



Outlook

Decisión del editor/a

Desde revistas@uasb.edu.ec <revistas@uasb.edu.ec>

Fecha Mié 28/01/2026 16:16

Para Blanca Edurne Mendoza Carmona <blanca.mendoza@unae.edu.ec>

El siguiente correo electrónico fue enviado a Keyla López Tanguila desde Revista Andina de Educación en relación con El paju como un poder y saber ancestral. Un análisis desde la cosmovisión de los docentes de una unidad intercultural bilingüe de la Amazonía ecuatoriana.

El motivo por el que recibe una copia de esta notificación es porque está identificado como autor/a de este envío. Las instrucciones que figuran en el siguiente mensaje se dirigen al autor/a principal del envío, Keyla López Tanguila, por lo que no se requiere ninguna acción suya en este momento.

Estimados, mil disculpas por la omisión. Adjunto los comentarios de los revisores a continuación:

Revisor/a 1:

Recomendación: Publicable con modificaciones

1. Título del artículo

El título si dice con precisión de que trata el estudio. Es claro y tiene el numero de palabras exigidas.

2. Resumen

El resumen está bien realizado, contiene los elementos centrales de un resumen, problema, objetivos, metodología y las principales conclusiones.

3. Palabras clave

Si las palabras claves son adecuadas y sirven para la búsqueda del artículo.

4. Introducción

La introducción deja claro la importancia del tema, los antecedentes conceptuales, se define bien el problema y contiene los objetivos del artículo. en la introducción se precisan conceptos básicos de la investigación, como ellos de: saberes ancestrales, prácticas pedagógicas. se enmarca el problema en en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en la formación docente para esta educación. se concretan las preguntas centrales de la investigación: En este orden de ideas, surgen un par de preguntas que dan sentido a la presente investigación ¿cuál es el propósito de hablar sobre la interculturalidad en el campo educativo, si no se reconoce el valor del conocimiento y los saberes ancestrales? ¿Cómo son comprendidos e integrados los saberes ancestrales desde la cosmovisión de los docentes que trabajan en instituciones de EIB?

5. Revisión de literatura

el artículo presenta una adecuada revisión de literatura, muestra las producciones recientes en los campos de las prácticas pedagógicas, las pedagogías interculturales, los saberes ancestrales y la Edu Intercultural Bilingüe.

6. Metodología

Se presenta la metodología, está es pertinente para resolver las preguntas y cumplir los objetivos de la investigación. Hay precisión en las técnicas de recolección de información: entrevistas etnográficas semi estructuradas y cartografía social. Se explicitas los procedimientos de análisis de la información, el análisis descriptivo, por medio de una red de análisis basada en cuadros y matrices comparativas. además de la codificación se realizó la categorización y el diálogo con los referentes teóricos.

7. Resultados

Se presentan los resultados adecuadamente, se ejemplifican los resultados analíticos con expresiones textuales de los participantes en la investigación. Hay coherencia con lo indicado en los procedimientos analíticos propuestos.

8. Discusión

la discusión plantea resultados relevantes de la información recogida y se comparan con referentes teóricos y con los antecedentes investigativos.

9. Conclusiones

Las conclusiones dan respuesta a las preguntas de la investigación, se relacionan directamente con los hallazgos de la información.

Faltaría hacer más explícitas las limitaciones de la investigación y se recomienda también problematizar con mayor profundidad las conclusiones centrales del estudio, se pueden plantear preguntas para futuros estudios en este campo. ¿Se pueden curricularizar todos los saberes ancestrales? ¿Basta con integrar los saberes ancestrales para realizar una educación intercultural? ¿Cómo resolver los asuntos de folklorización de los saberes ancestrales? ¿Cómo dialogan los saberes ancestrales con los saberes académicos occidentales?

10. Calidad de la redacción

El artículo está bien escrito, es claro. Se cumplen con las normas de citación y referencia de artículos científicos. Se encontraron todas las referencias de los trabajos citados. están bien fundamentadas las ideas, se aprovechan bien las citas y parafraseos para dar mayor solidez argumentativo a lo escrito.

11. Recomendación

- Revisión menor

Revisor/a 2:

Recomendación: Publicable con modificaciones

1. Título del artículo

Aunque el título menciona de qué se trata el estudio, puede ser mejorado. Refleja los hallazgos principales mencionados en los resultados, donde se identifica al paju como "poder y saber ancestral". Sin embargo, el objetivo central declarado en el Resumen (2,3) y en la Introducción (120,121) es específicamente conocer la "integración del paju en el proceso de enseñanza desde la cosmovisión docente". El título actual se enfoca mucho en la definición del objeto (paju como poder/saber) y el sujeto (cosmovisión docente), pero omite la acción pedagógica (la integración o enseñanza), que es el nudo crítico del problema de investigación planteado.

El título propuesto tiene 25 palabras. Excediendo el límite sugerido, lo que diluye el impacto y dificulta la indexación en bases de datos. Sugiero recortarlo eliminando artículos innecesarios o redundancias geográficas/institucionales si no son determinantes para la variable principal.

No utiliza siglas, lo cual es correcto para un título académico.

Considerando que el estudio aborda la dicotomía entre docentes Kichwa y mestizos y la integración de este saber en el currículo, sugiero un título que incorpore la dimensión educativa y reduzcan la extensión, Por ejemplo: Integración del paju en la enseñanza: Cosmovisión docente en la Amazonía ecuatoriana, ya que el manuscrito concluye que la escuela debe equilibrar la enseñanza y el título debe reflejar esa intención pedagógica, no solo antropológica.

2. Resumen

El resumen cumple con la mayoría de los criterios estructurales exigidos por la Revista. Es conciso, fluido y presenta una narrativa lógica de la investigación. Sin embargo, se podría incluir una mejora leve en la enunciación inicial del problema. El texto del resumen inicia directamente con el objetivo (Línea 1): "La presente investigación tiene como objetivo conocer la integración...", no obstante, si bien el objetivo y el alcance ("provincia de Pastaza, cantón Arajuno") son claros, se omite una breve frase introductoria que contextualice el problema (por ejemplo, la tensión existente entre saberes occidentales y ancestrales o la normativa MOSEIB vs. la práctica real) antes de declarar el objetivo. Por lo que sugiero, considerando no superar el límite de palabras, se añada una frase de contexto al inicio, lo cual le daría mayor fuerza a la justificación del estudio.

En relación a la metodología (Línea 3), esta describe claramente el enfoque ("cualitativo con un acercamiento etnográfico") y las herramientas ("entrevistas semiestructuradas y cartografía social"). Lo cual la hace precisa y suficiente.

En cuanto al resumen de resultados (Líneas 4-5), se observa una síntesis de los hallazgos principales, destacando la "dicotomía entre la percepción de docentes kichwa y mestizos" y la "división en la práctica pedagógica intercultural". Reflejándose fielmente los hallazgos descritos en el cuerpo del artículo sin añadir información nueva.

Las conclusiones (Líneas 6-8), cierran adecuadamente el arco narrativo del resumen, al generalizar la implicación del estudio indicando que los saberes deben ser "conocimientos legítimos" y resalta el rol fundamental de los docentes.

No se encuentran citas bibliográficas ni referencias entre paréntesis en las líneas. Por lo tanto, cumple estrictamente con la norma de no incluir referencias en el resumen.

En términos generales, el resumen está bien construido. La única sugerencia para el autor sería evaluar si desea agregar una breve línea inicial sobre el problema de la desvalorización de los saberes para dar mayor contexto, pero tal como está, es funcional y cumple los requisitos de la revista.

3. Palabras clave

Las palabras clave actuales ("Saberes ancestrales, cosmovisión, docencia, Ecuador") son útiles para búsquedas muy generales, pero carecen de la especificidad necesaria para que investigadores especializados en el tema exacto del artículo (etnoeducación, saberes amazónicos específicos) lo encuentren rápidamente. Lo cual hace que no sean lo suficientemente específicas: "Docencia" es un término demasiado genérico. El artículo se enfoca en un contexto muy particular: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). "Paju", que es el objeto central de estudio y la novedad del artículo, no está incluido en las palabras clave. Esto es una omisión crítica, ya que es el término que diferenciaría este estudio de otros sobre saberes ancestrales generales. "Ecuador" es correcto, pero se podría precisar la región (Amazonía), dado el enfoque etnográfico.

Para mejorar la indexación y visibilidad del artículo en bases de datos científicas, sugiero realizar los siguientes cambios:

- Incluir "Paju": Es fundamental que el término nativo aparezca, ya que es la variable principal.
- Sustituir "Docencia" por "Educación Intercultural Bilingüe": Esto ubica el artículo en su campo disciplinar correcto y conecta con la normativa MOSEIB mencionada frecuentemente en el texto.
- Considerar "Amazonía" o "Nacionalidad Kichwa": Para delimitar el contexto etnográfico.

Propuesta de conjunto de palabras clave (5-6 palabras): Paju, saberes ancestrales, Educación Intercultural Bilingüe, cosmovisión docente, Amazonía ecuatoriana. Al considerar estos cambios, recuerde actualizar también las Keywords en el Abstract para mantener la coherencia.

4. Introducción

En la introducción se encuentran presentes los elementos importancia del tema, antecedentes conceptuales o históricos del tema, definición del problema, y objetivos del artículo. En relación con la importancia del tema, este se encuentra presente y de manera clara, pues el autor establece la relevancia de los saberes ancestrales como base de la identidad y memoria, y su importancia vital en el contexto amazónico para el equilibrio espiritual y cognitivo. También justifica su pertinencia educativa al mencionar que refuerzan los procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados. En relación a los antecedentes conceptuales o históricos, se aborda desde tres frentes: i) Conceptual: define los saberes ancestrales y su transmisión; ii) Legal/Normativo: contextualiza la EIB en Ecuador citando la Constitución, la LOEI y el MOSEIB; iii) Específico: introduce el concepto de paju y su función curativa/espiritual en la cosmovisión amazónica, lo cual es fundamental para entender el objeto de estudio. Para el caso de la definición del planteamiento del problema, sugiero una corrección, puesto que el problema se plantea en torno a las contradicciones en la enseñanza EIB y la dicotomía entre prácticas docentes, lo cual se detecta en las (Líneas 79-83): El texto dice: "la capacitación en EIB está dirigida tanto a docentes mestizos como indígenas desde una perspectiva dual; sin embargo, existen contradicciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que los primeros poseen el conocimiento del Kichwa y los saberes ancestrales de cada comunidad; mientras que los segundos manifiestan problemas en el proceso de enseñanza al carecer del dominio de la lengua materna". El autor del artículo, al usar "los primeros", se refiere gramaticalmente a los "docentes mestizos" y "los segundos" a los "indígenas". Esto parece ser un error de inversión, ya que contradice la lógica habitual y, más importante,

contradice sus propios Resultados (Líneas 344-346: "Mientras que los docentes kichwa que hablan el idioma son más propensos a defender los saberes ancestrales, los docentes mestizos que no hablan la lengua tienden a identificar estos saberes desde el mito y el folklor). Se sugiere aclarar o corregir este párrafo para que el problema esté bien planteado.

