisamente, aprender a ver, y reconocer que la verdadera riqueza de una nación reside en estas culturas originarias y en sus sistemas de conocimiento, que han demostrado una sostenibilidad a lo largo de la historia, y aunque sean pocos, nos enseñan que la fuerza no viene de la multitud, sino de la grandeza de la gente que la vive y la proclama desde su ser mismo, desde su cultura.

La lección más valiosa que las comunidades náhuat ofrecen es, justamente, la lección de vivir y sobrevivir.

La reflexión sobre el valor acumulado de los saberes e historia de los pueblos originarios revela el papel protagónico de la cultura en la construcción de su identidad. Esta, a su vez, se fundamenta en un proceso de transmisión ancestral: es a través de los ancestros que el ser humano conoce, reproduce y da continuidad a su cultura, dando un legado a nuevas generaciones que no vivieron los sucesos que marcaron su hito histórico-social.

En este sentido, la perspectiva de Bourdieu y Passeron resulta crucial, ya que ofrecen una definición de cultura que permite analizar este mismo proceso de transmisión y reproducción de forma más sistemática dentro de la sociedad, véase lo siguiente:

> La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural. (Bourdieu, 1996, p. 18)

Reflexionando en la cita anterior de Bourdieu y Passeron, donde al imponer la cultura de un grupo como la única "válida", el sistema escolar vuelve invisible y marginal a las demás. Para los pueblos originarios, como los de El Salvador, cuya cultura, cosmovisión y *habitus* son propios, esta dinámica representa un peligro existencial. En una sociedad cambiante, su legitimación tiende a ser reemplazada por la cultura dominante. Sin embargo, aquellos que se mantienen firmes en sus tradiciones —ya sea porque su vida social se desarrolla al interior de sus comunidades o porque no fueron absorbidos por la escuela hegemónica— logran conservar un sentido internalizado del mundo. Este *habitus*, arraigado y resistente, se convierte así en un acto de preservación que no se deja alterar por el paso del tiempo ni por las presiones de la modernidad.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura.* Ediciones Grijalbo Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Fontamara.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad.* AKAL.

Geertz, C. (2003). *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa, S.A.

Guevara, C. C. (2010). *Tradición oral salvadoreña: Mestizaje, religión y valores.* Biblioteca UTEC.

Rivas, R. y Cañas Dinarte, C. (2009). *La ausencia del otro: Las personas indígenas en la legislación salvadoreña; conceptualización e interpretación de la definición indígena de El Salvador*. Universidad Tecnológica de El Salvador.

Simmel, G. (2011). *El Conflicto de la Cultura Moderna*. Universidad Nacional de Córdoba.

Zavaleta de Quezada, R. V., Martínez Lozano, R., García, G. B., Morales, J. N. y Fuentes Argueta, H. A. (2025). Preservación del náhuat: herencia y transmisión entre los pueblos originarios de Sonsonate, El Salvador. *Anuario de Investigación: Universidad Católica de El Salvador*, *13*(1), 65-73. https://doi.org/10.5377/aiunicaes.v13i1.19906



Mujer náhuat. El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UDB, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.10

Capítulo 10

Identidad indígena: memoria, resistencia y enseñanza

Jorge E. Lemus
Universidad Don Bosco, El Salvador
jlemus@udb.edu.sv
https://orcid.org/0000-0003-2010-3157

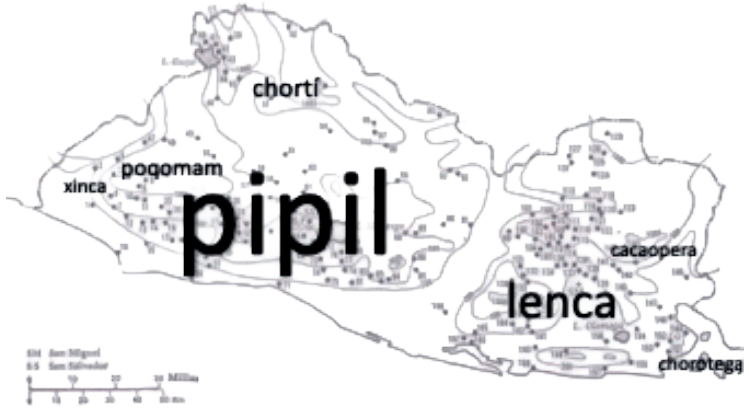
El pueblo pipil de El Salvador: historia, resiliencia y esfuerzos de revitalización

El pueblo pipil de El Salvador representa el único grupo indígena originario que ha subsistido lingüística y culturalmente hasta la actualidad, aunque en un estado precario. En esta sección se describe la situación histórica y contemporánea de los pipiles, analizando los factores que llevaron a la decadencia de su lengua, el náhuat, y su cultura. Se examinan eventos críticos como la expropiación de tierras en el siglo XIX y el etnocidio de 1932, que resultó en la prohibición de facto de la lengua. Se detalla el estatus actual del náhuat, clasificado como *en obsolescencia severa*, y se analiza la relación entre la pérdida lingüística y la erosión de la identidad cultural y el conocimiento ecológico tradicional. Finalmente, se presentan iniciativas de revitalización, como el programa Cunas Náhuat, destacando su papel en la recuperación lingüística y la revalorización cultural.

Grupos indígenas originarios

A la llegada de los conquistadores españoles, el territorio conocido hoy como El Salvador estaba habitado por al menos siete grupos indígenas distintos: pipiles, chortís, poqomames, xincas, lencas, cacaoperas y chorotegas (Lemus, 2015). La figura 1 ilustra la distribución aproximada de estos grupos al momento del contacto europeo.

Figura 1
Distribución de los grupos indígenas que se encontraban en El Salvador al tiempo de la conquista



Nota. El mapa lo ha construido el autor basándose en Erquicia (2022) y datos de la Audiencia de Guatemala, 965, recopilados por Amaroli (1991).

De estos pueblos originarios, los pipiles son el único que ha logrado subsistir lingüística y culturalmente hasta la actualidad, aunque de manera precaria. La mayoría de los otros grupos han desaparecido como entidades étnicas identificables, manteniéndose solo las etnias lenca y cacaopera, que aún reivindican su identidad indígena pese a la pérdida de sus lenguas.

El estado de las lenguas indígenas originarias se presenta en la tabla 1.

Tabla 1
Estado de las lenguas indígenas originarias de El Salvador

Lengua	Familia	Estado actual (en ES)
chortí	maya	extinta
poqomam	maya	extinta
xinca	lengua aislada	extinta
lenca (potón, chilanga)	sin definir	extinta
cacaopera (ulúa, matagalpa)	misumalpa	extinta
chorotega	otomangue	extinta
pipil (náhuat)	yutoazteca	obsolescente

Nota. Lemus (2015).

La distribución geográfica de los grupos indígenas salvadoreños que aún sobreviven en El Salvador es la siguiente:

- **Pipiles/náhuat:** se concentran principalmente en el occidente y centro del país, especialmente en el departamento de Sonsonate. Su idioma, el náhuat o pipil, es la única lengua indígena que aún se habla en El Salvador, aunque solo por una pequeña población de ancianos, considerándose en peligro severo de extinción.
- **Lencas:** habitaban el oriente del país (Usulután, San Miguel, Morazán y La Unión) y perdieron su lengua a mediados del siglo pasado. Aún existen grupos que se identifican como lencas y mantienen vivas algunas tradiciones y artesanías originales como el barro negro.
- **Cacaoperas/Kakawiras:** es un grupo pequeño concentrado en Morazán y el norte de La Unión, cuya lengua está extinta, pero mantienen tradiciones locales como el Baile de los emplumados.

Origen y decadencia histórica de los pipiles

El pueblo pipil arribó a Centroamérica en diversas oleadas migratorias entre los años 800 y 1300 d. C. desde México, presumiblemente huyendo de la tiranía tolteca. A la llegada de los españoles, existían importantes asentamientos en Guatemala, El Salvador y Nicaragua. Sin embargo, en Nicaragua y Guatemala, los pipiles desaparecieron como grupo étnico diferenciado, siendo absorbidos por la cultura dominante o por otros grupos indígenas locales, sobreviviendo solo en la toponimia y en algunas manifestaciones culturales sincréticas, así como en forma de sustrato en las variantes del español que se hablan en esos países. Actualmente, únicamente el pueblo pipil de El Salvador subsiste, aunque en una forma precaria, lo que subraya la importancia y urgencia de los programas para salvaguardar su lengua y cultura.

La decadencia del pueblo pipil inició con la conquista española y se prolongó durante la Colonia y la época republicana. El mestizaje en este período fue violento y generalizado, dando origen a una población mestiza que desplazó progresivamente a los indígenas autóctonos. Después de la independencia, los criollos terratenientes continuaron la explotación y exclusión, manteniendo a los grupos indígenas en situación de extrema pobreza.

Expropiación de tierras y el levantamiento de 1932

La base económica de los grupos indígenas era la agricultura de subsistencia, realizada en tierras comunales o ejidos. No obstante, a mediados del siglo XIX, El Salvador priorizó el cultivo de café en sustitución del añil, que había perdido su valor comercial. El café se convirtió en el principal producto de exportación, lo que motivó a los terratenientes a abolir los ejidos y tierras comunales para dedicarlos a la siembra. La expropiación de estas tierras sumió a los indígenas en la extrema pobreza, al perder las parcelas donde cultivaban el maíz, el frijol, el chile, el ayote y otros productos básicos para su subsistencia (Anderson, 1971).

La situación socioeconómica de los pueblos indígenas se deterioró hasta niveles insostenibles. A finales del siglo XIX e inicios del XX, se encontraban sumidos en pobreza extrema. Con la Gran Depresión mundial, el precio del café se desplomó, amenazando la estabilidad política y económica del país.

Tras un golpe de estado militar contra el presidente Arturo Araujo, el General Maximiliano Hernández Martínez, entonces vicepresidente, asumió el poder, iniciando la dictadura militar que se extendería hasta la Guerra Civil salvadoreña en la década de 1980. Una de las primeras acciones de Hernández fue la captura y ejecución de Farabundo Martí, Mario Zapata y Alfonso Luna, acusados de pertenecer al recién fundado partido comunista y de incitar a los indígenas y campesinos a la insurrección armada (Lemus, 2015).

El 22 de enero de 1932, indígenas y campesinos iniciaron un levantamiento general en la zona occidental del país, reclamando mejores condiciones de vida y la recuperación de sus tierras. La lucha, librada con machetes, palos y piedras contra la Fuerza Armada de El Salvador, culminó en una masacre inmisericorde. Si bien no existen datos oficiales sobre el número de bajas, algunas estimaciones conservadoras indican 10 000 víctimas, mientras que la tradición oral eleva la cifra a entre 30 000 y 50 000 indígenas y campesinos masacrados. Este evento representa el mayor etnocidio sufrido en el país desde la conquista española.

Consecuencias lingüísticas: la negación del náhuat

A raíz del levantamiento, el dictador Hernández prohibió *de facto* el uso del náhuat, considerándolo una "lengua subversiva" que se podría utilizar para confabular contra el gobierno (Lemus, 2015). Hablar pipil se convirtió en sinónimo de rebelde y comunista, sujeto de represión estatal. En consecuencia, el náhuat dejó de ser transmitido a las nuevas generaciones como un mecanismo de protección, forzando la negación de la identidad y el abandono de la lengua.

El estatus del náhuat

El náhuat, o pipil, se encuentra en severo peligro de extinción, con menos de 60 hablantes fluidos, todos ancianos. Posee un bajo estatus social y no es utilizado en contextos cotidianos ni en medios de comunicación. La falta de literatura original escrita limita su carácter literario y para muchos propósitos prácticos, se le puede considerar una lengua al borde de la extinción.

No obstante, el estado de obsolescencia de la lengua, el náhuat y sus hablantes son una muestra de resistencia indígena, de resiliencia, ya que, a pesar de la persecución, prohibición y marginación social, el pueblo pipil y su lengua subsisten y se niegan a morir. El náhuat aún se utiliza en forma natural en ámbitos sociales muy reducidos de la familia y su entorno más cercano. Las mismas hablantes comentan que sostienen conversaciones esporádicas en náhuat entre ellas.

Aunque los hablantes nativos del náhuat son pocos, hay un número superior de semihablantes que con poco esfuerzo pueden lograr recuperar el carácter comunicativo de la lengua. No hay un censo de semihablantes, pero se puede inferir, por el trabajo de campo, que podría oscilar entre los doscientos y los cuatrocientos (Lemus, 2015).

Lengua e identidad

La identidad de un pueblo está íntimamente ligada a su lengua, sus tradiciones culturales y su visión del mundo. Entre los pipiles, la obsolescencia de su lengua los ha llevado al olvido de su cultura, al detenerse la transmisión intergeneracional de los valores y creencias de su cultura, volviéndolos, casi en su totalidad, parte de la cultura mestiza dominante.

La última generación de hablantes, la generación de abuelos, resiente a las nuevas generaciones por no abrazar su cultura y no haber aprendido su lengua ancestral. En realidad, la misma generación de abuelos fue la que optó no transmitir su lengua a la nueva generación, a sus hijos y

nietos, porque los ámbitos de uso de su lengua nativa fueron reemplazados por la lengua dominante, el español. Muchos de los abuelos cuentan las penas que sufrieron en su infancia y juventud por no hablar español, por lo que no querían que sus descendientes pasaran por el mismo sufrimiento y padecieran la misma discriminación que ellos sufrieron. Al dejar de transmitir su lengua, también dejaron de transmitir su cultura, su visión del mundo y el conocimiento indígena tradicional con respecto a su relación con la naturaleza.

Lengua y medioambiente

Muy pocos le prestan atención a la fuerte relación que tiene la lengua en la construcción de los valores de respeto a la naturaleza y cómo el deterioro o preservación de esta, incide en el trato al medioambiente.

La relación de los pueblos indígenas con su medioambiente es un pilar fundamental de su existencia, trascendiendo la mera subsistencia para abrazar dimensiones culturales, espirituales y ontológicas. Esta interconexión vital se manifiesta en la mayoría de sus actividades, donde el respeto por la naturaleza no es una opción, sino una condición inherente a su modo de vida. La sabiduría ancestral indígena postula que el abuso de la naturaleza equivale a un abuso de los ancestros, de los hermanos y hermanas, de la creación y del Creador, comprometiendo así el futuro de todos. El lenguaje es el instrumento principal para la transmisión del respeto a la naturaleza, no solamente a través de la tradición oral, sino también como parte intrínseca de la estructura lingüística de muchas lenguas indígenas que consideran a la naturaleza como un ser viviente, la *Pachamama*.

Entre los pueblos indígenas, el respeto por la naturaleza no es una opción, sino una condición inherente a su modo de vida. *La tierra es madre y compañera*. El territorio es un ecosistema indivisible donde se reproduce la vida física y cultural de la comunidad. No se puede vender ni someter a actividades que pongan en peligro el equilibrio socioam-

biental. El *Sumak Kawsay* o "Buen Vivir" de los significa vivir en plenitud y armonía con el prójimo y la naturaleza.

El cuidado del medioambiente es una responsabilidad intergeneracional intrínseca de los pueblos indígenas, transmitida de padres a hijos, codificada a través del lenguaje y sus narrativas. Las leyendas, los mitos y las historias cotidianas transmiten constantemente esta visión de la relación interdependiente de los pueblos con la naturaleza. La naturaleza nos cuida y protege, pero ella también necesita de nosotros y nuestra protección.

Una historia pipil cuenta que un indígena que caminaba por el bosque se encontró con un naranjo lleno de frutos. Tomó los frutos y los echó en saco; luego, partió de regreso al pueblo para vender las naranjas. Después de caminar un rato, volvió al mismo lugar. Intentó varias veces salir del bosque, pero no pudo, siempre volvía al mismo lugar. Estando frente al naranjo, este le habló y le dijo: "¿Por qué te quieres llevar mis naranjas si no te las podrás comer todas? Come todo lo que quieras acá, pero no te lleves ninguna". El indígena obedeció y se marchó, pudiendo esta vez salir del bosque y encontrar el camino de regreso a casa.1

La historia anterior es una muestra de cómo los pipiles codifican el respeto a la naturaleza a través del lenguaje y la tradición oral. Esta *oralitura* se ha perdido y las nuevas generaciones, con pocas excepciones, no conocen estas historias, por lo que no han sido receptores de estos valores. El pueblo pipil cuenta con numerosas historias, mitos y leyendas que involucran un respeto profundo por la naturaleza.

Rasgos culturales

Culturalmente, los pipiles han sido absorbidos casi en su totalidad por la cultura ladina o mestiza; la lengua, la vestimenta y las prácticas culturales autóctonas han desaparecido casi en su totalidad, lo que dificulta distinguirlos del campesino salvadoreño promedio. Por esta razón,

1 Recopilación inédita de Cuentos Pipiles realizada por el autor.

la autodefinición como indígena es el parámetro más común, aunque no siempre el más confiable, para distinguirlos.

Las prácticas tradicionales ancestrales se mantienen principalmente en el trabajo del campo y la alfarería. Su espiritualidad se manifiesta en un profundo sincretismo cultural con las tradiciones religiosas católicas y, más recientemente, evangélicas. No existe un movimiento indígena que reivindique una manifestación espiritual verdaderamente pipil; el catolicismo y las religiones evangélicas han impedido de forma histórica cualquier manifestación religiosa autóctona. En su búsqueda de identidad, algunos indígenas, o personas que se autodefinen como tales, han encontrado en la cultura maya guatemalteca patrones culturales que han querido transmitir a los indígenas salvadoreños, con poco o ningún éxito ya que los pipiles no se identifican con esas prácticas, ajenas a su cultura original que, junto a su lengua, dejó de transmitirse hace varias generaciones (Lemus, 2015).

Para ser considerado indígena por la comunidad, una persona debe identificarse a sí misma como indígena, pero también ser reconocida como tal por los miembros de su comunidad. Es decir, considerarse indígena no es suficiente. Los demás indígenas deben reconocer a otros como miembros de su comunidad, si no, no se consideran indígenas. La generación de los abuelos es la única que mantiene la identidad compartida y el reconocimiento mutuo.

Igualmente, hablar náhuat de forma nativa es un criterio irrefutable de la pertenencia a la comunidad pipil (Lemus, 2015). Aunque muchas personas ajenas a la comunidad han aprendido el náhuat a un nivel avanzado, estas no se consideran pipiles en la comunidad indígena.

Situación socioeconómica actual

Históricamente, los estudios comparativos demuestran que los pueblos indígenas se encuentran en condiciones socioeconómicas desiguales respecto al resto de la población, con acceso limitado a la educación y a los

bienes de producción. Los levantamientos indígenas, como la revolución de Anastasio Aquino en 1831 y el de 1932, fueron motivados principalmente por la inequidad económica y la tenencia de la tierra.

Aunque no existen datos censales actualizados (el último fue en 2007), las proyecciones estadísticas históricas (OPS, 1999) ilustran la brecha de desarrollo:

Tabla 2
Comparación de indicadores de desarrollo (Comunidad indígena vs. promedio nacional)

Indicador	Promedio nacional	Pueblos indígenas
Vivienda con piso de tierra	39.4 %	67.14 % - 86.9 %
Sin servicio de agua potable	40 %	78.36 % - 91.6 %
Hogares en pobreza extrema	18.9 %	38.3 %
Analfabetismo (10-65 años)	21.5 %	35.24 % - 40.50 %
Cobertura del Seguro Social	17 %	3.2 %
Cobertura de control prenatal	74.2 %	26 %
Mortalidad infantil (por 1000 n.v.)	35 %	42.49 %
Tasa de desempleo abierto	7.5 %	23.8 %

Nota. OPS *et al.* (1999).

La tabla 2 evidencia el estado de pobreza y subdesarrollo en el que se encuentran los pueblos indígenas. Esta situación, combinada con el trauma histórico (especialmente la Masacre de 1932), ha impulsado el abandono de costumbres y lengua ancestrales, y la negación de la ascendencia indígena por parte de muchos salvadoreños. La mujer indígena, en particular, se encuentra en doble desventaja en áreas de desarrollo, lo que incrementa las tasas de mortalidad infantil y el analfabetismo.

Esfuerzos de revitalización lingüística y revaloración cultural

El mayor esfuerzo para la preservación de la lengua y cultura náhuat es el programa de las Cunas Náhuat impulsado por la Universidad Don Bosco, cuyo objetivo es formar una generación de relevo de nahuaparlantes y conectar a los niños con sus raíces culturales.

Este programa utiliza un modelo de inmersión lingüística total en la lengua náhuat para niños entre los 3 y 5 años. Actualmente, operan tres cunas náhuat en los distritos de Santo Domingo de Guzmán, Santa Catarina Masahuat y Nahuizalco (Sonsonate).

Desde la fundación de la primera cuna en 2010, se evidenció que el proyecto no solo promueve la revitalización lingüística, sino que también visibiliza a la población indígena y contribuye a la reivindicación de sus derechos. La participación clave de las abuelas indígenas nahuaparlantes ha dado un valor a la lengua que no había tenido en siglos, convirtiendo a estas mujeres en modelos a seguir. La relación entre abuelas y nietos es vital para el éxito del programa (Lemus, 2018).

También, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) ha iniciado programas de difusión de la lengua náhuat a través de diversos programas educativos, aunque sus esfuerzos no se orientan hacia la revitalización de la lengua ni a la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas.

El pueblo pipil y su lengua encarnan una lucha centenaria por la supervivencia cultural. Factores históricos como la expropiación de tierras y la represión política, culminando en el etnocidio de 1932, llevaron al náhuat al borde de la extinción. Esta pérdida lingüística conlleva la erosión de una identidad única y de un conocimiento ecológico invaluable. Sin embargo, iniciativas lideradas por la comunidad, como las Cunas Náhuat, representan un faro de esperanza. Estos esfuerzos no solo buscan recuperar una lengua, sino también sanar heridas históricas y empoderar

a una nueva generación para que lleve consigo el legado de resistencia y resiliencia de sus ancestros.

Referencias bibliográficas

Amaroli, P. (1991) Linderos y Geografía económica de Cuscatlán, provincia pipil del territorio de El Salvador. *Mesoamérica 12*(21), 41-70. https://bit.ly/3MmEeat

Anderson, T. (1971). *Matanza: El Salvador's Communist Revolt of 1932*. University of Nebraska Press.

Chapin, M. (1991). La población indígena de El Salvador. *Mesoamérica 12*(21), 1-40.

Erquicia, J. (2022) *Pueblos originarios de El Salvador*. Universidad Pedagógica de El Salvador.

Lemus, J. (2015). *El pueblo pipil y su lengua: de vuelta a la vida*. Editorial UDB.

Lemus, J. (2018). *Revitalizing Pipil: the Cuna Nahuat experience*. Routledge.

Marroquín, Alejandro (1975). El problema indígena en El Salvador. *América Indígena, 35*(4) 711-731.

OPS, CONCULTURA, CCNIS. (1999). *Salud y calidad de vida de los pueblos indígenas de El Salvador*. San Salvador.



Izalco. El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.11

Capítulo 11

Relatos desde el aula y la comunidad

Giovanni Bernabé García Hernández
Universidad Católica de El Salvador, Centro Regional de Ilobasco
giovanni.garcia@catolica.edu.sv
https://orcid.org/0009-0007-5487-1783

Talleres con docentes rurales y urbanos: aprendizajes y tensiones

Nos reunimos con el equipo docente de la escuela de turismo de la Universidad Católica de El Salvador del Centro Regional de Ilobasco, para presentarles el proyecto EPSULA, este primer encuentro fue un momento clave donde se dieron a conocer los objetivos, de "crear un entorno educativo en línea para fomentar la diversidad cultural, promover el patrimonio indígena y fortalecer la cohesión social de manera respetuosa con el medio ambiente" (proyecto EPSULA, s.f., párr. 1). Dado a que la iniciativa se basa en un portal con sus dos funciones: ser una colección de material tangible y de patrimonio cultural inmaterial, actualmente en riesgo de desaparecer, y a la vez un compendio de metodologías y capacitaciones para su diseminación.

Durante la sesión se compartieron los doce módulos de aprendizaje, de ahí surgió un proceso de colaboración, donde los compañeros docentes analizaron cada módulo con cuidado, haciendo aportes valiosos desde su experiencia, más que dar su visto bueno, fueron elementos activos,

que brindaron correcciones, bibliografía de apoyo y recomendaciones pedagógicas para facilitar el desarrollo de cada una de las temáticas, las cuales ayudarían al estudiante a generar un profundo aprecio por tener la oportunidad de conectar a través de la didáctica con los grupos indígenas de El Salvador y Ecuador.

Este proceso no solo validó la funcionalidad del proyecto, sino que también se convirtió en un espacio de aprendizaje mutuo, ya que cada docente se adentró en las costumbres, las tradiciones, la cosmovisión de los pueblos indígenas, el valor de la perspectiva de la mujer, entre otros elementos que enriquecieron la formación de cada uno de nosotros. Se notó que algo cambió en cada uno de ellos al descubrir un poco más de su identidad cultural que por diversas razones o falta de información pública y accesible desconocían. Fue un momento de socialización muy grato donde se reflexiona que la educación no debe estar alejada de las raíces de un pueblo.

Sin embargo, en medio del diálogo surgieron algunos momentos de tensión que dan a conocer la realidad del sistema educativo que actualmente poseemos, ya que los docentes expresaron su preocupación de que los planes de estudio a menudo limitan la inclusión del desarrollo pleno de la identidad indígena, pues muchas veces no se brindan o generan los espacios necesarios para poder abordar estos temas en los salones de clase. También nos enfrentamos a la poca disponibilidad que existe de material bibliográfico que podemos utilizar en nuestras materias o módulos, llevándonos a enfrentar un reto muy grande donde se nos hace difícil poder hablar más de nuestros antepasados y revivir ese legado en las nuevas generaciones, estas tensiones al final nos ayudan a identificar esas debilidades que a veces generan un obstáculo que se encuentra en el día a día en el aula donde la rigidez curricular a veces choca con la riqueza del conocimiento local que poco a poco va desapareciendo con nuestros ancianos y no existe un elemento que ayude a mantener su legado.

A pesar de las limitaciones, la experiencia obtenida genera un recordatorio de que en cada espacio que tengamos en el aula siempre existirá la curiosidad y la apertura a nuevas ideas, donde el cambio comienza en la disposición de cada individuo a aprender constantemente.

El taller fue fundamental, ya que generó un intercambio de ideas que llevó a una validación y nos mostró la importancia que tienen los proyectos de rescate cultural como EPSULA para formar puentes entre el pasado y el futuro de la educación en nuestro país.

Espacios de encuentro con sabios y sabias locales

En el núcleo de este proceso de rescate y valoración cultural, nos llevó al encuentro con los sabios y sabias de la comunidad indígena náhuat de El Salvador, los cuales han sido el alma del proyecto, este espacio de diálogo nos ayudó a profundizar más en la sabiduría ancestral que poseen nuestros ancianos y se enlazó con la vitalidad de las nuevas generaciones, forjando un vínculo sólido entre el pasado y el futuro de la identidad náhuat en el país.

Nuestro primer encuentro se realizó en la Alcaldía del común de distrito de Izalco en el departamento de Sonsonate, fue un momento cargado de profundo significado, donde representantes de las cofradías, el alcalde y sub-alcalde de la alcaldía del común, que es una organización ancestral que representa a la comunidad indígena náhuat de Izalco, y demás personas que conforman el pueblo indígena, pudieron conocer los resultados del proyecto EPSULA (véase Figura 1).

Figura 1
Líderes de cofradías, el alcalde del común y miembros de la comunidad indígena de Izalco durante la presentación de los resultados del proyecto EPSULA, validando la información recopilada



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

El diálogo que surgió fue muy rico en información, las perspectivas de los participantes de las mesas de altares, las cofradías y la comunidad en general, no solo validaron la información recopilada, sino que la exaltaron con gran entusiasmo, destacaron que esto es un beneficio tanto para la comunidad como para la población en general, y que será un importante material didáctico que se replicará en las instituciones de educación dando a conocer la verdad y la realidad del pueblo náhuat en El Salvador.

El encuentro no solo sirvió para validar nuestros resultados, sino que fortaleció los lazos de la convivencia enfocados en el objetivo sagrado que es el rescate de la identidad del pueblo náhuat, se logró percibir una conexión tangible y un deseo de compartir de proteger y de promover esa herencia cultural. Un momento de plenitud fue la participación del joven Francisco Salas. El en su calidad de neohablante náhuat compartió

su conocimiento brindando a todos los presentes una perspectiva llena de esperanza sobre el valor inmerso que encierran sus costumbres y tradiciones y que es la base para poder fortalecer la identidad de nuestros jóvenes y reafirmar que la sabiduría de los ancestros sigue viva (véase Figura 2).

Figura 2

Integrantes de la alcaldía del común de Izalco y demás integrantes de la comunidad reafirmando el compromiso de trabajar conjuntamente con el proyecto EPSULA para la defensa de la identidad náhuat en El Salvador



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Nuestro segundo encuentro se vivió en Nahuizalco donde la experiencia fue vibrante y llena de vida, donde la participación activa de cada asistente nos sumergió en la cultura tangible e intangible de la comunidad náhuat, esto nos ayudó a explorar los tesoros que no solo nos ayudan a preservar la herencia, sino que también a impulsar un turismo sostenible con un profundo beneficio local (véase Figura 3).

