

Participación docente en la transmisión de saberes ancestrales en la educación general básica



Teacher participation in the transmission of ancestral knowledge in basic general education

José Daniel Rosillo Solano. ^[1], Juan Carlos López Gutiérrez. ^[2], Marco Vinicio Rosillo Solano. ^[3]
& Silvia Jacqueline Lumbi Hidalgo.

Recibido: 14-02-2021 / Revisado: 23-02-2021 / Aceptado: 15-03-2021 / Publicado: 05-04-2021

Abstract.

DOI: <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i2.1663>

Introduction. The ancestral, traditional and popular knowledge and knowledge of a people are not an expression of a past, they constitute a compression factor from history to the future. Their rescue results in the preservation of the cultures of a society. In this context, there are weaknesses on the part of teachers to generate systematic actions that promote their transmission and preservation. **Objective.** Determine the participation of the teachers of basic general education, of the educational unit "Mariano Acosta", Santa María de la Esperanza rural parish of the Ibarra canton, Imbabura province, in the transmission of ancestral knowledge, during the year 2020. **Methodology.** A non-experimental and cross-sectional study was carried out, where the sample was intentional, consisting of 31 students. An absolute frequency analysis was performed and a quantitative cut-off study was carried out to obtain the content validity of the instrument used through Kendall's W concordance coefficient. **Results.** Most of the participants are male. Regarding the use of medicinal plants, it is the family that contributes the most in the transmission of ancestral knowledge with 67.7% the contribution of teachers is 19.4%; in relation to: story, myth or legend, the family contributes with 83.9% while the position occupied by teachers is barely 3.2%. **Conclusion.** It shows a low participation of teachers in the transmission of ancestral knowledge, which is why it is necessary to implement didactic strategies that support this knowledge to continue from generation to generation.

Keywords: Ancestral knowledge, cultural diversity, knowledge transfer.

Resumen.

Introducción. Los conocimientos y saberes ancestrales, tradicionales y populares de un pueblo no son expresión de un pasado, constituyen un factor de compresión desde la historia hacia el futuro. El rescate de los mismos resulta en la conservación de las culturas propias de una sociedad. En este contexto existen debilidades por parte de los docentes para generar acciones sistemáticas que propicien su trasmisión y preservación. **Objetivo.** Determinar la participación de los docentes de la educación general básica, de la unidad educativa "Mariano Acosta", parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura, en la trasmisión de los saberes ancestrales, durante

el año 2020. **Metodología.** Se realizó un estudio no experimental y de corte transversal, donde la muestra tuvo un carácter intencional, formada por 31 estudiantes. Se realizó un análisis Frecuencia absoluta y se ejecutó un estudio de corte cuantitativo para obtener la validez de contenido del instrumento utilizado a través del coeficiente de concordancia W de Kendall. **Resultados.** La mayoría de participantes son de género masculino, En lo relacionado al uso de plantas medicinales, es la familia quién más aporta en la transmisión de saberes ancestrales con el 67,7% el aporte de los maestros es de un 19,4%; en lo relacionado a: cuento, mito o leyenda, la familia aporta con el 83,9% mientras que la posición que ocupan los maestros es apenas del 3,2%. **Conclusión.** se muestra una baja participación de los docentes en la trasmisión de saberes ancestrales, por lo que se requiere implementar estrategias didácticas que apoyen a que estos saberes vayan perdurando de generación en generación.

Palabras claves: Saberes ancestrales, diversidad cultural, trasmisión de conocimientos.

Introducción.

Para analizar la participación del Docente en la transferencia de saberes ancestrales en la educación general básica, es necesario conceptualizar determinados términos que permitirán una apropiación de las bases epistemológicas sobre las cuales se establece el presente artículo.

Saberes ancestrales

Considerar al conocimiento como un conjunto de afirmaciones e ideas sobre el mundo que nos permite entenderlo y actuar en él, lo cual es transmitido por diferentes mecanismos en el contexto de una organización social, nos abre un camino para entender diferentes cuerpos de conocimientos en tradiciones distintas. Ello incluye los saberes ancestrales (Bravo, 2013).

Los saberes ancestrales a lo largo del tiempo han sido de gran importancia para la evolución y crecimiento de la población en todos los aspectos de su vida, por lo que el rescate de los mismos resulta importante en la conservación de las culturas propias de cualquier país. Sin embargo, históricamente los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares han sido víctimas de lógicas de colonialidad de poder y de saber (Quijano, 2010).

Contrarrestando la posición antes mencionada, la propia Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, de noviembre de 2001, reconoce que la:

(...) cultura alcanza diferentes formas a lo largo del tiempo y del espacio. Esta complejidad se pone de manifiesto en la singularidad y la diversidad de las identidades que caracterizan a grupos y sociedades que forman la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (UNESCO, 2010, p.280).

Este reconocimiento de la UNESCO ha sido acentuado por Espinoza-Freire, & León-González, (2021), autores que consideran que el tema, en general de la interculturalidad, ha venido ganando un espacio importante. Entre las causas que se pueden señalar para ellos se pueden citar las corrientes migratorias, el auge y proliferación de las tecnologías implementadas en las comunicaciones. Un aspecto importante que se menciona tiene que ver con la reivindicación de los pueblos originarios.

La tradición antropológica se ha dedicado a estudiar qué son los conocimientos tradicionales, ello ha estado sujeto a describir sus significados y sus representaciones, lo que permite observar vacíos en el estudio de las relaciones en torno a la circulación y legitimación del conocimiento. “Resulta entonces interesante contemplar las relaciones alrededor de los cuerpos de conocimientos, y particularmente el

creciente interés por los saberes tradicionales desde los proyectos de la nueva izquierda latinoamericana, los estudios de la biodiversidad y propuestas ambientalistas” (Bravo, 2013, p.35).