De igual forma, el objetivo se declara explícitamente al final de la introducción en la línea 120-121: "presente estudio aborda cómo se integra el paju en el proceso de enseñanza desde la cosmovisión docente en una unidad educativa de la provincia de Pastaza, cantón Arajuno".

En términos generales la introducción es sólida y cumple con los elementos estructurales requeridos. Sitúa bien al lector desde lo general (saberes ancestrales) hasta lo particular (el paju). Sin embargo, es importante corregir la contradicción en las líneas (79-83), ya que confunde el planteamiento del problema lingüístico y cultural que justifica la investigación.

5. Revisión de literatura

El manuscrito presenta una revisión de literatura adecuada, esta integrada como marco teórico dentro de la introducción, lo cual es aceptable dado que se trata de un artículo corto, y su delimitación es clara. De otro lado, el texto logra delimitar el objeto de estudio (el paju) en las líneas 100-105, definiéndolo como poder curativo y energía en equilibrio. Sin embargo, se evidencia una debilidad en esta definición (Línea 100-102): Para definir el concepto central de la investigación (el paju), el autor cita a "Amupakin (2025)". Al revisar las referencias, esto corresponde a un sitio web de una asociación. Si bien es válido como fuente primaria etnográfica, es débil como sustento teórico central para definir una categoría antropológica. Se sugiere buscar literatura académica antropológica sobre chamanismo amazónico o etnografía Kichwa que respalde esta definición.

En las (Líneas 111-114): Se menciona la relación estrecha naturaleza-ser humano citando a León y Montoya (2020). Este punto es crucial para la discusión de resultados y podría fortalecerse con teóricos clásicos de la antropología amazónica.

En cuanto al marco teórico, el autor se apoya correctamente en la teoría decolonial (Quijano, Walsh) para explicar la tensión entre saberes y en la normativa ecuatoriana (MOSEIB) para el contexto educativo.

Finalmente, para robustecer la discusión sobre la "dicotomía" entre el pensamiento occidental y amazónico (hallazgo central del artículo), sugiero al autor considerar las siguientes corrientes o autores, que darían mayor peso académico a sus afirmaciones en las líneas (100-119):

- 1) Para fundamentar mejor la línea (111-112) sobre la "estrecha relación que existe entre la naturaleza y el ser humano", sería muy valioso referir a Philippe Descola (ej. Más allá de naturaleza y cultura) o Eduardo Viveiros de Castro (Perspectivismo amerindio). Esto elevaría el nivel de discusión teórica sobre por qué para los docentes Kichwa el paju es real y para los mestizos es mito.
- 2) Para reforzar la definición de paju y samay (fuerza/aliento) más allá de la cita web en la línea, sugiero revisar trabajos de Norman Whitten, 1976, 1985 (referente clásico en Canelos Quichua de la Amazonía ecuatoriana) o ampliar el uso de Michael Uzendoski (ya citado, pero quizás subutilizado en la definición de la materialidad del saber).

El autor cita a Boaventura de Sousa Santos en la discusión, lo cual es un acierto. Recomiendo verificar si se puede integrar el concepto de "Sociología de las Ausencias" para explicar por qué el paju es tratado como "mito" (inexistente) por los docentes mestizos, reforzando el argumento de las líneas 8, 294, 322, 329, 346, 463).

6. Metodología

El autor presenta y justifica la metodología escogida, define correctamente el estudio como cualitativo con un "acercamiento etnográfico". Es destacable la justificación teórica en las líneas (124-127), donde diferencia honestamente entre una etnografía completa (inmersión exhaustiva) y un acercamiento (enfocado en prácticas específicas), citando a Bertely (2000). Esto demuestra rigor conceptual al no sobrevalorar el alcance del estudio.

En cuanto a la selección de la población y recolección de datos, es clara, pero con una inconsistencia numérica que requiere explicación.

Se describe adecuadamente la población: 9 docentes de diversos perfiles (Kichwa y mestizos) en Arajuno. De manera específica (Líneas 148-149): El autor indica que la Cartografía Social se llevó a cabo con "4 de los 9 docentes participantes". No se explica el criterio de exclusión o selección para este subgrupo. ¿Por qué los otros 5 no participaron? ¿Fue por tiempo, voluntad o perfil?

Sugerencia: Se debe agregar una breve frase explicando por qué la muestra se redujo en la técnica de cartografía (ej. "por disponibilidad horaria" o "selección intencionada de informantes clave").

Se detalla el procedimiento ético (consentimiento informado y participación voluntaria) en las líneas 153-159, lo cual es indispensable.

En cuanto a las Técnicas de recolección, estas están bien desarrolladas. Se justifica el uso de la entrevista etnográfica y la cartografía social para captar tanto el discurso como la representación simbólica del territorio. La inclusión de la validación dialógica (ejes teórico, metodológico y empírico) descrita en las líneas aporta gran solidez al diseño.

El análisis de datos, es sistemático y coherente con el problema. El manuscrito detalla las fases del análisis: preanálisis, codificación, categorización y consolidación. Un punto fuerte es la mención en la línea (179) de que la información transcrita fue "corroborada por los entrevistados". Esto es excelente para garantizar la validez en investigación cualitativa con pueblos originarios. El proceso descrito en las líneas 181-184 (creación de códigos a partir de categorías teóricas) asegura que el análisis no sea disperso, sino que esté enfocado en responder al problema central (la integración del paju).

En términos generales la sección metodológica es robusta y demuestra competencia investigativa. Se solicita al autor que aclare en la líneas (148-149) la razón por la cual solo 4 docentes realizaron la cartografía social, para evitar dudas sobre la representatividad de esos datos visuales. Por lo demás, la metodología está bien estructurada y permite replicabilidad y comprensión del proceso analítico.

7. Resultados

La evaluación de los resultados, se encuentra muy bien estructurada, se organiza lógicamente en tres ejes temáticos anunciados en la línea 193: El paju como poder y saber ancestral (definición ontológica). Línea 291: El paju desde la cosmovisión y práctica docente (la dicotomía cultural).

Finalmente, en la líneas 251-252: El paju desde el MOSEIB (la aplicación institucional). Esta estructura facilita la lectura y guía al lector desde la comprensión del concepto hasta su problemática educativa.

Aunque el manuscrito solo indica la ubicación de las figuras (1,2,3), el texto circundante no se limita a describir lo que (presumiblemente) se ve en la imagen, sino que lo complementa con testimonios. Ejemplo: En la Figura 2 (flujo de energía), el texto posterior explica el mecanismo de herencia de ese poder (vínculos no consanguíneos), aportando información cualitativa que una imagen por sí sola no daría.

Se evidencia alta coherencia con el procedimiento de análisis. El uso de fragmentos de entrevistas (codificados como D3, D5, D7, etc.) es consistente con el enfoque etnográfico y la "descripción densa" prometida en la metodología. Se evidencia claramente el análisis de contraste o "dicotomía" mencionado en el resumen. Por ejemplo, se presentan testimonios de docentes Kichwa que describen sus propios pajus agrícolas (Líneas 271-283) en contraposición directa con docentes mestizos que lo categorizan como "mito" sin base científica (Líneas 344-346). Por consiguiente, la integración de citas en Kichwa con su traducción otorga validez cultural y rigor etnográfico.

Algunas observaciones específicas para mejora de esta sesión:

Línea 229: "Claro, es que no se puede hacer en público...". Recomiendo revisar la puntuación y redacción de la transcripción. Aunque se debe respetar la oralidad, frases como "dije denantes: mezquinosos" podrían necesitar una leve edición o una nota aclaratoria [sic] para facilitar la comprensión del lector internacional, o asegurar que la transcripción fonética sea fiel pero legible. Líneas 389-390: "resulta interesante cómo limitan la inclusión de estos saberes a asignaturas como filosofía y Kichwa...". Esta es una interpretación crucial. Sugiero al autor que enfatice que esta "auto-limitación" de los docentes indígenas podría ser una forma de internalización de la colonialidad del saber (mencionada en), no solo una cuestión administrativa.

En términos generales, sesión se resultados es sólida. Cumple con presentar evidencia empírica (citas) y dialogar con la teoría (Walsh, Quijano, MOSEIB) simultáneamente. No se observan repeticiones innecesarias ni desorden.

8. Discusión

La discusión de los resultados cumple satisfactoriamente con la interpretación exclusiva de los resultados expuestos, no divaga en generalidades, sino que está anclada firmemente en los extractos de las entrevistas. Ejemplo de buena práctica: En las líneas (319--323 , se expone el dato empírico (un docente mestizo califica al paju de "mito" por no ser científico). Inmediatamente, en la línea 324, el autor interpreta esto utilizando la teoría de la "colonialidad del poder" de Quijano (2000). Esto demuestra que la teoría se usa para explicar el dato, no para adornarlo.

En relación a la comparación con hallazgos de otros estudios, se evidencia una buena integración teórica. El autor retoma adecuadamente a los teóricos presentados en la introducción para dar sentido a sus hallazgos. Vygotsky (1995): Se utiliza correctamente en la línea 393 para discutir la importancia del entorno familiar en el aprendizaje significativo, contrastándolo con la experiencia del Docente 8. De igual manera, Walsh (2010) y Quijano (2000): Son los pilares de la discusión. Se usan consistentemente para analizar la "dicotomía" entre el saber ancestral y el conocimiento académico. Por su parte, Mateos et al. (2016): Se emplea en la línea 242 para criticar el modelo

hegemónico que impide a los docentes de matemáticas ver el paju como contenido válido, respondiendo directamente al testimonio de la líneas 234-238.