Figura 3
Líderes de las cofradías de Izalco portando sus insignias ceremoniales durante la validación del proyecto EPSULA, en Nahuizalco, Sonsonate, El Salvador



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

El enfoque en el emprendimiento de las mujeres indígenas fue un punto importante que nos marcó profundamente. Se reafirmó su papel crucial como agentes de cambio y líderes comunitarios, sus voces y acciones están creando oportunidades duraderas, asegurando que la fuerza de la tradición se transmita con un liderazgo firme y renovado, donde las mujeres de la comunidad nos han demostrado a lo largo de los años que son guardianas del náhuat.

La presencia de representantes de las cofradías de Izalco, miembros del MUINA (Movimiento de Unificación Indígena de Nahuizalco), mujeres artesanas de la localidad y otros integrantes de la comunidad indígena náhuat, debatieron sobre el material del proyecto EPSULA, validando cada uno de los módulos y aportando varias ideas que realzaron la información, lo más significativo de este encuentro fue el abrir puertas con los integrantes de la comunidad ya que expresaron ideas que se pueden trabajar en el futuro como el rescate de los templos que poseen en la zona

de Nahuizalco y la expropiación de lugares sagrados donde yacen tesoros con un importante valor cultural para la comunidad.

También hacen un llamado a la unificación para proteger la naturaleza y unirnos a la lucha por la vida del abuelo río Sensunapan como ellos lo llaman, entre otros temas, esto nos demostró que el proyecto aparte de rescatar rasgos importantes de la identidad, también abrió puertas que han unido más a la comunidad indígena dando una apertura genuina para continuar trabajando de la mano con ellos (véase Figura 4).

Figura 4
Integrantes de la comunidad náhuat del MUINA y mujeres artesanas de la comunidad con su reconocimiento por la participación en la preservación de los saberes ancestrales



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Nuestro tercer encuentro lo realizamos con la comunidad del distrito de Santo Domingo de Guzmán, del departamento de Sonsonate, quienes aparte de resguardar la identidad del pueblo náhuat, son guardianes del idioma y la tradición, acá se tuvo la oportunidad de apreciar y conocer más del verdadero tesoro del idioma náhuat ya que nos mostraron que no solo es una reliquia, sino un lenguaje vivo que resuena en las voces de

los nahuahablantes y neohablantes, los cuales mantienen vivo este legado, que es un regalo inigualable de nuestros ancestros.

Durante la actividad se fundamentó el valor tan importante que tiene la mujer indígena en la comunidad, ya que no solo transmite el idioma a las nuevas generaciones de neohablantes, sino que también preservan los saberes del diario vivir como la elaboración de artesanías en barro, la práctica de la medicina natural, que se fundamenta en la cosmovisión náhuat, las prácticas culinarias y muchas cosas más.

El proyecto EPSULA, combinado con el carisma y el entusiasmo que posee la comunidad náhuat, ha fortalecido este legado ancestral, demostrándonos que las costumbres y tradiciones no son estáticas, sino que, con cada ayuda por mínima que sea, estas se fortalecen y nos ayudan a valorar más nuestra identidad. Santo Domingo de Guzmán, es considerada la cuna del idioma náhuat, nos permitió comprender el pasado y el presente, brindándonos parámetros de cómo poder moldear el futuro de las nuevas generaciones, donde los neohablantes toman protagonismo ejecutando proyectos como: Timumachtikan Nawat una iniciativa que nació del compromiso de Héctor Martínez, quien aprendió el idioma directamente de las *nantzins* de Santo Domingo de Guzmán, ahora retribuye el conocimiento centrándose en la preservación de esta lengua ancestral mediante diversas actividades como la creación de recursos lingüísticos, incluido el primer diccionario en náhuat de El Salvador, elaborado por nahuahablantes como Nantzin Sixta y que además cuenta con una biblioteca virtual en náhuat, la más grande del país, el proyecto utiliza activamente los medios digitales como canales de difusión hacia una sociedad que lo ha olvidado casi por completo (Timumachtikan Nawat, s.f., párr. 1).

Integración de prácticas culturales en la formación docente

La colaboración de la formación docente en la universidad generó eco en la identidad de cada estudiante al conocer más sobre la raíz náhuat en el aula, la integración del proyecto EPSULA en la Escuela de Turismo de la Universidad Católica de El Salvador del Centro Regional

de Ilobasco, demostró la importancia que tiene la sabiduría ancestral, en esta fase participaron alrededor de 180 estudiantes, en el desarrollo de siete módulos de los doce que comprende el proyecto EPSULA a lo largo de ocho jornadas, esto dio la pauta para convertirse en un proceso simultáneo y de gran difusión, donde docentes y estudiantes profundizaron en la historia que ha permanecido oculta.

Para el equipo de profesores, incluir el desarrollo de los módulos al aula fue un viaje de descubrimiento que ayudó al progreso de sus clases, el profesor Noel Arias relata que el momento más sorprendente surgió de un momento de reflexión al contrastar las comunidades indígenas de El Salvador y Ecuador:

> Los estudiantes hacían muchas observaciones en cuanto a la vestimenta. 'En Ecuador se puede visualizar que todavía usan sus atuendos tradicionales, a diferencia de los nuestros, que visten como cualquier persona'. Se preguntaban ¿Cómo es posible que se fue perdiendo toda esta parte de nuestra identidad?

Figura 5 y 6
El profesor facilitando el debate sobre el contraste cultural, seguido por la alta concentración de los estudiantes al analizar el material xaudiovisual de la colección EPSULA





Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Este cuestionamiento, más que académico, fue emocional, generó una curiosidad que llevó a los jóvenes a valorar el patrimonio tangible (gastronomía, artesanía, medicina natural, etc.) e intangible (cosmovisión, simbología) a través de un razonamiento crítico.

La profesora Lorena de Merino, por su parte, propició el diálogo abierto: "traté de hacerlo de manera más interactiva, involucrando a los estudiantes. Montamos stands alusivos al tema", haciendo una práctica más dinámica y generando pequeños conversatorios, donde se observó una conexión más emocional, logrando que el taller no fuera una capacitación unidireccional, comenzaron con la presentación del proyecto EPSULA y sus objetivos, luego incursionaron en el material que ofrece el portal educativo. La clave estuvo en el debate, los conversatorios y la visualización de los videos de ambas comunidades, tomando de referencia el material que presentaba cada uno de los videos. La participación de los estudiantes culminó con la creación de infografías sobre los temas culturales que ofrecen las comunidades.

Figura 7
Docente facilitando el debate con los estudiantes de turismo sobre el patrimonio cultural utilizando el material de la colección EPSULA



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Para los estudiantes, el material generó una revelación personal. Al escuchar la voz y el idioma de los nahuahablantes en cada video, se generó una profunda nostalgia al conocer cómo, a lo largo de los años, este idioma ha estado al borde de desaparecer, Antonio Vázquez, estudiante del técnico en Gestión y Desarrollo Turístico relata lo siguiente: "Me impactó… ver a una persona de mi país que todavía maneja ese lenguaje. Sentí una nostalgia profunda con la entonación del idioma y la canción que él compuso, que habla de la madre tierra".

Este tipo de vivencias personales transformaron el pensar de varios estudiantes, lo que hizo que ahora se interesen por conocer más, por investigar, compartir y promocionar nuestra identidad.

Por otro lado, Samuel Marroquín complementó esta experiencia al maravillarse con el simbolismo y la conexión que tienen los pueblos

indígenas con la naturaleza. Si bien el proyecto reveló una ventana sobre una verdad dura —la dificultad por la que ha pasado cada etnia— él concluyó que, a pesar de esta realidad, el conocimiento adquirido a través de la experiencia EPSULA ha sido fundamental para su formación personal y profesional.

Figura 8 y 9

Docente y estudiantes presentando los stands interactivos donde se promueve el aprendizaje colaborativo



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

El proyecto no solo generó asombro, sino un llamado a apoyar este tipo de iniciativas. Lo expresaban docentes y estudiantes "¿Por qué no hay entidades que respalden o que preserven la identidad cultural de los pueblos indígenas en El Salvador?"

No obstante, ante esta situación, los estudiantes se asombraron de la apertura que han demostrado las comunidades indígenas, tanto de El Salvador como de Ecuador, ante la práctica del turismo en sus localidades, a pesar del hermetismo que las caracteriza ante los demás.

Los docentes destacan que el proyecto nos demuestra que, a veces, la sociedad no le da el verdadero significado y el valor a lo que tenemos. Este material tiene un valor incalculable, pues esto fortalece los vínculos culturales al reconocer el respeto que nuestros pueblos merecen.

El proyecto EPSULA impacta significativamente en todos los sentidos, nos genera conciencia, identidad y ética, tanto en la formación personal como profesional, y formará a la sociedad para empatizar, valorar y respetar la diversidad cultural de nuestros pueblos indígenas.

Referencias bibliográficas

Proyecto EPSULA. (s.f.). Acerca del proyecto. https://www.epsula.eu/es
Timumachtikan Nawat. (s.f.). Acerca del proyecto. https://allnawat.com/



Nahuizalco. El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.12

Capítulo 12

Saberes salvadoreños: una pedagogía del arraigo

Juana Noemy Morales
Universidad Católica de El Salvador, Centro Regional de Ilobasco
noemy.morales@catolica.edu.sv
https://orcid.org/0009-0007-3024-1955

En tiempos de globalización y crisis ambiental, educar desde el arraigo es también una forma de resistencia cultural y ecológica, que invita a reconstruir el vínculo entre el ser humano, su territorio y la memoria colectiva de los pueblos. De ahí que proyectos como EPSULA son tan importantes, ya que buscan dar a conocer la historia de las comunidades participantes, valorar los saberes ancestrales, las lenguas, costumbres y expresiones culturales que les hacen únicos, se convierten en un medio que permite que sean los mismos participantes quienes de viva voz hablen sobre la realidad que implica ser parte de esa comunidad.

En el caso de El Salvador, la pedagogía del arraigo adquiere un valor especial al vincularse con las iniciativas de preservación del idioma náhuat y de la cosmovisión indígena. Desde las escuelas se busca revalorizar las prácticas culturales tradicionales y promover una educación que conecte la ciencia con la sabiduría y la experiencia ancestral, aunque aún hay mucho camino por recorrer.

Durante los talleres realizados con los docentes de la Escuela de Turismo, en el marco de la revisión de los módulos del proyecto EPSULA,

se pudo reflexionar sobre la importancia que tiene este material para el fortalecimiento de una propuesta educativa que promueva aún más el sentido de pertenencia hacia las comunidades, la naturaleza y la cultura local, de una manera más activa y profunda; con el firme propósito de que los estudiantes reconozcan su historia, sus saberes ancestrales, sus raíces culturales y el valor que tiene el territorio.

En este apartado abordaremos algunos casos concretos de diálogo intergeneracional que se dan en El Salvador, específicamente entre miembros de la comunidad indígena que han formado parte del proyecto.

Experiencias destacadas de diálogo intergeneracional

El diálogo intergeneracional

Hablar de diálogo intergeneracional es hacer referencia a múltiples dimensiones; abordaremos aquí tres: educativa, cultural y social. En el ámbito educativo, este diálogo permite que los jóvenes aprendan de la experiencia de los adultos mayores, mientras que estos últimos se enriquecen con las perspectivas innovadoras de las nuevas generaciones. Esto se ha podido observar en las visitas de campo a los distintos municipios que estuvieron involucrados en esta investigación. Fue muy gratificante ver cómo no solo se fomentaba el aprendizaje mutuo sino también la solidaridad y el respeto entre miembros de distintas edades. Pudimos ver que la mayoría de hogares están conformados por miembros de diferentes generaciones (abuelos, padres, nietos), en muchos casos, los abuelos son quienes más tiempo pasan con los niños, ya que los padres tienen que salir a trabajar. Estos abuelos tienen la posibilidad de influir de manera más profunda en la educación de los niños, enseñándoles no solo palabras, sino también costumbres y tradiciones propias de estos hogares. Al mismo tiempo, los niños que van a la escuela vienen y enseñan a sus abuelos a leer, o a escribir, o a usar herramientas tecnológicas como celulares.

En la dimensión cultural, este diálogo actúa como un vehículo para la transmisión de tradiciones, valores y saberes comunitarios, con-

tribuyendo a preservar la memoria histórica y el patrimonio intangible. Esto cobra especial relevancia en contextos donde las culturas locales se encuentran en riesgo frente a la globalización. La UNESCO (2018) resalta que la interacción intergeneracional es una herramienta clave para la educación en valores universales como la paz, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

Desde una perspectiva social, el diálogo intergeneracional combate estereotipos y prejuicios relacionados con la edad, promoviendo sociedades más justas e inclusivas. Al propiciar espacios de encuentro y aprendizaje mutuo, se fortalece el tejido social y se crean vínculos solidarios entre generaciones, algo que es fundamental para afrontar retos colectivos como la sostenibilidad y la equidad.

Este diálogo intergeneracional, como recurso educativo y cultural, ha permitido desarrollar procesos de revitalización cultural e identidad indígena en municipios del departamento de Sonsonate, como: Santo Domingo de Guzmán, que es el lugar donde reside la mayor cantidad de hablantes de náhuat.

En Izalco, por su parte, se ha protegido y preservado el conocimiento ancestral o cosmovisión mediante sus cofradías, que mantienen vivas las tradiciones religiosas y los rituales que dan como resultado un sincretismo muy particular, producto de la fusión de dos religiones muy distintas y que subsisten hasta nuestros días, y en Nahuizalco, aspectos relacionados con los saberes agrícolas tradicionales. De esta forma se conecta escuela, familia y comunidad.

En este caso, se da particular relevancia a las abuelas de Santo Domingo de Guzmán, quienes han llevado a cabo el proceso de transmisión del idioma, pues son ellas quienes son "herederas y transmisoras de la lengua". Son ellas quienes han enseñado a los niños las canciones, las oraciones, los colores, y las palabras básicas de un vocabulario cotidiano. Esto representa un claro ejemplo de diálogo intergeneracional, pues

los niños y jóvenes no solo aprenden el idioma, sino también valores y cosmovisión ancestral.

Figura 1
Nantzin Sixta Pérez, Comunidad Santo Domingo de Guzmán-Sonsonate, en entrevista para proyecto EPSULA



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Es así como surgen proyectos como *Timumachstikan Náhuat*, en donde el profesor Héctor Martínez se une a Nantzin Sixta Pérez y otros abuelos, para ofrecer una propuesta de enseñanza del idioma náhuat de manera virtual, y de esta forma poder llegar a todos los rincones. Además, de esa convivencia surge el diccionario de náhuat titulado: *"Yultajtaketzalis",* que significa "palabras del corazón", que contiene más de 6000 palabras en idioma náhuat, el cual quedará como un legado para las futuras generaciones que deseen aprender este idioma. En palabras de Nantzin Sixta: "Quiero que cuando muera la lengua de mis ancestros, no muera conmigo, quiero que toda persona que quiera aprender pueda hacerlo usando este libro, lo dejo con todo mi corazón".

La Cuna Náhuat

Según la UNESCO, el idioma náhuat está en severo peligro de extinción, ya que son menos de 100 hablantes nativos los que aún quedan en El Salvador. Puedo decir, con base en el trabajo de campo que hemos realizado con el proyecto EPSULA, que ese número ha cambiado dramáticamente en estos últimos años, reduciéndolo incluso a la mitad. Todos son adultos mayores, quienes viven en situación de pobreza extrema. Considerando que el náhuat es la última lengua indígena que sobrevive en el país, se han buscado formas para revitalizar esa lengua moribunda y revalorizar la cultura autóctona.

> En el año 2003, bajo el auspicio de la Universidad Don Bosco, da inicio el Proyecto de Inmersión Lingüística Cuna Náhuat, que buscó inicialmente la formación de maestros en Educación Intercultural y lengua náhuat para que impartiera clases de náhuat como lengua extranjera en sus centros escolares. Para el año 2010 se inicia con la enseñanza para niños en edad preescolar. Se fundó en el municipio de Santo Domingo de Guzmán, en donde se encuentra la mayor cantidad de hablantes de náhuat, lo que propicia la utilización de la lengua en contextos sociales fuera del aula. (Cuna Náhuat)

Este programa ha contribuido de gran manera para salvaguardar y revitalizar el idioma. Cabe destacar que, en sus inicios, quienes enseñaron fueron los abuelos y abuelas que, sin conocimientos pedagógicos, transmitieron el amor por el idioma a quienes participaron en sus clases. Son ellos los verdaderos héroes silenciosos.

Figura 2
Nantzin Úrsula García. Comunidad Santo Domingo de Guzmán – Sonsonate, en entrevista con equipo EPSULA



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Es importante mencionar la preocupación que se tiene por la pérdida de tantos abuelos y abuelas hablantes de náhuat en los últimos años, ya que ellos no son simplemente personas mayores, son bibliotecas vivientes: archivos de sonidos, palabras y cosmovisiones. Son abuelos y abuelas que cargan en su voz la memoria sonora de un pueblo. La lista es grande, entre esos nombres están Nantzin Úrsula García, una de nuestras informantes

para el proyecto EPSULA. Estas personas que ya no están entre nosotros fueron héroes silenciosos y conservadores de nuestra herencia lingüística. En el caso de Nantzin Úrsula, ella no solo hablaba náhuat, también guardaba en su memoria conocimientos sobre la medicina natural, herencia de sus antepasados, y trataba de transmitir esos conocimientos a todas aquellas personas que estaban dispuestas a aprender. Ella, al igual que otros que ya no están, lucharon para recordar, en un mundo que los empujaba a olvidar. En una sociedad que ha menospreciado su lengua, ellos la han guardado como un tesoro.

Tristemente, están sosteniendo esta herencia que es parte fundamental de nuestra identidad nacional sin apoyo ni reconocimiento alguno. Lamentablemente, muchos de ellos, siguen viviendo en la marginación, con condiciones de salud lamentables, así como vivió Nantzin Úrsula, donde no cuentan ni siquiera con los recursos económicos básicos para poder llevar un tratamiento médico digno.

Estos abuelos llevan una vida de constante resistencia contra el olvido y la necesidad, no solo material, sino de acompañamiento, de visibilización; producto de las injusticias que han afectado a los pueblos originarios durante generaciones.

Hoy podemos decir que muchos han fallecido en estados de salud precarios, en la pobreza de sus comunidades, sin haber visto un cambio verdadero que valorara su existencia más allá de lo folclórico.

Es por eso que proyectos como EPSULA son necesarios, pues se busca que las nuevas generaciones no olviden que ellos no solo "hablaban náhuat", ellos eran nahuas. En sus palabras vivió la historia de los cerros, el maíz, el cacao. Honrar su memoria es más que recordarlos, es continuar su legado y comprender que la verdadera riqueza de un país está en la diversidad de sus voces, y que nuestra obligación moral es recordarlos y, en su honor, aprender todo lo que ellos representan para la cultura y la sociedad.

Otro ejemplo de diálogo intergeneracional son las fiestas patronales y tradiciones orales del municipio de Izalco.

Figura 3 y 4
Decoración de la cruz de jiote, utilizada para las ceremonias del 03 de mayo/ personajes de la historia (historiantes) usando sus trajes y máscaras típicas, acompañados de música tradicional





Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Las celebraciones como las del Día de la Cruz, los Historiantes, la procesión de los Cristos el Jueves Santo durante la Semana Santa, la procesión de las Mariitas, en Izalco, son otros de los ejemplos de diálogo intergeneracional, ya que estas actividades implican la participación conjunta de adultos mayores, que conservan los rituales, así como de niños y jóvenes, que se integran como danzantes, músicos o cargadores de tradiciones.

De esta manera, las fiestas no solo se mantienen vivas, sino que se renuevan constantemente gracias al aporte creativo de las nuevas generaciones. Es muy reconfortante ver cómo los jóvenes de la comunidad indígena dan continuidad a todas estas tradiciones y rituales que se celebran año con año.

Como parte de este proyecto, se tuvo la oportunidad de acompañar a la comunidad en una serie de actividades, y pudimos apreciar el amor con el que los adultos comparten su sabiduría ancestral con los más jóvenes, quienes se incorporan cada año en estas celebraciones y serán los encargados de continuar con ese legado.

Figura 5 y 6
Las mesas altares en Izalco: Mesas altares en Izalco, Sonsonate / Procesión de los Cristos



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Izalco también se destaca por sus mesas altares que no son más que la sede respectiva de la cofradía; en ese lugar se coloca una mesa de un tamaño considerable, generalmente cubierta por una tela blanca (aunque el color puede variar). Sobre ella, yacen los camarines con las imágenes titulares en su interior. Junto a estas, se colocan las imágenes de "Demanda" y las anexas, cuando es el caso. Siempre hay flores naturales o artificiales junto a ellas.

Algo que también nunca debe faltar al lado de la mesa altar son las insignias o estandartes que identifican a la Cofradía del resto del conglomerado. Además, se pueden sumar, en algunos casos, un crucifijo que representa a la Cofradía y que, cada Jueves Santo, sale en la centenaria procesión de los Cristos.

Este crucifijo es llevado por su mayordomo o por algún designado en el recorrido procesional, que puede durar hasta 16 horas, y va acompañado de la respectiva insignia y un par de candelas que se encienden para las horas de la noche.

Figura 7 y 8
Arte tradicional y oficios tradicionales. Artesanos. Elaboración de canastos de carrizo y de artesanías utilitarias de barro





Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Memoria histórica y procesos comunitarios

Figura 9
Guía de sitio en el Museo Comunitario Náhuat-pipil de Nahuizalco



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

En el contexto del período posterior al conflicto armado, diversas comunidades han impulsado proyectos de memoria histórica orientados a rescatar y preservar las experiencias de sus habitantes. En estos procesos, las personas adultas mayores relatan sus vivencias relacionadas con la guerra y la vida comunitaria, mientras que los jóvenes participan activamente en la documentación, grabación y difusión de dichas historias a través de medios digitales como videos, *podcasts* y redes sociales. Esta interacción intergeneracional crea un puente entre la tradición oral y las herramientas tecnológicas contemporáneas, favoreciendo la transmisión de la memoria colectiva.

Un ejemplo destacado de esta iniciativa es el Museo Comunitario Náhuat Pipil, ubicado en el municipio de Nahuizalco, departamento de Sonsonate. Este espacio, administrado por la Alcaldía Municipal, alberga una exposición permanente de fotografías, objetos y documentos que narran la historia del levantamiento campesino de 1932, un acontecimiento que tuvo un impacto directo en municipios como Izalco y Nahuizalco, y que marcó profundamente a la población salvadoreña en su conjunto.

Durante este episodio, miles de personas campesinas, en su mayoría pertenecientes a comunidades indígenas, fueron masacradas, lo que provocó no solo una gran pérdida humana, sino también la desaparición de elementos esenciales de la cultura originaria, como la lengua náhuat.

Figura 10
Conversatorio de Don Tito Pásin, exalcalde del común de Izalco, con estudiantes universitarios



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Como parte del proyecto EPSULA, se realizaron una serie de actividades dentro de la universidad, como, por ejemplo, conversatorios entre miembros de la comunidad indígena y estudiantes de la carrera de

turismo. Este espacio sirvió para la reflexión y fue una manera de ampliar conocimientos sobre acontecimientos históricos que han marcado a la sociedad salvadoreña.

Como se aprecia en la figura 10, el exalcalde del común de Izalco, junto a otros miembros de la comunidad indígena que le acompañan, comparte con los jóvenes, en un diálogo fluido y respetuoso, los jóvenes despejaron dudas sobre lo que habían leído al respecto del levantamiento campesino de 1932. Posteriormente, se generó contenido digital que se compartió en redes sociales. Este tipo de actividades contribuye a fortalecer la identidad cultural entre los más jóvenes.

En síntesis, el diálogo intergeneracional no solo constituye un recurso educativo y cultural, sino también un mecanismo estratégico para la construcción de sociedades más cohesionadas, inclusivas y sostenibles. A través del intercambio de saberes entre jóvenes y mayores, se fomenta el respeto mutuo, la cooperación y la innovación social.

Reflexiones sobre el vínculo entre lengua materna, naturaleza y espiritualidad: Lengua, naturaleza y espiritualidad en el pueblo náhuat de El Salvador

Figura 11 y 12
Velación de los cristos, Izalco, celebración del día internacional de los pueblos indígenas



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

En el pueblo indígena náhuat de El Salvador, la lengua materna constituye un eje de identidad y de cosmovisión, ya que transmite no solo conocimientos lingüísticos, sino también formas de interpretar la naturaleza y de relacionarse con lo sagrado.

El náhuat conserva en su vocabulario una profunda relación con el entorno natural. Palabras como *Tonantzin* (madre tierra), *tawial* (semilla de maíz), *tunalmil* (milpa de verano), kakawat (cacao), no se limitan a designar elementos físicos, sino que evocan valores espirituales y culturales, por ejemplo, el cacao, que no solamente era una semilla, sino la base del chocolate, considerado "la bebida de los dioses". El maíz, por ejemplo, no es solo alimento, sino el "sustento de la vida", como recuerdan los relatos orales náhuat-pipiles que afirman que los seres humanos fueron creados del maíz, según el Popol Vuh, el libro más representativo de los mayas.

Los rituales comunitarios en Izalco y Nahuizalco son otro ejemplo de este vínculo. Durante las ceremonias de agradecimiento a la Madre Tierra, se utilizan oraciones y cantos en náhuat que invocan la lluvia, el sol y los cerros como fuerzas vivas. En palabras de una abuela de Santo Domingo de Guzmán: "cuando rezamos en náhuat, sentimos que nuestros abuelos nos escuchan y la tierra nos entiende".

Asimismo, expresiones como *Tonantzin* (nuestra madrecita, la Madre Tierra) o *Tata Dios, o el rezo de los 13 nahuales,* muestran cómo el náhuat integra elementos de la cosmovisión prehispánica con la religiosidad popular actual. Esta fusión da cuenta de un sincretismo donde la lengua continúa siendo vehículo para vivir la espiritualidad en contacto con la naturaleza.

En conclusión, la lengua náhuat es mucho más que un medio de comunicación: es un patrimonio espiritual y ecológico que garantiza la continuidad cultural del pueblo indígena. Su preservación implica mantener viva una forma de entender la vida basada en el respeto, la reciprocidad y la armonía con la naturaleza. Perder la lengua significa romper

ese puente con los ancestros y con la tierra; mantenerla, en cambio, es sostener el equilibrio entre lo humano, lo natural y lo divino.

Referencias bibliográficas

Cuna NÁHUAT – Colectivo El Salvador Elkartasuna https://bit.ly/4pskX64

Martínez, H.E. (2023). Timumachtikan Nawat. (s.f.). Acerca del proyecto. https://allnawat.com/

Zavaleta de Quezada, R. V., Martínez Lozano, R., García, G. B., Morales, J. N. y Fuentes Argueta, H. A. (2025). Preservación del náhuat: herencia y transmisión entre los pueblos originarios de Sonsonate, El Salvador. *Anuario de Investigación: Universidad Católica de El Salvador, 13*(1), 65-73. https://doi.org/10.5377/aiunicaes.v13i1.19906



Izalco, El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.13

Capítulo 13

Cronología del proyecto EPSULA en El Salvador

Juana Noemy Morales
Universidad Católica de El Salvador, Centro Regional de Ilobasco
noemy.morales@catolica.edu.sv
https://orcid.org/0009-0007-3024-1955

En la semana del 27 al 31 de marzo de 2023, y con la presencia de las autoridades de la Universidad Católica de El Salvador, UNICAES, y de la Embajada de la Unión Europea en El Salvador, se llevó a cabo la primera reunión con los docentes representantes de las distintas universidades que conformamos el proyecto EPSULA (Portal Educativo para la Diversidad Cultural en América Latina).

El objetivo principal del encuentro fue presentar formalmente el proyecto y asignar las responsabilidades correspondientes a cada institución. Además de las sesiones de trabajo, tuvimos la oportunidad de mostrar a nuestros visitantes la riqueza cultural y turística del país, con la intención de dejar en ellos recuerdos memorables y el deseo de regresar a El Salvador.

Participar en el proyecto EPSULA permitió conocer de primera mano la dura realidad que enfrenta la comunidad indígena de El Salvador. Tuvimos el privilegio de que nos abrieran las puertas de sus hogares y, en cierta medida, también las de su corazón. Aunque al inicio fuimos recibidos con cierto recelo debido a experiencias previas con otras instituciones, el

tiempo y la convivencia nos permitieron comprender mejor el significado de pertenecer a la comunidad indígena náhuat-pipil.

Contamos con la participación de abuelos y abuelas hablantes de náhuat del municipio de Santo Domingo de Guzmán, quienes nos mostraron la belleza de esa herencia sonora de nuestros pueblos originarios. También nos permitieron reflexionar sobre las condiciones precarias en las que viven: la mayoría supera los 75 años, enfrenta problemas de salud severos, carece de acceso a servicios médicos por falta de recursos económicos y reside en zonas de difícil acceso, muchas veces sin agua potable ni energía eléctrica. Para acceder a servicios básicos deben caminar largas distancias. Asimismo, participaron abuelos de las comunidades de Izalco y Nahuizalco, en el departamento de Sonsonate.