Por este motivo, Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez (2014), explican que “precisamente en el ámbito científico se ha producido en las últimas décadas un mayor reconocimiento de la relevancia de los saberes ancestrales para la producción de un conocimiento útil y arraigado en las comunidades en distintos niveles” (p.36). Para Bravo (2013, p.35), “Tan sólo en los últimos años, los estudios de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas han tomado relevancia, en la medida en que se los ha considerado como inspiradores modelos de vida alternativos al capitalismo occidental”.

Tapia (2014), a los saberes ancestrales los identifica “como todos los conocimientos, prácticas, mitos y valores, transmitidos de generación en generación, en los diferentes pueblos y culturas ancestrales” (p.90). Para Rentería, & De La Calle (2021, p.316), “esta relación también incluye aspectos prácticos, instituciones sociales y la “cosmovisión”, es decir, las suposiciones básicas sobre la realidad y su significado, así como la naturaleza del conocimiento”.

Una definición quizá un poco diferente a las anteriores, pero conserva la esencia del propósito de la sabiduría ancestral, es la establecida por Wade (2015), quien explica que la infinidad de culturas en el mundo conforman un soporte de vida intercultural y espiritual que abraza todo el planeta y tan imprescindible para su bienestar como el soporte de vida biológica que es conocida como biósfera.

Para Buitrago (2013), los saberes ancestrales, al igual que las expresiones, y representaciones culturales, “contribuyen al fortalecimiento de la inclusión social y económica orientados a la creación, producción y circulación artística y cultural para un desarrollo humano sostenible” (p.15)

Se considera muy importante el estudio realizado los grupos étnicos del Pacífico colombiano respecto a los saberes ancestrales, presentado por Rentería, & De La Calle (2021), donde estos autores asumen una definición del término asociándolo a un “sistema de prácticas, costumbres, informaciones, usos y tradiciones de vida que determinan su existencia y (re)existencia como pueblos negros, dentro de su propio universo y su propia cosmovisión. Se constituyen, además, en uno de los rasgos más importantes de su identidad cultural” (p.316).

Saberes ancestrales: implicaciones para el Ecuador

En la Cumbre del Buen Conocer, celebrada en Quito entre el 27 al 30 de mayo de 2014 (Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez, 2014), se estableció que los conocimientos y saberes ancestrales, cuyo tinte es tradicional y popular, no se constituyen únicamente como saberes del pasado, sino más bien son la representación viva de los diversos pueblos y nacionalidades de nuestra nación. El recordar estos conocimientos y saberes permite comprender el pasado, el presente y sobre todo, permite construir un futuro asociado a las diversas culturas y saberes que posee el Ecuador, fomentando y dando realce al concepto de inter-culturalidad.

Todo ello nos lleva al reconocimiento de la importancia de los saberes ancestrales como factor significativo en la transferencia del conocimiento, lo que coadyuva a un fortalecimiento propositivo de la sociedad, que necesariamente debe en practicarse en el desarrollo humano sostenible.

Es importante resaltar, que:

Como parte del Régimen del Buen Vivir, en Ecuador se contempla el rescate y desarrollo de los saberes ancestrales, lo cual resulta comprensible en el sentido que para entender a qué se refiere esta noción de Buen Vivir, atribuido a los ancestros indígenas, resultaría necesario comprender también sus saberes manifestados en su modo de vida. (Bravo, 2013, p.39)

Precisamente, en el marco de la Cumbre del Buen Conocer, y en especial en el proyecto Buen Conocer / FLOK Society, se reconocen los saberes como patrimonio de los pueblos, lo que deriva en lineamientos para la educación donde estos parámetros de interculturalidad deban ser anexados.

Saberes ancestrales y propuestas educativas

Experiencias que den cuenta de la necesidad de incorporar los conocimientos locales a la escuela se han dado en diversos países, buscando de esta manera relevar especialmente los conocimientos indígenas para situarlos a la par de los conocimientos occidentales o científicos. Se promueve así la necesidad de diálogo entre saberes y culturas (Bishop, 2003; Barnhardt y Kawagley, 2005; Jimenez, 2009).

En materia de educación las propuestas presentadas han variado según el país y los grupos étnicos estudiados (Vertovec, 2004; Bishop, 2005; Barnhardt, & Kawagley, 2005; Jiménez, 2009; Quilaqueo, Fernández, & Quintriqueo, 2010; Quintriqueo, Torres, Gutiérrez, & Sáez, 2011; Quilaqueo, 2012; Yumisaca y Juncosa, 2013; Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez, 2014; Bascopé, & Caniguan, 2016; Albuquerque, Ramos, Júnior, y De Medeiros, 2017; Galarcio, Hernández, & Lora (2021). En el caso de Rentería, & De La Calle (2021), ofrecen una visión desde “Comunidades negras del Pacífico colombiano (Chocó) y saberes ancestrales ambientales: un estudio intercultural crítico para una educación y cultura ambiental propia. En el espacio ecuatoriano, Sánchez-Robles y Torres-Muros (2020), nos adelantan una importante conclusión:

La pérdida de conocimiento local es un reconocido proceso que se da a nivel mundial y está relacionado directamente con los movimientos sociopolíticos globalizadores en los que nos hayamos inmersos. En este marco de globalización, la educación se presta como una herramienta de resistencia y rescate de dichos conocimientos. No obstante, para que ello se dé, la educación ha de ser contextualizada, impregnada de elementos locales como materia prima. (Sánchez-Robles y Torres-Muros, 2020, p.167)