Se sugiere, profundizar en el matiz "Saber/Poder" (Líneas 245, 294): El autor hace una distinción fascinante: el paju como saber (se enseña) vs. paju como poder (se transmite/hereda). Aunque se menciona, la discusión teórica sobre esta distinción específica podría enriquecerse.

Sugerencia: ¿Existen otros estudios en la Amazonía que hagan esta diferenciación? Si no los hay, el autor debería destacar esto explícitamente como un hallazgo novedoso de su investigación que aporta a la teoría existente, en lugar de solo validarla.

Discusión sobre el MOSEIB (Líneas 414-424): El texto menciona que el MOSEIB permite la integración, pero los docentes no lo hacen por "falta de importancia" o desconocimiento. Sería valioso discutir aquí si esto es solo un problema de actitud docente (cosmovisión) o si hay estudios previos (quizás de Guamán y Benavides, 2023; Paucar y Espín, 2025, citados en la introducción) que señalen fallas estructurales o falta de capacitación técnica operativa en el MOSEIB. Esto daría más equilibrio a la discusión, evitando culpar únicamente al docente.

En términos generales la discusión es robusta y coherente. El autor demuestra capacidad para tejer la voz de los participantes con la voz de los expertos.

9. Conclusiones

Las conclusiones tienen una relación directa con los objetivos planteados. La sección inicia en la línea recordando explícitamente el objetivo ("comprender cómo se integran los saberes ancestrales"). Las conclusiones subsiguientes (primera, segunda, tercera y cuarta) responden directamente a este objetivo, desglosando el "cómo" se integran (o no se integran) en la realidad escolar.

Las conclusiones se articulan de manera exclusiva con los hallazgos (sin ser solo un resumen). El autor sintetiza las tesis principales derivadas del análisis: (La definición dual saber/poder. La dicotomía Kichwa/Mestizo. La fragmentación curricular). No se limita a repetir la metodología o narrar el proceso, sino que presenta inferencias teóricas sólidas derivadas de los datos.

En cuanto a las recomendaciones, limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación, esta es parcialmente completo. Faltan limitaciones metodológicas y futuras líneas de investigación explícitas. En cuanto a las recomendaciones: Las líneas finales son propositivas. Recomendamos orientar la formación docente hacia la revalorización de saberes y transformar la escuela en un espacio de práctica vivencial. Se evidencia una ausencia de limitaciones del Estudio. El texto menciona limitaciones "institucionales y curriculares" que enfrentan los docentes, pero no menciona las limitaciones de la investigación en sí (por ejemplo, el tamaño de la muestra, el hecho de ser un "acercamiento" etnográfico y no una etnografía profunda, o la focalización en una sola unidad educativa). En cuanto al análisis de Futuras Líneas de Investigación, estas son débiles/ implícitas. Si bien se dice lo que la educación "debe" hacer, no se sugieren explícitamente nuevos caminos investigativos. Por ejemplo: ¿Sería útil investigar la perspectiva de los padres de familia? ¿O comparar con otras nacionalidades amazónicas?

En términos generales, aunque el contenido es coherente con los resultados, la estructura formal

de una conclusión académica rigurosa requiere explicitar los límites y proyecciones del estudio. Se sugiere al autor, incluir una breve mención honesta sobre las limitaciones metodológicas (ej. "Entre las limitaciones del estudio, se reconoce que al ser un acercamiento etnográfico en una única institución, los resultados no son generalizables a toda la región..."). Transformar parte de las recomendaciones pedagógicas en recomendaciones investigativas. (Ej. "Se sugiere para futuras investigaciones indagar en la recepción de estos saberes por parte de los estudiantes o realizar estudios comparativos con docentes de otras nacionalidades").

10. Calidad de la redacción

El manuscrito presenta una estructura lógica y una narrativa fluida. Las ideas se exponen de manera secuencial (contexto -> metodología -> hallazgos -> discusión). Sin embargo, hago una observación de coherencia (Líneas 79-83), reitero la necesidad de corregir el párrafo donde se afirma que los docentes mestizos ("los primeros") poseen el conocimiento del Kichwa y los indígenas ("los segundos") carecen de él. Esta redacción es confusa y contradice los resultados posteriores. El autor debe invertir los términos o reescribir la frase para asegurar la precisión semántica.

De las aproximadamente 46 referencias listadas, unas 17 corresponden al periodo 2020-2025. Esto representa un ~37% de actualización. Aunque está muy cerca del 40% sugerido, se recomienda incorporar al menos 2 o 3 referencias adicionales de alto impacto (2023-2024) para asegurar el cumplimiento del estándar y robustecer la discusión actual.

Hay presencia de revistas indexadas en Scopus y Latindex (ej. Edutec, Revista de Ciencias Sociales, Diálogo Andino). Se justifica el uso de textos clásicos (Walsh, Quijano, Freire) por ser teóricos fundantes del enfoque decolonial.

He encontrado discrepancias entre el año citado en el texto y el año que aparece en la lista de referencias. El autor debe unificar estos datos: Caso Jociles: En el texto (Línea 129) se cita como "Jociles, 2005", pero en la lista de referencias (Línea 529) aparece como "Jociles, M. (2006)". Caso León y Montoya: En el texto (Líneas 112-114) se cita como "León y Montoya, 2020", pero en la lista de referencias (Línea 533) aparece como "León, F. y Montoya, J. (2022)". A primera vista, la referencia "Pauta, D., Mansutti, A... (2021)" listada en la línea 558 no parece estar citada explícitamente en el cuerpo del manuscrito provisto. Solicito al autor que verifique que todas las obras listadas en referencias hayan sido efectivamente citadas en el texto y viceversa.

Para superar el umbral del 40% y enriquecer la discusión sobre "saberes ancestrales y educación" con literatura de alto impacto (Scopus/WOS), sugiero revisar trabajos recientes de autores como:

1. Gunther Dietz: Tiene producción muy actual sobre interculturalidad en educación superior y básica (México/Latinoamérica).
2. Daniel Mato: Referente en educación superior y pueblos indígenas.
3. Catherine Walsh (Obra reciente): Verificar si hay algún artículo posterior a 2020 que pueda actualizar las citas de 2005/2010.

11. Recomendación

- Revisión menor

Revisor/a 3:

Recomendación: Publicable con modificaciones

1. Título del artículo

Sí, lo dice con precisión, aun cuando es un título muy largo. sugiero:

El paju: poder / saber ancestral y la cosmovisión de los docentes de una unidad intercultural bilingüe de la Amazonía ecuatoriana

2. Resumen

Sí, la estructura es clara.

3. Palabras clave

Adecuadas

4. Introducción

Están presentes los elementos mencionados, sin embargo, considero que en la introducción antes de la pregunta de investigación debe incorporarse aspectos que generen las preguntas. Estas nacen desde una organización entre conceptos que vienen del problema y conceptos que vienen de una teoría que usa. Antes de llegar a estas preguntas 1. sea más explícito en la descripción de los aspectos del problema que quiere estudiarse, los detalla, pero someramente. 2. sea más explícito en decir qué posición teórica adopta para hacer su investigación, desde dónde mira su investigación, menciona varios autores y corrientes, pero entre ellas hay una que es esencial para mirar este problema, así mismo, el concepto "saber ancestral", que es el que aparece cercano al paju, o el "conocimiento indígena", uno de los dos será el concepto clave desde el cual se estudia su trabajo, defina el que usted considere es el que más se acerca a ser objeto de conocimiento.

5. Revisión de literatura

Las fuentes usadas aportan a las distintas partes del texto

6. Metodología

La metodología es adecuada

7. Resultados

Se cumple lo solicitado en este acápite

8. Discusión

El texto presenta resultados y discusión juntos. Hay coherencia en lo expuesto. Sin embargo, en los dos últimos resultados, genere un diálogo entre las fuentes bibliográficas y los conceptos presentados, en contraste con las interpretaciones de los informantes, tal como lo hace en los primeros resultados.

9. Conclusiones

Las conclusiones son pertinentes y se centran en lo tratado.

10. Calidad de la redacción

Pueden mejorarse algunos aspectos de la redacción pero, de manera general, es clara y se expone de manera organizada

11. Recomendación

- Revisión menor

Confidencialidad y protección de datos personales:

La información contenida en este correo electrónico, incluyendo cualquier archivo adjunto, es de carácter confidencial y se encuentra legalmente protegida. Su uso está limitado exclusivamente a la persona o entidad destinataria, quedando prohibida cualquier revisión, divulgación, copia, distribución o utilización no autorizada. Si ha recibido este mensaje por error, le solicitamos eliminarlo de forma inmediata y comunicar dicha circunstancia al remitente.

De igual forma, los datos personales que pudieran constar en este correo electrónico son tratados por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, para fines institucionales legítimos, de conformidad con la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y su normativa complementaria. Los titulares podrán ejercer sus derechos y conocer el procedimiento aplicable en la Política de Privacidad y Protección de Datos Personales, disponible en el sitio web institucional www.uasb.edu.ec.

La Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, no asume responsabilidad por las opiniones o manifestaciones contenidas en este mensaje, las cuales son de exclusiva responsabilidad de quien lo emite.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo conocer la integración del paju en el proceso de enseñanza desde la cosmovisión docente en una unidad educativa de la provincia de Pastaza, cantón Arajuno. Se realizó un estudio de corte cualitativo con un acercamiento etnográfico, utilizando herramientas como entrevistas semiestructuradas y cartografía social con docentes kichwa y mestizos. El análisis realizado permitió identificar una dicotomía entre la percepción de docentes kichwa y mestizos acerca del paju, como poder y como saber ancestral, pero también como un conocimiento legítimo desde los pueblos y nacionalidades, por un lado, y de un mito, por el otro. Igualmente, se evidencia una división en la práctica pedagógica intercultural con la integración de estos saberes ancestrales únicamente en asignaturas vinculadas a la lengua y cosmovisión indígena, pero no a asignaturas consideradas “científicas”. En conclusión, los saberes ancestrales deben ser reconocidos como conocimientos legítimos en sí, que aporten en todos los aspectos de la vida de las personas, esto incluye el contexto escolar; donde el rol de los docentes de EIB es fundamental. El reconocimiento de esta legitimidad permitirá que estos saberes sean preservados para las siguientes generaciones.

