

Artículo Revisión

La educación inclusiva y la valorización de saberes ancestrales en contextos multiculturales

Inclusive education and the valorization of ancestral knowledge in multicultural contexts

Rita Patricia Pérez Zamora^{1*}  , **Vaneza Hibeth Flores Medina²**  , **Edwin Alexander Velasco Haro³**  ,
Cristina Guadalupe Mora Ramos⁴  

¹Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Departamento de Dirección de Identidad y Misión, Ambato, Ecuador

²Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Departamento de Dirección de Identidad y Misión, Ambato, Ecuador

³Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Departamento de Dirección de Identidad y Misión, Ambato, Ecuador

⁴Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Departamento de Dirección de Identidad y Misión, Ambato, Ecuador

***Autor de correspondencia:** Rita Patricia Pérez Zamora 

Recibido: 30-07-2026

Revisado: 20-08-2026

Aceptado: 10-09-2026

Publicado: 01-10-2026

Cómo citar este artículo: Pérez Zamora, R. P. ., Flores Medina, V. H. ., Velasco Haro, E. A. ., & Mora Ramos, C. G. . (2026). La educación inclusiva y la valorización de saberes ancestrales en contextos multiculturales. *Star of Sciences Multidisciplinary Journal*, 3(2), 1-16. <https://doi.org/10.63969/yvh2zr54>

RESUMEN

El presente artículo examina la literatura académica disponible sobre la conexión entre la educación inclusiva y el valor de los conocimientos ancestrales en ambientes multiculturales, resaltando la necesidad de entender la diversidad cultural, la inclusión en la educación y la validación de saberes que han sido históricamente relegados. La relevancia de esta investigación radica en que los sistemas educativos actuales deben enfrentar la dificultad de dejar atrás modelos homogéneos de enseñanza y avanzar hacia métodos pedagógicos que sean adecuados, justos y que respeten las lenguas, las memorias, las prácticas de las comunidades y los conocimientos de los pueblos indígenas, así como de las comunidades locales. El objetivo fue reconocer las principales tendencias, enfoques, resultados y obstáculos sobre educación inclusiva, saberes ancestrales e interculturalidad. Se realizó una revisión sistemática de la literatura, llevada a cabo a través de criterios de búsqueda, selección, aptitud e inclusión de artículos publicados en los últimos cinco años. Nuestros resultados mostraron que la incorporación crítica de los saberes ancestrales fortalece la identidad cultural, favorece una mayor participación de los estudiantes, fomenta un currículo más integral y una mejor relación entre el entorno educativo y la comunidad. Sin embargo, los docentes no cuentan con la formación adecuada, cada comunidad no cuenta con un rol dentro del proceso o se puede incluir de manera superficial o folklorizada dentro de cada clase.

Palabras clave: Saberes ancestrales; educación inclusiva; revisión; pueblos multiculturales; enseñanza.

ABSTRACT

This article examines the available academic literature on the connection between inclusive education and the value of ancestral knowledge in multicultural settings, highlighting the need to understand cultural diversity, inclusion in education, and the validation of knowledge that has historically been marginalized. The relevance of this research lies in the fact that current educational systems must address the challenge of moving beyond homogeneous teaching models and advancing toward pedagogical methods that are appropriate, equitable, and respectful of the languages, memories, practices, and knowledge of indigenous peoples and local communities. The objective was to identify the main trends, approaches, outcomes, and obstacles related to inclusive education, ancestral knowledge, and interculturalism. A systematic literature review was conducted using criteria for searching, selecting, evaluating, and including articles published in the last five years. Our findings showed that the thoughtful integration of ancestral

knowledge strengthens cultural identity, promotes greater student engagement, fosters a more comprehensive curriculum, and improves the relationship between the educational environment and the community. However, teachers lack adequate training, and not every ancestral community plays a role in the process even such knowledge may be included in a superficial or folklorized manner within each class.

Keywords: Ancestral knowledge; inclusive education; review; multicultural communities; teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los ejes centrales de las políticas educativas contemporáneas. Sin embargo, su comprensión todavía suele limitarse al acceso de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas (Ochoa et al., 2025). En este contexto, la educación se consolida como un proceso dinámico que continuamente toma en consideración la diversidad social, cultural, lingüística, que desafía los modelos pedagógicos vigentes (Fuentes-Vilugrón et al., 2025). Si bien esta dimensión es fundamental, resulta insuficiente cuando se piensa en territorios multiculturales, especialmente en América Latina, donde los sistemas educativos han sido históricamente afectados por relaciones desiguales entre culturas, lenguas y formas de conocimiento (Ochoa et al., 2025; Quilaqueo & Torres, 2024). En estos contextos, inclusión no significa solamente permitir el ingreso a la escuela, sino transformar las prácticas pedagógicas, curriculares e institucionales para que todos los estudiantes puedan reconocerse en lo que aprenden, en la lengua que usan, en los ejemplos que se presentan y en las formas de conocimiento que se legitiman dentro del aula (Lange et al., 2025).