Por su parte Realpe (2017), nos ubica en un análisis metodológico para el desarrollo de los saberes ancestrales con los estudiantes de bachillerato en una Unidad Educativa de Esmeraldas. En el estudio realizado por Castro (2018), se reconocen como principales hallazgos que los docentes no cuentan con un medio didáctico que contenga las leyendas y cuentos que permitan implementar en las planificaciones curriculares. El proceso social que permitió la visibilización de los saberes ancestrales en las últimas décadas en el Ecuador, y cómo estos permanecieron en la subalternidad, constituye un estudio realizado por Bravo (2013). Se exploran las redes y los procesos históricos que han contribuido a generar un nuevo estatus para estos saberes, evidenciando también las contradicciones que en torno a ellos se presentan. Espinoza-Freire, & León-González (2021), identifican como resultados el dominio, por parte de los docentes objetos de la muestra del estudio, de las normativas y leyes que rigen la educación intercultural bilingüe, además del desconocimiento de metodologías adecuadas para esta enseñanza y las limitaciones para la instrucción en las lenguas originarias.

En la comprensión de los procesos que impulsan o catalizan las transformaciones en torno a la pérdida de los saberes ancestrales (Vertovec, 2004), se mencionan los procesos migratorios. Yumisaca y Juncosa (2013), reconocen que en torno a las familias migrantes se expresan profundas transformaciones una de las cuales incide directamente en los espacios de socialización de saberes, lo que aumenta la probabilidad de que no se transmitan estos conocimientos. La implementación de estrategias didácticas en procesos educativos, constituyen un vigoroso vehículo para la conservación de la cultura. (Albuquerque, et al., 2017).

De forma general, (Bascopé, & Caniguan, 2016), reconocen que el tratamiento de los saberes que se realiza en las escuelas viene dispuesto por los programas nacionales y textos estandarizados, diseñados y creados por expertos que no conciben las diversos entornos sociales y culturales, lo que vuelve los contenidos de estas clases un tema lejano y difícil de aprehender para los estudiantes. En contextos rurales, de baja escolarización y con estudiantes con ascendencia de un pueblo originario, los conocimientos que se imparten en la escuela se vuelven aún más lejanos y sin conexión con lo local (Quilaqueo y San Martín, 2008; Quintriqueo, Torres, Gutiérrez, y Sáez, 2011; Quilaqueo, Fernández, y Quintriqueo, 2010).

Una influencia en estos factores tiene que ver con la idea (Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez, 2014), de que los saberes ancestrales, tradicionales y populares del Ecuador han sido desprestigiados, deslegitimados e incluso despojados y ubicados en una jerarquía inferior como saberes de pueblos “atrasados”, “subdesarrollados” o “primarios”, y que en el mejor de los casos han sido denominados “folklore”.

De estos elementos parte el objetivo del presente estudio, determinar la participación de los docentes de la educación general básica, de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura, en la trasmisión de los saberes ancestrales.

Metodología.

Se realizó un estudio no experimental y de corte transversal en escolares de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura. Este ha sido de tipo descriptivo (Gutiérrez, Guzmán, Cobas, & Aguirre, 2017). La muestra seleccionada tuvo un carácter intencional (Marsollier, 2018; Vega & Ramírez, 2018; Claveria & Carrasco, 2018; Gutiérrez, Onofre, & Solano, 2019). Para López (2004), se la emplea cuando “el investigador decide según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que se desea conocer. El investigador decide qué unidades integrarán la muestra de acuerdo a su percepción” (p.73). Estuvo formada por un total de 31 estudiantes. El promedio de edad de los participantes fue de 11.00 ± 1 años, dentro de un rango comprendido entre los 10 y 12 años.

Para la obtención de datos se utilizó el cuestionario, que según Alvira (2011), sirve para recoger información proporcionada verbalmente o escrita por un informante mediante un cuestionario estructurado”. el cuestionario (Gutiérrez, Guzmán, Cobas, & Aguirre, 2017) aplicados estudiantes (7 preguntas), preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación (García, 2003). Fue aplicado a los estudiantes de la unidad educativa con la finalidad de recabar información en los siguientes aspectos: Saberes ancestrales y su desarrollo en clases. Estos se relacionan con: - medicina ancestral, - agricultura, - leyendas y tradiciones, así como - interés por conocer acerca de saberes ancestrales.

La configuración de las variables consideró una dimensión práctica a partir del conocimiento de los estudiantes del saber en cuestión y una dimensión de acompañamiento, teniendo en cuenta la persona que ha participado con el estudiante en el uso del saber ancestral. Es decir, determinar la participación de los docentes de la educación general básica, de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura, en la trasmisión de los saberes ancestrales.

Para el procesamiento de la información, se realizó un análisis Frecuencia absoluta de un valor x_i es el número de veces que ese valor se repite en la muestra y se simboliza con f_i . Tiene valor siempre que $\sum_{i=1}^k f_i = n$, donde n es el tamaño de la muestra y k es el número de valores diferentes de la variable.

Se ejecutó un estudio de corte cuantitativo para obtener la validez de contenido del instrumento (Dorantes - Nova, Judith Araceli, & Hernández - Mosqueda, José Silvano, & Tobón - Tobón, Sergio, 2016; Ortega, 2021), diseñado para determinar la participación de los docentes de la educación general básica de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, en la trasmisión de los saberes ancestrales. Para Escobar-Pérez, & Cuervo-Martínez (2008), la validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir.

En el juicio de expertos se contó con la participación de nueve docentes que son de planta en la institución, los cuales se agrupan en tres hombres y seis mujeres y la edad promedio es de 45 años, con dominio en el área académica y el tema de los saberes ancestrales. Todos ellos docentes de nivel

medio superior, con formación académica de licenciatura y con experiencia docente de cinco a diez años. Para su selección se consideró, además, la motivación y disponibilidad para participar en la valoración del instrumento. Su participación fue anónima a través de una plataforma virtual habilitada al respecto en la cual se calificó el nivel de consistencia de cada uno de los ítems.