Palabras clave: Saberes ancestrales, cosmovisión, docencia, Ecuador.

ABSTRACT

The present research aims to understand the integration of *paju* in the teaching process from the perspective of teachers' worldviews in an educational institution located in the province of Pastaza, Arajuno canton. A qualitative study with an ethnographic approach was conducted, using tools such as semi-structured interviews and social mapping with Kichwa and mestizo teachers. The analysis revealed a dichotomy between the perceptions of Kichwa and mestizo teachers regarding *paju*—as both a spiritual power and an ancestral knowledge—but also as a legitimate form of knowledge within Indigenous peoples and nationalities on one hand, and as a myth on the other. Likewise, a division was observed in intercultural pedagogical practice, with the integration of these ancestral knowledges limited mainly to subjects related to Indigenous language and worldview, but not to those considered “scientific.” In conclusion, ancestral knowledge should be recognized as legitimate knowledge in itself, contributing to all aspects of human life—including the educational context—where the role of teachers in the Intercultural Bilingual Education (EIB) system is fundamental. Recognizing this legitimacy will allow these knowledges to be preserved for future generations.

Keywords: Ancestral knowledge, worldview, teaching, Ecuador

Puntos destacados / Highlights

1. La dicotomía entre lo indígena y lo mestizo en la comprensión de los saberes ancestrales
2. La percepción del paju dentro de las áreas y contenidos curriculares
3. Los saberes ancestrales como saberes prácticos
4. Diferentes tipos de paju
5. El paju como poder que se transmite y como saber que se enseña

Introducción

Los saberes ancestrales son conocimientos que poseen los pueblos originarios y se transmiten de generación en generación (Cortez, 2013); estos se basan en la forma de vida y experiencias heredadas, las cuales permiten el desarrollo sustentable en la comunidad (Luque y Rodríguez, 2019). En este sentido, constituyen la base que sostiene la identidad y la memoria, pues en ellos se concentran tradición oral, rituales, aprendizaje de la naturaleza, narración oral, entre otras.

En el contexto amazónico, estos saberes forman un conjunto de conocimientos basados en la medicina, gastronomía, lengua, artesanías, los cuales mantienen una estrecha relación con los elementos de la naturaleza, mediante prácticas vivas (Briones et al, 2021). Con respecto a la Amazonía ecuatoriana, de acuerdo con Uzendoski (2015), “el conocimiento indígena es clasificado como sabiduría ancestral” (p. 5). Además, permanecen en la comunidad como una memoria compartida presente en la vida cotidiana, preservando la identidad cultural, manteniendo un equilibrio entre el aspecto espiritual, cognitivo y afectivo de las personas (Garcés, 2021; Yépez, 2022).

En ese sentido, como señala Vigotsky (1995), el conocimiento no se construye de manera aislada, sino a través de la interacción social, lenguaje y cultura. Por tal motivo, la incorporación de los saberes en los contenidos curriculares y en la planificación educativa, mediante prácticas pedagógicas contextualizadas, no solo permiten la revaloración de la cultura, sino que también refuerzan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el contexto de los estudiantes. En el ámbito educativo, los saberes ancestrales tienen gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que involucran a los actores educativos y sociales externos (Mateos et al, 2016); es decir que es necesario un diálogo de saberes. De acuerdo a Walsh (2010), los saberes surgen de memorias colectivas, los cuales son formas de vida que se practican en la cotidianidad. Desde esta perspectiva, la revitalización de estos saberes forma parte de un proceso de descolonización en un entorno hegemónico que privilegia saberes academicistas (Quijano, 2000).

De acuerdo con Pineda y Loaiza (2018), la práctica pedagógica es una herramienta que facilita el intercambio de saberes en diálogo con el territorio social y cultural, en donde se encuentra el docente; es decir, va más allá del marco escolar (Carr, 1993). Además, se reconocen también como decisiones tomadas a partir de fundamentos morales, donde intervienen los valores (Posada y Rozo, 2023). Con base en lo mencionado, se puede señalar que “tienen que ver con la acción de los agentes y con las estructuras, en el marco de elementos organizativos, tendencias sociales, contextos, producción de saberes y conocimientos, que las encuadran, les dan contenido y las condicionan” (Posada y Rozo, 2023, p.81). Por lo tanto, el contexto sociocultural de los docentes influye en cómo ellos conciben y desarrollan su praxis pedagógica.

En Ecuador, la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ampara en la normativa sobre políticas públicas, como la Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el Acuerdo Ministerial 440. También es creado el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual surge ante la demanda de pueblos y nacionalidades de integrar formas de educación ancestral, como un plan curricular que promueve el aprendizaje contextualizado, incorporando fases del conocimiento que fusionan formación académica con saberes locales (Guamán y Benavides, 2023; MinEduc, 2013; Paucar y Espín, 2025). De acuerdo

con Crespo et al (2014), , “los saberes ancestrales son la representación viva de los diversos pueblos y nacionalidades” (p. 6). Es así como el conocimiento local toma fuerza en el contexto ecuatoriano, en donde se valora a los saberes como patrimonio de los pueblos indígenas. El MOSEIB propone incorporar los saberes ancestrales y espirituales indígenas en la educación, como ejes fundamentales para la revitalización de la identidad cultural (MinEduc, 2013).

Todos estos documentos coinciden en promover la diversidad cultural y las acciones pedagógicas interculturales (Freire y Leyva, 2020). En ese sentido, la capacitación en EIB está dirigida tanto a docentes mestizos como indígenas desde una perspectiva dual; sin embargo, existen contradicciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que los primeros poseen el conocimiento del Kichwa y los saberes ancestrales de cada comunidad; mientras que los segundos manifiestan problemas en el proceso de enseñanza al carecer del dominio de la lengua materna. Este desconocimiento también dificulta la incorporación de sabiduría ancestral en las planificaciones y contenidos curriculares, tal como plantea el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Flores, 2023; Melero y Manresa, 2022). Asimismo, de acuerdo con Oviedo (2022), la educación se ve contrastada con respecto a los recursos insuficientes en el área de la EIB en comparación con la educación de los mestizos. Por ello, existe una dicotomía entre la práctica de docentes indígenas y docentes mestizos, y en cómo llevan a cabo sus prácticas.

En este orden de ideas, surgen un par de preguntas que dan sentido a la presente investigación ¿cuál es el propósito de hablar sobre la interculturalidad en el campo educativo, si no se reconoce el valor del conocimiento y los saberes ancestrales? ¿cómo son comprendidos e integrados los saberes ancestrales desde la cosmovisión de los docentes que trabajan en instituciones de EIB? De acuerdo con Walsh (2005), la interculturalidad debe ser vista como una herramienta pedagógica que cuestione las estructuras de poder y conocimiento. En ese sentido, desde el enfoque intercultural, la práctica pedagógica implica la planificación e implementación de actividades pertinentes a la realidad de la comunidad indígena. Tal como señalan Páez et al (2018), “la educación humanista inspirada en Freire procura responder a este planteamiento pedagógico revolucionario, promoviendo exploraciones, experiencias y transformadores proyectos con el fin de obtener aprendizajes vivenciales” (pp. 30-31).

En el caso de la cosmovisión amazónica ecuatoriana, existen diversos saberes, entre los cuales se encuentran los pajos, que de acuerdo con Amupakin (2025), son considerados poderes curativos que se desarrollan mediante “dietas” o conocido como hábitos que pueden ser alimenticios o guardar reposo. Según Rebolledo et al (2022), la comunidad se acerca a los sabedores espirituales (personas con el don del paju) para tratar dolencias con plantas medicinales. Este poder espiritual no se obtiene por cuenta propia, sino se transmite de generación en generación (Andy et al., 2012).

Además, es innegable la relación del plano espiritual con los seres humanos, puesto que al estar en contacto con la naturaleza se crea un vínculo para comunicarse con sus ancestros y los espíritus que habitan en ella (Achury et al., 2019). En la Amazonía, los pajos simbolizan la energía que se encuentra en equilibrio con la naturaleza, la medicina ancestral y la lucha por la preservación de los espacios ancestrales (Checa, 2023).

La cosmovisión de las comunidades indígenas de la Amazonía ecuatoriana se destaca por la estrecha relación que existe entre la naturaleza y el ser humano; tal como la cosmovisión andina (León y Montoya, 2020). Al mismo tiempo, se interrelaciona con el *sumak kawsay* o buen vivir en armonía con la cultura y la sociedad (León y Montoya, 2020); y, desde allí parte la cosmovivencia, es decir, un proceso de equilibrio entre el yo interior y la comunidad (Guzñay, 2014). En ese sentido, de acuerdo con Gutiérrez (2016), la cosmovisión docente es una manera en la cual los educadores interpretan el entorno desde su criterio personal y cultural. Esto resulta fundamental para entender la incorporación de los saberes ancestrales en el currículo educativo, es decir, que la integración de los conocimientos estará sujeto al análisis de los docentes.

En esta línea, el presente estudio aborda cómo se integra el paju en el proceso de enseñanza desde la cosmovisión docente en una unidad educativa de la provincia de Pastaza, cantón Arajuno.

Metodología

El diseño de la presente investigación se basa en un acercamiento etnográfico a la integración del paju en los procesos de enseñanza desde la cosmovisión de los propios docentes. Se habla de un acercamiento, ya que mientras que la etnografía implica una inmersión exhaustiva y una descripción densa de todas las prácticas de una comunidad, un acercamiento implica que quien hace la etnografía se enfoca en la descripción y análisis de un conjunto de prácticas (Bertely, 2000).

Este acercamiento se realizó a través de entrevistas etnográficas semi estructuradas y de la técnica participativa de la cartografía social. En cuanto a las entrevistas etnográficas (Jociles, 2005), estas permiten entablar un diálogo con la persona entrevistada, y darle la oportunidad de explicar, desde su propia voz, sus ideas sobre el tema que se pretende abordar, sin imponer el punto de vista de quien hace la entrevista. Para esta investigación se realizaron un total de 9 entrevistas con docentes del subnivel de primaria, básica superior y de Bachillerato de una unidad intercultural bilingüe ubicada en la provincia de Pastaza, cantón Arajuno. El perfil de los docentes es diverso, ya que tienen distinta procedencia étnica, conocimiento del Kichwa, y además se especializan en áreas curriculares diversas (ver apéndice A).