Figura 1 y 2
Primer encuentro de participantes en el proyecto EPSULA. Santa Ana, El Salvador. Marzo, 2023





Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

Durante nuestras visitas a las comunidades, constatamos lo difícil que resulta para ellos obtener ingresos que les permitan llevar una vida digna. En la medida de nuestras posibilidades brindamos apoyo, ya fuera con alimentos, medicamentos o recursos económicos para consultas médicas. Estas experiencias nos enriquecieron profundamente como personas.

Conocer con mayor profundidad su historia, cosmovisión, tradiciones y, especialmente, la lengua náhuat, ha sido una vivencia sumamente enriquecedora que fortaleció nuestros conocimientos académicos y nuestra sensibilidad cultural.

En los encuentros posteriores realizados en República Checa y Ecuador, pudimos profundizar sobre la situación de otros grupos indígenas, lo que refuerza nuestro compromiso de involucrarnos en proyectos orientados a preservar, promover y difundir la invaluable riqueza cultural que representan estos pueblos para nuestros países.

Los doce módulos elaborados a partir de audios y videos recopilados durante las visitas de campo se validaron primero con los abuelos de las comunidades, donde también se desarrollaron talleres, uno de ellos fue titulado Preservación Cultural a través de la Valorización del Pueblo Náhuat, posteriormente, se comenzaron a utilizar en el desarrollo de las clases.

Figura 3 y 4
Desarrollo de talleres con miembros de la comunidad indígena de Izalco y Nahuizalco, Sonsonate



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

En el caso de la Universidad Católica de El Salvador (UNICAES), Centro Regional de Ilobasco, este material se implementó en talleres con estudiantes de la carrera Técnico en Gestión y Desarrollo Turístico. La experiencia resultó altamente enriquecedora, generando comentarios y reflexiones significativas. Como expresó el estudiante Juan Antonio Vásquez Hernández al observar uno de los videos donde los abuelos hablaban en náhuat: "Si lo pudiera poner en pocas palabras, sería algo así como los ecos que quedan de dónde venimos, los ecos de nuestros antepasados".

El personal docente también compartió sus apreciaciones sobre las reacciones de los estudiantes durante el taller. En palabras del profesor Noel Arias: "Los estudiantes se preguntan: ¿Cómo es posible que se haya perdido toda esta parte de nuestra identidad? Cuando hablamos de patrimonio tangible o intangible, para nosotros es difícil encontrar algo que sintamos verdaderamente propio".

Se ha comprobado que el material elaborado como producto final de esta investigación, alojado en la plataforma, es de gran valor. Se espera contar con su disponibilidad por mucho tiempo, pues actualmente constituye una herramienta muy importante en el desarrollo de los módulos relacionados con cultura en nuestra universidad.

A partir de esta investigación, concluimos que, en El Salvador, nuestros abuelos indígenas necesitan más que palabras: requieren acciones concretas que contribuyan, aunque sea en pequeña medida, a mejorar sus condiciones de vida. Como sociedad mantenemos una deuda con ellos. Es justo reconocer que son pilares de nuestra identidad cultural y que, pese a los intentos de la sociedad por invisibilizarlos, han resguardado en su memoria y en su corazón el legado de sus ancestros. Ese legado merece ser preservado y transmitido a las nuevas generaciones. Proyectos como EPSULA, contribuyen de forma significativa a su protección y difusión.

Parte III

Experiencias en Ecuador



Comunidad Kotokocha Kichwa Napo, Ecuador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.14

Capítulo 14

Territorios de aprendizaje en las comunidades ecuatorianas: contexto histórico y educativo de las comunidades participantes

Natalia Rincón del Valle
Universidad del Azuay, Ecuador
nrincon@uazuay.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-3278-157X

El desarrollo del proyecto EPSULA en Ecuador constituyó una experiencia enriquecedora que permitió vincular la investigación académica con la realidad cultural y educativa de varias comunidades del país.

Cada territorio se transformó en un espacio de aprendizaje, donde el conocimiento científico dialogó con los saberes ancestrales, dando lugar a un proceso colaborativo de intercambio y construcción colectiva.

Este capítulo presenta las experiencias vividas en los territorios ecuatorianos, destacando su contexto histórico, educativo y patrimonial, así como los aprendizajes generados desde la interacción entre universidad y comunidad.

Las comunidades que participaron en el proyecto EPSULA reflejan la diversidad étnica, lingüística y cultural del Ecuador, país reconocido por su pluralidad de pueblos y nacionalidades indígenas, afrodescendientes y mestizas.

Históricamente, los pueblos originarios han mantenido sistemas de organización, así como sus propias cosmovisiones y tradiciones que han constituido el eje de su identidad (Perino, 2022).

Por otra parte, el contexto educativo de muchas de estas comunidades ha estado marcado por procesos de transformación que han buscado integrar el conocimiento local con los sistemas educativos formales.

Tal como se indicó en el segmento anterior, durante el siglo XX, el sistema educativo rural e indígena estuvo marcado por una visión homogeneizadora, donde los contenidos y lenguas hegemónicas reemplazaron los saberes locales (Luna Tamayo, 2022). A partir de las décadas finales del siglo pasado, el Estado ecuatoriano impulsó políticas de EIB como un esfuerzo por reconocer la diversidad y promover la participación comunitaria (Bastidas Jiménez, 2015).

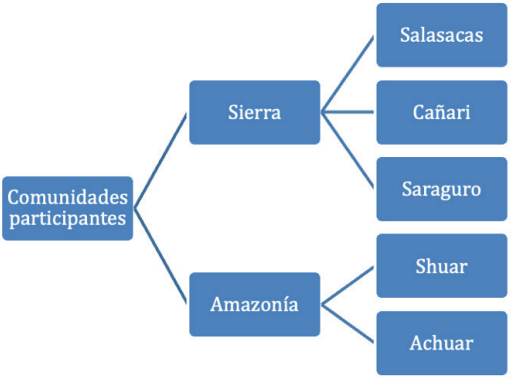
Más tarde, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), adoptado por el Ministerio de Educación, consolidó la enseñanza en lengua materna, la integración de la cultura local y la gestión educativa comunitaria (Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación, 2013).

No obstante, en Ecuador persiste serios desafíos estructurales importantes en territorio rural, tales como la dificultad de acceso geográfico y logístico, la insuficiente formación especializada para docentes rurales y la sostenibilidad de los programas en comunidades dispersas del territorio nacional (Padilla Eras, 2024).

Frente a este panorama, el proyecto EPSULA reconoce el valor del conocimiento ancestral como fuente legítima de aprendizaje y transformación social. El enfoque parte de la idea de que las comunidades no deben ser consideradas únicamente como objetos de estudio, sino como protagonistas activos en la producción, validación y transmisión del conocimiento. Desde esta perspectiva, el proyecto contribuye a fortalecer el diálogo entre la educación formal y los saberes locales, promoviendo procesos educativos más inclusivos y culturalmente pertinentes. A con-

tinuación, se presenta un panorama histórico y educativo de las comunidades participantes del proyecto en Ecuador.

Figura 1
Comunidades participantes de pueblos indígenas



Particularidades educativas en las comunidades participantes

Salasaca (provincia de Tungurahua)

El pueblo salasaca se caracteriza por la preservación de la lengua kichwa y su tradición textil ancestral. Históricamente, la educación formal en esta comunidad se vio limitada por la distancia entre la escuela estatal y las formas locales de transmisión del conocimiento, basadas en la oralidad, la práctica agrícola y el aprendizaje comunitario. Durante décadas, los contenidos escolares respondieron a la lógica homogeneizadora que invisibiliza la cosmovisión andina. En las entrevistas realizadas ponen de manifiesto la vigencia y relevancia de los conocimientos ancestrales en la vida cotidiana de las familias salasacas. En los videos recopilados, Zoila Moreta, artesana del centro comunitario, comparte cómo desde su infancia aprendió el arte de hilar y tejer gracias a la enseñanza de su madre: "Para hilar estos hilos, lo primero que hago es trasquilar la oveja; luego lavamos la lana, la escarmenamos y después hilamos para tejer el tapiz, el poncho o la bufanda". Este testimonio demuestra claramente la

transmisión intergeneracional de saberes técnicos y simbólicos, fundamentales para la identidad de la comunidad.

Figura 2
Zoila Moreta, provincia de Tungurahua



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

En otro fragmento, se aprecia cómo la práctica textil sigue siendo un eje central en la vida familiar y económica: "Con mi esposo y también con mis hijos tejo en telar… cada día vengo a este lugar para vender los tapices, los ponchos y las bufandas". Así, el tejido no solo representa una fuente de sustento, sino que también es un espacio de encuentro entre la educación, la economía y la cultura.

Desde una perspectiva lingüística, los testimonios recogen el uso cotidiano del kichwa como lengua viva: "Hablamos todos kichwa, padre y madre, todos, no hemos botado la tradición". El idioma, entendido como vehículo de pensamiento, memoria y cosmovisión, continúa siendo un pilar en la educación y socialización de la infancia. Sin embargo, algunas familias expresan preocupación por la disminución del uso del kichwa en los espacios escolares urbanos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer su presencia en todos los ámbitos educativos.

En el plano educativo, los videos muestran también los desafíos que enfrentan las familias salasacas. Algunas madres deciden enviar a sus hijos a instituciones fuera de la comunidad, motivadas por la búsqueda de una educación percibida como más competitiva o por la falta de comprensión del bilingüismo en las escuelas locales. Esta situación revela la coexistencia de aspiraciones modernas con el profundo deseo de preservar la identidad cultural y lingüística.

Cañari o kañari (provincia de Cañar)

Los kañaris constituyen una de las culturas andinas más antiguas y representativas del Ecuador. Su identidad se fundamenta en la organización comunitaria solidaria, con una cosmovisión agrícola profundamente arraigada y una memoria oral que se transmite de generación en generación. A lo largo de la historia, los kañaris han preservado prácticas de cultivo, rituales y valores de reciprocidad que fortalecen la vida colectiva y el estrecho vínculo con la tierra.

En el ámbito educativo, las comunidades kañaris han enfrentado durante gran parte del siglo XX enormes dificultades estructurales: la au-

sencia de escuelas en zonas rurales, extensos desplazamientos para acceder a la educación y un sistema formal poco receptivo a las particularidades culturales locales. Los testimonios recopilados, como el de Senaida Pomavilla, ilustran este desafío: en su infancia, debía caminar hasta dos horas para llegar a la escuela más cercana y cruzar un río que, en época de lluvias, impedía el paso. Ante tales obstáculos, su familia decidió migrar hacia la cabecera cantonal de Cañar para garantizar el acceso educativo de sus hijos.

Figura 3
Zenaida Pomavilla, provincia del Cañar



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

Estas vivencias reflejan el esfuerzo histórico y la resiliencia de las familias indígenas por acceder a la educación formal, incluso cuando el sistema no lograba responder a su contexto lingüístico y cultural. Paralelamente, los saberes ancestrales como las leyendas, consejos de los mayores y celebraciones agrícolas, han mantenido su vigencia como espacios educativos propios. En sus recuerdos, Senaida rememora cómo su padre les relataba leyendas y los instruía en valores comunitarios y laborales: "Nos aconsejaba que no seamos ociosos, que debemos ser trabajadores".

Pueblo de Saraguro (provincia de Loja)

El pueblo saraguro, ubicado en la provincia de Loja, constituye uno de los referentes más importantes de la educación intercultural en el Ecuador. Su fuerte sentido comunitario, la vigencia del kichwa saraguro y su producción textil artesanal han sido pilares de identidad y resistencia cultural a lo largo de los siglos. Históricamente, la educación formal estuvo marcada por procesos de exclusión y castellanización; muchas familias dejaron de hablar kichwa para evitar la burla y la discriminación en la escuela y en los espacios públicos. Pese a esas heridas, la comunidad ha recuperado con orgullo su lengua y sus saberes. En los registros audiovisuales, doña Rosita, tejedora saraguro, expresa con gratitud: "De aquí no se van con las manos vacías, de aquí se llevan mi saber en el corazón". Sus palabras resumen la esencia educativa de la cultura saraguro: el conocimiento no se acumula, se comparte.

Finalmente, el pueblo saraguro aporta su identidad y tradiciones únicas al entorno escolar; cada año, niñas y niños inician su camino en el sistema educativo formal, llevando consigo saberes ancestrales y prácticas comunitarias. Esto plantea el reto de que la interculturalidad no sea solo un concepto, sino una práctica constante, orientada a reconocer y valorar las diferencias, adaptando la educación a las realidades de cada grupo humano, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural, la convivencia armónica y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes. Para el pueblo saraguro, acceder a la educación formal

implica desafíos significativos, ya que su cosmovisión y modos de aprendizaje pueden diferir de los enfoques convencionales; por lo cual resulta esencial implementar ajustes pedagógicos y culturales en estos contextos, que garanticen la inclusión genuina y potencien el reconocimiento de los saraguros como protagonistas activos en la construcción de su experiencia educativa (Aravena Domich y Martínez Lalangui, 2022).

Figura 4
Doña Rosa Lozano, provincia de Loja



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

Shuar

El pueblo shuar, asentado principalmente en las provincias amazónicas de Morona Santiago y Pastaza, es portador de una rica tradición cultural basada en la reciprocidad, el respeto a la naturaleza y la transmisión oral del conocimiento. Su sistema educativo ancestral se ha sostenido sobre la práctica cotidiana, la observación y el acompañamiento familiar, donde las mujeres cumplen un papel esencial en la conservación de los saberes artesanales y simbólicos. Históricamente, el acceso a la educación formal en las comunidades shuar se vio limitado por las distancias geográficas y la ausencia de escuelas, factores que condicionaron la alfabetización y el aprendizaje institucional.

Figura 5
Imagen de Rosa Waupio, provincia de Morona Santiago



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

En una de las entrevistas, Rosa Waupio, muestra cómo las mujeres continúan transmitiendo su conocimiento a las nuevas generaciones mediante la práctica del *pinink,* una vasija de barro tradicional. Una de las artesanas explica: "Esta es la arcilla, estoy elaborando la vasija del pinink… se pule, se seca y cuando está dura se asa en la candela para que se cocine la arcilla". Otro testimonio resalta la enseñanza familiar: "Mis hijas saben elaborar la alfarería, les enseñó su abuelita… a mí también me enseñó mi suegra". Estas prácticas educativas, basadas en la experiencia y el ejemplo, reflejan un proceso formativo donde aprender es participar. El conocimiento se hereda, se perfecciona y se comparte, garantizando la continuidad cultural del pueblo shuar.

Achuar

El pueblo Achuar, ubicado en la región amazónica del Ecuador, conserva una profunda conexión espiritual con la naturaleza y un sistema de vida sustentado en la reciprocidad y la organización comunitaria. Su educación tradicional se desarrolla dentro del hogar, en la *chakra* y en el bosque, donde el aprendizaje se transmite mediante la palabra, la observación y la práctica cotidiana. Históricamente, las comunidades achuar enfrentaron dificultades de acceso a la educación formal por su aislamiento geográfico y la falta de infraestructura.

Uno de los testimonios resume con claridad la esencia educativa del pueblo Achuar: "El idioma lo aprendemos desde la niñez; nuestros padres, hermanos y hermanas mayores nos enseñan desde pequeños" (Valeria Etzamaren, 2024). La lengua achuar, junto con la espiritualidad centrada en Arutam concebido como una fuerza suprema que habita en la naturaleza y en cada ser vivo, conforman los pilares de una educación integral que trasciende el aula y se desarrolla en la vida comunitaria.

Arutam, considerado fuente de poder, sabiduría y equilibrio, se experimenta a través de rituales y prácticas que fortalecen la conexión entre el ser humano y su entorno. De este modo, la educación, la espiri-

tualidad y la lengua se entrelazan como un mismo proceso formativo que orienta la vida moral, social y ambiental del pueblo Achuar, asegurando la continuidad de sus valores y conocimientos entre generaciones.

Figura 6
Valeria Etzamaren Vargas, provincia de Napo



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

Referencias bibliográficas

Aravena Domich, M. y Martínez Lalangui, J. A. (2022). Diversidad cultural y educación: una mirada desde la etnia Saraguro-Ecuador. *Dialogus, 10.* https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.753

Bastidas Jiménez, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad. Revista de Educación*, *10*(2). https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.04

Luna Tamayo, M. (2022). Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930 (Estudios). *Revista Procesos*, (55). https://bit.ly/4owWDPq

Padilla Eras, D. Y. (2024). La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 392-416. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Perino, E. (2022). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: historia, discursos y prácticas cotidianas*. Latin America Research Commons. https://doi.org/10.25154/book9

Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. https://bit.ly/3MfANmc



Kichwa. Ecuador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UPS, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.15

Capítulo 15

Identidad indígena: memoria, resistencia y enseñanza

Fernando Garcés Velásquez
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
lgarcesv@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-0059-4932

Los debates académicos sobre la identidad tienen dos rutas reflexivas. Por un lado, se mantiene un imaginario esencialista en torno a identidades puras que, en el caso de la población indígena, se refiere a un ser originario, incontaminado "racial" y culturalmente, y portador de tradiciones milenarias. Por otro lado, los debates posmodernos han contribuido a ver la identidad en términos de identificaciones, resaltando el carácter dinámico y fluido de esta. Será el juego de oposiciones y solidaridades lo que define mi identidad en circunstancias específicas (dependiendo ante quién me confronto, ello definirá mi identidad) (Garcés, 2011).

En el caso de la identidad indígena, hay que reconocer que ella está cruzada por las construcciones heteroasignadas en los distintos momentos de gestión de la diversidad en la Colonia, en la República y en el Estado moderno pluricultural. En el juego de la hetero y autoidentificación se definen las referencias y prácticas que aluden a la memoria ancestral y a los posicionamientos globales contemporáneos.

En el sentido antedicho, los pueblos indígenas no solo están anclados a una identidad basada en la memoria, sino también a un proceso de

re-existencia permanente, ya que no solo hay una historia de resistencia, sino de recreación permanente de sus luchas, memorias y construcciones de presente y futuro.

Esta construcción identitaria ha buscado caminos de reconocimiento de las instancias estatales y de la propia sociedad "nacional". Uno de esos caminos ha sido la institucionalización de un tipo de educación que sea acorde a los principios políticos, culturales, lingüísticos y epistémicos de los propios pueblos indígenas. En varios países este modelo educativo se ha denominado educación intercultural bilingüe. En dicho espacio se ha buscado la inserción de la memoria indígena en el currículo y la consolidación de la identidad indígena mediante el uso y fortalecimiento de las lenguas de los pueblos. Sin embargo, a la vuelta de tres o cuatro décadas de estas experiencias educativas, queda claro que la institución escolar no puede reemplazar la transmisión y consolidación identitaria y lingüística que se construye desde las familias y las comunidades (Garcés, 2020; 2023).

En el caso del proyecto EPSULA, hay que destacar dos elementos de las reflexiones previas. Por un lado, los propios hablantes indígenas son los que se posicionan identitariamente a través de múltiples facetas, resaltando su "tradicionalidad" o echando mano de su acceso a dispositivos de modernidad. Por otro lado, los materiales disponibles en la web favorecen ese proceso de transmisión entre pares e intergeneracional, que van más allá de elementos de enseñanza y que constituyen más bien elementos comunicacionales, tanto para los pares indígenas como para los no indígenas que pueden y deben alfabetizarse en la superación del racismo histórico y estructural.

Como parte del proyecto EPSULA y desde la Universidad Politécnica Salesiana, se trabajó con familias y comunidades de la nacionalidad kichwa de la sierra ecuatoriana, pertenecientes al pueblo panzaleo y al pueblo karanki, específicamente en las comunidades de La Cocha y San Clemente, respectivamente. Ahí, principalmente las mujeres dieron

cuenta de sus procesos de autoidentificación y de sus prácticas culturales y lingüísticas.

Figura 1
Mujeres karanki bordadoras, San Clemente, Imbabura-Ecuador



Nota. Equipo Comunicación UPS, Ecuador, y equipo EPSULA.

Referencias bibliográficas

Garcés, F. (2011). Identidades políticas: del *ñuqayku* al *ñuqanchik* y viceversa. *Arqueoantropológicas, 1*(1), 119-128. INIAM-UMSS,

Garcés, F. (2020). *Interculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación. Una mirada teórica e histórica*. Repositorio Bibliográfico Nacional

de Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación e Interculturalidad. https://bit.ly/4pRlcb0

Garcés, F. (2023). Las lenguas originarias e indígenas de Bolivia: entre la valoración positiva y la pérdida inminente. En Marleen Haboud y Laura Morhenthaler (coords.), *Voces indígenas amenazadas y el despertar de sus lenguas* (pp. 137-175). Ediciones Abya- Yala, PUCE.



Mujer Waorani. Ecuador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.16

Capítulo 16

Relatos desde el aula y la comunidad

Cecilia Ugalde-Sánchez
Universidad del Azuay, Ecuador
cugalde@uazuay.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-7716-6023

Catalina González-Cabrera
Universidad del Azuay, Ecuador
cgonzalez@uazuay.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-1367-9337

La experiencia ecuatoriana dentro del proyecto EPSULA se desarrolló en un marco de diálogo intercultural, co-aprendizaje y reconocimiento de los saberes locales, incorporando múltiples voces más allá del ámbito académico. A través de entrevistas, talleres, encuentros comunitarios y actividades formativas realizadas tanto en instituciones educativas como en territorio, se buscó articular la pedagogía crítica intercultural con las vivencias concretas de docentes, estudiantes, líderes, lideresas, sabios, sabias y miembros de base de diversas comunidades indígenas. Esta mirada amplia y situada permitió no solo enriquecer el diseño de contenidos de los módulos formativos, sino también visibilizar las desigualdades estructurales que aún persisten, identificar formas de resistencia cultural, y recoger aprendizajes inesperados que surgieron del intercambio horizontal y del trabajo colaborativo entre universidades, comunidades y organizaciones aliadas.

Talleres con docentes rurales y urbanos: aprendizajes y tensiones

Se pudo obtener una retroalimentación de docentes de la sierra y la costa ecuatoriana a través del proceso de validación externa de los módulos. Estos materiales fueron utilizados como insumos en clases regulares, lo que permitió contrastar las propuestas con realidades educativas de distintas regiones del país. Estos espacios permitieron explorar tanto las potencialidades como los desafíos (Freire, 1970) de integrar los saberes ancestrales a la educación formal.

Los docentes participantes destacaron la riqueza vivencial de los encuentros y la pertinencia de vincular la enseñanza con los saberes locales. Las actividades fueron valoradas como espacios de diálogo y co-aprendizaje más que como capacitaciones tradicionales.

En este proceso, los profesores valoraron la utilidad de los módulos como recurso didáctico y la oportunidad de repensar su práctica pedagógica desde un enfoque intercultural. Al mismo tiempo, señalaron tensiones vinculadas con las exigencias burocráticas del sistema educativo, la rigidez curricular y la falta de formación específica en pedagogías críticas e interculturales (Walsh, 2009).

Espacios de encuentro con sabios y sabias locales

Los espacios de encuentro dentro del proyecto EPSULA en Ecuador trascendieron el aula y los talleres para convertirse en diálogos con portadores de saberes ancestrales de distintas nacionalidades y generaciones. A través de entrevistas, convivencias comunitarias y talleres de co-aprendizaje, conocimos más sobre las memorias y prácticas que sostienen la vida de los pueblos participantes en el proyecto.

En Wasakentsa, los talleres con jóvenes achuar se transformaron en un ejercicio de storytelling y dibujo que revitalizó mitos, prácticas agrícolas y símbolos culturales (véase Figura 1). Este proceso permitió visibilizar la

capacidad narrativa de la juventud como portadora de memoria colectiva, y abrió reflexiones sobre género, territorio y espiritualidad (véase más en González-Cabrera y Ugalde, 2025).

Figura 1
Estudiante shuar en el taller de Storytelling realizado en Wasakentsa



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

En el diálogo con sabias mujeres amazónicas, como Yehuanca Irumenga (waorani) y María Aguinda (partera kichwa), se recogieron relatos sobre el tejido de artesanías, la transmisión de valores a través de la lengua materna, el arte del maquillaje con pigmentos naturales (véase Figura 2), y los conocimientos sobre parto y salud comunitaria. Estas voces recuerdan que la vida y las tradiciones se sostienen en lo cotidiano, en la crianza y en los ciclos de la naturaleza.

Figura 2
Yehuanca Irumenga maquilla a su hija Maybi Cerda antes de la entrevista



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

De igual modo, Antonio Wajay (shuar) compartió la memoria de ceremonias con plantas sagradas y la importancia de la minga como base de la educación y organización comunitaria, mientras que María Angélica Chalán (saraguro) explicó los significados simbólicos del tupo y el sombrero, y relató cuentos transmitidos por generaciones que reafirman la necesidad de defender el kichwa como lengua viva.

Figura 3
Antonio Wajay en la tierra donde nacieron sus ancestros y sus descendientes, Gualaquiza



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

Finalmente, la voz de Melchor Duchi (kañari) recordó que, además del kichwa que hoy se habla en las comunidades, existió históricamente una lengua kañari propia, cuyos rastros sobreviven en topónimos, relatos y vocabulario disperso. Esta memoria lingüística fortalece la identidad del pueblo kañari, que reivindica la diversidad de sus raíces frente a la homogeneización.

Figura 4
Melchor Duchi en la entrevista del proyecto EPSULA



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

Estos encuentros mostraron que la pedagogía del arraigo se construye en pluralidad: jóvenes que narran y dibujan, sabias que transmiten sus prácticas de generación en generación, líderes y lideresas que recuerdan ceremonias, y pueblos que reivindican su memoria y su lengua. En conjunto, los relatos conforman un mosaico intercultural en el que los saberes locales no son meros objetos de rescate, sino fuentes vivas de futuro.

Integración de prácticas culturales en la formación docente

Uno de los aportes más significativos del proyecto EPSULA en Ecuador ha sido la creación de módulos de formación que integran prác-

ticas culturales vivas dentro de los procesos educativos. Si bien el número de docentes que participaron directamente en entrevistas y talleres fue reducido, el proyecto deja como legado un conjunto de materiales pedagógicos que permiten a futuros y actuales profesores introducir en sus aulas los contenidos narrados por sabias, sabios, lideresas y jóvenes de las comunidades, algo que rara vez ocurre en la educación formal.

Sobre todo, porque como se ha dicho a lo largo del compendio, las tradiciones poco a poco se van perdiendo, por ejemplo, ver y escuchar a Marcelo Ankuash (véase Figura 5), quien es de los últimos artesanos en trabajar la madera para hacer instrumentos musicales —el *chimpi, kutank*, lanzas, etc.—, es un privilegio.

Figura 5
Marcelo Ankuash, uno de los últimos artesanos shuar que trabaja la madera



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

Conclusión

En este sentido, todas las prácticas compartidas, como el tejido, la partería, la carpintería artesanal, el uso de plantas medicinales, la simbología de la vestimenta, la minga, los relatos orales y las fiestas agrícolas y espirituales, entre otras, no se presentan como folclore o anexos decorativos, sino como núcleos epistemológicos y pedagógicos, capaces de generar reflexión crítica y diálogo intercultural.

Este proceso no transforma de manera estructural la formación docente, pero sí siembra una ruta: muestra a quienes participan que los saberes comunitarios pueden ser fuentes válidas de conocimiento (Mignolo, 2009), y deja materiales que otros educadores podrán utilizar para continuar el diálogo y la integración en el aula.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

González-Cabrera, C. y Ugalde, C. (2025). El storytelling en la expresión cultural de los jóvenes Achuar. *Universidad Verdad: Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas*, (86), 90-109. https://doi.org/10.33324/uv.vi86.950

Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación, 2*, 251-276.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del sur. *Educação e Pesquisa, 35*(3), 529-542.



Kichwa, Ecuador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UPS, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.17

Capítulo 17

Saberes ecuatorianos: una pedagogía del arraigo

René Unda Lara
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
cunda@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-4033-8762

Cecilia Ugalde Sánchez
Universidad del Azuay, Ecuador
cugalde@uazuay.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-7716-6023

Experiencias destacadas de diálogo intergeneracional

Hablar de una pedagogía del arraigo en Ecuador implica reconocer que los saberes no son añadidos folclóricos al currículo, sino fundamentos vivos que están presentes en la relación entre territorio, memoria y comunidad. Estos conocimientos, transmitidos y recreados en la vida cotidiana, expresan formas propias de pensar, educar y habitar el mundo.

Este apartado se aproxima a esa pedagogía a partir de dos dimensiones clave: por un lado, las experiencias de diálogo intergeneracional, donde mayores y jóvenes construyen juntos la memoria y el futuro; y por otro, las reflexiones sobre el vínculo entre lengua materna, espiritualidad y naturaleza, como ejes de identidad y resistencia cultural.