Para el análisis de la información (Escobar-Pérez, y Cuervo-Martínez, 2008), obtenida del juicio de expertos, se empleó el coeficiente de concordancia W de Kendall, que indica el grado de asociación o nivel de concordancia, como medida de acuerdo entre los rangos de las evaluaciones realizadas por jueces -expertos- a una prueba determinada, con un rango de 0 a 1, en el que el valor 1 representa un nivel de concordancia total, y 0 un desacuerdo total (Gómez, Danglot y Vega, 2003). Entre mayor es el valor Kendall, más fuerte la asociación que otorga validez y confiabilidad al instrumento, para que la prueba pueda ser utilizada para los fines para los cuales fue diseñada.

Resultados.

Los resultados mediante el coeficiente W de Kendall, para determinar el grado de concordancia externa asignado por jueces a cada uno de los ítems del cuestionario de participación docente en la trasmisión de saberes ancestrales en la educación general básica, indican que el nivel es significativo entre los rangos, considerando que excede el valor crítico de 0.05. Se estima que hay concordancia entre los jueces y señalan que los indicadores son adecuados, aunque susceptibles de mejora, ya que el análisis determina relaciones significativas entre criterios e indicadores, lo que le otorga validez y confiabilidad al instrumento (Tabla 1).

Tabla 1: Consistencia externa coeficiente W de Kendall

Consistencia externa		
	W de Kendall	<i>p</i>
Ítem 1	0,681	p<0.05
Ítem 2	0,671	p<0.05
Ítem 3	0,892	p<0.05
Ítem 4	0,907	p<0.05
Ítem 5	0,891	p<0.05
Ítem 6	0,921	p<0.05
Ítem 7	0,931	p<0.05
Ítem (total)	0,842	p<0.05

Fuente: Elaboración propia

Los datos de los participantes arrojan que la mayoría son de género masculino (58%), (Tabla 2).

Tabla 1: Género de estudiantes

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	18	58%
Femenino	13	42%
Total	31	100%

Fuente: Elaboración propia

Un primer resultado tiene que ver con el reconocimiento de la importancia de los saberes ancestrales para la muestra de participantes en el estudio. El 90% dicen que si es importante el conocer estos. En relación con este análisis Moreno (2015), menciona que estos deben ser rescatados, posibilitando el empoderamiento de la cultura en las comunidades, blindándolas de los factores e influencias externas.

La emergencia de saberes, que no se pueden inscribir únicamente en los encuadres del paradigma de la ciencia occidental moderna, sugiere que su reconocimiento, no occidentalizado, desafía al régimen epistémico dominante de la modernidad ecuatoriana (David, 2013). Lo mencionado deja claro:

Esta diversificación del orden epistémico reconocida por el Estado ecuatoriano, aparece en la Constitución de 2008, sobre todo en la parte del Régimen del Buen Vivir, en su título octavo: Ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales. Incluso, más allá de este título, son varios los articulados donde aparece que el Estado asume la tarea de impulsar la ciencia, la tecnología, las innovaciones y los saberes ancestrales (Art. 277, n. 6). Impulso que se justifica como medio requerido para alcanzar la gran meta asumida por el Estado, a saber, la realización del Buen Vivir y el Sumak Kawsay (Art. 387, n. 2). En esto se puede observar un desplazamiento del paradigma antropocéntrico, inherente a la ciencia moderna, hacia otro centro que busca relaciones armónicas entre los seres humanos y de estos con la naturaleza. (David, 2013, p.20)

En la UNESCO (2011), se menciona que la cultura constituye un factor de influencia en el crecimiento económico de una sociedad cualesquiera, por ello resulta necesario que cada ciudadano re-conozca sus raíces, propiciando su empoderamiento, con el consecuente reconocimiento a escala local y global. Este hecho constituye un requisito trascendental para mantener viva a una cultura dentro de la actual globalización en la que vive nuestra sociedad.

Ahora bien, el reconocimiento de los saberes ancestrales responde, en realidad, a una transformación de lo que en el Plan Nacional para el Buen Vivir aparece como el “profundo sesgo racista”, sobre el cual se había estructurado el Estado ecuatoriano. (Senplades 2009:298 citado por David, 2013). Se trataba de un saber caracterizado por prácticas de desconocimiento de la complejidad y diversidad de la sociedad ecuatoriana y latinoamericana, sin políticas públicas que promovieran una integración intercultural o que formara parte, en general, de los planes de desarrollo del Estado.

Para Crespo, Vila, Navarrete, & Rodríguez (2014), la Constitución del Ecuador de 2008 constituye un marco vinculante para construir políticas públicas alternativas: conceptos como plurinacionalidad e interculturalidad se vuelven esenciales en la construcción de lo que llamamos un Buen Conocer, inherente y necesario para un Buen Vivir. Es decir que se entiende que es necesario re-construir un conocimiento descolonizado, que rompa con un paradigma epistémico dominante y de paso a un conocimiento diverso y multidimensional. Este diálogo responde a una lógica de convivencia que a su vez construye una ecología de saberes (Santos, 2010), de buenos saberes que sirve como ecosistema para sustentar este nuevo tipo de sociedad que el Ecuador se ha planteado como objetivo.