La diversidad en los perfiles docentes permitió profundizar en la cosmovisión de los docentes sobre el paju y la integración de este saber ancestral en las prácticas pedagógicas interculturales con enfoques culturales diversos.

Previo a la realización de las entrevistas se elaboró una guía de temas y preguntas a abordar con los docentes participantes; esta guía fue construida a partir de las categorías teóricas que sustentan esta investigación (ver apéndice B). Para la realización de la guía se cuidó de no imponer temas o puntos de vista a los docentes sobre el paju; además, se dio total flexibilidad a los docentes para que eligieran el momento y lugar para llevar a cabo la entrevista.

En cuanto a la técnica de cartografía social, que implica un elemento descriptivo y creativo desde el territorio. Esta cartografía permitió relacionar el poder espiritual y representaciones culturales desde la realidad de los sujetos al obtener diferentes perspectivas sociales para expresar y transmitir la memoria comunitaria (Diez, 2018; Escaño y Mañero, 2025; Rocha, 2016). La cartografía se llevó a cabo con 4 de los 9 docentes participantes. Durante la aplicación de la técnica, se les pidió a los docentes que representen en una imagen los lugares o espacios donde se realizan los saberes del paju, relación entre el paju con los elementos de la naturaleza, actores que participan y transmiten el saber y la aplicación del paju (ver apéndice C).

Es importante mencionar que la selección de los participantes se dio de forma voluntaria, cumpliendo con los lineamientos éticos que prohíben la coerción para garantizar la participación en la investigación. Se realizó un primer acercamiento a los participantes, para explicarles el objetivo de la investigación, quiénes la estaban desarrollando y por qué. En un segundo acercamiento, se les brindó un consentimiento informado donde se daba un mayor detalle del trabajo, así como del rol que ellos tendrían. La información fue procesada preservando el anonimato y asegurando la confidencialidad de los docentes.

En cuanto a la validación de los instrumentos —la guía de entrevista y la guía para la cartografía social— se utilizó una validación dialógica (Sisto, 2008). Esta validación parte de tres ejes fundamentales: uno teórico, uno metodológico y uno empírico. El primero se construye a partir del marco teórico y la construcción de una tabla de categorías teóricas y analíticas (ver apéndice A). En

cuanto al eje metodológico, este implica la lectura y comprensión de las bases metodológicas que conforman el diseño de esta investigación: enfoque cualitativo, acercamiento etnográfico, entrevistas etnográficas semiestructuradas y la cartografía social. El objetivo es que estas bases tengan coherencia con el objetivo que se ha planteado para esta investigación, que es conocer integración del paju en los procesos de enseñanza desde la cosmovisión de los docentes. El eje empírico tiene que ver de una forma más cercana con el proceso dialógico entre los actores de la investigación, para posibilitarlos a realizar una conciencia analítica dirigida hacia su propia participación (Sisto, 2008).

Finalmente, para el análisis de los datos obtenidos de la aplicación de la entrevista y la cartografía social se utilizó un método de análisis descriptivo (Penalva et al., 2015). Este método se enfoca en elementos como describir, clasificar y realizar conexiones de los datos construidos a partir de la información que fue brindada por los participantes; se analiza la información recopilada e interpreta la descripción de manera profunda, ya que se mantiene una cercanía a los participantes y a su contexto (Lima, 2019; Rojas, 2022).

El proceso de análisis se desarrolló en cuatro etapas: pre análisis, codificación, categorización y consolidación (Strauss y Corbin, 1998). Este proceso permitió una triangulación de la información (Guber, 2011; Mollo, 2023). En la etapa de preanálisis se realizó la transcripción de las entrevistas semiestructuradas, luego la información fue corroborada por los entrevistados para verificar que los datos eran lo que querían transmitir. Después, se pasó a la codificación, donde se creó códigos a partir de las categorías teóricas; con ello, en la fase de categorización se logró realizar una interpretación y conexiones a través de una red de análisis (ver apéndice D), para finalmente procesar los resultados con una discusión teórica.

Resultados y discusión

En este apartado se presentan los resultados y discusión de la presente investigación, obtenidos a partir del análisis de datos realizado de las entrevistas semiestructuradas y la cartografía social realizados con los docentes de EGB y Bachillerato. Los segmentos presentados se alinean con el objetivo propuesto en la investigación, que es conocer cómo se integran los saberes ancestrales, cómo el paju, desde la cosmovisión de los docentes que trabajan en instituciones de EIB y Bachillerato. Esta sección se divide en tres resultados centrales: el paju como poder y saber ancestral, el paju desde la cosmovisión y la práctica docente, y el paju desde el MOSEIB.

El paju como poder y saber ancestral

A partir del análisis realizado, se identifica la concepción del paju de dos formas: como un saber ancestral y como un poder espiritual. En cuanto a su concepción como saber ancestral, este implica un conjunto de conocimientos, prácticas y valores construidos y preservados de generación en generación por los pueblos y nacionalidades indígenas; estos a su vez tienen una relación profunda con la naturaleza, la espiritualidad y la comunidad. Desde posturas como la de Santos (2009), los saberes ancestrales deben reconocerse como conocimientos válidos, haciendo frente al monopolio epistemológico de la ciencia moderna.

Figura 1

Elementos que integran el paju

Desde la cosmovisión de los docentes entrevistados, el paju es un saber porque se comparte entre las personas de la comunidad, a través de prácticas relacionadas, sobre todo, con la naturaleza y la salud.

El Paju en sí tiene su concepto, es la vivencia cultural ancestral de nuestros antepasados que ellos vivían de eso. El Paju era como un poder que le daba a las personas, a los grupos, a las

mujeres y a los hombres también porque hay diferentes formas de tener el Paju. El Paju es poder (D8, comunicación personal del docente 8, 8 de octubre de 2025).

En cuanto a su concepción como poder espiritual, este se relaciona con un “don” que algunas personas tienen. Este es dado por la Pachamama -madre naturaleza-, y el ser humano es solo un conductor de esa energía recibida de los elementos naturales que son transmitidos de generación en generación. Así mismo, este poder no se considera solo como manifestaciones aisladas, sino también como un conocimiento adquirido. Cómo se muestra en la Figura 2, la energía del paju es recibida de los elementos que brinda la naturaleza.

Figura 2

Representación del flujo de energía de los elementos naturales.

Esta energía proveniente de la Pachamama, es heredada de una persona a otra, pero no necesariamente por vínculos consanguíneos, sino también al considerar a una persona como “cercana” o “digna” de este poder. Por otro lado, el paju también es visto desde la perspectiva de enseñanza, relacionado con la práctica en la cotidianidad de la comunidad. Lo mencionado resalta lo expuesto por Walsh (2010), quien indica que los saberes ancestrales forman parte de la vida diaria y de la memoria colectiva de la comunidad. También, Quijano (2000) resalta que la espiritualidad no es un eje separado dentro de la cosmovisión indígena, sino que forma parte de lo terrenal, llegando a ser un pilar para el desarrollo de la praxis socioeducativa. En este aspecto, el paju se exhibe como un conocimiento adquirido y un saber vivencial, pero también como un saber que puede compartirse dentro de las aulas y a través del currículo:

Claro, es que no se puede hacer en público, ese es el reservado, por eso es delicado, por eso es que mucha gente no lo quiere transmitir, como dije denantes: mezquinosos, a lo menos las personas mayores: “no, no, no, no, no esto es me está burlando, ellos se me está burlando”, entonces por eso digo hay que ganar confianza para que ellos transmitan esa energía a su persona. (D3, comunicación personal del docente 3, 23 de septiembre de 2025).

El Paju se transmite en todo momento, puede ser en el momento de que una madre o un padre le enseña una habilidad como pescar hasta en cómo criar a los hijos, en qué espacio puede ser en el espacio de la casa, de la chacra, de los ríos y poco a poco a través del MOSEIB, en nuestro caso que se le aplica también en las aulas (D5, comunicación personal del docente 5, 24 de septiembre de 2025).

Los testimonios demuestran que el paju como poder espiritual no sólo se comparte en el ámbito educativo, sino también en un espacio donde las familias sean partícipes en el proceso de enseñanza y se realicen rituales con personas de confianza, en la cual la naturaleza cumple su rol de aportar energía. Lo mencionado se encuentra en la línea de investigación de Mateos et al, (2016), quienes manifiestan que el aprendizaje es un proceso de diálogo de saberes, considerando la perspectiva de los participantes y de la naturaleza, en el contexto de educación intercultural.

Por otro lado, se identificó que el paju no es un saber/poder único, sino que hay diversos tipos o categorías de paju, por ejemplo, para la agricultura, para la siembra y cosecha abundante, para la medicina, para el alivio y curación de diversas enfermedades (como mal aire, *shiyu paju* o herpes, bronquitis, dolor de cabeza, etcétera), para la caza y pesca.

Figura 3

Tipos y espacios del paju

Además, este poder espiritual se utiliza en momentos de necesidad, no de forma arbitraria. Es decir, para la cura de alguna enfermedad o cuando es la época de siembra de ciertos productos. Este uso

del paju se hace desde un sincretismo entre la fe hacia la naturaleza y la fe cristiana. Este sincretismo surge a partir de los procesos de colonización y migración (García, 2001).

Ya estaba muerto ya, si la señora no venía a limpiar mi hermano se moría; viendo eso, tuvieron que ir al Puyo a traer a la señora del Puyo en la noche porque en tiempo de covid no le dejaban pasar al Puyo, fueron de noche, entonces en la noche no estaban controlando, se fueron, fueron a traer a la señora, ella vino así bien cubierta, no tenía miedo ella, no tenía miedo, solo pidiendo a Dios y aplicar su paju, su poder que tiene no, su poder espiritual del paju, pidiendo a Diosito y ella limpiando tres veces al día, tres veces al día, de ahí por unos, por unos 2 o 3 días seguidos, entonces ahí mi hermano se recuperó, uno, dos, tres días y al cuarto día ya estaba bien (D7, comunicación personal de la docente 7, 7 de octubre de 2025).