El diálogo intergeneracional constituye uno de los ejes más visibles de la pedagogía del arraigo. Investigaciones recientes han mostrado que los espacios de encuentro entre generaciones son fundamentales para la transmisión y recreación cultural, y se configuran como estrategias pedagógicas clave en contextos rurales e interculturales (Posada y Carrero, 2022; Rodríguez-Amortegui, 2024). No se trata únicamente de conservar memorias del pasado, sino de activar procesos de co-aprendizaje donde se entrelazan valores, prácticas y cosmovisiones que nutren tanto la vida comunitaria como la educación formal.

De acuerdo con este enfoque, los conceptos de generación, relevo generacional y conflicto generacional, en tanto dimensiones constitutivas del diálogo intergeneracional, exceden la categoría de edad o "clase de edad" (Bourdieu, 2002), o de diferencia etaria, lo cual permite entender cómo un grupo de individuos o de formaciones colectivas que han compartido un mismo momento histórico o contexto social que les ha resultado significativo, más allá de su clase de edad, influye en sus actitudes, comportamientos y visión del mundo (Leccardi y Feixa, 2011; Manheim, 1993). De esta manera, el diálogo intergeneracional se caracteriza por la producción de significados compartidos que, sin embargo, han sido experimentados desde su particular condición etaria, de clase, de género y de identidad étnica.

El concepto de relevo generacional alude al entramado de interacciones sociales que determinan las posibilidades de reproducción social en la perspectiva de continuidad de los marcos de sentido de una sociedad; es decir, de sus prácticas y estructuras significativas, de aquellas que dotan de sentido a las tradiciones, recreándolas y readaptándolas a los cambios que ocurren en la sociedad. El conflicto generacional, por su parte, representa un campo de fuerzas del orden de la "experiencia cultural" (Aaron, 1962) que entran en tensión en el marco de una disputa social y culturalmente regulada en términos societales o comunitarios (Parsons, 1968; Tönnies, 1987). El resultado del conflicto generacional, sea cual fuere, modifica y renueva la perspectiva del orden social y político

de una sociedad, así como la dirección hegemónica-cultural de la misma, puesto que, en lo fundamental, se trata de un proceso de redistribución de poder (Leccardi y Feixa, 2011; Unda Lara, 2024). Bajo cualquiera de estas dos amplias posibilidades, la del relevo o la del conflicto generacional, el diálogo intergeneracional representa la posibilidad de reafirmación y recreación de la memoria histórica, la integración afirmativa de las jóvenes generaciones en la sociedad (comunitaria o societal) de la cual forman parte y la puesta en acto de prácticas interculturales expandidas (García Canclini, 2005) expresadas en el reconocimiento intergeneracional de lo común y de lo diferente.

A lo largo del proyecto, se constató que la transmisión de saberes entre abuelos, padres, sabias y jóvenes no se limita a un acto de memoria, sino que se convierte en un espacio dinámico de recreación cultural.

En las comunidades shuar, Antonio Wajay recordó cómo la minga enseña desde la infancia el valor del trabajo compartido, la solidaridad y la reciprocidad. Al trabajar juntos en la chacra o en la construcción de una casa, niños y jóvenes aprenden no solo técnicas productivas, sino también la ética comunitaria que sostiene la vida colectiva.

Desde la sierra andina, Rosa Senaida Pomavilla subrayó la importancia de las fiestas comunitarias como el *Lalay Raymi* o el *Pawkar Raymi*, donde se entrelazan generaciones en prácticas rituales que transmiten valores de complementariedad, memoria histórica y respeto a la naturaleza. En estas celebraciones, el kichwa se revitaliza como lengua viva que vincula a los jóvenes con sus raíces.

En Wasakentsa, los jóvenes achuar participaron en ejercicios de *storytelling* y dibujo, en los que recrearon mitos, prácticas agrícolas y símbolos de su cultura. Estos espacios no fueron meras actividades escolares, sino escenarios de co-aprendizaje, donde los mayores ofrecieron relatos y los jóvenes aportaron su propia reinterpretación, demostrando que la tradición se mantiene viva en la medida en que es resignificada por nuevas generaciones (González-Cabrera y Ugalde, 2025).

Por su parte, Tomás Unkuch transmitió a estudiantes y docentes su visión de la selva como templo y farmacia, señalando que cada planta y cada río son maestros que hablan a quienes saben escuchar. En sus palabras, el diálogo entre generaciones se amplía también al diálogo con la naturaleza, que forma parte inseparable de la educación.

Estas experiencias evidencian que el aprendizaje intergeneracional no se limita a conservar un pasado, sino que actúa como puente entre tiempos, saberes y sujetos. A través de la palabra, la fiesta, el trabajo comunitario y la espiritualidad, los pueblos indígenas muestran que la educación es siempre un proceso colectivo en el que todas las edades participan y se enriquecen mutuamente (EPSULA, 2023).

Reflexiones sobre el vínculo entre lengua materna, naturaleza y espiritualidad

En los procesos de educación intercultural en América Latina, distintos estudios han señalado que el arraigo territorial y cultural constituye un principio pedagógico central: el conocimiento se produce en relación con la lengua materna, el territorio y la espiritualidad comunitaria (Posada Escobar y Carrero, 2022; Rodríguez-Amortegui, 2024). Desde esta perspectiva, la pedagogía del arraigo no se presenta como una corriente formalizada, sino como una práctica educativa que emerge de las comunidades mismas, donde aprender implica también habitar, cuidar y narrar el mundo.

En la provincia del Cañar, Rosa Senaida Pomavilla subrayó que el kichwa no es únicamente un medio de comunicación, sino la forma misma de interpretar el mundo, de nombrar la tierra y de expresar la espiritualidad que sostiene a la comunidad. La pérdida de la lengua, advirtió, no solo implica dejar de hablar, sino dejar de pensar y sentir desde esa cosmovisión.

Por su parte, Melchor Duchi, desde la memoria kañari, relató cómo, incluso cuando una lengua se extingue, sus ecos permanecen en los relatos

de los cerros, las lagunas y las guacamayas. En estas narraciones, naturaleza y espiritualidad se entrelazan con la memoria lingüística, configurando una pedagogía donde el territorio es también un libro vivo que guarda palabras, historias y enseñanzas.

En la Amazonía, Tomás Unkuch recordó que la selva es templo, farmacia y mercado: un espacio espiritual donde habita Arutam, espíritu que guía y protege a los shuar. Enseñar a los jóvenes a escuchar a los ríos, a los árboles y a los sueños es, en sus palabras, parte de la formación comunitaria y espiritual.

Finalmente, desde Saraguro, María Angélica Chalán destacó que símbolos como el tupo o el sombrero no son simples ornamentos, sino expresiones de identidad y espiritualidad que dialogan con la lengua y con la naturaleza. Cada prenda, cada relato oral, es un recordatorio de la unidad entre cuerpo, territorio y comunidad.

Estas reflexiones muestran que la lengua materna, la naturaleza y la espiritualidad forman una triada inseparable en la educación indígena. En ellas se encuentran claves para construir una pedagogía crítica e intercultural que no se limite a la transmisión de contenidos, sino que abra caminos hacia una relación más armónica entre seres humanos, memoria y territorio (EPSULA, 2023).

Referencias bibliográficas

Aaron, R. (1962). *Dimensiones de la conciencia histórica*. Editorial Tecnos, S.A.

Bourdieu, P.,(2002). La "juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Grijalbo, Conaculta.

EPSULA (2023). Entrevistas y testimonios comunitarios en Ecuador.

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados.* Gedisa

González-Cabrera, C. y Ugalde, C. (2025). El storytelling en la expresión cultural de los jóvenes Achuar. *Universidad Verdad: Revista Científica de Ciencias Sociales y Humanas*, (86), 90-109. https://doi.org/10.33324/uv.vi86.950

Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Ultima década, 19*(34), 11-32. https://bit.ly/4pIxORu

Mannheim, K. (2024). El problema de las generaciones. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas,* (62), 193-242. https://bit.ly/3Y4ggn4

Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social: estudio de teoría social con referencia a un grupo de recientes escritores europeos.* (Original publicado en 1937). Ediciones Guadarrama

Posada, J. y Carrero, S. (2022). Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural. *Praxis & Saber, 13*(33), 105-120. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13144

Rodríguez-Amortegui, J. (2024). El diálogo de saberes: Estrategia pedagógica para la recuperación cultural. *Educación y Sociedad para la Investigación y la Reflexión (EPSIR), 6*(1), 1-15. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1091

Tönnies, F. (1987). *Comunidad y sociedad. Principios de sociología*. Fondo de Cultura Económica.

Unda Lara, R., Vázquez, M., Beretta, D. y Pérez, O. (2024). *Jóvenes, Estado y Acción Colectiva. Lecturas generacionales de la política en el contexto pandémico.* CLACSO-Abya-Yala.



Rosa Mariana Awak Tentets, shuar de Bomboiza
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.18

Capítulo 18

Cronología del proyecto EPSULA en el Ecuador

Catalina González-Cabrera
Universidad del Azuay, Ecuador
cgonzalez@uazuay.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-1367-9337

Resumen de actividades EPSULA Ecuador (2023–2025)

El proyecto EPSULA en Ecuador ha desarrollado, entre 2023 y 2025, un proceso continuo y profundamente enriquecedor que combina investigación, trabajo territorial, cooperación internacional, desarrollo de materiales educativos, validaciones académicas, actividades comunitarias y producción científica. Este recorrido ha permitido consolidar al equipo ecuatoriano como un actor clave dentro del consorcio académico, aportando un corpus intercultural sólido y un liderazgo activo en las acciones estratégicas del proyecto. A continuación, se presenta un resumen cronológico de los hitos más relevantes.

2023: inicio del trabajo de campo y construcción del corpus intercultural

El proceso comenzó en febrero de 2023 con un extenso trabajo de campo que llevó al equipo de la UDA y la UPS a recorrer diversas provincias del país: Saraguro, Cañar, Gualaquiza, Pelileo, Pastaza, Tena,

Puyo y Morona Santiago. Este recorrido permitió establecer contacto directo con líderes comunitarios, sabios ancestrales, docentes, jóvenes y representantes de múltiples nacionalidades indígenas, generando un espacio de diálogo que cimentó la confianza necesaria para la investigación colaborativa.

Como resultado, se recolectaron diez horas de entrevistas y registros audiovisuales en cinco lenguas originarias —shuar, achuar, waoterero, kichwa y kichwa amazónico— todos posteriormente transcritos y traducidos al español. Este corpus constituye uno de los principales aportes del equipo ecuatoriano al proyecto, tanto por su valor lingüístico y antropológico como por su utilidad en la elaboración de los módulos educativos.

Del 28 al 30 de marzo se llevó a cabo el Kick-Off-Meeting del proyecto EPSULA, en la ciudad de Santa Ana de El Salvador, donde participaron las universidades involucradas en el proyecto. El objetivo del encuentro fue revisar los primeros materiales recopilados en Ecuador y El Salvador y coordinar las actividades que desarrollarán las universidades participantes en este Proyecto.

Durante 2023 también se avanzó en el desarrollo del sistema de recolección y registro de datos, y en la clasificación, transcripción y traducción del material videográfico que alimentaría las plataformas de uso académico.

Figura 1
Collage del trabajo de campo realizado en Ecuador por el equipo EPSULA UDA y UPS



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UPS y UDA, Ecuador.

Ese mismo año, el equipo ecuatoriano fue seleccionado para representar al país en el Encuentro Regional Erasmus para Latinoamérica y el Caribe, celebrado en Panamá, donde su participación fue ampliamente reconocida.

Figura 2
Cecilia Ugalde presentando el proyecto EPSULA en Panamá



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

Enero-julio de 2024: planificación estratégica, cooperación internacional y fortalecimiento académico

El año 2024 inició con la participación del equipo en la jornada anual de planificación junto con los socios del proyecto, enfocada en coordinar las actividades y preparar la reunión presencial que se realizaría en mayo en la República Checa.

Del 23 al 25 de enero, se desarrolló la reunión en Finlandia organizada por la Universidad de Tampere; fue un evento híbrido para avanzar con el desarrollo de las dos comisiones: académica y administrativa. Se trazaron los criterios y las líneas de acción para este segundo año de trabajo.

En mayo de 2024, cuatro integrantes de la UDA y tres de la UPS asistieron a la reunión internacional en Brno, organizada por la Universidad de Masaryk, fortaleciendo el trabajo colaborativo y tomando decisiones estratégicas sobre los módulos y líneas de investigación.

Figura 3
Equipo EPSULA en el Museo Moravo en Brno



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UPS y UDA, Ecuador.

Para julio de 2024, el proyecto avanzaba conforme al cronograma de la Comisión Europea. Durante este periodo:

- Se revisaron las propuestas de cursos y se dio retroalimentación académica.
- Se produjo y publicó material de difusión en redes sociales y plataformas oficiales.
- Se participó en tres cursos formativos impartidos por socios europeos: *Exploratory Practice*, *Flipped Classroom* y *Project-Based Learning*.

En la segunda mitad del año, el equipo mantuvo un calendario activo de difusión mediante videos promocionales y participó en una reunión virtual organizada por la Universidad Don Bosco de El Salvador. Además, se realizaron *Info Days* en tres eventos académicos de alto impacto:

- Congreso CONPEHT (Guatemala)
- Congreso RICE (Universidad del Azuay)
- Simposio de Ecología de Lenguas (UDA–RALSAS)

Enero-febrero de 2025: *re-skilling courses* y consolidación de los módulos

El inicio de 2025 estuvo marcado por actividades intensivas de capacitación y revisión curricular. En enero, el equipo completó un curso pendiente impartido por expertos europeos sobre la metodología *World Café*, y realizó una revisión exhaustiva de los módulos desarrollados por los socios europeos, integrando el material levantado en Ecuador y El Salvador.

Entre enero y febrero se ejecutaron los *re-skilling courses* destinados a fortalecer capacidades en comunidades y organizaciones vinculadas a pueblos indígenas. Estas formaciones, coordinadas entre la UPS y la UDA, incluyeron:

1. Docentes y estudiantes de Amawtay Wasi (Quito)
2. Centro de Apoyo Wasakentsa (Morona Santiago)
3. Líderes indígenas e instituciones aliadas (Macas)
4. Lideresas indígenas (Saraguro).

Figura 4
Re-skilling courses en Saraguro y en Wasakentsa



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UPS y UDA, Ecuador.

Julio-septiembre de 2025: Validación de módulos y plataforma, consolidación final, eventos internacionales y producción académica

A mediados de 2025, el proyecto se encontraba completamente articulado con la planificación europea. Durante este periodo:

- Se mantuvo el calendario de videos promocionales y materiales de divulgación.
- Se organizaron los últimos *Info Days* para promover las Conferencias EPSULA, realizadas en junio en la UDA y UPS.

En junio del 16 al 19, la UDA y la UPS fueron las anfitrionas de la última reunión de trabajo presencial del equipo EPSULA, así como de la serie de Conferencias EPSULA.

Figura 5
Conferencias EPSULA celebradas en la UDA y en la UPS



Por otro lado, la producción editorial se convirtió en uno de los hitos centrales:

- Publicación del libro "Las mil caras de la Amazonía", en cooperación con investigadores de la República Checa.
- Publicación de un número especial en *Universidad Verdad*, con artículos del equipo:
  - ✓ *Guayusa y bienestar* (Horák *et al*., 2025).
  - ✓ *El storytelling en la expresión cultural de los jóvenes achuar* (González-Cabrera y Ugalde Sánchez, 2025).

A nivel internacional, el equipo recibió el premio *Gloria Musaealis*, otorgado por el Ministerio de Cultura de la República Checa, por la exposición presentada en el Museo Moravo durante la reunión grupal del año anterior.

Figura 6
Entrega de reconocimiento a la UDA por el premio Gloria Musaealis



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UPS y UDA, Ecuador.

Además, como parte del desarrollo del proyecto EPSULA, la Universidad Politécnica Salesiana y la Universidad del Azuay entregaron recursos didácticos a 170 niñas, niños y jóvenes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Achuar "Mukuink" perteneciente a la Comunidad Wichim, cantón Taisha de la provincia de Morona Santiago. El ingreso a la comunidad se realizó vía terrestre y fluvial del 26 al 29 de agosto de 2025.

Asimismo, durante este periodo, el equipo ecuatoriano lideró la validación nacional de los 10 módulos educativos, integrándolos en asignaturas de turismo y educación intercultural en cinco instituciones:

- Universidad del Azuay
- Universidad Nacional de Chimborazo
- Universidad Técnica de Machala
- Universidad Estatal Península de Santa Elena
- Instituto Sudamericano de Cuenca

En total, 152 estudiantes participaron en el proceso, distribuidos en cuatro ciudades del país. La plataforma digital fue evaluada por expertos externos en áreas de educación, comunicación, patrimonio y tecnología educativa, fortaleciendo su pertinencia técnica y pedagógica.

Por último, el proyecto cerró su ciclo anual con dos eventos clave:

- Presentación en el Simposio de Investigación UDA 2025.
- Exposición Fotográfica EPSULA, realizada del 19 al 21 de noviembre de 2025, que sintetizó visualmente tres años de trabajo territorial en Ecuador y El Salvador.

En suma, el camino recorrido por el equipo de Ecuador entre 2023 y 2025 demuestra que cuando la academia se encuentra con los territorios y dialoga con sus saberes, nace una fuerza transformadora capaz de renovar miradas, enriquecer metodologías y fortalecer comunidades. Este proyecto no solo compiló datos o produjo materiales: construyó vínculos, abrió espacios de reconocimiento mutuo y celebró la diversidad cultural

como fuente de aprendizaje. Cada encuentro, cada capacitación y cada testimonio recogido reafirma que la educación intercultural es un camino colectivo, y que su mayor riqueza radica en las voces que la sostienen y en los lazos que deja para el futuro.

Parte IV

Voces, tensiones y aprendizajes



Izalco, El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.19

Capítulo 19

Testimonios compartidos

Equipos EPSULA de El Salvador y Ecuador

Este capítulo recoge voces diversas de los territorios y comunidades participantes en EPSULA, tanto de El Salvador como de Ecuador. A partir de entrevistas, fragmentos de conversación y testimonios recogidos durante los talleres y visitas de campo, se busca dar espacio a las percepciones, emociones y aprendizajes expresados por docentes, estudiantes, sabios, sabias, líderes comunitarios y otros actores que formaron parte del proceso. Lejos de ser simples citas ilustrativas, estas voces configuran el corazón del proyecto, evidenciando sus impactos concretos y sus tensiones vividas en la práctica.

Entrevistas y fragmentos de conversación con participantes salvadoreños y ecuatorianos

Este apartado reúne testimonios de sabios, sabias, lideresas y jóvenes de diferentes pueblos indígenas del Ecuador y El Salvador, que reflejan la diversidad de cosmovisiones, prácticas culturales y experiencias educativas vinculadas al territorio. La integración de estas voces enriquece la propuesta pedagógica del proyecto EPSULA, mostrando que la formación docente puede nutrirse de conocimientos vivos que dialogan con la espiritualidad, la memoria oral, la lengua materna, las fiestas comunitarias y el cuidado del entorno natural. Las contribuciones de referentes de las distintas comunidades indígenas, permiten visibilizar cómo los saberes

ancestrales no son reliquias del pasado, sino caminos vigentes para la construcción de una pedagogía del arraigo y del diálogo intercultural (EPSULA, 2023).

Antes de presentar los fragmentos, hemos optado por organizarlos en áreas temáticas que reflejan los grandes ejes del proyecto: lengua e identidad, saberes y transmisión intergeneracional, trabajo comunitario y economía solidaria, educación y juventudes, salud y espiritualidad, y cosmovisión, memoria oral y territorio. Esta estructura no solo facilita la lectura, sino que también permite visibilizar los puntos de convergencia y las particularidades entre pueblos, comunidades y generaciones. Al agrupar las voces de docentes, sabios, sabias, líderes y jóvenes bajo estas categorías, buscamos resaltar que los testimonios son parte de un entramado común de conocimientos vivos que sostienen el arraigo e iluminan tensiones, aprendizajes y desafíos compartidos.

Lengua e identidad

La lengua materna constituye el eje de la identidad cultural y la transmisión de conocimientos. Los testimonios resaltan tanto el orgullo por mantener las lenguas vivas, como las dificultades que enfrentan los jóvenes al acceder a la educación superior en castellano.

> Yo soy indígena kañari, hablo kichwa, pero nuestros abuelos tenían la lengua propia kañari. Esa lengua poco a poco se fue perdiendo con la llegada de los incas y de los españoles. Quedó en los nombres de los cerros, de las plantas y de algunos animales. Ahora se habla solo kichwa, pero debemos recuperar también nuestra lengua propia. (Melchor Duchi, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

> Tengo esposo, hijos, y hablo a mis hijos en el idioma materno. Ellos obedecen la palabra. Nosotros los waodani hablamos y entendemos nuestro idioma dentro de la comunidad. También estamos muy preocupadas por la situación de estudios que ofrecen las grandes universidades. Nuestros hijos no dominan perfectamente el idioma castellano, lo cual dificulta

entender y acceder a la universidad, y de eso debo hablar. (Yehuanca Irumenga, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

El kichwa no es solo palabras, es nuestra forma de pensar. Si se pierde el idioma, se pierde también la forma de sentir la tierra. (Rosa Senaida Pomavilla, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

El idioma es el que nos une a nuestros abuelos. Sin él no podríamos entender las oraciones, ni los cantos, ni los rituales. (Rosa Senaida Pomavilla, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Cuando yo crecí, de esa forma hablaban mis padres, yo aprendí las cosas antiguas, porque ellos nunca nos hablaban en español solamente en náhuat, yo le preguntaba a mi mamá '¿Dónde aprendieron ustedes a hablar náhuat?' y mi mamá me decía 'Nuestro pueblo ya sabía el idioma desde antes, todo era en náhuat, todos los habitantes del pueblo. [...] ahora ustedes así van a hablar hasta el día que vayan a morir.' [...] Yo digo que está muy bien que mis padres me enseñaran, y hablaba con ellos tardes y noches hasta el día en que murieron. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Esto se llama refajo, nosotros decimos "nukwey" (mi refajo), en náhuat se llama "kweyat", esto se llama chalina [...] esto se llama "nuwipil" (mi blusa) [...] antes esto lo usaba mi mamá y toda mi familia, todas ellas tenían refajo, no había quienes tuvieran otra ropa solo refajo, de ese modo era. [...] Los hombres usaban antes su pantalón, lo hacían con una manta blanca, eso no tiene otro nombre, le decían reforma [...] pero hoy ya nadie usa, ellos ya murieron y murieron las señoras. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Mi mamá no quiso porque muy caros eran los refajos. Ella dijo 'No vamos a poder comprar la ropa de las niñas', porque antes [...] mi mamá no quiso, porque nosotros éramos muy pobres, mi papá no tenía dinero para comprar nuestros refajos, eran tres [...] Por eso mejor entonces dijo 'Que crezcan ellas ladinas y usen vestido.'[...] Ahora se lo pone solo quien tiene que trabajar, ellas no han crecido de esa manera, ni yo crecí así. [...] Ahora se avergüenzan, ya no quieren usarlo y por eso lo abandonaron. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Yo dije que puedo dejar mi idioma en un libro para que cuando ya no vaya a estar, podrán abrir el libro y ver en él lo que es mi idioma, lo que yo he dicho. [...] va a quedar mi idioma en el papel, en un libro, para que así quién quiera aprender, si lo desea, vea lo que yo he dejado de nuestro idioma [...] mi idioma va a volar a donde quiera que alguien quiera ver cómo era lo que se hablaba, eso es lo que yo quería. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Nuestra lengua le ha dado más de mil vocablos al castellano que se habla aquí. [...]A nivel educativo ningún ministerio ha interesado en promocionar, entender lo nuestro. (Víctor Latín, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Es triste, eh, el no poder hablar náhuat [...]el temor del 32 [...]mi abuela me hablaba con el simple hecho que no me quiso enseñar náhuatl porque me dijo que era malo. (Tito Pásin, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Saberes y transmisión intergeneracional

Los saberes comunitarios se transmiten de generación en generación mediante la práctica cotidiana, las artesanías, los cantos y los relatos orales. Mujeres y hombres cumplen un papel central en la preservación de la memoria y la cultura.

Nosotras, las mujeres que vivimos en las comunidades, desde la infancia aprendimos la enseñanza de nuestras sabias. Traemos los materiales como chambira del monte, luego preparamos y tejemos. También los niños aprenden a preparar y tejer los bolsos. Con la artesanía lo que preparamos, lo vendemos a las gentes de afuera, y obtenemos algunos centavos para ayudar a nuestros hijos para los estudios. Estos materiales nos dejaron nuestros ancestros, y nos sirven de una y de otra forma para nuestra supervivencia. Yehuanca Irumenga, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023.

Mi nombre es Okaginke. Yo vivo en el Yasuní. Mi organización es AMWAE. Yo y nosotros/as trabajamos en todo el territorio waodani, en donde habitamos. Enfocando e inculcando a nuestros hijos y nietos para que no se olviden la historia de nuestros ancestros. Mantenemos practicando el canto,

la caza del monte, la fiesta, entre otros. No debemos olvidar los hechos relevantes de la ancestralidad. Siempre debemos utilizar la vestimenta y adornos culturales para la preservación de la identidad. (Okaginke AWA, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

En las fiestas, antes nosotros nos vestíamos con coronas de plumas, con penachos, con cushmas, con collares. Había muchas tradiciones que ahora ya no se ve mucho. Yo aprendí de mis mayores y también he enseñado a mis hijos. Antonio Wajay, líder shuar de Chumpias, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023.

A los muchachos les enseño que no solo se estudia en la escuela, también se estudia escuchando al río, caminando en el monte, tomando la ayahuasca con respeto. (Tomás Unkuch, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Se reunieron muchos hombres [...] caminaron tres días en los campos, buscaron durante tres días hasta que llegaron a un lugar alto donde había. Entonces él señor dijo 'Aquí tenían y ustedes no lo habían buscado por eso van tan lejos a traer sus ollas, aquí hay barro rojo, negro y blanco, hay de tres colores.'[...]'Se le pone agua al barro para que se ablande y cuando ya ablandó' dice 'Hoy vamos a ir a traer arena.'[...]'Hoy vamos a empezar a amasar el barro, échenle arena... ya va a quedar. Mañana iremos a traer leña y a hacer una estructura donde van a quemar los comales'. [...] Mujeres y hombres, todos estaban viendo como lo hacía el hombre [para aprender a crear utensilios de barro]. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Desde que me crecía la edad de nueve años, pues lo nos enseñó a mi mamá que aprendiéramos la artesanía porque de esa manera pues nosotros íbamos a tener una vida y que no íbamos a aguantar hambre. (Rosa María, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Trabajo comunitario y economía solidaria

La vida comunitaria se sostiene en el trabajo colectivo y en iniciativas productivas que fortalecen la autonomía. Las experiencias compartidas muestran cómo la organización se vincula directamente con la educación, la salud y la economía solidaria.

Nosotras, ahora aquí la AMWAE desarrollamos y fabricamos chocolate desde la selva. Lo que fabricamos y vendemos a los visitantes, eso genera el ingreso de monedas y económica. Todo el ingreso de la venta va destinado para la educación y la salud de la población. (Okaginke AWA, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Cuando fui síndico en la comunidad, trabajamos todos juntos para abrir la escuela y luego el colegio. Siempre nos hemos organizado para el bien de la educación de nuestros hijos. (Antonio Wajay, líder shuar de Chumpias, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Antes vivíamos de la agricultura, de la chacra, con la minga y el trabajo de todos. Hoy mucha gente emigra y depende del dinero, eso cambia la vida comunitaria. Debemos seguir unidos para no perder la organización. (Melchor Duchi, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Mi mamá me dijo... "el barro va a darte que comer, tener dinero, para que comprés tu maíz". Por eso empezó a hacer los comales y las ollas, para que vayamos a vender... yo caminando vendía comales, vendía ollas, para criar a mis hijos. (Fidelina Cortez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Allá donde está ese lugar donde entierran a los muertos, había una casita antigua [...] allí guardaban un ataúd que le decían 'la caja de caridad.' [...] Llegaban allá a dónde lo iban a enterrar, donde está la tumba y ponían la caja así, encima de la tierra, luego la amarraban y lo sacaban del cajón, luego ya solo lo ponían y ya iba el muerto con su ropa amarrada al cuello. [...] y la caja la regresaban otra vez a la casa a dónde están los muertos. Allá quedaba siempre la caja, otro muerto ya iba a usarla siempre. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Vendemos los petates, vendemos los bejucos, esto, esto vez el mecate que sacamos del tule que se ocupa para amarrar, para amarrar los tamales. (Teresa de Jesús Ramírez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Educación y juventudes

La juventud indígena enfrenta desafíos particulares en el acceso a la educación formal. Sin embargo, su creatividad y resiliencia se expresan en propuestas de autoeducación cultural y en experiencias artísticas y narrativas.