Una representación aun en ciernes en el entorno de los países latinoamericanos ha sido la ecología de saberes. Se reconoce en ella la existencia de un paradigma de la monocultura del saber y del rigor en la educación. Quiere esto decir que el único saber riguroso e importante es el científico, debilitando y obviando otros conocimientos, asignándoles la falta de validez y rigor. “Se trata entonces de sustituir las monoculturas por las ecologías, donde se crea la posibilidad de que las experiencias ausentes se vuelvan presentes” (López, & Pérez, 2018, p.12)

Otro resultado interesante del estudio arroja que el 90% de los estudiantes están dispuestos a participar en los talleres de la propuesta final de esta investigación, una vez más demostrando que los estudiantes en su mayoría están interesados en conocer más de su cultura y apropiarse de ella.

Como sustento de lo antes expuesto se menciona el trabajo realizado por Guaján (2016), en donde se plante que ¿si les gustaría que su institución adquiriera cuentos ancestrales para incentivar a la lectura?, y las personas manifestaron estar totalmente de acuerdo con incentivar a la lectura de saberes ancestrales. Este aspecto reforzaría el papel de la escuela a través de sus maestros en la trasmisión de los saberes y aumentaría la participación de estos tal y como muestra la tabla 4, donde solo el 3,2% presenta participación.

Respecto a los saberes ancestrales, relacionados a la agricultura, en su dimensión conocimiento, el 94% afirman que si han sembrado una planta; esta aseveración tiene concordancia por el contenido de estudios que implica el conocimiento de las plantas con flor y sin flor (Ministerio de Educación, 2016). Los resultados en la participación en el acompañamiento en la siembra de una planta,

evidencian que los estudiantes han sembrado una planta según las indicaciones de algún familiar al igual que por iniciativa suya con un 42%. El 87% de estudiantes respondieron que en caso de enfermedad si han usado una planta medicinal para curarse; en el libro escolar de Ciencias Naturales de sexto año, se encuentra en la página N° 23 el contenido de plantas, sus partes y tipos, esto demuestra que los textos de educación recogen el uso adecuado de las plantas (Tabla 3).

Tabla 3: Participación en uso de planta medicinal

Criterio (Participación en uso de planta medicinal)	f_i	$f\%$
Abuelitos	4	12,9
Padres	17	54,8
Maestro	6	19,4
Ninguna de las anteriores	4	12,9
	31	100,0

Fuente: Elaboración propia

La participación en el uso de plantas medicinales se concentra en la familia (67,7%), donde los abuelitos representan el 12,9% y los padres 54,8%). En los casos de los maestros, objeto de esta investigación, los resultados muestran que participan en un 19,4%, lo que resulta inferior en un 48,3%.

Se refleja que en un 87% de los estudiantes encuestados han escuchado leyendas o mitos, siendo coherente con (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016), en el libro de Estudios Sociales de sexto año en la página 23 se manifiesta que, “los pueblos indígenas a pesar de la colonización mantuvieron sus culturas, en contacto con la sociedad criolla, pero sin mezclarse”. Resultan significativos los resultados en cuanto a participación en cuento, mito o leyenda. Al igual que el indicador anterior, se concentran las observaciones en familiares (61,3%), aumentando la presencia de abuelitos en un 22,6%. Tapia (2014), dice que los saberes ancestrales constituyen ese conjunto de prácticas, conocimientos, leyendas y valores, que se han manifestado por los tiempos y se transmiten de una generación a otra. Ello se funda en un sistema de creencias apoyado por procesos de educación endógena. La expresión de endogeneidad y antecesores es proporcional a la participación de la familia en ese acto educativo sistemático.

Los saberes ancestrales son los conocimientos que guardan nuestros mayores, que han sido transmitidos de generación en generación y han servido para guiar a sus descendientes y al pueblo o comunidad por el camino del bien y en armonía con la naturaleza. Los conocimientos y usos ancestrales son transmitidos principalmente de manera oral de generación a generación de padres a hijos (transmisión vertical) o a través de personas mayores o “sabias” (transmisión oblicua), siendo esta última a menudo la más común en el caso de los conocimientos y usos relacionados con las plantas (Reyes-García et al., 2009).

Tabla 4: Persona que ha contado el cuento, mito o leyenda

Criterio (Persona que ha contado el cuento, mito o leyenda)	f_i	$f\%$
Abuelitos	11	35,5
Padres		

	8	25,8
Maestros	1	3,2
Familiares	7	22,6
Ninguna de las anteriores	4	12,9
	31	100,0

Fuente: Elaboración propia

Con relación a esto, el estudio realizado por Jamiy (1997), en donde se menciona que “las comunidades indígenas reconocen a los ancianos sabedores de la cultura tradicional como sus voceros”. Además, se observa el pobre papel desempeñado por la escuela a través de sus maestros.

Los resultados alcanzados por los maestros son alarmantes. Solo el 3,2% de los encuestados reconoció su participación, contrario al papel destacado de la familia. Se observa una clara disminución, donde se identifica que solo un (1) encuestado reconoce su participación (Tabla 4). Estos resultados se contraponen al Anexo II Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, donde los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos (Espinoza-Freire, & León-González, (2021):

7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.

8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

14. Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de los pueblos indígenas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales, en particular por lo que respecta a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.

Lemos (2016), deja clara su posición en cuanto a la importancia de implementar estrategias que reconozcan el diálogo con los saberes para proponer que en las culturas ancestrales se encuentran, creencias y acciones que consideran al hombre como parte de la naturaleza, y no como un ente externo a ella, por tal motivo debe cuidarla. Esta postura con un fuerte matiz epistémico contribuye al debilitamiento de la hegemonía occidental antes mencionada que demerita los saberes ancestrales. Se espera la re-construcción, desde la educación, de un ciudadano con una identidad propia, desde un supuesto epistemológico basado en esa identidad y sabidurías, que le permita convivir en armonía con la naturaleza.