No todos quieren aprender porque para poder tenerse un paju tienen que hacer dieta, si no lo hacen no le hace efecto, en otras palabras, hay que tener fe en lo que hace y tiene relación también con el todo poderoso, por eso es algo que hacen con fe de que voy a sanar, entonces es algo que han practicado, hablamos enteramente de años y eso hoy por hoy poco se practica, poco (D3, comunicación personal del docente 3, 23 de septiembre de 2025).

A pesar de existir el poder en la naturaleza, no todas las personas son poseedoras y quienes la presentan deben cuidarlo:

Según el tipo de paju. Si es para la siembra en el momento de la siembra del cultivo. Si es medicinal, se aplica cuando alguien está enfermo, puede ser, puede ser para limpieza del mal aire, cuando una persona está con mal aire, se limpia, limpia, limpian las personas que tienen paju (D7, comunicación personal del docente 7, 7 de octubre de 2025).

Si no practico el cultivo, o a veces estoy sacando a cada rato, haciendo “sonar el dedo”, “sacando el cuy”; ahí se va el paju, dicen. Entonces, hay que cuidar el paju, o sea, yo misma si puedo “sacar”, no hacer “sacar el cuy” a otras personas, porque si no se va el paju a esa persona. Entonces, tengo que proteger. Cuando no, no cultivo la yuca, no siembro, un largo tiempo no siembro la yuca, no siembro fréjol, no siembro maíz, me duele la mano, me duele el dedo, ese paju es el que hace doler. A veces, si me duele la mano, los deditos me sabe doler, entonces yo me sobo así. ¿Por qué me duele? Es porque no estoy aplicando, ese paju está acumulado aquí, ese paju quiere, o sea, dar el poder a la yuca para que cargue. (D7, comunicación personal de la docente 7, 7 de octubre de 2025).

Estas líneas exponen que el poder espiritual es utilizado en la vida cotidiana de la comunidad, reconociendo que existe una interrelación entre el hombre y la naturaleza, en donde el proceso de instrucción o transmisión se revela mediante la confianza. En contraste con el saber ancestral que se enseña a través de la práctica, el poder espiritual se transfiere y se usa con responsabilidad en la comunidad. En los dos escenarios, se realza la conexión que tiene el paju en la cotidianidad, desde el uso de este poder espiritual como medicinal, para cultivo, la pesca y la caza tradicional, hasta su incorporación en contextos de educación formal, y desde la práctica docente.

El paju desde la cosmovisión y la práctica docente

Desde el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, se identificó una dicotomía entre las cosmovisiones de los docentes kichwa y los docentes mestizos, que se traduce en la concepción del paju como un saber/poder, por parte de los primeros, y el paju como un mito, por parte de los últimos.

Los docentes kichwa mencionaron que son poseedores de algunos pajus o poderes relacionados con la agricultura, es decir, para la siembra de yuca, maíz. Otros docentes kichwa mencionaron que lo aplican en la chakra o también conocido como finca:

Ñuka shuk pajuta charini, kay sarapaju nishkata, kay sarapajumi kanka sarata sumakta apachingapak (D6, comunicación personal del docente 6, 7 de octubre de 2025).

Yo tengo un paju, paju para sembrar maíz, este paju es para que mi maíz este bien cargado de granos (D6, comunicación personal del docente 6, 7 de octubre de 2025).

Solamente tengo lumu paju, lumu paju quiere decir que es para sembrar la yuca y hacer cargar la yuca. Tengo sara paju, o sea es para cultivar maíz, cultivo el maíz y mi maíz va a cargar bastante. Inchik paju también tengo, cultivo el maní, va a cargar el maní. También tengo purutu paju, para sembrar fréjol. Esos cuatro pajus tengo (D7, comunicación personal de la docente 7, 7 de octubre de 2025).

...Y otro paju es el este, cuando coge calambres en las piernas, en los brazos. Así y ese paju me ha dado mi padre especialmente (D2, comunicación personal de la docente 2, 23 de septiembre de 2025).

Sin embargo, a pesar del uso que los docentes dicen hacer de este poder, mencionan que también existe una pérdida de saberes y falta de interés en las nuevas generaciones hacia el paju. Esta pérdida la explican a partir de la consolidación de un modelo de enseñanza occidental, la homogeneidad cultural en las instituciones educativas y la desvalorización de los saberes locales promueven que estos conocimientos no sean reconocidos a nivel académico:

Este el tema de los pajus se está perdiendo, se está perdiendo porque nos dejamos llevar más por lo exterior, por lo externo. Tenemos ese mal hábito de darle más valor a las cosas que vienen de afuera y minimizar lo propio (D5, comunicación personal del docente 5, 24 de septiembre de 2025).

Estos modelos de enseñanza que priorizan las prácticas educativas occidentales, contradicen lo que propone el MOSEIB sobre los saberes ancestrales como formas legítimas de conocimiento, que tienen igual valor que los conocimientos científicos occidentales, y que no deben ser tratados solo como folklor o “mito”. Por lo tanto, estos saberes deben incluirse en todas las áreas curriculares y desde la práctica docente (MINEDUC, 2013).

Este dilema se relaciona con la colonialidad del poder expuesta por Quijano (2000), donde el conocimiento académico predomina sobre los saberes ancestrales, debido a que no han sido comprobados de manera científica. Por un lado, los docentes kichwa y docentes mestizos que han mantenido contacto y un acercamiento con la comunidad practican el poder espiritual en su vida cotidiana, mientras que los docentes mestizos quienes mantienen un vínculo sólo institucional valoran al paju desde un aspecto folclórico, convirtiéndose en un mito y desvalorando el saber ancestral:

Más que valores, creencias. Porque se podría decir que muchas de ellas pueden ser como mitos o a la vez estas experiencias vivas. Por digo mitos porque muchas veces se ha transmitido de generación en generación, pero no hay nada científico que lo demuestre, que lo compruebe (D5, comunicación personal del docente 5, 24 de septiembre de 2025).

Dentro del MOSEIB sí, no podría decirle ejemplos exactos, porque como docente bilingüe pues debería estar aplicando lo que es el MOSEIB, pero dentro de mi materia que doy el área de Lengua y Literatura, pues personalmente no he incluido, es decir, en mi currículo algunos saberes ancestrales, sinceramente. A lo mucho he tomado como contexto tal vez

mitos justamente de creencias locales. Entonces personalmente muy poco he incluido. Y de igual manera en el currículo, en el MOSEIB, pues no, tiene que estar ahí, debería (D4, comunicación personal del docente 4, 24 de septiembre de 2025).

Esta diferencia de cosmovisiones del paju genera una dicotomía cultural entre docentes kichwa y mestizo, puesto que se encuentran dos maneras de concebir los saberes ancestrales, lo cual dificulta la validación y enseñanza del conocimiento dentro del aula. Esta brecha se vuelve aún más evidente a partir del uso del idioma kichwa. Mientras que los docentes kichwa que hablan el idioma son más propensos a defender los saberes ancestrales, los docentes mestizos que no hablan la lengua tienden a identificar estos saberes desde el mito y el folclor.

Como resultado, es necesario que dentro de la educación intercultural se reconozca el paju como un saber que se practica en la vida cotidiana para afrontar su desvalorización frente al saber científico y académico. Para ello, conlleva la creación de contextos educativos donde enseñar y poner en práctica el poder espiritual se acepte como parte de las costumbres culturales de la comunidad (Walsh, 2010).

El paju desde el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (MOSEIB)

Con el análisis de las entrevistas y la cartografía social, se puede aseverar que el rol de los docentes es esencial en la reproducción y preservación de los saberes ancestrales, en particular en el entorno educativo donde se mantiene la relación entre el proceso formativo y la filosofía indígena. Además, cabe destacar que los estudiantes no son actores pasivos, sino que juegan un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que aportan saberes propios adquiridos en su entorno familiar y comunitario, lo cual fortalece la preservación de estos saberes.

Hace unas pocas horas compañera que yo tuve clase, vengo conversando porque justo estamos en mitos y creencias y conversamos de creencias, de qué ellos saben, de lo que los papás les comparten y yo les compartía mis experiencias y de que sigan manteniéndose esas creencias dentro de aquí de la cabecera cantonal.

Son experiencias muy importantes. Hoy aprendí esas experiencias de los mismos estudiantes de lo que a los estudiantes le comentaban sus padres (D9, comunicación personal de la docente 9, 8 de octubre de 2025).

Desde el enfoque intercultural, en el ámbito académico es necesario mantener un diálogo de vivires, siempre y cuando exista una cosmoaudición y cosmoviviencia, en donde se complementen los conocimientos científicos y los saberes locales que se derivan del equilibrio entre la naturaleza y de la vida en la comunidad (Merçon et al, 2014; Walsh, 2017). Sin embargo, surge una dicotomía entre los docentes kichwa y mestizos, referente a su concepción e integración de los saberes ancestrales en el aula.

Los docentes kichwa se consideran a sí mismos como un referente de conocimiento, al ser poseedores y emplear su poder espiritual con aquellas personas que lo necesiten:

Antes, por ejemplo, nosotros necesitábamos de un sabio, de un yachak que sabe de los pajus, necesitábamos a ellos. Pero hoy en día más bien nosotros en algo conocemos esos pajus, entonces a través del acercamiento docente entre el sabio nos puede a nosotros ayudar a transmitir esos pajus y nosotros directamente podríamos compartir a los estudiantes.

Entonces es necesario eso porque podemos incluir por ejemplo en una materia si es de kichwa, por ejemplo en filosofía y cosmovisión, que mucho nos da ese espacio para poder hablar de cómo nosotros pensamos por ejemplo del paju, cómo nosotros pensamos por ejemplo del shamanismo, cómo pensamos de alguna siembra, cuál es nuestro pensamiento, cuál es nuestra forma de ver esas cosas (D1, comunicación personal del docente 1, 22 de septiembre de 2025).