> Nuestro pensar es iniciar con un programa de autoeducación cultural. Nuestra gente se está olvidando el kichwa. Yo quiero un programa de autoeducación cultural, con todos los saberes de nuestros jefes padres: uno sobre chacras, dos sobre idioma kichwa, tres sobre la medicina ancestral de nuestra Amazonía. (Tsasi Pamiwa Tanguila Grefa, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

> Cuando enseño a los niños les digo que cada palabra tiene espíritu, que no hablamos solo con la boca, hablamos con el corazón y con el territorio. (Rosa Senaida Pomavilla, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

> Mi mamá a través de quererme meter entremedio de la gente que fuera yo mezclando me con toda la gente de arriba, me fue a matricular a la escuela Salomón David González, que era la Escuela Superior de Varones. [...] No me puso aquí en una escuelita que era la escuelita indígena, [...] para ver que yo me fuera metiendo con la demás gente. Lo que ella nunca supo y nunca se lo dije, fue la marginación que yo viví en mi infancia, cuando yo fui a la escuela, porque no me dejaban participar en nada de lo que venía 'este indio que apártate', que este indio y de acá no me permitían. [...]Ella no quería que yo sufriera las mismas consecuencias que habían vivido mis abuelos, a través de que ser indio era sinónimo de muerte. (Tito Pásin, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023.

> En la escuela en donde yo esté laboro, trabajo lo que es mi lengua materna para que los niños no se no se pierda [...]porque a nadie le interesa y a veces se avergüenzan de la lengua materna. (Araceli Mismit, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

> Una de las misiones mías es que se difunda nuestra lengua materna y que no se pierda [...]Vuelva a seleccionar maestros que los empodere. (Araceli Mismit, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

> Aquí en la en la casa templo se están dando clases los días domingos [...]es una satisfacción el saber que están tratando de rescatar nuestra lengua. (Tito Pásin, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Salud y espiritualidad

Los relatos sobre salud revelan un sistema de conocimientos amplio que integra prácticas de partería, uso de plantas medicinales y ceremonias espirituales. La tensión con la medicina occidental aparece en paralelo a la defensa de la espiritualidad indígena.

> Yo en la casa no más a todos mis hijos se atender como partera, también a las jovencitas, a todos veo, a todas atiendo y a muchas he hecho dar a luz. A veces el bebé no pasa, ahí sí con una Gillette se corta un poquito, así sale, nace, sí la cabeza del bebé se saca hacia afuera. María Aguinda, partera kichwa, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023.

> En un lugarcito de la selva, como es nuestra costumbre, se coloca una cobijita vieja sobre el piso debajo de un árbol, ahí se cuelgan sogas de las ramas, cuando la mujer embarazada está con dolores. La mujer se arrodilla sostenida de las sogas y hace fuerza. Ahí ya la cabeza del bebé va saliendo, con una manta se coge y le halo al bebé, y luego lo pongo en una manta, así como nuestras costumbres. María Aguinda, partera kichwa, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023.

> Siempre hemos usado plantas medicinales: para el dolor de estómago, para las fiebres, para cuando alguien se asusta. La naturaleza nos da la medicina. Por eso decimos que hay que vivir en armonía con la Pachamama. (Melchor Duchi, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

> Cuando íbamos a la cascada tomábamos ayahuasca y floripondio para ver visiones y recibir fuerzas. Esa era la enseñanza de nuestros mayores. (Antonio Wajay, líder shuar de Chumpias, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

> La selva es como nuestro templo, nuestra farmacia y nuestro mercado. Ahí está todo lo que necesitamos, pero hay que aprender a escucharla. (Tomás Unkuch, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Arutam es espíritu y fuerza. Si no lo buscamos en los sueños y en el monte, no tendremos protección ni sabiduría para guiar a los jóvenes. (Tomás Unkuch, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Cuando una mujer dice que va a parir, le dan para que tome siguapate. Si no puede tener al niño, cortan la raíz del maicillo [...] buscan a una matrona [...]la matrona dice 'Si aguantas, le voy a dar vuelta' y le apretaba el abdomen a la mujer, ponía al niño en su puesto y entonces ya nace. (Fidelina Cortez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Mi abuela decía 'No observen al cielo, no miren al sol porque ahorita está picado' [...] 'Desde el cielo tira enfermedades, así que no miren el cielo porque puede arruinar sus ojos, arruina tus ojos'. No lo miren, hasta que pase todo pueden salir al patio. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Vengan niños, vengan niñas, vamos a darle gracias a mi padre Dios porque él nos ayudó, nos cuidó y nos dio que comer hoy en este día que pasó. Ahora ya pasó este día y damos gracias a mi padre Dios porque él nos ayuda, nos cuida y nos da que comer ahorita que viene la noche. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Nosotros cortamos cuatro hojas de guayaba y también cuatro hojas de limón, "shukuk" es el limón. [...] y también cocinamos las hojas o la corteza del laurel y también cuatro hojas de sucunai, si no hay sucunai se pueden tomar también hojas de "kwakulut", al que le dicen caulote. Eso lo cocemos, se le echa poquita agua y se toma en un recipiente, un poco caliente. Lo tomamos tres veces y eso cura todo lo que tengamos nosotros. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Mi mamá decía que cuando yo nací, ella quería prepararse tres días [...] buscó el cacao, lo molió y lo dejó en un plato nuevo, dice que también hizo pan dulce y lo guardó para comérselo [...] Mi madrina era de afuera del pueblo [...] Mi mamá las mandaba para acá el miércoles santo, en la tarde los traían y para eso era el pan dulce [...] vos decí "Ave María", paráte al lado de la puerta y decí Ave María [...] y te van a decir. Vos decí "Ave María" y entonces mi comadre te va a responder "Una vida, pase comadre" [...] Mi

mamá le manda el nombre del niño [...] traigo el rosario, traigo el jabón, traigo dinero, traigo tortillas y una gallina ahumada, todo va envuelto en una manta para tortillas". Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Nosotros como, pueblo indígena, creemos que hay espíritus que cuidan el agua y se manifiestan [...]si alguien va a traer lo que hay ahí y lo quiere para vender, ya no para satisfacer sus necesidades, no para vender, entonces el espíritu lo castiga. (Nicolás Sánchez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Hay varias plantas que todavía se utilizan [...]se llama Quijote [...]es comestible y es medicina. Esto es bueno para el hígado y para los riñones. (Nicolás Sánchez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

El primer Cali ¿cuál es? Es su cuerpo el que deben de cuidar, que no dentre cosa profana ni alimento profano a su organismo [...]Cali es un nuevo amanecer. (Víctor Latín, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Cosmovisión, memoria oral y territorio

La cosmovisión indígena vincula estrechamente el territorio, la espiritualidad y la memoria oral. Las narraciones orales, los símbolos de la vestimenta y los relatos míticos reflejan una pedagogía del arraigo.

El tupo que usamos las mujeres saraguros tiene un gran significado: representa al sol y la luna, al día y la noche, y nos recuerda que debemos vivir siempre en equilibrio. (María Angélica Chalán, lideresa saraguro, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Nuestros abuelos nos contaban cuentos como el de los dos hermanos que se transformaron en animales. Esos relatos nos enseñan a valorar la naturaleza y a respetar la vida. Por eso defiendo que el kichwa siga vivo, porque en él está nuestra memoria. (María Angélica Chalán, lideresa saraguro, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Antes nosotros comíamos solo nuestra comida natural, de la chacra y del monte. Ahora los jóvenes comen comida de los colonos y eso también enferma. Por eso debemos cuidar nuestra alimentación y volver a lo que nos enseñaron nuestros abuelos. (Antonio Wajay, líder shuar de Chumpias, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Nuestros mayores nos contaban que somos descendientes de la guacamaya y de la serpiente. Los cerros, los ríos, los árboles, los animales, todos nos hablan. El pueblo kañari tiene su historia en lugares como Ingapirca, Culebrillas, Zhinzhona, y por eso debemos cuidar la Pachamama. (Melchor Duchi, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

Celebramos nuestras fiestas tradicionales: Inti Raymi, Koya Raymi, Kapak Raymi, Pawkar Raymi. Son momentos de unión con la naturaleza, con los dioses y con nuestros antepasados. (Melchor Duchi, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

El kichwa no es solo palabras, es nuestra forma de pensar… (Rosa Senaida Pomavilla, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023)

La selva es como nuestro templo, nuestra farmacia y nuestro mercado... (Tomás Unkuch, entrevista EPSULA-Ecuador, 2023.

Dice que vio a un hombre, que traía una carreta, la traía jalada y llevaba buey y yugo [...] Dice que llevaba puesta la leña sobre la frente del toro, en el cráneo [...] y adentro de la carreta mi papá vio a un hombre alto, grande y negro como sombra, con un gran sombrero negro. Él es quien lleva la carreta y adentro de ella lleva un ataúd, allí llevaba un muerto, y decía que sonaba la llanta de la carreta [...]mi papá se entró y le dijo a mi mamá 'Ahora ya conozco por qué le dicen la carreta chillona, hoy la conocí, la vi. (Nantzin Sixta Pérez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023.

Antes aquí, eso que pasamos ahora donde ven el pasaje, [...] antes era una quebrada en donde corrían las aguas negras [...] cuando era verano salía una calavera y pasaba en la noche solo resonando, [...] se venía para acá para el panteón [...] iba a bañarse con los otros malos espíritus. [... pasa el que le decimos nosotros el gualchaque, ese pasa sonando una cosa puro chinchin chiquito. [...] no podemos tirarles piedras a los malos espíritus,

se hacen el montón [... Yo aquí estoy un poquito sobre el suelo donde está el cementerio, [...] Por eso salen mucho los malos espíritus de allá del cementerio. (Nantzin Úrsula García, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Ser indígena partimos de una forma de pensamiento, una forma de entender la vida, de vivir la vida [...]ese pensamiento es lo que nos define el ser indígena, no tanto, quizás nuestra característica física. (Nicolás Sánchez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

200 años de independencia no somos, no somos bicentenario, somos milenarios. [...]necesitamos volver a nuestras raíces, porque solo en el conocimiento de los pueblos indígenas está garantizada la vida de la especie humana en la Madre Tierra. (Nicolás Sánchez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Las leyes no las hemos hecho nosotros, ¿verdad? Lo hizo el invasor [...]aquí lo que nos queda es únicamente la lucha social, la presión social. (Nicolás Sánchez, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Tuvieron que pasar 300 generaciones para que estemos aquí. Ya el próximo año se cumplen 500 años de la invasión [...]Se llevaron toda la cultura, toda nuestra tradición. (Víctor Latín, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Si iban a botar un árbol, esperaban ellos a que la luna estuviera en su punto para poderlo talar [...]se corta en la madrugada, la savia está dormida, está quieta. (Víctor Latín, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

El hombre todo el tiempo va a ser uno [...]la mujer va a ser dos, pero al juntar el uno con el dos [...]me da el tres son los hijos [...]se une y nadie más. 5 a 5. (Araceli Mismit, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Desde la invasión de la conquista, Izalco fue el único pueblo donde los españoles no pudieron dominar [...]el cabildo que ellos abrieron [...]a nosotros nos dejaron aislado o abandonado. (Tito Pásin, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

> El común se encargaba de velar por los mantos acuíferos. Ellos se encargaban de los caminos vecinales [...]la acequia [...]El común en sí era el que trabajaba la parte. (Tito Pásin, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

> Nuestros trajes, nuestros de las mujeres, sus refajos a nosotros, nuestros cordones, nuestros pantalones de manta, nos fuéramos tratando de quitarlo [...]ser indio era sinónimo de muerte. (Tito Pásin, pueblo indígena náhuat de El Salvador, entrevista EPSULA, 2023)

Expectativas, cambios percibidos, desafíos vividos

Al inicio del proyecto, tanto en Ecuador como en El Salvador, muchos docentes, estudiantes y líderes comunitarios manifestaron expectativas de reconocimiento y validación de sus saberes. Para los docentes, los talleres y módulos representaban la oportunidad de contar con recursos pedagógicos interculturales que fortalecieran su práctica. Varios participantes expresaron que esperaban "ser escuchados" y que sus experiencias fueran tomadas en cuenta como parte del conocimiento legítimo.

A lo largo del proceso, los testimonios dan cuenta de transformaciones tanto personales como pedagógicas. Los participantes en las entrevistas valoraron la posibilidad de ver reflejada su lengua y su cosmovisión en los materiales didácticos de los distintos módulos, y muchos de ellos desean poder utilizar y compartir dichos materiales. Para algunos docentes, la participación en los talleres significó un cambio en la forma de concebir la enseñanza: comenzaron a incorporar relatos orales, prácticas culturales o figuras comunitarias como las parteras y sabios en sus actividades escolares. Además, el poder contar sus historias les permite determinar qué y cómo se comparte, algo que no siempre sienten que está a su alcance.

El camino también estuvo marcado por tensiones y resistencias. Una de las más recurrentes fue la dificultad para articular los saberes comunitarios con los marcos curriculares oficiales, rígidos y orientados a contenidos estandarizados. Docentes expresaron su preocupación por

no tener criterios claros de evaluación cuando trabajaban con prácticas culturales, historias orales o conocimientos espirituales.

Otra tensión estuvo relacionada con la percepción de que las comunidades no siempre eran tratadas como interlocutores plenos. Un líder indígena ecuatoriano resumió esta posición al afirmar: "No necesitamos que vengan a darnos voz; la voz ya la tenemos" (EPSULA, 2023).

En Saraguro, uno de los líderes indígenas al empezar la entrevista manifestó su malestar con la academia, señaló que muchas veces van y les entrevistan, les graban y fotografían, pero nunca más regresan.

En El Salvador, don Tito Pásin; exalcalde del Común de Izalco, Sonsonate, expresaba que ellos cuidan y ante todo respetan su forma de ver la vida, medio ambiente y sus celebraciones; que muchos quieren hacerles entrevistas y que usen su vestuario para la entrevista, pero esos trajes son exclusivamente para la fecha en que se deben usar; "que algunas veces sienten que les faltan el respeto al hacer estas solicitudes" (EPSULA, 2023).

A pesar de estas tensiones, los desafíos se convirtieron en espacios de aprendizaje. El reconocimiento de las dificultades abrió discusiones sobre cómo legitimar y valorar las lenguas originarias y los rituales, así como la espiritualidad y la memoria oral como recursos pedagógicos.

Referencia bibliográfica

EPSULA. (2023). Entrevistas y testimonios comunitarios en Ecuador. Proyecto Erasmus+ EPSULA.



Comuna La Cocha, Cotopaxi
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UPS, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.20

Capítulo 20

Tensiones y contradicciones. Reflexión crítica sobre los límites de la intervención educativa

René Unda Lara
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
cunda@ups.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-4033-8762

Los límites de la intervención educativa, pensada sobre todo en el contexto de los pueblos originarios, ponen su foco de interés en las tensiones entre la educación escolarizada vinculada al proyecto civilizatorio occidental, desde el cual se ha configurado la geometría estatal en cuanto a sus prácticas y estructuras, y los saberes tradicionales de las sociedades comunitarias, más recientemente denominados "saberes locales". Las experiencias de intervención educativa, inscriptas en estas tensiones, producen una serie de desplazamientos de orden epistemológico, pedagógico y político que reconfiguran las subjetividades sociales de los actores intervinientes (Mejía, 2015).

Existe un amplio consenso, desde los enfoques críticos, en cuanto a la identificación y análisis de los límites y problemas que supone la intervención educativa en contextos de pueblos y nacionalidades. Entre los principales, se reconocen:

a. La escuela y la educación escolarizada como un potente dispositivo de producción de subjetividad que, mediante prácticas y discursos

particulares del ámbito educativo (currículo, didáctica, docencia, enseñanza, aprendizaje), expresan la colonización pedagógica del sujeto, en este caso de los pueblos originarios (Torres, 2011).

b. La introducción descontextualizada del currículo, sus efectos de reproducción de las múltiples desigualdades y de la subordinación de comunidades indígenas vía consenso (hegemonía), lo cual se traduce en la naturalización y legitimación de determinado tipo de información y conocimientos considerados hegemónicos. En el caso de los pueblos originarios de América Latina, tales conocimientos y mecanismos de ejercicio de hegemonía epistémica, están anclados a una matriz eurocéntrica desplegada desde el inicio del periodo de la conquista española, a finales del siglo XV e inicios del siglo XVI (Garcés, 2006; Granda, 2020).
c. Déficit de capacidades instaladas en el campo de la docencia en/con/para contextos interculturales.
d. Los límites materiales de la intervención educativa, expresados en la ausencia o déficit de infraestructura en el espacio escolar y en ciertas condiciones asociadas, como la inexistencia o precariedad de vías de acceso a los territorios de las comunidades y del acceso a servicios básicos (Unda y Llanos, 2022).
e. Ciertos límites y sesgos en el diseño e implementación de los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe, como resultado de estrategias de asimilación del Estado o de ciertos agentes satelitales del Estado a través de la cooperación para el desarrollo que, en mayor o menor medida, pueden constituir obstáculos para el ejercicio de autonomía de los pueblos originarios (Torres, 2011; Tuaza, 2017).

Referencias bibliográficas

Garcés, F. (2006). La EIB en Ecuador. En L. E. López y C. Rojas (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 111-184). Banco Mundial, GTZ, Plural Editores.

Granda Merchán, S. (2020). *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos: La experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Ediciones Abya-Yala.

Mejía Jiménez, M. R. (2015). La educación popular en el siglo XXI: Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber, 6*(12), 97-128. https://bit.ly/4pUO5mF

Torres Carrillo, A. (2011). *La educación popular. Trayectoria y actualidad.* Universidad Bolivariana de Venezuela.

Tuaza, L. A. (2017). *La construcción de la comunidad desde los imaginarios indígenas*. UNACH.

Unda Lara, R. y Llanos, D. (2022). Kichwa Indigenous youth from Ecuador: Conditions and context of their youth agency. En J. Benedicto *et al.* (eds.), *Young people in complex and unequal societies* (pp. 385-412). Editorial Brill.



Indígena del pueblo karanki de la nacionalidad kichwa
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UPS, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.21

Capítulo 21

Desigualdades estructurales, resistencias y aprendizajes inesperados en el trabajo de campo realizado en Ecuador

Cecilia Ugalde Sánchez
Universidad del Azuay
cugalde@uazuay.edu.ec
https://orcid.org/0000-0001-7716-6023

Catalina González-Cabrera
Universidad del Azuay
cgonzalez@uazuay.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-1367-9337

Todo proceso educativo situado en contextos de diversidad cultural y desigualdad histórica implica necesariamente el encuentro con tensiones estructurales. En el marco del proyecto EPSULA en Ecuador, se evidenciaron barreras profundas que van más allá de lo pedagógico: condiciones materiales precarias, discriminación sistémica, exclusión lingüística, racismo estructural y violencias simbólicas e institucionales que atraviesan la vida cotidiana de las comunidades participantes.

Al mismo tiempo, estas tensiones no impidieron que surgieran formas creativas de resistencia y aprendizajes inesperados, tanto para los equipos académicos como para los actores comunitarios. Este apartado reflexiona críticamente sobre esas desigualdades, las resistencias que emergieron frente a ellas, y las enseñanzas que el propio proceso dejó en el camino.

Por ejemplo, en la Figura 1, se puede apreciar la participación de las compañeras que asistieron a un conversatorio que se realizó en Saraguro para difundir el proyecto y para dialogar sobre algunos contenidos de los módulos, en este caso, fue el de "Mujeres y género". El proceso fue recíproco, se aprendió mucho de sus perspectivas y percepciones, muy distintas a las de las mujeres que viven en la ciudad, dignas de admiración y respeto, así como ellas indicaron haberse alimentado de otras formas de visualizar aspectos de sus vidas que les hacían sentir incómodas, pero que ahora sentían tener herramientas para poder trabajar en ello.

Figura 1
Indígena de Las Lagunas - Saraguro escribiendo sobre sus percepciones sobre lo que es ser una mujer en su comunidad



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

Por otra parte, queda claro que el desarrollo del proyecto EPSULA permitió visibilizar con mayor claridad las desigualdades estructurales que atraviesan a las comunidades participantes en Ecuador. Estas desigualdades se manifiestan en múltiples dimensiones: la brecha digital que limita el acceso a plataformas digitales y recursos educativos; la precariedad de infraestructura en zonas rurales y amazónicas; y la marginación histórica de las lenguas originarias en los sistemas escolares. Lejos de ser un contexto neutro, estas situaciones condicionaron la implementación de los talleres, la apropiación de los módulos y el alcance de las actividades de capacitación.

En este escenario, también emergieron diversas resistencias. Algunas provinieron de los propios docentes, que expresaron dudas sobre la viabilidad de integrar saberes comunitarios en un currículo oficial estandarizado y evaluado bajo criterios externos. En otros casos, fueron las comunidades las que resistieron narrativas que sentían como impuestas o eurocéntricas, insistiendo en que su voz y su memoria no necesitaban ser "otorgadas" desde afuera. Como expresó un participante indígena en Ecuador: "No venimos a pedir que nos den un espacio, venimos a recordar que el espacio ya es nuestro" (EPSULA, 2023). O como en el caso del compañero de Las Lagunas - Saraguro, quien aseguraba, con base en su experiencia brindando entrevistas, que la academia recopila sus saberes y testimonios, pero no vuelven nunca más.

A este punto en especial, se debe prestar mucha atención para conservar la ética de la reciprocidad, y la justicia social y el respeto, sin caer en los nudos críticos de la investigación social que menciona Santiago-Pietro (2025): la jerarquía entre investigadores académicos y activistas o miembros de las comunidades; el extractivismo epistémico; y la desvinculación de los investigadores con respecto a la lucha política de los grupos con los que investiga; en otras palabras, la academia no puede ir a —hurgar en vidas y proyectos con la intención de llevar a cabo una producción académica que únicamente les beneficia a ellos— (Primera vocal, 2025).

Está claro que las universidades deben respetar los códigos éticos para no ser percibidos de forma negativa por quienes nos enseñan cómo son, cómo es su vida, con generosidad y orgullo. Junto con estas tensiones, surgieron también aprendizajes inesperados. El primero fue constatar que las comunidades, a pesar de la exclusión histórica, poseen una enorme capacidad de acción y creatividad pedagógica. Lejos de ser meros receptores, docentes y sabios locales elaboran propuestas propias, adaptan los materiales y les dan un nuevo significado.

Un segundo aprendizaje fue descubrir que el diálogo intergeneracional entre abuelos, padres, jóvenes y niños, es un espacio de fortalecimiento comunitario más allá del aula formal, mostrando que la educación intercultural no se limita al ámbito escolar, sino que permea la vida cotidiana.

Quizás el aprendizaje más valioso fue comprender que, incluso en contextos de desigualdad y resistencia, se abren oportunidades para reimaginar la educación desde el arraigo y la dignidad. Los testimonios muestran que lo que al inicio parecía una tensión entre la coexistencia de currículos oficiales y saberes comunitarios, se puede convertir en motor de innovación pedagógica y de reafirmación cultural.

En conclusión, reconocer las desigualdades estructurales no significa romantizarlas ni asumir una posición de victimización. Significa, en cambio, mirarlas de frente, nombrarlas y actuar desde ellas. EPSULA no resolvió esas desigualdades, pero creó un espacio donde pudieron ser nombradas, discutidas y enfrentadas colectivamente.

Conclusión

El trabajo de campo del proyecto EPSULA demostró que trabajar en contextos atravesados por desigualdades históricas implica enfrentar tensiones profundas, pero también descubrir posibilidades de transformación. Las experiencias en Ecuador revelan cómo la precariedad material, el racismo estructural y la exclusión lingüística condicionan cualquier intervención educativa. Sin embargo, estas mismas tensiones dieron lugar

a resistencias creativas y a aprendizajes significativos. Las comunidades no solo desafiaron narrativas eurocéntricas, sino que reafirmaron su voz y su derecho a participar desde la dignidad y la memoria. A su vez, el proyecto evidenció la importancia de una ética de reciprocidad que evite jerarquías epistémicas y prácticas extractivas. Entre los aprendizajes más valiosos destaca la fuerza del diálogo intergeneracional y la capacidad de docentes y sabios locales para resignificar materiales y metodologías. Aunque proyectos educativos y de difusión cultural no eliminan estas desigualdades, sí abren un espacio colectivo para nombrarlas, cuestionarlas y avanzar hacia prácticas educativas más justas y respetuosas.

Referencias bibliográficas

Primera Vocal. (2024, junio 20). *Contra el extractivismo académico*. https://bit.ly/3MfOUYB

Santiago-Prieto, M. (2025). Nudos críticos en la investigación con/sobre movimientos sociales: jerarquía, extractivismo y desvinculación en la academia neoliberal. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, *25*(1), a2507. https://bit.ly/3KctlaP



Mujer indígena en Tena, Ecuador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.22

Capítulo 22

Desigualdades estructurales y resistencia del pueblo indígena salvadoreño

Juana Noemy Morales
Universidad Católica de El Salvador, Centro Regional de Ilobasco
noemy.morales@catolica.edu.sv
https://orcid.org/0009-0007-3024-1955

La historia de El Salvador está marcada por procesos de exclusión sistemática hacia sus pueblos indígenas, cuyas raíces se remontan al período colonial. "La imposición de estructuras económicas como la encomienda y posteriormente las haciendas cafetaleras significó el despojo de tierras comunales y la subordinación laboral de las comunidades originarias" (López Bernal, 1998). Estas dinámicas consolidaron desigualdades estructurales que hasta hoy se reflejan en el limitado acceso a la tierra, la pobreza persistente y la exclusión en servicios básicos en las comunidades indígenas.

Un hecho emblemático en esta trayectoria de violencia estructural fue la insurrección campesina e indígena de 1932, reprimida con la masacre de miles de personas, principalmente indígenas en el occidente del país. Este evento tuvo como consecuencia un silenciamiento forzado de todo lo que era la identidad indígena, lo que llevó a una invisibilización cultural que ha afectado a varias generaciones en El Salvador.

Figura 1
Don Tito Pásin, exalcalde del Común de Izalco



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

La discriminación lingüística y cultural también profundizó la marginalización, al punto de que hablar náhuat o portar vestimenta tradicional se convirtió en un riesgo social.

En palabras del exalcalde del común de Izalco, Don Tito Pásin, en referencia a esta afirmación: "ser indio era sinónimo de muerte".

Para quienes sobrevivieron ese acontecimiento histórico, cuyos efectos se siguen sintiendo hasta la fecha, en cuanto a la pérdida de identidad, el temor fue tan grande que incluso dentro de los hogares los adultos dejaban de hablar náhuat para que los niños no aprendieran, pensando que de esta forma resguardaban su vida.

> Yo no viví la época del 32, pero con solo el simple hecho de que mi abuela no me quiso enseñar náhuat porque dijo que era malo, solamente eso me indica lo mucho del temor que dejó sembrado acá...

En esa búsqueda de garantizar la seguridad de los niños, muchos padres de familia buscaron la manera de hacer que se mezclaran entre el resto de la población "ladina", nos dice Don Tito:

> Mi mamá, a través de quererme meter entre medio de la gente, que fuera yo mezclándome con la gente de arriba, me fue a matricular a la escuela Salomón David Gonzales, que era la Escuela superior de varones, me va a poner allá y no me puso aquí en una escuelita que era escuelita indígena.... (Tito Reyes Pásin)

No obstante, frente a estas desigualdades, los pueblos indígenas salvadoreños han desplegado estrategias de resistencia que trascienden el ámbito político. La preservación de la cosmovisión, como se puede apreciar en los municipios de mayor población indígena, las prácticas espirituales, la medicina tradicional y la revitalización del idioma náhuat constituyen formas de resistencia cultural muy importantes. Asimismo, en las últimas décadas, comunidades indígenas han estado en la primera línea de lucha contra proyectos extractivos y en defensa de los bienes naturales, reivindicando su vínculo ancestral con la tierra.

Figura 2
Don Nicolás Sánchez representante del Movimiento de Unificación Indígena de Nahuizalco MUINA



Nota. Tomado del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

De igual forma, el trabajo de organizaciones indígenas ha impulsado procesos de visibilización y exigencia de derechos, apoyados en marcos internacionales como el Convenio 169 de la OIT, que obliga a los Estados a reconocer y garantizar los derechos colectivos de los pueblos originarios (OIT, 1989). En este sentido, la resistencia no solo se manifiesta como preservación cultural, sino también como lucha política por justicia histórica y equidad.

En conclusión, las desigualdades estructurales que enfrentan los pueblos indígenas salvadoreños son herencia de procesos coloniales, reforzados por políticas estatales de exclusión y violencia. Sin embargo, la resistencia indígena se ha mantenido viva en la cultura, la espiritualidad, la defensa del territorio y la reivindicación de derechos, configurándose como una fuerza que interpela al país en su conjunto hacia una verdadera justicia social y reconocimiento intercultural.

Referencias bibliográficas

López Bernal, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas.* Plural Editores.