La identidad epistemológica descrita, más que un supuesto educativo, representa una postura ontológica, fundamentada en el respeto y en la práctica de las relaciones horizontales y democráticas. Se declara, entonces, un reconocimiento al sujeto como responsable y actor de su propia identidad en relación con el otro (s).

Otra importancia en el uso y trasmisión de los saberes ancestrales (Sánchez-Robles, & Torres-Muros, 2020, tiene que ver con el proceso de pérdida del conocimiento ancestral referente al uso de las plantas por las diferentes culturas lo cual representa una realidad demostrada (Benz, et al., 2000); Ramírez, (2007); Aswani, et al., (2018). Las causas de dicha pérdida, aunque varían dependiendo del lugar, están estrechamente relacionadas con los rápidos cambios ambientales, socioeconómicos y

culturales que actualmente acontecen en las diferentes culturas y sociedades debido a la globalización, y que de alguna manera implican un alejamiento de la naturaleza, tanto en nuestro día a día como a nivel educativo. El reconocimiento de estos factores como parte del ámbito educativo, influirá en el reconocimiento y ralentización en el declive de los conocimientos y usos ancestrales producto de la homogenización cultural.

Rueda, & Avendaño (2019), dejan claro que la educación intercultural y los conocimientos ancestrales resulta un tema de debate y necesaria reflexión. Algunas de las investigaciones consultadas (Osuna, 2012; Hajisoteriou, 2012; Tarozzi, 2014; Dervin, 2015), describen que aún faltan estudios empíricos en cuanto a métodos, estrategias y acciones a implementar, y coinciden en la necesidad de formar docentes con capacidades necesarias para concretar dentro del aula el llamado enfoque de la educación intercultural. Este último punto resulta crucial: la forma como los docentes abordan la educación intercultural depende de factores como la preparación intercultural, el conocimiento sobre el enfoque, el reconocimiento de la diversidad que hay dentro de los sujetos a formar, la organización curricular, y las políticas institucionales, entre otros factores (Rueda, & Avendaño (2019).

Para (Lemos, 2016):

(...) la importancia de implementar la estrategia del diálogo de saberes, radica en reconocer que en las culturas ancestrales se encuentran, creencias y acciones que considera que el hombre no es un ser externo a la naturaleza sino parte de ella, por tal motivo debe cuidarla. El anterior planteamiento, de alguna manera contribuye al quebrantamiento de la hegemonía epistémica “Eurocéntrica” y visibiliza el conocimiento ancestral y campesino. (Lemos, 2016, p.1)

En el caso específico de Ecuador, es una política prioritaria del Estado la educación intercultural de la población, lo que se corresponde con las normas, resoluciones y acuerdos de los organismos internacionales y que tiene su base en la investigación, difusión, rescate y preservación de los saberes ancestrales heredados hasta hoy y que conforman el soporte de toda la riqueza espiritual y material de la sociedad ecuatoriana (Realpe, 2017).

En definitiva, “se hace necesario innovar en el mundo de la formación, no existe hoy un “modelo”, ni en términos de las formas de acción, ni de los arreglos institucionales, ni de los sujetos de atención” (Gutiérrez, 2011, p.90). A decir de López & Pérez (2015), esta situación trajo aparejada la ruptura del modelo formativo que, en la lógica socioeconómica de una sociedad industrial, tendía a una formación fragmentada y acotada a patrones predefinidos para un futuro y definitivo empleo.

Estos resultados se ajustan a Galarcio, Hernández, & Lora (2021):

En este orden de ideas, las consecuencias son acentuadas puesto que la mayoría de las instituciones educativas del entorno no implementan el enfoque diferencial requerido por esta población. Los niños se ven obligados a interiorizar una cultura totalmente ajena, sin las bases necesarias para afrontar la pérdida de sus usos, costumbres ancestrales. De esta forma, el proceso de escolarización se empeña en los aspectos científicos emplazados en los currículos oficiales, pero desconoce los saberes y procesos culturales de la comunidad. Galarcio, Hernández, & Lora (2021, p:137)

Conclusiones.

- En materia de saberes ancestrales, el país muestra una amplia gama de documentos normativos y orientadores sobre el reconocimiento e implementación de estos como parte de una ruptura epistémica basada en la hegemonía de un saber occidental que demerita y deja sin validez y reconocimiento los conocimientos autóctonos erigidos y transmitidos en nuestras tierras latinoamericanas. Desde la carta magna en varios de sus articulados hasta la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que realza y delinea la re-construcción de un proceso

educativo que reafirme y legitime la importancia de los mismos para formación de un ciudadano con raíces vinculadas a su trayectoria histórica.

- En función de la revisión de la literatura científica y las conclusiones a que arriban los diferentes estudios considerados, la presente investigación cumplió con el objetivo de determinar la participación de los docentes de la educación general básica, de la unidad educativa “Mariano Acosta”, parroquia rural Santa María de la Esperanza del cantón Ibarra, provincia Imbabura, en la transmisión de los saberes ancestrales.
- Los resultados reconocen que existe un alto interés de los estudiantes en conocer su cultura. Además, han practicado algunas de las manifestaciones de los saberes ancestrales, como son la siembra de una planta, el uso de plantas medicinales y haber escuchado leyendas o mitos. Es importante reconocer que la parroquia rural Santa María de la Esperanza, posee un rico saber ancestral que no ha sido explotado correctamente. Específicamente los hallazgos encontrados en la participación en el acompañamiento en el uso de planta medicinal en caso de enfermedad, se concentra en la familia en un 67,7%. En los casos de los maestros, los resultados muestran que participan en un 19,4%, lo que resulta inferior en un 48,3%.
- Lo significativo en cuanto a los resultados de la participación en cuento, mito o leyenda radica en que se concentran las observaciones en familiares (61,3%), siendo alarmante la posición que ocupan los maestros, donde solo el 3,2% de los encuestados reconoció su participación, contrario al papel destacado de la familia. No obstante evidenciarse una baja participación de los docentes en la transmisión de saberes ancestrales en la unidad educativa “Mariano Acosta”, la clara disminución en su intervención si se compara el indicador planta medicinal y cuento, mito o leyenda, refuerza los bajos niveles de transmisión y re-conocimiento de estos conocimientos lo que influye en la descontextualización con las comunidades de orígenes de los estudiantes y de su propia cultura en la cual han fundado su propia identidad.
- Desde el punto de vista de los educandos, se necesita desarrollar desde la práctica educativa, estrategias que reconozcan el diálogo y el reconocimiento de los diferentes saberes y que permitan re-encontrar al estudiante con las culturas ancestrales de base. Desde el punto de vista de los docentes, conocer, interpretar e implementar dichas estrategias. Una consideración que se encuentra a nivel macro, debe asumir que las acciones mencionadas, como parte del ámbito educativo, debe influir en la ralentización de la homogenización cultural, debilitando la postura epistemológica del saber único y dominante.