Y eso sí, se ha hablado así, se conversa con los chicos y ellos, ellos exponen sus experiencias porque los papás sí lo cuentan y con la experiencia de uno entonces se relaciona y se ha dado conclusiones (D8, comunicación personal del docente 8, 8 de octubre de 2025)

Estos ejemplos exponen dos cuestiones. Por un lado, los docentes kichwa consideran la posibilidad de incluir los saberes ancestrales, como el paju, en las asignaturas que imparten. Ellos consideran que son capaces de hacerlo, no solo porque conocen qué es el paju, sino porque en algunos casos ellos mismos son poseedores del poder. Sin embargo, resulta interesante cómo limitan la inclusión de estos saberes a asignaturas como filosofía y Kichwa, pero no en otras asignaturas como Matemáticas, Física o Química. Por otro lado, el último fragmento expone la estrategia que un docente kichwa aplica con sus estudiantes, al tener en consideración la realidad social y cultural de los estudiantes, valorando sus conocimientos previos. En ese sentido, de acuerdo con Vygotsky (1995), al validar el conocimiento adquirido en el entorno familiar del estudiantado el proceso de aprendizaje se vuelve significativo. Entonces, el estudiante se vuelve actor y generador de conocimiento dentro y fuera del aula.

En el caso de los docentes mestizos, se evidencia una inclinación a limitar los saberes ancestrales a asignaturas directamente relacionadas con los elementos culturales indígenas, por ejemplo, el Kichwa, o usar los saberes como ejemplos en los contenidos de sus asignaturas, pero no como conocimientos legítimos en sí.

...como conocemos en la malla, el currículo de todas las especialidades, pues personalmente yo no he visto, pero tenemos tal vez en el área de kichwa, de lengua de nacionalidades. Entonces seguramente creo que debería estar incluido específicamente en esa área puesto que como el área de literatura yo no solamente doy como escribir bien, sino también la literatura como tal, novelas, cuentos, textos variados en el área literaria pues supongo que también en el área de las lenguas de nacionalidades debería incluido todo este tipo de saberes también literarios ancestrales (D4, comunicación personal del docente 4, 24 de septiembre de 2025).

En mi clase yo doy matemáticas, este si me pongo a transmitir este yo lo que más hago son problemas de la vida real entonces este los paju en realidad no he aplicado, si, no he aplicado una clase donde he hablado de algún paju los trabajos que hago es en el entorno natural, una chacra de 10 hectáreas estas cosas así, pero ya específicamente sobre un paju en mi materia no he aplicado. No, no he visto la forma como introducirlo en matemáticas (D5, comunicación personal del docente 5, 24 de septiembre de 2025).

Se observa una tendencia a seguir los requerimientos del currículo del Ministerio de Educación, utilizando el contexto real del estudiante sin entrar con profundidad en temas de saberes ancestrales, sino más bien como ejemplos o como folklor. Aquí se encuentra una dicotomía en la práctica

pedagógica intercultural, en donde se indica la dificultad de la integración de estos saberes ancestrales en asignaturas académicas como matemáticas, física y química; mientras que existe mayor facilidad de incorporación en asignaturas ligadas a la lengua y cosmovisión indígena, tales como Kichwa o lengua de las nacionalidades y filosofía, dado que facilitan la enseñanza por el idioma y la comprensión del sentido espiritual en la vida familiar. Como señalan Mateos et al (2016), el modelo hegemónico sobresale por encima de los saberes-poderes, dando lugar sólo al conocimiento respaldado por la ciencia. Por consiguiente, los docentes mestizos que no establecen una relación cercana con la comunidad manejan una metodología que omiten los saberes locales.

En ese sentido, el MOSEIB como modelo agroecológico busca la integración de saberes en el contenido curricular a través de cartillas, el calendario vivencial comunitario en donde constan los conocimientos y saberes ancestrales de la comunidad, además de articular el conocimiento científico y local (MinEduc, 2013). Es por ello que, por medio del modelo, el paju puede ser integrado desde su relación con la naturaleza como un eje transversal en los contenidos del plan didáctico de todas las áreas.

El MOSEIB a nosotros nos da una apertura de que los docentes, directivos, así, por ejemplo, dependiendo de qué áreas son, especialmente el tema de área de filosofía y cosmovisión, área de kichwa, posiblemente podría ser en área de ciencias naturales, tratar de unificar criterios e incorporar ahí. Entonces, o sea, no es que no es que no permite, sino que permite dar opciones, sino que a veces como que no le hemos tomado mucha importancia para generar o para incrementar esos contenidos dentro de la malla curricular (D1, comunicación personal del docente 1, 22 de septiembre de 2025).

En el fragmento se identifica que el MOSEIB no pretende apartar el conocimiento científico, al contrario, busca integrarlo con los saberes ancestrales. Entonces, estos saberes además de establecer el respeto por la diversidad cultural, implica un método educativo que promueve un proceso de enseñanza significativo y adaptado a la realidad de los estudiantes. Desde esa perspectiva, el paju es un saber que se enseña y un poder que se transmite, transformando a la institución educativa en un espacio donde no sólo se enseñe desde la pizarra, sino también a mantener zonas que permitan poner en práctica el poder espiritual. Entonces surge la pregunta: ¿cómo la escuela debería equilibrar la enseñanza de los saberes ancestrales entre la teoría y la práctica?

Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito comprender cómo se integran los saberes ancestrales —particularmente el paju como poder y saber espiritual— desde la cosmovisión de los docentes que laboran en instituciones de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El análisis de las entrevistas semiestructuradas y de la cartografía social permitió identificar las dicotomías y las prácticas que configuran la enseñanza del paju en el contexto escolar.

En primer lugar, se concluye que el paju constituye simultáneamente un saber ancestral y un poder espiritual. De este modo, el paju no se restringe a una práctica mística, sino que constituye una forma de conocimiento vivencial y relacional, que articula la experiencia, la fe y la práctica cotidiana. Como un saber, puede compartirse con todas las personas, pero como un poder, es transmitido solo a aquellas personas que son de confianza o se consideran “dignas” de este poder.

En segundo lugar, los resultados revelan que no existe una sola cosmovisión del paju, como un elemento estático a través de la memoria colectiva de los pueblos y nacionalidades, sino que el paju

se manifiesta en múltiples dimensiones —agrícola, medicinal, espiritual y pedagógica— y que su uso está mediado por la necesidad de las personas.

En tercer lugar, se identificó una dicotomía en la cosmovisión docente: mientras los docentes kichwa reconocen el paju como saber y poder que orienta su práctica educativa y su vida cotidiana, los docentes mestizos tienden a percibirlo como un mito o folklor que no tiene una validez “científica”. Esta dicotomía evidencia la persistencia de la colonialidad del saber (Quijano, 2000), que sitúa al conocimiento occidental como superior frente a los saberes locales. A su vez, dificulta la integración del paju en el currículo y las prácticas docentes, a pesar de lo establecido en el MOSEIB.

En cuarto lugar, se constató que, aunque los docentes kichwa se consideran los principales mediadores de la transmisión del paju, enfrentan limitaciones institucionales y curriculares para integrarlo plenamente en el proceso educativo. Si bien el MOSEIB reconoce el valor de los saberes ancestrales, en la práctica estos se aplican principalmente en áreas como *Lengua Kichwa* o Filosofía y Cosmovisión, mientras que permanecen excluidos de asignaturas consideradas “científicas”, como Matemáticas o Ciencias Naturales. Esta tendencia refleja la persistencia de un enfoque fragmentado que impide una integración real de los saberes y la cosmovisión indígena como conocimiento legítimo dentro del currículo.

Finalmente, se concluye que la preservación del paju y su integración en la educación formal demandan procesos pedagógicos contextualizados, que fortalezcan el vínculo entre escuela, comunidad y naturaleza. La escuela debe convertirse en un espacio donde no sólo se enseñe teoría, sino también se aplique la experiencia desde la práctica, para fortalecer y revitalizar la memoria colectiva, aplicando, así, una educación intercultural. La formación docente debe orientarse hacia la revalorización de los saberes ancestrales, el uso del idioma kichwa y la apertura al diálogo de saberes, para que la educación intercultural bilingüe no sea únicamente un modelo curricular, sino una práctica viva y coherente con las epistemologías del Abya Yala. En consecuencia, el paju debe comprenderse no solo como herencia cultural, sino como un principio educativo, un saber que enseña a vivir en equilibrio con la naturaleza, con los otros y con uno mismo.

Referencias

- Achury, L., Storini, C., Dalmau, R. y de Carvalho, F. (Eds.). (2019). *La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático*. Bogotá: Universidad Libre.
<https://doi.org/10.14718/novumjus.2023.17.3.16>
- Amupakin (2025). Los elementos de la sanación. <https://amupakinachimamas.com/nosotras>
- Andy, P., Calapucha, A., Calapucha, L., López, H., Shiguango, K., Tanguila, A., Tanguila, A. y Yasacama, C. (2012). *Sabiduría de la Cultura Kichwa de la Amazonía Ecuatoriana*, 1st ed.; Tomo, II. Universidad de Cuenca.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: PAIDÓS.
- Briones, H. B. E., Muñoz, W. L. C., Patiño, H. M. C. y Moreira, M. F. T. (2021). Saberes ancestrales: una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 6(3), 112-128. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5659722>
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación - Acción*. Sevilla: DIADA.