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. https://bit.ly/4rDE8ve

Parte V

Proyecciones, recursos y conclusiones



Nahuizalco, El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.23

Capítulo 23

El proyecto EPSULA: visión general y autoevaluación

Miguel Pazos Otón
Universidade de Santiago de Compostela, España
miguel.pazos.oton@usc.es
https://orcid.org/0000-0003-3253-6654

Juan Gabriel Tirado Ballesteros
Universidad de Salamanca, España
juangabriel.tirado@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-1216-4673

Introducción. El programa ERASMUS+

El proyecto EPSULA, cuyas siglas en inglés son *Educational Portal por Sustainable Cultural Diversity in Latin America*, está financiado por la Unión Europea, en el marco del programa *Erasmus+ Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices*. Como se apuntaba en el capítulo introductorio de este libro, este tipo de proyectos favorecen y estimulan la cooperación de la Unión Europea con territorios que no pertenecen a ella y aportan una serie de beneficios para ambas partes. Estas aportaciones mutuas surgen gracias a la cooperación institucional de entidades tanto europeas como no europeas. Con este tipo de proyectos se genera una dinámica *win-win* que se materializa a través de la cooperación, que cobra una mayor importancia aún en un mundo que tiende cada vez más al unilateralismo y en el que ciertas instituciones de gobernanza global parecen tener cada vez menos peso. Por ello, estimular

la cooperación y los diálogos entre el norte y el sur global es una iniciativa muy interesante y oportuna (de Wit y Leask, 2015).

Generalmente, en este tipo de proyectos los socios europeos aportan su experiencia de gestión en redes amplias y complejas. Afortunadamente, la Unión Europea lleva estimulando la formación de redes de trabajo e investigación conjunta entre los diferentes países miembros desde su creación. Las universidades y centros de investigación de la Unión Europea están acostumbrados a trabajar en consorcios financiados por los sucesivos programas marco de la UE, que actúan como fuerzas tractoras de la cooperación en educación e investigación (Wagner y Leydesdorff, 2005).

Dentro de estas estructuras de investigación internacionales, los sucesivos programas Erasmus han desempeñado desde siempre un papel fundamental. En su vertiente más conocida, el programa Erasmus viene financiando desde siempre intercambios de alumnos y profesores entre diferentes centros de enseñanza superior de distintos países de la Unión Europea. Tras muchos años de funcionamiento de estos programas, uno de los logros es la consecución del llamado Espacio Europeo de Educación Superior, que unifica todos los sistemas universitarios nacionales en uno único a escala europea.

Además, en los últimos años han cobrado cada vez más importancia los programas Erasmus+, dentro de los cuales se enmarca EPSULA. Los programas ERASMUS+ son la evolución lógica de los programas Erasmus anteriores, ya que van más allá del simple intercambio de profesores y estudiantes, buscando la puesta en marcha de miles de proyectos activos en todo el mundo. El objetivo que busca la Unión Europea es favorecer la cooperación internacional. Lógicamente, la existencia de una amplia comunidad de hablantes de español y portugués en Latinoamérica favorece la formación de consorcios con muchos de los países situados en el centro y el sur del continente americano (Keeling, 2006).

Es necesario recordar, que el programa EPSULA+, además de promover la movilidad internacional de todos los colectivos académicos, busca

ampliar su radio de acción a otros niveles educativos, como la formación profesional. De igual manera, se abre claramente a la inclusión en los consorcios del mundo empresarias y del tercer sector, donde se pueden encuadrar ONG, entidades de cooperación y otras. En última instancia, el objetivo es tratar de lograr tejer redes que permitan difundir las buenas prácticas en la enseñanza y la investigación. Dentro de este proceso también se busca reducir las desigualdades en el acceso a la educación y promover la inclusión y la diversidad. Por ello, el conocimiento, la defensa y la difusión de las culturas minoritarias cobra una especial dimensión.

Como veremos, el proyecto EPSULA se encuadra en estas coordenadas. Dentro del programa ERASMUS+, el subtipo K2 financia proyectos internacionales de cooperación, con el fin de crear portales educativos, poner en valor conocimientos y culturas locales, formar redes de trabajo y crear y poner a disposición de la sociedad materiales didácticos. Evidentemente, en una sociedad que camina hacia la digitalización plena de forma acelerada, los recursos educativos y formativos deberán estar en acceso libre en internet. Aunque el acceso a internet no es aún universal, ofrecer los materiales en *open access* en la red es la mejor manera de contribuir a la difusión de los resultados del proyecto (De Castro *et al.,* 2023).

Objetivos y misión de EPSULA

Dentro del marco definido por la iniciativa ERASMUS+ K2, el proyecto EPSULA se crea como una iniciativa que parte de la importancia y la valoración de las culturas milenarias de diferentes comunidades nativas de territorios rurales de Latinoamérica. La colonización de los europeos a partir de 1492 supuso la imposición de una cultura y lenguas completamente ajenas a los nativos que poblaban el territorio que actualmente es América. Con el paso de los siglos, las culturas y las lenguas europeas terminaron prevaleciendo de una manera abrumadora sobre las costumbres, las tradiciones y las hablas de estos pueblos nativos. Sin embargo, en pleno siglo XXI, cuando ya han pasado más de cinco siglos,

todavía subsisten importantes comunidades rurales en Latinoamérica que conservan su patrimonio inmaterial (Mignolo, 2008).

Salvo casos muy minoritarios, las culturas, las lenguas y las tradiciones de estas comunidades no son hegemónicas en sus territorios. Existe una inmensidad de gradaciones y matices producidos por la interacción con las lenguas europeas, lo que en muchos casos ha creado una cultura híbrida o sincrética, que combina elementos de la tradición nativa con elementos propios de las tradiciones europeas.

Conscientes de la importancia de cuidar, estudiar y difundir este patrimonio inmaterial (y también el material), el proyecto EPSULA se centra en una serie de comunidades indígenas y rurales de Ecuador y El Salvador. El objetivo que se busca es promover la conservación y preservación del rico patrimonio de las comunidades nativas, siempre con la filosofía de la promoción de la diversidad cultural y buscando la cohesión social de estas comunidades. En muchos casos, la rápida absorción de los modos de vida de las ciudades está llevando a fragmentar o dividir a comunidades rurales nativas que siempre se han mantenido unidas (Kania, 2019).

Además, otro de los objetivos del proyecto EPSULA es trabajar en mejorar la autoidentificación y la autoestima de estas comunidades. La filosofía de "Pensar globalmente, pero actual localmente" tiene más sentido que nunca al poner en valor a estos pueblos nativos y sus saberes milenarios. Es bien sabido que la Unión Europea promueve y apoya la diversidad cultural y las lenguas y culturas minoritarias dentro de su territorio. Precisamente, esta experiencia europea es la que se quiere transferir en el marco del proyecto EPSULA. Lo que se busca es, en una palabra, empoderar a las comunidades locales para que sean capaces de dirigir sus destinos y tomar las riendas de sus territorios y sociedades. Para ello desempeña un papel fundamental la valorización y el aprecio de sus culturas y lenguas locales.

Otro de los vectores fundamentales que es objetivo de EPSULA es la promoción de las políticas de género y el apoyo a la plena inclusión de la mujer en la sociedad. Algunas de estas culturas tradicionales han funcionado con las reglas de un matriarcado, pero, en todo caso, el contacto con la sociedad occidental ha alterado de forma significativa los equilibrios de género existentes (Albornoz-Arias *et al.,* 2025). Con carácter transversal a lo largo de todo el proyecto, la ayuda y el apoyo al empoderamiento de la mujer rural ha sido una constante.

Por otra parte, en el seno de los estados ecuatoriano y salvadoreño, se han realizado importantes progresos en cuanto a la estima y valoración de las culturas ancestrales nativas. En el caso de Ecuador, el reconocimiento de la pluralidad del estado ha comenzado un poco antes que, en El Salvador, con reconocimiento por parte del Estado de la importancia y el valor de estas comunidades. Por lo tanto, EPSULA busca dignificar, poner en valor y difundir (también entre los actores oficiales de sus propios países) el patrimonio inmaterial y material de estas "*first nations*". Todavía en algunos casos estos nativos y sus culturas no gozan del pleno reconocimiento y ocupan lugares subalternos en la enseñanza y políticas culturales oficiales. EPSULA busca contribuir a revertir esa situación, tratando de hacer pedagogía.

Composición del consorcio

EPSULA se formó gracias al trabajo previo en el tema y la experiencia investigadora de la Masaryk University, de Brno, en la República Checa. La doctora Athena Alchazidu lleva muchos años trabajando con comunidades rurales en Ecuador y El Salvador, lo que constituye la base de la temática del proyecto. De igual manera, la existencia de contactos previos entre la institución checa y varias universidades ecuatorianas y salvadoreñas facilitó la conformación del consorcio.

Así, el proyecto EPSULA está liderado por la Masaryk University de Brno, que desempeña el papel de jefe de filas y ostenta la coordina-

ción general del mismo. Junto con la profesora Athena Alchazidu, hay que destacar la importancia del trabajo realizado por Barbara Staffolani. Todas ellas pertenecen al Centro de Lenguas de dicha universidad checa.

Como cabe esperar, la propia universidad que lidera el proyecto fue, en su momento, la encargada de coordinar la propuesta enviada a la Unión Europea. Una vez concedido el proyecto, la Universidad Masaryk también ha sido la responsable de la dirección administrativa, la coordinación entre los socios y la gestión económica y financiera.

Como ya se ha dicho, en este proyecto resultan fundamentales las instituciones de enseñanza superior tanto de Ecuador como de El Salvador. Ellas son las encargadas de recopilar información, materiales y de establecer todos los contactos con las comunidades nativas. En la mayor parte de los casos, estas universidades en EPSULA han seguido líneas de trabajo que ya estaban en marcha. Antropólogos, lingüistas y otros científicos sociales de estas instituciones llevan muchos años interesándose por estas cuestiones.

Las dos instituciones de enseñanza superior ecuatorianas son la Universidad Politécnica Salesiana y la Universidad del Azuay. La primera, UPS, trabajó con comunidades: Achuar, shuar y kichwa de la Amazonía ecuatoriana, hablantes de kichwa. Por su parte, la Universidad del Azuay trabajó en las provincias de Morona y Pastaza con comunidades de los pueblos Cañar, Gualaquiza, Napo, Saraguro, y Tungurahua. Los investigadores principales en la UPS son Blas Garzón Vera, Luz Marina Castillo, René Unda y Fernando Garcés. Por su parte, en la Universidad del Azuay son Cecilia Ugalde, Narcisa Ullauri, Natalia Rincón y Catalina González.

En cuanto a El Salvador, estuvo representado también por dos universidades, UNICAES (Universidad Católica de El Salvador) y Universidad Don Bosco. UNICAES trabajó con comunidades hablantes de náhuat en Izalco, Santo Domingo de Guzmán y Nahuizalco (Sonsonate). Por su parte, la Universidad Don Bosco trabajó con diversas comunidades hablantes de náhuat, asimismo. Los participantes de UNICAES son

Noemy Morales, Reynaldo Martínez y Giovanni Bernabé. Por su parte, en la universidad Don Bosco participaron Norma Cortez y Jorge Lemus.

Por lo que se refiere al resto de los socios europeos, su papel estuvo relacionado con la parte metodológica y el diseño de los materiales educativos que constituyen los outputs de EPSULA. Así, la *Tampere University of Applied Sciences*, de Finlandia, aportó su amplia experiencia en el desarrollo de metodologías docentes. Esto incluye el manejo de herramientas digitales y la utilización de herramientas educativas innovadoras. El equipo está formado por Johanna Vaatovaara, Lois Atanes y Mónica García.

En cuanto a la Universidad de Santiago de Compostela, su papel fue el de control de calidad y seguimiento del proyecto, así como la creación de materiales didácticos. El equipo de trabajo estuvo integrado por Rubén C. Lois, Juan Gabriel Tirado, Miguel Pazos, Lucrezia López y Ángeles Piñeiro. Se trata, en definitiva, de un consorcio formado por instituciones de educación superior capaz de abordar los retos del proyecto tanto desde la perspectiva del trabajo de campo y recopilación de materiales como desde el punto de vista más metodológico y de coordinación y gestión.

Organización y método de trabajo. Reuniones celebradas

Uno de los elementos fundamentales a la hora de definir la organización y el método de trabajo de EPSULA es el carácter aplicado de las investigaciones realizadas, pero, a la vez, la búsqueda de la mayor autenticidad y fiabilidad posible a la hora de conseguir los datos primarios de investigación. Es decir, se busca en todo momento partir de las propias comunidades nativas sobre el terreno, sobre sus propios territorios, dándoles voz y escuchando su cosmovisión y sus puntos de vista sin intermediaros.

Lógicamente, para poder tener un registro del trabajo de campo y generar materiales que luego puedan ser empleados en el gabinete en las investigaciones, se hizo necesario grabar las entrevistas realizadas. El método consistió en el desplazamiento a los territorios de las comunida-

des nativas por parte de los miembros del equipo de investigación de las universidades ecuatorianas y salvadoreñas, y la realización de entrevistas a diferentes actores significativos de las comunidades. En muchos casos, se entrevistó a líderes, personas con especial autoridad religiosa o moral u otros notables locales, pero también fueron entrevistadas personas sin este tipo de responsabilidades. Se prestó especial atención a escuchar la voz de las mujeres. Ya hemos dicho que una de las principales características de EPSULA es la aproximación al género como sujeto de análisis transversal.

Las entrevistas realizadas fueron grabadas todas ellas en video y posteriormente editadas por los equipos de las universidades latinoamericanas. En la mayor parte de los casos, los nativos se expresaron en sus lenguas autóctonas (*kichwa, náhuat*), lo que hizo necesaria la creación y activación de subtítulos. Los videos fueron clasificados y etiquetados convenientemente y se subieron a la intranet del proyecto EPSULA (una nube interna alojada en servidores del sistema de investigación de la República Checa).

En cuanto a los ejes temáticos con los que se trabajó en EPSULA, se optó por la división de los mismos en 12 módulos, tratando de cubrir todos los enfoques de interés, siempre teniendo en cuenta la relevancia y la actualidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU.

Así, el primer módulo se denominó "Historia comunitaria y raíces identitarias". En él se trató de realizar una aproximación al autoconocimiento de las comunidades indígenas de Ecuador y El Salvador, reflexionando sobre la autoidentificación y su evolución a lo largo del tiempo. Para esta aproximación fue muy importante la perspectiva histórica y el análisis evolutivo.

El segundo módulo llevó por título "Cultura inmaterial". En él se buscó estudiar y analizar lo que comúnmente se denomina patrimonio intangible. Con ello se hace referencia al conocimiento secular de técnicas de cultivo de la tierra, de conducción del agua, conocimiento sobre

productos naturales y medicina tradicional, etc. Asimismo, los rituales, los relatos orales, la música, los bailes y todo tipo de celebraciones festivas fueron analizadas en este módulo.

Por su parte, el tercer módulo, "Cultura material", se centró en los elementos tangibles de las comunidades. La vivienda y sus materiales, los sistemas viarios y de conducción de agua, la maquinaria y los objetos tradicionales empleados en la agricultura y el pastoreo o los vestidos y adornos que emplean las comunidades nativas fueron los objetivos de estudio e investigación de este módulo.

El cuarto bloque, "Lengua y comunicación", es uno de los más importantes. Es evidente que la existencia de una lengua propia es un claro marcador de la identidad y de la singularidad cultural de una comunidad. En el caso de los pueblos nativos con los que se trabajó, es importantísimo tener en cuenta que en ellos todavía subsisten hablantes de lenguas ancestrales, como el kichwa o el náhuat, que sobrevivieron más de cinco siglos de imposición del idioma español. El hecho de que estas lenguas hayan sobrevivido hasta hoy provoca que las lenguas minoritarias sean auténticos tesoros culturales que merecen ser estudiados, promover y, en general, dignificar. La utilización de la lengua propia va muy unida a la autoestima y, por ello, se animó en todo momento al empleo activo de las lenguas tradicionales. Se ha podido comprobar cómo la enseñanza de estas lenguas tradicionales se está llevando a cabo entre las poblaciones más jóvenes en escuelas creadas a tal efecto. La educación desde la edad más temprana en las lenguas autóctonas es fundamental para evitar su desaparición.

Como ya se ha dicho anteriormente, en la Unión Europea existe la "Carta Europea de las lenguas minoritarias", que reconoce la necesidad de salvaguardar y proteger las lenguas minoritarias. La experiencia europea ha podido ser transferida en EPSULA, tratando de hacer ver a las comunidades nativas que sus lenguas autóctonas son un bien preciado que no deben dejar extinguirse y que deben promoverse.

El siguiente módulo, el quinto, se dedicó a la "Filosofía y dicotomía de la cosmovisión". Aquí el elemento central fue el análisis de la visión del mundo que se tiene por parte de las comunidades nativas y su contraposición con el modelo occidental. Con frecuencia descubrimos que los pueblos nativos de Ecuador y El Salvador desarrollaron una visión del mundo en la que la Naturaleza constituía el centro del sistema de referencias. También son importantes conceptos como el "buen vivir" o *Sumak Kawsay*, toda una filosofía de vida que defiende la integración del ser humano con la naturaleza y su convivencia en armonía con ella y entre todos los seres humanos. En todo caso, también se detectaron importantes fenómenos de sincretismo cultural, es decir, mezclas de religiones y sistemas de creencias originales con la religión católica, traída de Europa a partir del siglo XIV.

El sexto módulo, "Visiones holísticas sobre la naturaleza y el medio ambiente" constituye, en realidad una continuación del anterior. Lo importante aquí es la conciencia de la relación del ser humano con la naturaleza y su aplicación y encaje real al contexto actual. El respeto por la biodiversidad, el medio ambiente y el territorio de las comunidades locales analizadas puede ser tomado como una referencia para el caso de la Unión Europea. En ella, el discurso oficial es la necesidad de descarbonizar, de no utilizar pesticidas en la agricultura, de promover los alimentos kilómetro cero, etc. Estas prácticas se ven cada vez más necesaria debido al contexto de alarma climática y energética en que nos encontramos. Por ello, las visiones holísticas sobre la naturaleza y el medio ambiente de estas comunidades pueden ser transferidas a la Unión Europea. El séptimo módulo, "Contextos geográficos locales, regionales y globales" se centra en el lugar que ocupa el territorio de las comunidades rurales en un contexto territorial amplio, a través de las diferentes escalas de análisis. Desde un mundo globalizado en el que el inglés es el idioma franco y los gustos son cada vez más uniformes, hasta las comunidades locales, pasando por todas las escalas intermedias.

El octavo módulo, "Choque económico", analiza cuál es la respuesta de las comunidades locales ante los procesos económicos que vienen

de fuera. Es decir, se trata de ver cuál es la respuesta de estas sociedades tradicionales a la llegada de una economía capitalista, muchas veces de tipo extractivo, que choca claramente con la economía local.

El noveno módulo, "Nuevas formas de turismo", se ocupa de explorar las posibilidades de la actividad turística como elemento que puede ser un importante vector de transformación de las economías locales. Sin embargo, la actividad turística ha de inscribirse dentro del paradigma del ecoturismo, para que los beneficios reviertan en las propias comunidades locales. De igual forma, el turismo ha de ser sostenible desde el punto de vista económico, social y ambiental. El retorno del turismo así practicado debe ser no solo la monetización del mismo, sino la preservación de los elementos culturales materiales e inmateriales y el refuerzo de la autoestima y la identidad cultural y territorial.

El décimo módulo lleva por título "Mujeres y género", y ocupa un papel central dada la filosofía y los planteamientos de EPSULA. En este módulo se tiene en cuenta el papel clave de la mujer en el día a día de las comunidades, tanto en la preservación de los bienes materiales como en la conservación de buena parte del patrimonio inmaterial. En todo caso, el principio rector de este módulo y de todo el proyecto es garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todo momento, con especial atención al proceso educativo.

El decimoprimer módulo, "Aproximaciones al bienestar", parte de los saberes y tradiciones de estas comunidades que buscan el bienestar, o la "buena vida", teniendo en cuenta que debe venir por la convivencia entre los seres humanos entre sí y con la propia naturaleza. Todo ello se analiza a través de una serie de conceptos concretos que constituyen el centro de la espiritualidad de estos pueblos nativos.

Por último, el décimo segundo módulo, "Vínculos sociales y compromiso social" analiza la importancia de la conciencia de la unidad de estas sociedades tradicionales como garantía de que puedan seguir perviviendo en el futuro. El conocimiento que los jóvenes deben adquirir

de los más mayores y la importancia de la solidaridad en las relaciones humanas y sociales son fundamentales si las culturas nativas quieren sobrevivir y mantener sus propios valores ante la creciente influencia de los valores occidentales y del capitalismo más liberal.

Como parte central de EPSULA, los diferentes equipos de trabajo desarrollaron y generaron contenidos para cada uno de los diferentes módulos, con el fin de convertirlos en recursos para la educación en abierto. El portal web de EPSULA es el principal output del proyecto y da, por lo tanto, acceso a todo este conocimiento basado en la investigación y el trabajo de campo. Igualmente existe a disposición de cualquier persona una gran cantidad de conocimiento e ideas para trabajar en todos los niveles del sistema educativo. Los materiales también son útiles para el trabajo con comunidades locales y para educadores, trabajadores sociales y todo tipo de formadores que busquen empoderar y dinamizar las sociedades nativas tradicionales. Todo ello se ubica en un contexto de respeto a las minorías, acceso abierto al conocimiento y promoción de la difusión universal del mismo a través de la digitalización.

Por ello, los módulos están dirigidos no solo a estudiantes y docentes universitarios, sino también a las propias comunidades, a instituciones educativas y culturales y al público en general.

La evaluación y ejecución del proyecto EPSULA

El proyecto EPSULA se implementa a lo largo de tres años (2023-2025). La primera fase comenzó con una reunión inicial en El Salvador, en la cual se trató de la definición de objetivos, el establecimiento de un calendario o cronograma y el reparto de tareas de cada uno de los socios. Igualmente, se decidió la creación de diferentes comisiones de trabajo para aspectos concretos.

La segunda fase se desarrolló a lo largo de 2023 y 2024 de forma continua y extensa, y consistió en la realización de trabajo de campo en las comunidades nativa seleccionadas de Ecuador y El Salvador. Como

se ha mencionado anteriormente, los socios de las universidades latinoamericanas recogieron testimonios visuales y audiovisuales sobre aspectos del patrimonio material e inmaterial de las comunidades. El proceso de edición, subtitulado, etiquetado y archivo interno de videos constituyó la segunda parte, tras el trabajo de campo.

La tercera fase, implementada en el mismo período, consistió en la creación y puesta en marcha inicial del portal EPSULA, que contiene todos los materiales generados por los socios. Por una parte, los materiales educativos y, por otra, los videos grabados con las comunidades locales. Todo ello constituye una amplia plataforma educativa que fomenta el acceso abierto al conocimiento sobre el desarrollo sostenible de comunidades indígenas.

La cuarta fase se implementó a lo largo de 2024 y consistió en la elaboración de los doce módulos a los que hemos hecho referencia anteriormente. Así, se fue dotando de contenido al portal EPSULA, integrando los materiales de tipo teórico y metodológico con los de carácter más práctico.

La quinta fase se desarrolló durante 2024 y 2025, y consistió en la validación comunitaria y piloto. En las universidades latinoamericanas se realizaron cursos de capacitación, de *skilling y re-skilling*, y se trabajó en talleres con miembros de las comunidades locales y estudiantes universitarios. El *feedback* obtenido en esas sesiones fue incorporado al acervo del proyecto EPSULA.

Por último, la fase sexta, implementada a lo largo del 2025. Consiste en la difusión de los resultados a través de seminarios, *info days* y otros eventos de difusión académicos. De igual manera, en esta fase final se están elaborando informes, materiales didácticos, comunicaciones a congresos, libros y artículos académicos.

Durante todas estas fases de trabajo, la evaluación y el seguimiento de las acciones desarrolladas en el proyecto EPSULA han supuesto una

etapa fundamental es su ejecución y desarrollo. Estas acciones han sido en gran parte impulsados gracias al interés de las administraciones públicas en conocer los efectos, impactos y resultados de la implementación de este tipo de proyectos de investigación, pero también por una sociedad cada vez más preocupada, que demanda una mayor eficacia y eficiencia en la asignación de fondos públicos (Rodríguez y Socorro, 2021). Un aspecto que evidencia la relevancia de la evaluación dentro de los proyectos de investigación financiados en el ámbito europeo es la asignación explícita de un *Work Package (WP)* dedicado a estas tareas.

La Comisión Europea, consciente de la necesidad de garantizar la coherencia interna, la transparencia en la gestión y la calidad de los resultados, incorpora sistemáticamente un paquete de trabajo específico orientado al control, seguimiento y evaluación del proyecto. Esta estructuración no es meramente formal: refleja una concepción en la que la evaluación adquiere un papel transversal, bajo los preceptos de la mejora continua y proporcionando información estructurada para la mejora del diseño, la gestión y los resultados. El paso hacia proyectos plurianuales, estructurados en paquetes de trabajo y orientados a resultados medibles, ha reforzado la necesidad de disponer de herramientas sólidas que garanticen la eficacia de todo el proceso de implantación del proyecto.

El ciclo de vida de un proyecto de investigación presenta fases claramente definidas que deben someterse a procesos sistemáticos de evaluación. Estas fases incluyen un análisis previo o evaluación *ex-ante*, que aporta un diagnóstico inicial del estado del conocimiento, de la viabilidad técnica y científica del proyecto y de la coherencia de los objetivos propuestos, cuestiones que se presentan en el documento de la candidatura o *proposal*. Posteriormente, tras su aprobación y durante su ejecución, los mecanismos de seguimiento permiten verificar el grado de avance, detectar desviaciones y ajustar las actividades a los cambios del contexto científico o institucional, que se concretan en las evaluaciones intermedias. Finalmente, las evaluaciones ex-post o finales proporcionan información valiosa sobre los resultados obtenidos, el impacto generado

y las lecciones aprendidas para futuros proyectos. La temporalidad de estas evaluaciones supone el elemento de acción que pone en práctica el concepto de mejora continua. De esta manera, la evaluación se convierte en un proceso transversal, cíclico, sistemático y recurrente que acompaña a la investigación desde su concepción hasta su cierre.

Las herramientas de evaluación deben ser diseñadas en coherencia de los objetivos planteados en el proyecto y deben tener la capacidad de adaptabilidad a las diferentes fases en la que se encuentre el proyecto. En este sentido, la evaluación desempeña un papel esencial en la toma de decisiones estratégicas. No solo permite medir la eficacia de las actividades realizadas, sino que actúa como un verdadero mecanismo de aprendizaje organizacional que ayuda a afrontar los cambios, las incertidumbres y los desafíos propios del entorno científico. La evaluación, entendida como una herramienta de reflexión crítica, incrementa la capacidad de adaptación de las universidades participantes y promueve la mejora continua en la gestión de la investigación.

Como señala Suárez (2023) al referirse a la planificación, anticipar el futuro y organizar las acciones necesarias para alcanzar unos objetivos es fundamental para evitar procesos espontáneos o poco estructurados que pueden derivar en pérdida de eficiencia y limitar el alcance del proyecto. En el ámbito de los proyectos de investigación, esta idea se mantiene plenamente vigente: la ausencia de una planificación clara y evaluada puede conducir a una dispersión de esfuerzos, a dificultades en la gestión de recursos y a la obtención de resultados poco alineados con los objetivos inicialmente planteados. Es importante destacar que la autoevaluación, al ser un proceso interno donde las universidades se evalúan a sí mismos, puede generar cierto desasosiego o tensar los procesos establecidos; por ello, requiere un riguroso enfoque metodológico que asegure la objetividad y la validez de los resultados. Es por ello que las agencias financiadoras, así como las universidades participantes de la gestión del proyecto, han reforzado sus sistemas de evaluación para garantizar el uso adecuado de

los fondos públicos y el logro de impactos científicos y sociales significativos (Rodríguez y Socorro, 2021).

La evolución de los programas nacionales en I+D, como aquellos asociados al programa ERASMUS+, o *Horizon Europe*, ha impulsado la transición desde acciones aisladas hacia programas complejos, estructurados en proyectos integrados con múltiples socios internacionales. Este cambio ha traído consigo una mayor exigencia en términos de transparencia, trazabilidad y fundamentación metodológica de las actividades evaluadoras (Suárez, 2023).

Asimismo, comprender las metodologías recomendadas a instancias europeas para la evaluación de proyectos de investigación se convierte en un aspecto central para cualquier universidad que participe en este tipo de convocatorias ERASMUS+. En este sentido, las guías oficiales publicadas por la Comisión Europea, como la ERASMUS+ Guide for Experts on *Quality Assessment* (Comisión Europea, 2015), constituyen referencias clave para orientar a los evaluadores y a los propios coordinadores de proyectos. Esta guía proporciona directrices claras sobre la preparación de propuestas, los criterios de elegibilidad y éxito de la evaluación, la aplicación de criterios de adjudicación y la sistematización de los informes de seguimiento. Especialmente en el caso de las acciones *Key Action 2*: Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas, en la que se inserta el proyecto EPSULA.