Referencias bibliográficas.

- Albuquerque, U. P., Ramos, M. A., Júnior, W. S. F., y De Medeiros, P. M. (2017). Ethnobotany for beginners. Cham: Springer International Publishing. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52872-4>
- Aswani, S., Lemahieu, A., & Sauer, W. H. (2018). Global trends of local ecological knowledge and future implications. PLoS ONE, 13(4). doi:10.1371/journal.pone.0195440
- Barnhardt, R., & Oscar Kawagley, A. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology & education quarterly*, 36(1), 8-23. <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.2005.36.1.008>
- Bascope Julio, M., & Caniguan Velarde, N. I. (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en Primaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 161-175.
- Benz, B. F., Cevallos, J., Santana, F., Rosales, J. y Graf, S. (2000). Losing knowledge about plant use in the Sierra de Manantlan Biosphere Reserve, Mexico. *Economic Botany*, 54, 183-191. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF02907821>
- Bishop, R. (2005). Changing Power Relations in Education: Kaupapa Māori Messages for "Mainstream" Education in Aotearoa/New Zealand. *Counterpoints*, 275, 253-269.

- Bravo Díaz, A. E. (2013). *Cuando los saberes se hacen audibles: la transmisión del conocimiento en el Ecuador del siglo XXI* (Master's thesis, Quito: FLACSO Sede Ecuador). <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/3513>
- Buitrago Restrepo, F., & Duque Márquez, I. (2013). La economía naranja, una oportunidad infinita. *BID-Fundación Santillana. Disponible en versión digital: https://goo.gl/K0kB5P*.
- Castro Perugachi, F. I. (2018). *Leyendas y cuentos ancestrales como medios educativos de las comunidades altas andinas, parroquia Ambuqui. Caso: unidades educativas José Cuero Caicedo y Cesar Borja* (Master's thesis). <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/7943>
- Claveria, A. V., Díaz, S. C., & Carrasco, D. M. (2018). El consejo de curso y la formación ciudadana: un espacio natural del profesor orientador. *Revista de Orientación Educacional*, 32(61), 79-94.
- Crespo, J., Vila, D., Navarrete, J. F., & Rodríguez, R. (2014). Saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares. *Buen Conocer-FLOK Society Documento de política pública*, 5. <https://flokociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>
- David Cortez (2013, p.14) El RÉGIMEN DE SABER ANCESTRAL. En Rivadeneira, M. I. (2013). El diálogo de saberes en los Estados Plurinacionales. *Colección Cuadernos de Trabajo No, 1*.
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: Analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2014.902441>
- Dorantes - Nova, Judith Araceli, & Hernández - Mosqueda, José Silvano, & Tobón - Tobón, Sergio (2016). JUICIO DE EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN LA DOCENCIA. *Ra Ximhai*, 12años (6) 327-346. [fecha de Consulta 2 de Marzo de 2021]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46148194023>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Espinoza-Freire, Eudaldo E., & León-González, Jorge L.. (2021). Competencias interculturales del profesorado de la enseñanza básica en Machala, Ecuador. *Información tecnológica*, 32(1), 187-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100187>
- Galarcio, E. C., Hernández, E. E. H., & Lora, L. C. P. (2021). Estrategia Etnoeducativa sobre cuidado del medio ambiente apoyada en saberes ancestrales de etnia Emberá Katío. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 134-158. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1167>
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf*
- Gómez-Gómez, M, Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuándo usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*. Vol. 70, Núm. 2. México.
- Guaján Anrango, M. E. (2016). *Cuentos ancestrales y su incidencia en la pre lectura en los niños de 4 a 5 años, de la unidad educativa " Seis de Julio" del cantón Cotacachi, provincia de Imbabura en el año 2014-2015* (Bachelor's thesis). <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/5396>
- Gutiérrez, J. C. L. (2011). Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones. *Revista Raites*, 4(8), 89-110. <http://itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/raites/article/view/23>
- Gutiérrez, J. C. L., Guzmán, A. A. R., Cobas, D. E. P., & Aguirre, J. M. L. (2017). Oportunidades de negocio en la apertura de emprendimientos en la zona sierra de la Provincia de Bolívar. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1242-1262.
- Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: Operational strategies and procedures in

- Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), 133-146.
<http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/A.%20L%20hacia%20un%20nuevo%20sentido%20histórico%20A%20Quijanol.pdf>
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural más allá de un contenido escolar* (No. 370.196097 J5).
- LA UNESCO, S. L. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *PRAXIS*, 64, 65. <file:///C:/Users/hp/Downloads/4080-Texto%20del%20artículo-8802-1-10-20120827.pdf>
- Lemos, J. (2016). Diálogo de Saberes: Un Encuentro para Potencializar el Aprendizaje Mutuo y la Diversidad. *Universidad Santo Tomás*. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/III-congresoproblemasinvestigacioneduc/DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf>
- López Gutiérrez, J. C., & Pérez Ones, I. (2018). ¿Por qué es necesaria una didáctica específica para la educación Superior?. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 5(1), 1–17.
<https://doi.org/10.21855/ecociencia.51.13>
- López Gutiérrez, J. C., Quelal Onofre, P. S., & Rosillo Solano, J. D. (2019). Dinámica socio-productiva y comercialización en las ferias solidarias de la ciudad de Ibarra . *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 6(2), 1 - 19. Recuperado a partir de <http://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/151>
- Marsollier, R. G. (2018). Empleo Público y Desgaste Profesional. Un Análisis desde las Características de la Tarea. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 35(2), 80-89.
- Ministerio de Educación, P. D. (2016). Obtenido de https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08.Rendicion_2007.pdf.
- Muchavisoy, J. N. J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Nómadas (Col)*, (7), 64-72. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118909006.pdf>
- Ortega, V. H. (2021). Validez del test de matrices progresivas Escala coloreada de Raven en estudiantes de 6 a 11 años. *Warisata-Revista de Educación*, 3(7), 10-27.
- Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural: una revisión crítica= Intercultural education: a critical review. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500383-Articulos-5730>
- Quijano, A. (2010). América Latina: hacia un nuevo sentido histórico. *Sumak kawsay/buen vivir y cambios civilizatorios*, 2.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea (Concepción)*, (505), 79-102.
- Quilaqueo, D., Fernández, C., & Quintriqueo, S. (2010). Interculturalidad en contexto mapuche. *Neuquén, Argentina: EDUCO*.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M., & Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia.
- Ramírez, C. R. (2007). Ethnobotany and the loss of traditional knowledge in the 21st century. *Ethnobotany Research and Applications*, 5, 245-247. Recuperado de shorturl.at/huF15
- Realpe Cancio, L. V. (2017). *Análisis metodológico para el desarrollo de los saberes ancestrales con los estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa "Rioverde" de Esmeraldas, período 2016-2017* (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Maestría en Ciencias de la Educación). <https://181.39.85.171/handle/123456789/1061>
- Rentería-Jiménez, C. y Vélez De La Calle, C. (2021). Comunidades negras y saberes ancestrales ambientales: un análisis desde los principios de la educación popular ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 311-336.
<https://doi.org/10.17227/rce.num81-10715>

- Reyes-García, V., Broesch, J., Calvet-Mir, L., Fuentes-Peláez, N., McDade, T. W., Parsa, S., Traner, S., Huanca, T., Leonard, W. R. y Martínez-Rodríguez, M. R. (2009). Cultural transmission of ethnobotanical knowledge and skills: an empirical analysis from an Amerindian society. *Evolution and Human Behavior*, 30, 274-285. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2009.02.001>
- Rueda, G., Paz, L. S., & Avendaño, W. R. (2019). Análisis de la Educación Intercultural en Grupos de Estudiantes de la Universidad Francisco de Paula Santander, en Colombia, que Fueron Víctimas del Conflicto Armado. *Formación universitaria*, 12(4), 95-104. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n4/0718-5006-formuniv-12-04-00095.pdf>
- SÁNCHEZ-ROBLES, J. M., & TORRES-MUROS, L. (2020) Educación, etnobotánica y rescate de saberes ancestrales en el Ecuador. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015.
- Santos, B. D. S. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) (2009) Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Quito: SENPLADES.
- Tapia Barrera, M. R. (2014). *Prácticas y saberes ancestrales de los agricultores de San Joaquín* (Master's thesis). <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/6297>
- Tarozzi, M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural education*, 25 (2), 128-142. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2014.888804>
- UNESCO (2011). Compendio mundial de la Educación. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-ducationdigest-2011-comparing-education-statisticsacross-the-world-sp.pdf>
- Vega, M. L., & Ramírez, D. C. (2018). Startup en las redes sociales. *Revista ESPACIOS*, 39(27).
- Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation. *International migration review*, 38(3), 970-1001. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00226.x>
- Wade, D. (2015). Los guardianes de la sabiduría ancestral. *Toronto: Canadian Broadcasting Corporation*.
- Yumisaca, F. y Juncosa, J. (2013). Erosión de conocimientos ancestrales en el cultivo de papa en cinco comunidades de la Ucasaj, parroquia San Juan, provincia de Chimborazo, Ecuador. En V Congreso Ecuatoriano de la Papa (p. 33). Riobamba.



PARA CITAR EL ARTÍCULO INDEXADO.

Rosillo Solano, J. D., López Gutiérrez, J. C., Rosillo Solano, M. V., & Lumbi Hidalgo, S. J. (2021). Participación docente en la transmisión de saberes ancestrales en la educación general básica. *ConcienciaDigital*, 4(2), 227-246. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v4i2.1663>

-



El artículo que se publica es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Conciencia Digital**.

El artículo queda en propiedad de la revista y, por tanto, su publicación parcial y/o total en otro medio tiene que ser autorizado por el director de la **Revista Conciencia Digital**.



[1]

<https://revista.ueb.edu.ec/000003409371809> Facultad de Ciencias de la Salud, Guaranda, Ecuador, drosillo@ueb.edu.ec,

[2]

<http://revista.utn.edu.ec/000001529470973> Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, Ibarra, Ecuador, jclopez@utn.edu.ec,

[3]

<https://revista.ueb.edu.ec/000001221673492>, Facultad de Jurisprudencia, Guaranda, Ecuador, mrosillo@ueb.edu.ec,

[4]