- Checa, E. (2023). Pajuyuk, achimamas: Conocimiento de las mujeres kichwas sobre el bosque amazónico para la salud femenina. *INPC, Revista del Patrimonio Cultural del Ecuador*, 1(1), e4-e4. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10383083>
- Cortez, D. (2013). *Régimen de saber ancestral. El diálogo de saberes ancestrales en los Estados plurinacionales*. Quito: SENESCYT.
- Crespo, J., Vila, D., Navarrete, J. F. y Rodríguez, R. (2014). *Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares*. Buen Conocer-FLOK Society Documento de política pública 5. Quito: IAEN.
- Diez, J. (2018). *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Escaño, C. y Mañero, J. (2025). Maptelling: narrativa multimodal y cartografía social. Favorecer un tercer espacio educativo y artístico para el desarrollo inclusivo comunitario. *Educativa, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (91), 94–116. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3427>
- Flores, D. K. (2023). Formación Docente en la Educación Intercultural Bilingüe: Estudio de caso en la comunidad rural indígena (Saraguro-Ecuador). *Revista Vínculos ESPE*, 8(1), 61-71. <https://doi.org/10.24133/vinculosespe.v8i1.3112>
- Freire, E. y Leyva, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 275-288.
- García, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Guaman, C. y Benavides, P. (2023). El MOSEIB en la Revitalización de los Saberes y Conocimientos en el Área de Matemática. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(6), 66. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9269
- Guber, R. (2011). *Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, K. (2016). Abordaje fenomenológico de la praxis investigativa y cosmovisiones de los docentes de un sistema de educación a distancia. *Investigación y postgrado*, 31(1), 101-130.
- Guzñay, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas*, (21), 17-32. <https://doi.org/10.17163/uni.n21.2014.09>
- Jociles, M. (2006). La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica. *Antropologia Portuguesa* 22/23, 9-40.
- Lima, R. (2019). El paradigma interpretativo en la investigación cualitativa: análisis de los aportes de Mariane Krause (1995). *Interpretações Revista de Crítica Livre*, 2(1), 1-12.
- León, F. y Montoya, J. (2022). Cosmovisión de lenguas y formación docente en EIB, Universidad Nacional de Educación 2021. *Alpha Centauri*, 3(3), 83-92. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.96>
- Luque, J. y Rodríguez, M. (2019). Saberes ancestrales indígenas: una cosmovisión transdisciplinaria para el desarrollo sustentable. *Novum Scientiarum*, 3(7), 78-92.

- Mateos, L., Dietz, G. y Mendoza, R. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 809-835.
- Melero, H. y Manresa, A. (2022). Perspectivas sobre educación intercultural e identidad de educadores en formación de posgrado en Ecuador: Lecciones para la formación docente. *Diálogo andino*, (67), 124-136. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100124>
- Merçon, J., Camou, A., Núñez, C. y Escalona, M. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio. Saberes para la acción en Educación de Adultos*, 38, 29-33.
- Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc) (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito, Ecuador.
- Mollo, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Oviedo, A. (2022). Inclusión, exclusión, justicia social. *Revista Andina de Educación*, 6(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.01>
- Páez, R., Rondón, G. y Trejo, J. (Eds.). (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Buenos Aires: CLACSO.
- Paucar, S. y Espin, M. (2025). Integración de saberes ancestrales en la formación de bachilleres técnicos del SEIB: Una mirada desde la cosmovisión indígena. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(2), 84-89. <https://doi.org/10.70625/rlce/198>
- Pauta, D., Mansutti, A., Vásquez, M. y Duchi, J. (2021). *Los Tundunchil: mamá danza y wawa danza cañari*. Cuenca: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Ecuador: Pydlos ediciones.
- Pineda, Y. y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 3. <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Posada, J. y Roza, A. (2023). Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(3), 71-95. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.579>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201–246). CLACSO.
- Rebolledo, J., Chilo, F. y Castañeda, J. (2022). El saber ancestral desde la escuela, plantas medicinales para las desarmonías propias. *Revista Ciencia Agraria*, 1(3), 28-42. <https://doi.org/10.35622/j.rca.2022.03.003>
- Rojas, W. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, 20(26), 79-97. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>

- Rocha, C. (2016). *La investigación acción participativa: una apuesta por la comunicación y la transformación social*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI / CLACSO.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136.
<https://dx.doi.org/10.5027-psicoperspectivas-vol7-issue1-fulltext-54>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Uzendoski, M. (2015). Los saberes ancestrales en la era del antropoceno: hacia una teoría de textualidad alternativa de los pueblos originarios de la Amazonía. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 17(1), 5-16.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2017). *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Yépez, P. (2022). Los saberes ancestrales indígenas del Ecuador como solución a los problemas del siglo XX. *Boletín Academia Nacional De Historia*, 97(202), 63–81.

Apéndice A

Tabla 1

Pseudónimo	Sexo	Autodefinición étnica	Conocimiento del Kichwa	Subnivel en el que realiza su práctica docente	Asignatura que imparte dentro de la institución
Docente 1	Masculino	Indígena	Sí	Básica superior y bachillerato	Filosofía y cosmovisión, ciudadanía, ciencias naturales, educación artística
Docente 2	Femenino	Indígena	Sí	Primaria	Ciencias integradas
Docente 3	Masculino	Indígena	Sí	Bachillerato	Lengua de las Nacionalidades
Docente 4	Masculino	Mestizo	No	Bachillerato	Lengua y Literatura
Docente 5	Masculino	Mestizo	No	Bachillerato	Matemática
Docente 6	Masculino	Indígena	Sí	Bachillerato	Lengua de las Nacionalidades
Docente 7	Femenino	Indígena	Sí	Bachillerato	Química
Docente 8	Femenino	Indígena	Sí	Básica superior	Historia
Docente 9	Femenino	Mestizo	No	Básica superior	Lengua y Literatura

Tabla 2

Descripción de las categorías y códigos

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición	Indicadores
Cosmovisión docente	Percepción que tienen los docentes desde su entorno personal y cultural.	Interpretación del docente	Conceptualización del saber ancestral del paju desde la cosmovisión docente.	- Contexto cultural - Contexto educativo - Contexto experiencial

		Valores y creencias culturales	Trata acerca de los valores y creencias relacionados a los saberes ancestrales, mismos que guían la práctica escolar y comunitaria.	-Promueve valores - Identidad cultural - Revitalización de saberes
Rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Se refiere al papel que tiene el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a la incorporación de saberes ancestrales.	Integración de saberes ancestrales	Inclusión de actividades relacionadas con sabiduría ancestral en el currículo.	- Bases del MOSEIB. - Prácticas pedagógicas interculturales. -Reconoce la diversidad cultural
		Vinculación escuela-comunidad	Se refiere a la relación entre los actores educativos para fomentar los saberes ancestrales dentro y fuera del aula.	-Involucramiento de los padres de familia -Involucramiento del Kuraka - Involucramiento de autoridades educativas - Involucramiento de sabios - Mingas comunitarias
El paju como saber ancestral	Poder espiritual vinculado a la naturaleza.	Uso en la vida cotidiana	Se refiere a la utilidad o uso de los saberes ancestrales en la cotidianidad de la comunidad.	- Rituales de siembra - Rituales de cosecha. - Limpias con los

pajuyuk		
Diálogo de saberes entre naturaleza y la comunidad	Conexión espiritual que vincula el medio con los actores comunitarios.	-Manejo de recursos de la naturaleza - Cuidado de la selva - Cuidado de la chakra.

Apéndice B

Guía de entrevista semiestructurada

1. Datos generales.

Título de la investigación: Saberes del paju desde la cosmovisión docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivo de la investigación: Conocer la forma de integración del paju en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la cosmovisión docente en una unidad educativa de la provincia de Pastaza, cantón Arajuno.

Objetivo del instrumento: Explorar las concepciones prácticas de los docentes en la integración de los pajus en el proceso de enseñanza.

Público al que está dirigido: Docentes de la Unidad Educativa.

Lugar: Aula.

Fecha: 22 de septiembre al 08 de octubre de 2025.

Entrevistador: investigadora

Duración: 25 minutos

2. Categorías de análisis

- Interpretación del docente
- Valores y creencias culturales
- Integración de saberes ancestrales
- Vinculación escuela-comunidad
- Uso en la vida cotidiana
- Diálogo de saberes entre naturaleza y la comunidad

3. Preguntas

¿Cómo comprende usted el paju desde su experiencia docente?

¿Qué sabe usted sobre el paju?

¿En qué momentos se realiza el paju?

¿El paju tiene relación con la naturaleza?

¿Considera que el paju transmite valores y creencias? ¿cuáles?

¿Usted conoce si el MOSEIB incorpora los saberes ancestrales en el diseño curricular?

¿considera que el saber del paju debería ser incorporado en los contenidos curriculares?

¿cree que el paju podría incorporarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje que usted realiza en sus clases con sus estudiantes?

¿Alguna vez ha hablado sobre el paju con sus estudiantes?

¿Alguna vez ha tenido la oportunidad de incorporar saberes ancestrales en sus clases? ¿cómo?

Apéndice C

Guía para trabajar cartografía social

1. Datos generales.

Título de la investigación: Saberes del paju desde la cosmovisión docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivo de la investigación: Conocer la integración del paju en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la cosmovisión docente en una unidad educativa de la provincia de Pastaza, cantón Arajuno.

Objetivo del instrumento: Identificar simbólica y pedagógicamente los espacios, actores, elementos y prácticas vinculados con el saber del paju, con la finalidad de construir un mapa que represente sus formas de integración en los procesos educativos interculturales.

Lugar: Unidad Educativa

Fecha: 16 de octubre de 2025

Moderador: investigadora

Duración: 60 minutos

Participantes: docentes

Detalle del gráfico que se va a realizar: se construirá un gráfico que represente los espacios espirituales y elementos del paju, personas clave en la transmisión del saber, formas de integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Categorías de análisis

- Interpretación del docente
- Valores y creencias culturales
- Integración de saberes ancestrales
- Vinculación escuela-comunidad
- Uso en la vida cotidiana
- Diálogo de saberes entre naturaleza y la comunidad

3. Preguntas orientadoras

¿Cómo comprende usted el paju?

¿Qué lugares o espacios del territorio considera sagrados o espirituales para este poder (paju)?

¿Cree usted que hay elementos de la naturaleza que se relacionan con el paju? ¿cuáles?

¿Qué elementos de la naturaleza están relacionados al paju?

¿Quiénes transmiten el paju? ¿A quién se transmite y cómo lo aplican?

¿Cuál es la aplicación del paju? (rituales, siembra, cosecha, limpiezas, partos, caza, pesca, enseñanza)

Desde su experiencia docente ¿considera usted que hay alguna relación entre el paju, y lo que se enseña y se aprende en la escuela? ¿puede representar esto en una imagen?

4. Medios y simbología para definir elementos y problemáticas en el gráfico

- Territorio - espacio (pajus): +
- Elementos sagrados de la naturaleza (piedras, plantas, ríos, etc): 🌿
- Actores: ★ (sabios, docentes, estudiantes, comunidad)
- Uso - aplicaciones:
- Conexiones o relación con los medios y simbología: →

Apéndice D

RED DE ANÁLISIS DE DATOS

Figura 4.

Red de análisis de datos