La guía detalla la interpretación de los criterios de adjudicación para proyectos, la ponderación de aspectos como relevancia, calidad de la implementación, impacto esperado y sostenibilidad de resultados. Además, subraya la importancia de la documentación y entrega periódica de informes, así como de la creación de un manual de calidad, que garantiza que los proyectos cumplen los estándares europeos y facilita la retroalimentación para mejoras continuas y posible continuidad de las iniciativas. Esta orientación resulta fundamental no solo para asegurar la correcta selección de proyectos por parte de las agencias, sino también para apoyar a los equipos de investigación en la planificación y seguimiento

interno, promoviendo una cultura de evaluación y aprendizaje continuo dentro de las universidades.

Por tanto, el estudio de los procesos de evaluación en el contexto de la investigación no solo resulta imprescindible para garantizar la calidad y el impacto de los proyectos financiados, sino también para favorecer la profesionalización de la gestión investigadora y la consolidación de buenas prácticas en los equipos y entidades participantes (Rodríguez y Socorro, 2021). Comprender cómo se han diseñado, implementado y aplicado estas metodologías en el proyecto EPSULA constituye uno de los propósitos fundamentales del presente capítulo, orientado a analizar las claves del diagnóstico y la evaluación dentro de los proyectos de investigación financiados por programas europeos.

Todos estos principios teóricos y la cultura evaluativa se han incorporado de manera integral en el marco del proyecto EPSULA, prueba de ello es su concesión, pero también los continuos informes tanto internos como externos que se han desarrollado durante la vida del proyecto.

Para poner en práctica todos estos preceptos ha sido fundamental la redacción de un manual de calidad. El *Manual of Quality Procedures and Methods (MQPM)* establece el marco de referencia y las directrices que aseguran que todas las actividades, deliverables, productos y resultados del proyecto EPSULA se desarrollen de acuerdo con los estándares de calidad europeos y cumplan con los objetivos principales del proyecto.

El MQPM proporciona orientación para todos los procesos de calidad y los protocolos de trabajo a lo largo de toda la duración del proyecto. Entre sus objetivos principales se encuentran garantizar la uniformidad en los materiales educativos, analizar la funcionalidad del portal online, evaluar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y comprender el impacto socioeconómico en las comunidades indígenas involucradas. Asimismo, establece objetivos operativos específicos, como mantener la trazabilidad de todas las acciones y resultados, identificar

posibles problemas de comunicación, de liderazgo, de gestión y asegurar la sostenibilidad de los resultados a largo plazo.

Para la implementación efectiva del MQPM, se ha designado un equipo de calidad del proyecto, compuesto por representantes de cada universidad participante y coordinado por la Universidade de Santiago de Compostela, encargado de supervisar el cumplimiento de los estándares establecidos mediante cuestionarios personalizados y evaluaciones periódicas. Además, el manual articula la gestión interna mediante herramientas como el *Project Management Handbook (PMH)*, la *Internal Communication Platform (ICP)* y la documentación financiera (FR), que permiten organizar tareas, roles y responsabilidades, asegurar la comunicación interna, y garantizar el uso transparente y eficiente de los fondos.

En cuanto a la evaluación del proyecto propiamente dicha, se ha inspirado en las guías de la Unión Europeas para asegurar la calidad en la Educación Superior. Una de las principales características de este proceso de evaluación ha sido la voluntad comprensiva y global para abarcar la práctica totalidad del proyecto, desde el inicio, pasando por el diseño y la implementación de las guías metodológicas, por la fase del trabajo de campo, del trabajo de gabinete y, posteriormente, la finalización y la redacción de las conclusiones.

Es bien sabido que la Unión Europea insiste mucho en la importancia del "*lifelong learning*", que se basa en la idea de que el aprendizaje no termina nunca, sino que la formación y la actualización constante son la clave en el complejo mundo de hoy en día. De igual manera, cuando se trata de asegurar una evaluación de calidad en un proyecto como este, que se desarrolla a lo largo de 3 años, dicha evaluación debe realizarse de manera continua a lo largo del tiempo. Es muy importante que la evaluación permita realizar una trazabilidad adecuada de la evolución en la preparación de la información y la consecución de resultados. De igual manera, dicha evaluación debe garantizar la transparencia total en todas las fases del proyecto.

Entrando más en detalle, es necesario indicar que no existió una única evaluación del proyecto EPSULA. Una evaluación realizada exclusivamente desde dentro habría estado sesgada y habría mostrado solo un punto de vista, el de los propios investigadores. Por ello, se planteó desde el primer momento la necesidad de realizar una evaluación también desde fuera, que aportase una visión independiente y global, sin estar mediatizada por la participación en el consorcio.

Hemos de hablar, por lo tanto, de la existencia de una evaluación interna y otra externa. La evaluación interna tiene su fundamento en la necesidad de monitorizar los progresos del trabajo conjunto, así como detectar posibles errores o aspectos de mejora en el trabajo en marcha. El hecho de realizar la evaluación interna en varias fases permite obtener una óptima cobertura temporal. La primera fase abarcó el primer año del proyecto. La segunda fase comprendió desde el mes 13 hasta el mes 18. Por último, la tercera fase llegó hasta el mes 30 de ejecución del proyecto.

En cuanto la organización del trabajo, la coordinación del control de calidad y de los procesos de evaluación corrió a cargo del equipo de trabajo de la Universidad de Santiago de Compostela. Juan Gabriel Tirado, Miguel Pazos, Rubén Lois, Lucrezia López y Ángeles Piñeiro fueron los investigadores encargados. La evaluación tiene un carácter integral, ya que se presta atención a los aspectos administrativos y a los aspectos académicos y científicos.

La metodología empleada consistió en la puesta a disposición de los *partners* del proyecto de una serie de cuestionarios online a través de los que se realizaban preguntas de naturaleza tanto cerrada como abierta. Las preguntas cerradas fueron más numerosas y permitieron la consecución de indicadores cuantitativos, basados en escalas de Likert o numéricas. Por su parte, las preguntas abiertas dejaban margen a que los *partners* expresaran abiertamente su opinión sobre diferentes aspectos, contribuyendo así a dar un *feedback* cualitativo necesario para complementar al enfoque cuantitativo.

Los aspectos que se evaluaron fueron el grado de asistencia de las reuniones (tanto físicas como virtuales), el grado de cohesión de los equipos de trabajo, el cumplimiento de los plazos en relación con los diferentes informes o deliverables, así como el nivel de comunicación y del *networking* y el flujo de trabajo entre los diferentes *partners*. Otros elementos que fueron objeto de análisis de la evaluación interna fueron el equilibrio en el reparto de tareas, el nivel de adecuación de las metodologías empleadas o el funcionamiento de las plataformas y portales online empleados. También se trató en todo momento de conseguir la armonización entre la visión latinoamericana y europea de la propia realidad de Latinoamérica y, más en concreto, de los pueblos nativos de Ecuador y El Salvador estudiados.

En cuanto a las evaluaciones externas, lógicamente el enfoque es diferente. No se trató en este caso de que personas e instituciones ajenas al consorcio valorasen las dinámicas de trabajo internas. Por el contrario, lo que se buscó en la evaluación externa fue el nivel de satisfacción con los outputs del proyecto. Esto se concreta en la interacción entre los académicos y las comunidades locales receptoras y también en el grado de satisfacción con los materiales didácticos y educativos.

Por lo que se refiere a lo primero, se buscó conocer la opinión de las comunidades nativas no solo del proyecto EPSULA, sino también del grado de aceptación de las interacciones mediante el trabajo de campo con ellas. Hay que tener en cuenta que este es un aspecto muy sensible en el que el investigador debe tener un tacto especial para no alterar con su presencia o con su sistema de valores o puntos de vista las condiciones de la comunidad con la que trabaja. En relación con lo segundo, los cuestionarios de evaluación externa tenían como objetivo conocer la opinión de las comunidades locales sobre los distintos cursos de formación impartidos por los miembros del consorcio. *Skilling, re-skilling* y otro tipo de formación menos reglada y más informal obtuvieron una alta valoración por parte de las comunidades locales.

Un capítulo aparte merece los materiales educativos y formativos generados, realizados por todas las universidades del consorcio. En todo momento se buscó que tuviesen una estructura sencilla, con una breve introducción teórica, pero, sobre todo, que tuviesen una clara dimensión aplicada. Los materiales se basaron en gran medida en los videos grabados en las comunidades locales, tratando de integrar los materiales audiovisuales con el formato texto. El hecho de que todos estos recursos se hayan subido a la red y estén disponibles en el portal institucional de EPSULA refuerza el sentimiento de autoestima y de identidad de los pueblos nativos, que se reconocen como singulares, lo que lleva al refuerzo de su identidad.

Los evaluadores externos que tomaron parte en el proceso fueron profesionales y académicos externos al consorcio EPSULA quienes, voluntariamente, accedieron a dedicar su tiempo y esfuerzo a revisar el trabajo realizado. De igual manera, diferentes estudiantes de la Universidad Masaryk de Brno y de universidades latinoamericanas respondieron a los cuestionarios de evaluación externa. Por último, los propios representantes y participantes de las comunidades nativas locales cumplimentaron los formularios de evaluación externa.

Los ítems que se valoraron fueron el nivel de idoneidad y practicidad de los materiales didácticos realizados, así como la capacidad de transferencia a las aulas y a la formación permanente. De igual manera, fue fundamental testar la facilidad de acceso a las herramientas digitales. Uno de los problemas que se presentan más a menudo en este tipo de recursos es la existencia de problemas vinculados con la informática, que impiden un acceso rápido y fluido a los recursos. En este caso, el grado de satisfacción fue muy elevado.

A modo de conclusión, podemos indicar que todos estos procesos de evaluación tanto internos como externos de EPSULA han permitido que el proyecto se haya desarrollado de manera satisfactoria, sin imprevistos ni malentendidos en el flujo ordinario de trabajo. De igual manera, han permitido llegar a la elaboración de contenidos finales de calidad,

capaces de tener un impacto positivo en las comunidades nativas a los que iban destinados. En todo este proceso, de manera transversal, se ha buscado armonizar puntos de vista, paradigmas y terminología entre Latinoamérica y Europa, conscientes de la necesidad de trabajar en un contexto inclusivo, igualitario y de paz y justicia social.

Conclusiones

El proyecto EPSULA constituye una experiencia de cooperación internacional ejemplar en el marco del programa Erasmus+ KA2, orientada a la preservación, valorización y difusión del patrimonio material e inmaterial de comunidades indígenas y rurales de Ecuador y El Salvador.

En este capítulo hemos conocido no solo el origen del proyecto EPSULA, sino también el programa europeo de ayuda a la investigación en el que se ha insertado. Es importante insistir en que la Unión Europea destina importantes recursos a la creación de redes de cooperación e investigación con el resto del mundo.

En una sociedad cada vez más globalizada y uniforme, el objetivo del proyecto EPSULA fue colaborar y trabajar con una serie de comunidades indígenas de Ecuador y El Salvador para estudiar, catalogar, analizar y poner en valor sus culturas, tanto los elementos materiales como los inmateriales. Uno de los aspectos a los que más atención se prestó fue al empoderamiento de las comunidades locales, a la recuperación de la autoestima por sus lenguas y culturas y a la promoción de la inclusión de la mujer en todos los aspectos de la vida diaria. Así, lenguas como el kichwa o el náhuat entran de lleno en la agenda como lenguas minorizadas y minoritarias que cabe proteger y promover por parte de los poderes públicos.

La ayuda de la Unión Europea y el liderazgo de la Universidad Masaryk de Brno (República Checa) ha sido fundamental para la creación de un consorcio de universidades europeas y latinoamericanas que han

trabajado conjuntamente durante tres años. A lo largo de este tiempo se ha creado una auténtica red transnacional e intercontinental de gran valor.

Uno de los aspectos centrales de EPSULA ha sido la creación de materiales educativos y formativos, que se ha concretado en la elaboración de materiales de 12 módulos distintos, que abarcan temas importantes para las comunidades, de acuerdo con la Estrategia 2030 de la UNESCO. Todos estos recursos se ofrecen a través del portal web en formato abierto, dentro de la filosofía del *open access* y de la digitalización de la información, para conseguir la máxima difusión posible.

EPSULA es una buena muestra de que es posible poner en marcha redes de investigadores firmemente anclados con el territorio, que impulsen el diálogo entre diferentes culturas, en busca de la inclusión y la equidad cultural. Los pueblos nativos de Latinoamérica hallarán en EPSULA una guía eficaz para el estudio y la investigación de la importancia de su pervivencia. Solo conociendo y valorando el pasado se puede construir el futuro.

Referencias bibliográficas

Albornoz-Arias, N., Rojas-Sanguino, C. y Santafé-Rojas, A.-K. (2025). Empowering rural women in the cocoa production chain in Sardinata, Norte de Santander, Colombia. *Social Sciences, 14*(2), 94. https://doi.org/10.3390/socsci14020094

Comisión Europea. (2015). Erasmus+ Guide for Experts on Quality Assessment. https://bit.ly/48gSquk

De Castro, M. G. A., González-Blanco, M. y Estevan, M. A. (2023). Systematic review of Erasmus+ projects labelled as good practices: methodological trends and impact on digital educational resources. *Frontiers in Education, 8*(12), e43817. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22331

De Wit, H. y Leask, B. (2015). Internationalization, the curriculum and the disciplines. *International higher education,* (83), 10-12. https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9079

Kania, M. (2019). Indigenous peoples' rights and cultural heritage: threats and challenges for a new model of heritage policy. *Latinoamérica. Revista*

de Estudios Latinoamericanos, (68), 121-157. https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2019.68.57064

Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. *European journal of education, 41*(2), 203-223. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00256.x

Mignolo, W. D. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. Tabula rasa, (8), 243-282.

Rodríguez Muñoz, R. y Socorro Castro, A. R. (2021). Reflexión teórica acerca de los criterios de evaluación para proyectos de investigación, desarrollo e innovación. *Ciencia y sociedad, 46*(4), 9-30. https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4.pp9-30

Suárez Romero, J.S. (2023). *Análisis de la herramienta para la evaluación de impacto en proyectos de desarrollo internacionales aplicables al marco del programa ERASMUS+.* Universitat Politècnica de València. https://bit.ly/3XDKnl8

Wagner, C. S. y Leydesdorff, L. (2005). Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science. *Research policy, 34*(10), 1608-1618. https://bit.ly/4ovzCMD



Nahuizalco, El Salvador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UNICAES, El Salvador.

https://doi.org/10.17163/abyaups.157.24

Capítulo 24

Caminos futuros. Líneas de trabajo y perspectivas de investigación futuras en EPSULA

Juan Gabriel Tirado Ballesteros
Universidad de Salamanca, España
juangabriel.tirado@usal.es
https://orcid.org/0000-0002-1216-4673

Miguel Pazos Otón
Universidade de Santiago de Compostela, España
miguel.pazos.oton@usc.es
https://orcid.org/0000-0003-3253-6654

El proyecto EPSULA se implementó en el período 2023-2025 y constituyó un hito en el trabajo con comunidades locales de Ecuador y El Salvador con la finalidad de salvaguardar y poner en valor su ancestral patrimonio material e inmaterial. La Unión Europea, a través de su programa de investigación Erasmus+ K2 financió y promovió la creación de un consorcio que incluyó varias universidades europeas y latinoamericanas.

Como ya sabemos, los resultados del proyecto EPSULA fueron la producción de una serie de materiales formativos sobre la importancia de defender, estudiar y promover las culturas ancestrales de estas comunidades. Por una parte, se creó una importante base de datos en formato audiovisual, consistente en las entrevistas que los investigadores del proyecto realizaron a las comunidades locales. Por otra parte, los diferentes socios del proyecto produjeron materiales educativos y formativos de un

total de 12 módulos temáticos, con la finalidad de que estén en internet en formato *open access*. Se busca, de esta manera, contribuir a difundir el conocimiento de estas culturas tradicionales.

Además, en el marco del proyecto EPSULA se organizaron diferentes talleres de capacitación *(skilling)* y *re-skilling* dirigidos no solo a académicos de las universidades latinoamericanas, sino también a las propias comunidades y a sus mediadores culturales. Para la impartición de estos cursos se tuvo en cuenta no solo los materiales producidos a través de los diferentes módulos, sino que también se difundieron nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que buscan hacer más accesible el conocimiento a todo el mundo.

Terminado el proyecto, todos estos logros, conseguidos con tanto esfuerzo y empleando recursos económicos de la Unión Europea, no deben finalizar en sí mismos. Antes, por el contrario, al igual que otros proyectos, EPSULA debe ser el comienzo de investigaciones futuras que desarrollen más los contenidos temáticos y que promuevan y difundan al conjunto de la sociedad sus hallazgos.

En este capítulo nos centraremos en tres direcciones fundamentales a través de las cuales se deben canalizar los esfuerzos en el futuro. En primer lugar, el desarrollo de propuestas de políticas inclusivas. En segundo lugar, la formación de redes académicas y educativas. En tercer lugar, la necesidad de garantizar la sostenibilidad del enfoque cultural. Veremos cada una de estas líneas maestras en detalle y finalmente realizaremos una reflexión global sobre la importancia de seguir investigando y difundiendo estas temáticas necesarias en un mundo donde deben convivir lo global con lo local.

Propuestas para políticas educativas inclusivas

Uno de los logros de EPSULA ha sido poner en valor las políticas inclusivas que se deben llevar a cabo tanto desde los poderes públicos como desde el sector privado. Indudablemente, el sector público debe

ser pionero y dar ejemplo sobre el desarrollo de estas políticas al resto de la sociedad.

El concepto de política inclusiva no comprende solo a la integración de las comunidades nativas dentro de la sociedad globalizada, como podría pensarse en un primer momento. Antes bien, el concepto de inclusión aquí manejado tiene un significado muy amplio (Ainscow, 2020). En general, la inclusión implica integración de las minorías. La definición de lo que es minoría puede ser muy amplia y compleja, pero podemos pensar en diferentes colectivos como las personas con algún tipo de diversidad funcional, los homosexuales o las personas estigmatizadas por cualquier razón de religión o creencia (Wirth, 1945). Igualmente, podemos incluir aquí la necesidad de integrar a las personas mayores dentro del conjunto de la sociedad y, desde luego, a hacerlas partícipe de las políticas de igualdad (Huenchuan, 2018).

La inclusión, caracterizada de este modo, se caracteriza por una dimensión transversal que afecta al conjunto de políticas sectoriales y territoriales. Cualquier acción de planificación o gestión que desarrollen los estados a través de sus agentes (administración, escuelas, sector sanitario, etc.) debe tener en cuenta la importancia de incluir la inclusión como un elemento transversal en sus políticas (Vela-Jiménez *et al*., 2022).

La Unión Europea se ha constituido desde hace ya varias décadas como un espacio político y social en el que se busca garantizar los derechos de las minorías. Ya se trate de minorías lingüísticas, culturales, religiosas, según la orientación sexual, etc. Existe en la administración europea una sensibilidad para lograr esta inclusión de lo diferente, de los diferentes, en el global de la sociedad (Ferri, 2021). Integrar e incluir estas minorías es la mejor forma de garantizar la pluralidad de una sociedad, una riqueza que debe ser valorada en aras de la multiculturalidad, el respeto al diferente y la justicia social.

Los resultados del proyecto EPSULA tienen la habilidad de resultar fácilmente asequibles para el gran público y también ser útiles para res-

ponsables políticos, educativos, etc. En Latinoamérica, en donde no son tan visibles y generalizadas estas políticas, hacer llegar los materiales de EPSULA a estos colectivos encargados de tomar decisiones es un aspecto fundamental en el que las universidades participantes pueden tomar parte.

Especialmente interesante es llevar a cabo reuniones con los responsables educativos correspondientes, en todas las escalas territoriales, insistiendo en la posibilidad de incluir estos contenidos de manera transversal en el currículum académico. Escuelas infantiles, escuelas de primaria y de secundaria pueden hacer suyas estos principios de la inclusión, incorporándolo a los temarios de diferentes asignaturas. Ahí la experiencia de la Unión Europea puede ayudar de forma significativa.

Es importante una educación pluricultural y bilingüe, que debe ser promovida desde instancias oficiales adoptando igualmente un enfoque basado en competencias, como el fomento de la iniciativa, el trabajo en equipo, el liderazgo y otras. La puesta en marcha de programas de formación permanente del profesorado es imprescindible para garantizar el éxito.

En este sentido, es fundamental tratar de lograr la oficialización de la escolarización en las lenguas propias de estas comunidades locales. Tal como se viene realizando en países como Bolivia o el propio Ecuador, es muy importante insistir también en la cosmovisión del mundo y los diferentes puntos de vista de los diferentes pueblos que integran el país. Para ello es preciso destinar recursos económicos. Además de incorporar estos cambios en los planes de estudio, resulta necesario formar a maestros y profesores con competencias no solo en el dominio de estas lenguas, sino en competencias pedagógicas para educar desde la niñez en una lengua diferente del español, es decir, en su lengua local.

Un aspecto fundamental a la hora de implementar estas políticas es la necesidad de que el conocimiento esté disponible en internet en *open access*. Hoy en día el acceso a internet se puede considerar casi universal. Aunque no en todas las casas existe un ordenador conectado a internet, la existencia de centros comunitarios y la generalización de la telefonía

móvil 3G y 4G está llevando a que la práctica totalidad de la sociedad tenga acceso a la red (Sanders, 2021). En este contexto, es importante crear repositorios y portales institucionales que estén en acceso abierto, en donde todo el mundo pueda descargarlos sin limitaciones y de forma gratuita. No hay que olvidar que Internet es el gran democratizador del conocimiento en el siglo XXI.

Formación de redes académicas y comunitarias en construcción

Es evidente que el proyecto EPSULA ha abierto camino en la colaboración de uno y otro lado del Atlántico, permitiendo la formación de una red de académicos que no debe terminar con el fin del proyecto. En la etapa posterior a EPSULA debe ser prioritaria la postulación a convocatorias de la Unión Europea o de otras entidades financiadoras de cooperación, con vistas a mantener un mínimo de la estructura que llevó a cabo el proyecto.

Hay que considerar que será muy difícil que el consorcio de socios de EPSULA vuelva a constituirse con su misma naturaleza en una nueva convocatoria. Sí sería interesante que, al menos un socio europeo y un socio latinoamericano formasen parte del mismo. Idealmente, podrían participar más socios, pero esta propuesta "de mínimos" sería suficiente para establecer una especie de "comité de continuidad" de EPSULA, cuya finalidad sería promover la puesta en marcha y la difusión de las políticas inclusivas que se trabajaron en el proyecto. Siempre es buena idea incrementar el consorcio y contar con nuevos miembros.

Dentro de la Unión Europea, una idea interesante podría ser tratar de integrar en el grupo de trabajo universidades pertenecientes a las llamadas "naciones sin estado", de las que encontramos un buen número en el continente europeo. Córcega en el caso de Francia, la comunidad sami en el caso de Suecia y Finlandia, la minoría alemana en Rumanía u otros ejemplos podrían ser incorporados (Nagel, 2005). De esta manera,

el ámbito de estudio se ampliaría a Europa e incorporaría la presencia de buenas prácticas.

Hemos dicho anteriormente que la Unión Europea defiende y promueve las culturas y las lenguas minoritarias. La propia UE y sus estados financian el estudio y la difusión de forma oficial de las lenguas minoritarias. Existe una Carta Europea de las Lenguas Minoritarias que puede proporcionar una excelente guía para la implementación práctica en Latinoamérica de principios conducentes a la inclusión cultural y lingüística (Cantone, 2020). En general, la inclusión de estas minorías lingüísticas y culturales permitiría aprender de casos de éxito en educación, utilización en la administración regional y señalización, fomento de la identidad propia, etc.

Llegados a este punto, se podría plantear la posibilidad de crear un Observatorio del estudio de las lenguas y culturas minoritarias Latinoamérica-Europa, que centralizaría todos los esfuerzos divulgativos y operativos. Una de las principales líneas de trabajo podría ser el rol de *fundraiser* de las diferentes administraciones públicas, con el fin de desarrollar proyectos de cooperación que permitan ampliar el camino comenzado con EPSULA. Esta entidad permanente debería tratar de impulsar la creación de cátedras o seminarios institucionales en universidades o centros de investigación. De esta manera, se conseguiría visibilizar más el tema de estudio, lo que podría llegar a atraer más personas e instituciones interesadas e incrementar las redes de expertos.

De igual manera, la existencia de un mínimo de institucionalización permitiría seguir promoviendo la creación de nuevos materiales didácticos, así como financiar la realización de cursos de formación de formadores en diferentes niveles del sistema educativo. El objetivo sería conseguir un auténtico repositorio institucional en donde se pudiesen encontrar en formato abierto libros, artículos y diversos tipos de material audiovisual. Este Observatorio o Red Temática podría impulsar la creación de una revista científica en donde se publicasen investigaciones

abordando esta temática sobre diferentes territorios y con diferentes enfoques y metodologías.

La formación de la red y su carácter abierto sería fundamental para garantizar la constante incorporación de países y de personas jóvenes, necesarias para hacer posible el reemplazo generacional y la creación de redes de cooperación entre investigadores.

Sostenibilidad del enfoque pluricultural

A medio y largo plazo, la institucionalización de la red sería fundamental. Los estudios post-coloniales y la investigación sobre las "*first nations*" podrían ser el hilo conductor de esta oficialización. El problema fundamental al que se enfrentaría una institución de estas características sería la obtención de financiación regular, teniendo en cuenta que su naturaleza no sería única y exclusivamente europea. En cualquier caso, se plantea la realización de una red abierta y flexible que no dependa únicamente de una única fuente de financiación (Bowser *et al.*, 2024).

El desarrollo de una estructura más completa y robusta permitiría monetizar los cursos de formación y el desarrollo de actividades de consultoría para gobiernos y administraciones públicas. De igual manera, se plantea la necesidad de desarrollar estrategias de integración del sector privado. La implicación de la empresa privada en este proyecto aportaría no solo más legitimidad, sino también haría visibles las políticas de responsabilidad social de las empresas que, en su inmensa mayoría, están interesadas en ofrecer una imagen pluricultural, tolerante y abierta (Seabrooke, 2022).

En concreto, cobra especial importancia estratégica el trabajo conjunto con el sector turístico, no solo porque el turismo representa un volumen creciente del PIB de muchos países, sino porque podría ser un extraordinario escaparate a nivel mundial para la diversidad pluricultural, la protección de las minorías y el fomento de la diversidad cultural.

En efecto, el auge del turismo cultural y el aprecio y la sensibilidad por lo diferente y excepcional hace que las miradas se dirijan fuera de lo convencional. Así se explica una cierta decadencia de algunos destinos de sol y playa tradicionales y, por el contrario, el auge de destinos más modestos, pero con más autenticidad. En concreto, el ecoturismo aparece como una tipología turística que fomenta la sostenibilidad en sus tres dimensiones: social, económica y ambiental (Luthfi *et al.,* 2023).

Incorporar la dimensión de la pluriculturalidad al sector turístico de forma transversal incluiría hacerlo en campañas publicitarias y de marketing, pero también en la puesta en valor de la alimentación basada en productos locales (Km 0), elaborada por población local. De igual manera, el fomento de un turismo responsable basado en la gestión y comercialización directa de las comunidades locales tendría implicaciones muy positivas. Es un hecho contrastado que el perfil del ecoturista que visita comunidades locales se corresponde con personas de alto nivel cultural y educativo, muy respetuosas con el entorno y que realizan un gasto diario superior a la media del turista convencional. Además, este perfil de turista es muy receptivo a comprar productos artesanales locales realizados por las comunidades nativas (ropa, figuras, adornos, etc.).

Sin embargo, será necesario estar alerta ante los peligros que puede significar la generalización del turismo en espacios frágiles. La capacidad de carga social, ambiental y económica, debe ser una herramienta de gestión a emplear para evitar el colapso de los territorios y las comunidades locales.

En este sentido, es fundamental tener presente la experiencia de muchos destinos de la Unión Europea en los cuales el exceso de turismo y la ausencia de planificación y de límites ha conducido a situaciones muy complicadas en donde se produce tensión entre turistas y residentes. Es evidente que las comunidades locales habrán de estar vigilantes ante la despersonalización, la turistificación y otros fenómenos que minimicen la autenticidad de sus culturas y supongan una amenaza para los mismos rasgos culturales ancestrales. que los hacen atractivos a los turistas.

Conclusiones

El proyecto EPSULA ha sido una herramienta muy poderosa y eficaz en el estudio de las minorías culturales y lingüísticas en Latinoamérica. Gracias a la financiación de la Unión Europea, a través de su programa Erasmus+ K2, se hizo posible la formación de un consorcio de investigación formado por universidades europeas y latinoamericanas, que trabajaron en el proyecto durante tres años.

Los resultados tangibles de EPSULA fueron la creación de materiales educativos y formativos de 12 diferentes módulos, basados en la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de la UNESCO. Dichos materiales han sido utilizados por comunidades locales y por instituciones educativas para formar en los principios de la inclusión de las minorías, la pluralidad lingüística y cultural y la promoción de la diversidad.

Para dar respuesta a la sostenibilidad de EPSULA, es decir, a la continuidad de EPSULA, se hace necesario la pervivencia de un mínimo de miembros del consorcio, que mantengan una mínima estructura y se candidaten a otras convocatorias de investigación de diferentes organismos. A medio y largo plazo, parece lógico la creación de una Red Latam- Europa sobre lenguas y culturas minoritarias, lo que permitiría unificar en un solo "*topic of research*" las problemáticas a uno y otro lado del Atlántico.

Esta red tendría una estructura flexible y estaría abierta a la participación de todos los países y de investigadores sobre la materia. Lógicamente, una de las prioridades de la red sería la consecución de fuentes de financiamiento estables, que permitiese crear una estructura sólida y garantizar su sostenibilidad. Para ello es necesario, también, integrar a las propias comunidades locales y hacerlas partícipes del proyecto.

Un aspecto muy importante es la necesidad de estar vigilantes ante un posible cambio de paradigma a escala mundial en relación con las actitudes de los gobiernos sobre las minorías y las políticas de inclusión.

En un buen número de países, la llegada al poder de partidos populistas, que tradicionalmente no habían tenido nunca el poder, supone en muchos casos una crítica feroz de lo que ellos denominan "ideología *woke*", por considerarla dañina y perjudicial. Estas actitudes comúnmente desembocan en posiciones contrarias a la diversidad y pluralidad culturales, entroncando con valores de carácter nacional o étnico que son incompatibles con los valores centrales del proyecto EPSULA.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects, 49*, 123-134.

Bowser, G., Ho, S. S., Ziebell, A. y Lazendic-Galloway, J. (2024). Networking and collaborating: the role of partnerships across sectors to achieve educational goals in sustainability. *Sustainable Earth Reviews, 7*(1), 17.

Cantone, K. F. (2020). Immigrant minority language maintenance in Europe: Focusing on language education policy and teacher-training. *International Multilingual Research Journal, 14*(2), 100-113.

Ferri Cervera, L. (2001). *Minorías culturales y derechos colectivos: Un enfoque liberal.* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio de la Universitat Pompeu Fabra.

Huenchuan, S. (ed.). (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos.* Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Luthfi, A., Prasetyo, J. y Hadiwidjojo, D. (2023). The role of ecotourism in the social and economic field. *NU Scientech Proceedings, 3*(1), 115-122. https://doi.org/10.5281/zenodo.10023435

Nagel, K.-J. (2005). Transcending the national/Asserting the national: How stateless nations like Scotland, Wales and Catalonia react to European integration. *Regional & Federal Studies, 15*(3), 307-326.

Sanders, C. K. (2021). The digital divide is a human rights issue: Advancing social justice through praxis. *Social Work, 66*(1), 8-17. https://doi.org/10.1093/sw/swab046

Seabrooke, L. (2022). Consultancies in public administration: How governments increasingly rely on private-sector knowledge providers to manage policy and governance. *Public Administration, 100*(3), 657-673.

Vela-Jiménez, R., Sianes, A., López-Montero, R. y Delgado-Baena, A. (2022). The Incorporation of the 2030 Agenda in the Design of Local Policies for Social Transformation in Disadvantaged Urban Areas. *Land, 11*(2), 197. https://doi.org/10.3390/land11020197

Wirth, L. (1945). The Problem of Minority Groups. En R. Linton (ed.), *The Science of Man in the World Crisis* (pp. 347-359). Columbia University Press



Kichwa, Napo, Ecuador
Nota. Tomada del equipo EPSULA, UDA, Ecuador.

Anexo 1. *Ficha en la herramienta KoBoToolbox*

PROYECTO EPSULA

PÁIS - TRABAJO - UNIVERSIDADES

- [ ] ECUADOR UDA
- [ ] ECUADOR UPS
- [ ] ECUADOR UDA - UPS
- [ ] EL SALVADOR UNICAES
- [ ] EL SALVADOR UDB
- [ ] EL SALVADOR UNICAES - UDB

CODIFICACIÓN ORDEN

- [ ] UDAECU
- [ ] UPSECU
- [ ] UNICAES
- [ ] UDB

CODIFICACIÓN INTERNA DE CADA INSTITUCIÓN SUPERIOR EJEMPLO: ecu_uda_sar (Ecuador- Universidad del Azuay - Saraguro) se puede colocar número de igual manera.

_____

EPSULA

- [ ] 1. COMMUNITY HISTORY AN IDENTITY ROOTS
- [ ] 2. INTANGIBLE CULTURE
- [ ] 3. TANGIBLE CULTURE
- [ ] 4. LANGUAGE AND COMMUNICATIONS
- [ ] 5. PHILOSOPHY AN COSMOVISION DICHOTOMY
- [ ] 6. HOLISTIC VIEWS ON NATURE AND ENVIRONMENT
- [ ] 7. LOCAL, REGIONAL AND GLOAL GEOGRAPHICAL
- [ ] 8. ECONOMY CLASH
- [ ] 9. NEW WASYS OF TOURISM
- [ ] 10. WOMEN AND GENDER
- [ ] 11. APPROACHES TO WELLBEING
- [ ] 12. SOCIAL BONDS AN SOCIAL COMMITMENT

FECHA DE LA GRABACIÓN

NARRADOR

GENERO

- ☐ MASCULINO
- ☐ FEMENINO
- ☐ OTRO

EDAD

OCUPACIÓN

GRUPO ÉTNICO/ COMUNIDAD

LENGUA

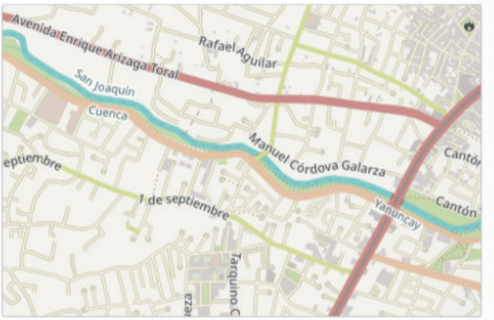
Record your current location

latitud (x.y °)

longitud (x.y °)

altitud (m)

precisión (m)



CATEGORÍA DEL ATRACTIVO - FINES TURÍSTICOS

- [ ] ATRACTIVO NATURAL
- [ ] MANIFESTACIÓN CULTURAL

TIPO DE ATRACTIVO - NATURAL - FINES TURÍSTICOS

- [ ] COSTAS O LITORALES
- [ ] AMBIENTES MARINOS
- [ ] TIERRAS INSULARES
- [ ] BOSQUES
- [ ] AGUAS SUBTERRÁNEAS
- [ ] FENÓMENOS ESPELEOLÓGICOS
- [ ] FENÓMENOS GEOLÓGICOS

TIPO DE ATRACTIVO - MANIFESTACIÓN CULTURAL - FINES TURÍSTICOS

- [ ] ARQUITECTURA
- [ ] ACERVO CULTURAL Y POPULAR
- [ ] REALIZACIONES TÉCNICAS Y CIENTÍFICAS
- [ ] ACONTECIMIENTOS PROGRAMADOS

PALABRAS CLAVE

BREVE DESCRIPCIÓN - MÁXIMO 4 LÍNEAS

OPCIONAL FOTOGRAFÍA

Haga clic aquí para subir el archivo. (<10MB)

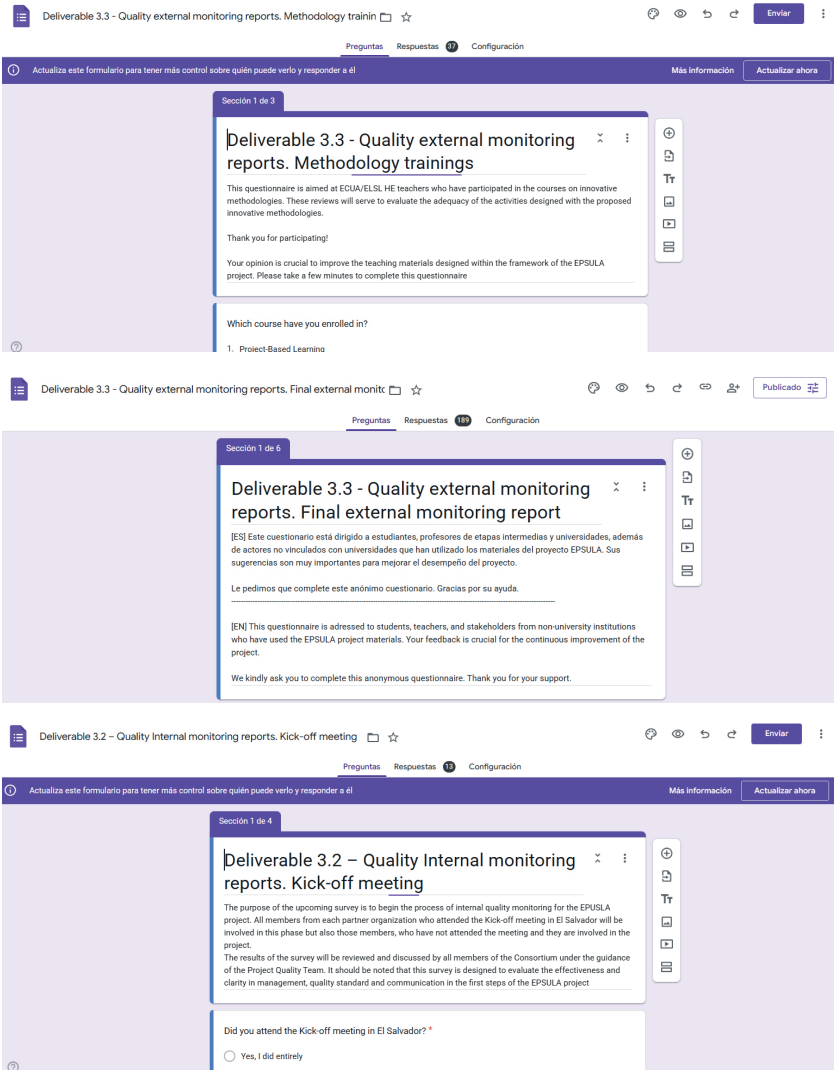
OPCIONAL VIDEO

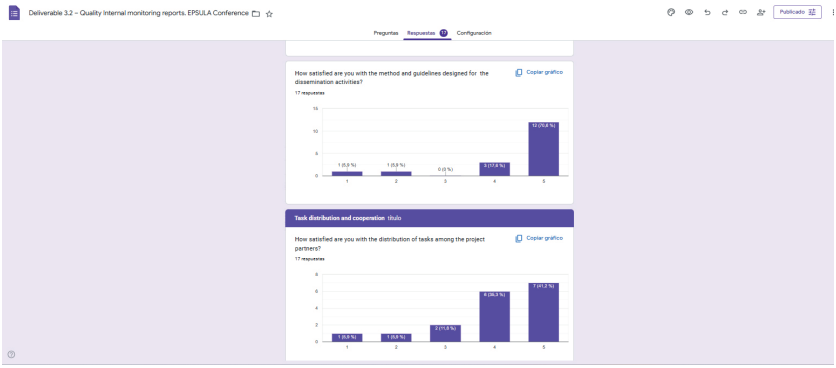
Haga clic aquí para subir el archivo. (<10MB)

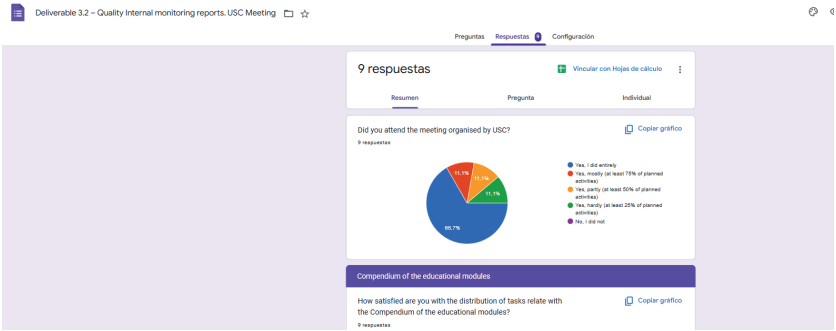
OPCIONAL AUDIO

Haga clic aquí para subir el archivo. (<10MB)

Anexo 2. *Ejemplos de cuestionarios para la evaluación del proyecto*




Deliverable 3.2 – Quality Internal monitoring reports. EPSULA Conference
Publicado
Preguntas
Respuestas 17
Configuración
How satisfied are you with the method and guidelines designed for the dissemination activities?
Copiar gráfico
17 respuestas
1 (5,9 %)
1 (5,9 %)
0 (0 %)
3 (17,6 %)
12 (70,6 %)
Task distribution and cooperation título
How satisfied are you with the distribution of tasks among the project partners?
Copiar gráfico
17 respuestas
1 (5,9 %)
1 (5,9 %)
2 (11,8 %)
6 (35,3 %)
7 (41,2 %)


Deliverable 3.2 – Quality Internal monitoring reports. USC Meeting
Preguntas
Respuestas 9
Configuración
9 respuestas
Vincular con Hojas de cálculo
Resumen
Pregunta
Individual
Did you attend the meeting organised by USC?
Copiar gráfico
9 respuestas
11,1%
11,1%
11,1%
66,7%
Yes, I did entirely
Yes, mostly (at least 75% of planned activities)
Yes, partly (at least 50% of planned activities)
Yes, hardly (at least 25% of planned activities)
No, I did not
Compendium of the educational modules
How satisfied are you with the distribution of tasks relate with the Compendium of the educational modules?
Copiar gráfico
9 respuestas

Anexo 3. *Portal EPSULA*

El resultado más significativo del proyecto EPSULA es el Portal, que tiene dos componentes: dos pilares principales. Por un lado, está la Colección, que es un amplio conjunto de auténticas grabaciones de vídeo con entrevistas realizadas a miembros de las distintas comunidades. El segundo pilar es Compendio, que consta de 12 módulos independientes. Cada uno de los módulos ofrece a los profesores y educadores interesados una metodología y propuestas para su uso en el aula o en diversas actividades educativas, talleres y otros tipos de programas culturales. Todas las grabaciones, así como los módulos y los materiales didácticos, son de libre acceso desde los portales, véase este : https://www.epsula.eu/es/portal

Glosario de términos clave

Buerán y Caucay (kañari): cerros de importancia espiritual para los pueblos kañaris.

Chacra (quechua andino/castellano regional): parcela agrícola en región andina/costeña, con cultivos como maíz, papa, habas.

Chagra (kichwa amazónico): terreno de cultivo amazónico abierto en el bosque; siembras de yuca, plátano, chonta.

Chambira (amazónico): fibra vegetal usada para tejer bolsos, hamacas y artesanías.

Chicha (kichwa/quechua/shuar): bebida tradicional elaborada a partir de yuca, maíz, chonta u otros ingredientes.

Chonta (kichwa amazónico): palmera (Bactris gasipaes) de frutos comestibles y madera dura.

Culebrillas (kañari): laguna sagrada vinculada a mitos de origen y a ceremonias de los kañaris.

Cushma (quechua amazónico/shuar): túnica tradicional usada por hombres y mujeres en comunidades amazónicas.

Chimpi: (shuar) tribuna mayor.

Kapak Raymi (quechua/kañari): fiesta de la fortaleza, celebrada en diciembre.

Kakawat (náhuat): cacao. Semilla de la que se elabora el chocolate, considerado "la bebida de los dioses"

Kichwa (kichwa amazónico/andino): lengua originaria hablada en la región amazónica y andina del Ecuador. Vehículo de transmisión de conocimientos, espiritualidad y memoria colectiva.

Koya Raymi (quechua/kañari): fiesta de la mujer y la fertilidad, celebrada en septiembre.

Ingapirca (kañari): complejo arqueológico principal de los kañaris, asociado también a los incas.

Kutank: (shuar) asiento, silla, banco.

Inti Raymi (quechua/kañari): fiesta del sol celebrada en el solsticio de junio.

Lalay Raymi (kichwa): fiesta comunitaria que celebra la vida y la memoria, con énfasis en la transmisión oral y la unidad.

Pawkar Raymi (quechua/kañari): fiesta del florecimiento, vinculada a la renovación de la naturaleza y a los ciclos agrícolas, celebrada en febrero o marzo.

Rumi (kichwa): 'Piedra'; en relatos orales, roca con fuerza espiritual o habitada por seres.

Shuar chicham (shuar): lengua originaria del pueblo shuar, hablada en la Amazonía suroriental del Ecuador.

Tawial (náhuat): semilla de maíz.

Tonantzin (náhuat): madre tierra.

Tunalmil (náhuat): milpa de verano.

Tupo (kichwa/saraguro): prendedor de plata o metal utilizado en la vestimenta saraguro, que simboliza dualidad (sol-luna, día-noche).

Uwishin (shuar): sabio o curandero de la tradición shuar, con rol espiritual, pedagógico y comunitario.

Wao tededo (waorani/wao-terero): lengua del pueblo waorani.

Wawa (kichwa/quechua): niño, bebé; uso afectivo cotidiano.

Wayusa (kichwa amazónico): planta usada en infusión para dar energía; asociada a rituales comunitarios.

Zhinzhona (kañari): cerro considerado sagrado en la cosmovisión kañari.

Sobre autoras y autores

Athena Alchazidu

Doctora en Literaturas Románicas por la Universidad Masaryk de Brno, donde imparte clases en el Centro de Lenguas. Además de la literatura, se especializa en estudios culturales y en la enseñanza de traducción e interpretación. Es traductora de textos literarios del español y del inglés. Bajo su dirección se han llevado a cabo varios proyectos educativos y de investigación, tanto a nivel nacional como internacional. Entre sus publicaciones más recientes destaca Las mil caras de la Amazonía (2025), una monografía escrita junto con Narcisa Ullauri y publicada por el Museo Moravo Regional (Brno, República Checa) con motivo de la inauguración de la exposición homónima y la primera muestra monotemática dedicada a presentar la Amazonía al público checo.

Luz Marina Castillo

Docente universitaria e investigadora en el área de Ciencias Sociales y Humanas, licenciada en Ciencias de la Educación, máster en Estudios de la Cultura, profesora de inglés, doctora (PhD) en Ciencias Sociales por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia. Magna Cum Laude por su investigación doctoral sobre "El mestizaje, una construcción dualista en el contexto latinoamericano". Autora de libros y publicaciones; miembro del grupo de investigación GICEA, docente del Instituto de Idiomas, profesora titular de la Universidad Politécnica Salesiana, donde se desempeña desde hace varios años como docente de varias asignaturas.

Giovanni Bernabé García Hernández

Licenciado en Administración de Empresas con experiencia consolidada en gestión turística. Es docente de tiempo completo en la Escuela de Turis-

mo de la Universidad Católica de El Salvador, Centro Regional de Ilobasco, donde participa en actividades de docencia, investigación y proyección social. Su línea de investigación incluye la preservación del náhuat y la aplicación de TIC en la enseñanza-aprendizaje de turismo. Es autor de artículos académicos y facilitador calificado en programas estratégicos de desarrollo empresarial, participando en iniciativas del Ministerio de Economía de El Salvador, como el Programa Corredores Productivos, donde impartió cursos de Administración Hotelera y Restaurantes.

Fernando Garcés Velásquez

Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Lingüística Andina y Educación Bilingüe. Maestro en Ciencias Sociales con Mención en Lingüística y Amazonía. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Ha realizado investigaciones y publicado varios artículos y libros sobre la lengua y el conocimiento del kichwa ecuatoriano y del quechua boliviano; semiótica andina; interculturalidad y plurinacionalidad tanto en Ecuador como en Bolivia. Ha sido docente e investigador de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. Es docente titular principal de la Universidad Politécnica Salesiana; coordinador de la Carrera de Antropología y director de la Cátedra UNESCO "Indígenas en la Ciudad" de la misma universidad. Es miembro del Grupo de Investigación Estudios de la Cultura.

Blas Garzón-Vera

Doctor (PhD) en Historia por la Universidad Pablo de Olavide-España. Postdoctor en Procesos Identitarios, Culturales y Socioeconómicos en la Historia Latinoamericana. Magíster en Estudios de la Cultura. Máster en Historia de América Latina. Licenciado en Administración Cultural. Miembro de Número de la Academia Nacional de Historia de Ecuador. Ponente en Ecuador, España, Colombia, Perú, Chile e Italia. Autor de libros y artículos. Docente Titular, Miembro del Grupo de Investigación en Desarrollo Local-GIDLO, secretario técnico de Gestión Cultural y director de la Maestría en Gestión Cultural de la Universidad Politécnica Salesiana.

Catalina González-Cabrera

Catalina González-Cabrera es profesora titular de la Universidad del Azuay, Cuenca - Ecuador. Es doctora por la Universidad de Salamanca, máster en comunicación y marketing, máster en periodismo digital y licenciada en Comunicación Social. Lleva muchos años difundiendo sus investigaciones en congresos nacionales e internacionales, así como en capítulos de libro, artículos científicos y en monólogos académico-científicos. Ha participado en varios proyectos de investigación, muchos de ellos como investigadora principal; forma parte de grupos de investigación multidisciplinarios nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación en ciencias sociales y humanas son: persuasión narrativa, educación y entretenimiento, competencias mediáticas y digitales, comunicación para la salud con enfoque de género. Actualmente, ella realiza su estancia postdoctoral en la Universidad de Valladolid, España.

Jorge Ernesto Lemus Sandoval

El Prof. Jorge Ernesto Lemus Sandoval es un destacado lingüista salvadoreño, doctorado en Lingüística Teórica por la Universidad de Arizona, con especialización en fonología y antropología lingüística, cuyo trabajo se centra en la preservación y revitalización de las lenguas indígenas, particularmente en Centroamérica. Su producción académica incluye más de ochenta publicaciones entre libros y artículos. Su trayectoria incluye roles de profesor e investigador en la Universidad Don Bosco y en la Universidad de El Salvador, así como de profesor invitado en prestigiosas universidades como Penn State University, la Universidad del País Vasco y la Universidad Nacional de Costa Rica. Además de su labor docente e investigadora, ha ocupado roles directivos como vicedirector de la Academia Salvadoreña de la Lengua (correspondiente a la Real Academia Española) y fue galardonado con el Premio Nacional de Cultura del Gobierno de El Salvador en 2010.

Juana Noemy Morales

Juana Noemy Morales es profesora de tiempo completo en la Escuela de Turismo de la Universidad Católica de El Salvador, Centro Regional de Ilobasco. Cuenta con una maestría en Asesoría Educativa por la Universidad Católica de El Salvador (UNICAES), un posgrado en Planificación Estratégica de Turismo CCT/SITCA de la Universidad Francisco Gavidia de El Salvador y la Universidad de Valencia, España y un postgrado internacional en Patrimonio Cultural, Turismo y Paisajes: Estrategias Sostenibles en Destinos Patrimoniales y Proyectos Culturales-Turísticos con el Fondo Verde. Becaria por parte del Ministerio de Relaciones Exteriores de El Salvador y la Organización de Estados Americanos (OEA). Licenciada en Relaciones Públicas y Comunicaciones y profesora de Lenguaje y Literatura. Ha participado como investigadora en proyectos de carácter cultural y en publicaciones sobre la preservación del idioma náhuat. Ponente en El Salvador, Brasil y Ecuador.

Miguel Pazos Otón

Miguel Pazos Otón es Profesor Titular de Geografía Humana en el Departamento de Geografía de la Universidad de Santiago de Compostela (España). En la actualidad es coordinador del Máster Oficial en Desafíos de las Ciudades, en el que participan de forma conjunta las 6 universidades de la Eurorregión Galicia-Norte de Portugal. Sus líneas de investigación principales son las políticas de transporte y la movilidad, desde el punto de vista social y cultural, así como el impacto territorial y social del turismo en el territorio. Ha realizado estancias en universidades de Canadá, Noruega y Austria.

Natalia Rincón del Valle

Catedrática, investigadora y experta en turismo y marketing. Profesora titular en la Universidad del Azuay. Licenciada en turismo, magíster en Comunicación y Marketing y doctoranda en Educación por la Universidad Nacional del Rosario - Argentina. Profesional con más de 21 años

de trayectoria en el ámbito académico y en la investigación aplicada al turismo, el marketing y las relaciones públicas. Reconocida por liderar proyectos de impacto regional e internacional en organización de eventos, protocolo, comportamiento del consumidor y desarrollo sostenible. Experiencia destacada en la implementación de estrategias orientadas a la promoción turística y cultural. Desde 2022, integra el Consejo de la Confederación Panamericana de Escuelas de Hotelería, Gastronomía y Turismo (CONPEHT), contribuyendo a la internacionalización académica, el fortalecimiento del protocolo institucional y a la coordinación de iniciativas interuniversitarias con las universidades miembros.

Juan Gabriel Tirado Ballesteros

Juan Gabriel Tirado Ballesteros es profesor de Geografía Humana en la Universidad de Salamanca. Ha sido investigador posdoctoral en el Departamento de Xeografía de la Universidade de Santiago de Compostela. Asimismo, se ha desempeñado como investigador predoctoral en la Universitat d'Alacant en la que obtuvo su doctorado con Premio Extraordinario. Además, ha ocupado cargos de profesor asociado en la Universidad Nebrija de Madrid y en la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha llevado a cabo estancias como investigador visitante en la Université de Montpellier Paul-Valéry, la Cardiff Metropolitan University y la Università degli Studi di Udine. Su experiencia docente se desarrolla en las áreas de Análisis Geográfico Regional, Planificación Turística y Geografía Humana. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas de desarrollo rural y local y la planificación territorial en turismo, así como en temas relacionados con la proximidad, la innovación y la geografía económica.

Johanna Vaattovaara

Johanna Vaattovaara es Catedrática y jefa del Programa de Grado en Lenguas de la Facultad de Tecnologías de la Información y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Tampere (Finlandia). También es especialista en Pedagogía Universitaria por su trayectoria profesional en

la Universidad de Helsinki. Sus áreas de investigación abarcan la variación y el cambio lingüístico, las ideologías y actitudes lingüísticas, así como la sociolingüística educativa y la comunicación pública de la ciencia. Ha dirigido numerosos proyectos educativos y de investigación, muchos de los cuales, recientemente, se basan en prácticas participativas (Ciencia Ciudadana).

Cecilia Ugalde Sánchez

Doctora en marketing por la Universidad de Valencia, España; máster en Publicidad y Relaciones Públicas por Marquette University en Milwaukee, Wisconsin; diplomada en Gerencia Estratégica de Marketing por la Universidad del Azuay, y diplomada en Gestión Universitaria por la Universidad de Cuenca en Cuenca, Ecuador. Docente e investigadora de la Universidad del Azuay desde hace casi 30 años, con libros, capítulos de libros y artículos publicados en varios países de América y Europa. Ha dictado charlas en Colombia, México, Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Panamá, España y República Checa, y brinda asesoría en marketing y comunicación a empresas nacionales y regionales. Sus líneas de investigación son la alfabetización mediática y digital, el uso de redes sociales, estudios de marca y comportamiento del consumidor.

René Unda Lara

Sociólogo (Pontificia Universidad Católica del Ecuador). Doctor en Ciencias Sociales (Universidad de Manizales, Colombia). Profesor investigador de la UPS. Docente responsable de la cátedra "Estado y Política Pública" del Doctorado en Educación de la UPS Ecuador. Coordinador del grupo de investigación CINAJ e investigador principal de la línea sobre participación política juvenil. Investigador del GT "Juventudes e Infancias" CLACSO. Miembro del Colectivo Académico "Juvenicidio y Resistencias Sociales" JUVIR. Ha sido profesor invitado y profesor visitante de varias universidades latinoamericanas y europeas, entre ellas, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, la Universidad Mayor de San Si-

món, Bolivia, Universidad Nacional de La Plata, Argentina; Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Sevilla, España.

Narcisa Ullauri Donoso

Narcisa Ullauri es licenciada en Ciencias de la Información, máster en Estudios de la Cultura, magíster en Educomunicación, doctora por la Universidad Andina Simón Bolívar en Estudios Latinoamericanos. Catedrática e investigadora de larga experiencia en universidades ecuatorianas y norteamericanas en el campo de la Guianza, Política, Antropología, Cultura Ecuatoriana, Turismo Idiomático y Ejecución de Proyectos de Intervención en el ámbito turístico y social. Habilidad para la creación de emprendimientos turísticos.

Ruth Verónica Zavaleta de Quezada

Académica e investigadora con formación multidisciplinaria, sustentada en: Maestría en Sociología Académica Centroamericana (UCR, Costa Rica), becaria del Programa Regional DAAD de Alemania, maestría en Asesoría Educativa (UNICAES), licenciatura en Administración de Empresas (UES), exbecaria con especialización en Innovación y Emprendimiento por la Agencia Internacional MASHAV de Israel. Mi agenda de investigación se concentra en ejes de educación, cultura, sociedad, políticas públicas y gobernanza. He desarrollado investigaciones sobre análisis del capital cultural y las condiciones socioeconómicas en la deserción estudiantil, impacto en el desarrollo económico y social en las familias de estudiantes de la carrera de turismo. Empleabilidad de graduados de las carreras de turismo, lácteos y cárnicos del programa MEGATEC. He participado en publicaciones en el tema de la preservación del idioma náhuat; también apoyando como mentora a emprendimientos sociales de pueblos originarios de Guatemala y Chile. He presentado ponencias en países como: El Salvador, Costa Rica, Honduras y Alemania.