Desde esta perspectiva, los saberes ancestrales constituyen un componente esencial para ampliar el sentido de la inclusión. Estos saberes no representan únicamente tradiciones del pasado, sino sistemas vivos de conocimiento contruidos colectivamente por comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y locales en relación con su territorio, convivencia y organización comunitaria, memoria oral, salud, alimentación, y la espiritualidad (Campani, 2024). Investigaciones recientes realizadas en países como Brasil sostienen que la integración de conocimientos indígenas y locales en la educación contribuye a una enseñanza más contextualizada, pertinente y socialmente justa, especialmente cuando se articula con enfoques de sostenibilidad, identidad cultural y participación comunitaria y lingüística específica (Druker-Ibáñez & Cáceres-Jensen, 2022; Fuentes-Vilugrón et al., 2025).

El problema principal es que numerosos sistemas educativos siguen funcionando bajo un enfoque monocultural (Lange et al., 2025). Aunque reconocen oficialmente la diversidad, mantienen planes de estudio, métodos y evaluaciones que se basan en una perspectiva dominante del conocimiento (Campani, 2024). Esto crea una inclusión que es solo parcial: los estudiantes de diferentes culturas pueden estar físicamente en la escuela, pero sus idiomas, historias, prácticas comunitarias y maneras de aprender permanecen invisibles (Spieler et al., 2025; Yip and Chakma, 2024). En este sentido, la valoración e inclusión de saberes ancestrales fundamenta una estrategia esencial para promover un cambio educativo significativo.

Este estudio busca explorar la conexión entre la educación inclusiva y la valoración de saberes ancestrales en entornos ampliamente diversos mediante un análisis documental de artículos científicos recientes, con el objetivo de determinar cómo la incorporación de los saberes ancestrales de diferentes comunidades ayuda a fortalecer la identidad cultural, una mejor participación educativa tanto de la comunidad como de los estudiantes que favorezcan el desarrollo de prácticas educativas más justas e interculturales.

2. METODOLOGÍA

Este artículo se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura, orientada a identificar, seleccionar, analizar y sintetizar la producción científica reciente sobre educación inclusiva, saberes ancestrales e interculturalidad en contextos multiculturales. El proceso metodológico se organizó de acuerdo con las fases propuestas por la declaración PRISMA 2020. Se consideraron artículos científicos publicados durante los últimos cinco años, en revistas académicas indexadas, con pertinencia directa para el objeto de estudio.

La revisión de literatura se llevó a cabo en Scopus, SciELO, Web of Science, Redalyc, entre otras. Se emplearon términos de búsqueda en español e inglés, utilizando operadores booleanos principalmente AND. Las principales palabras de

búsqueda utilizadas fueron: “educación inclusiva” AND “saberes ancestrales”; “educación inclusiva” AND “interculturalidad”; “saberes ancestrales” AND “multiculturalidad”; “educación intercultural” AND “pueblos indígenas”; “inclusive education” AND “indigenous knowledge”; “inclusive education” AND “intercultural education”; “ancestral knowledge” AND “multicultural education”; e “intercultural bilingual education” AND “Indigenous peoples”. Los criterios de inclusión fueron: a) artículos científicos publicados entre 2021 y 2026; b) estudios con enfoque en saberes indígenas o ancestrales dentro de la educación inclusiva; c) investigaciones en contextos multiculturales a nivel regional y latinoamericano; d) documentos que son el resultado de investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas, estudios bibliométricos o análisis teóricos con respaldo académico; y e) textos disponibles con datos, análisis o discusión académica verificable. Se excluyeron documentos de opinión, blogs, capítulos de libro, tesis, informes institucionales, documentos duplicados y publicaciones a los que no se pudo acceder al texto completo.

La selección de los artículos aptos para esta revisión fue realizada mediante la guía PRISMA 2020. En primer lugar, se revisaron los títulos y resúmenes para descartar documentos no relacionados con el tema. En segundo lugar, se evaluaron los textos completos de los artículos potencialmente adecuados, considerando su relación con las categorías centrales de análisis. Finalmente, se incluyeron únicamente los estudios que aportaban información relevante sobre valorización de saberes ancestrales, educación intercultural, interculturalidad, y pueblos indígenas. En la figura 1 se presenta el diagrama PRISMA correspondiente al proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los artículos considerados en la revisión.

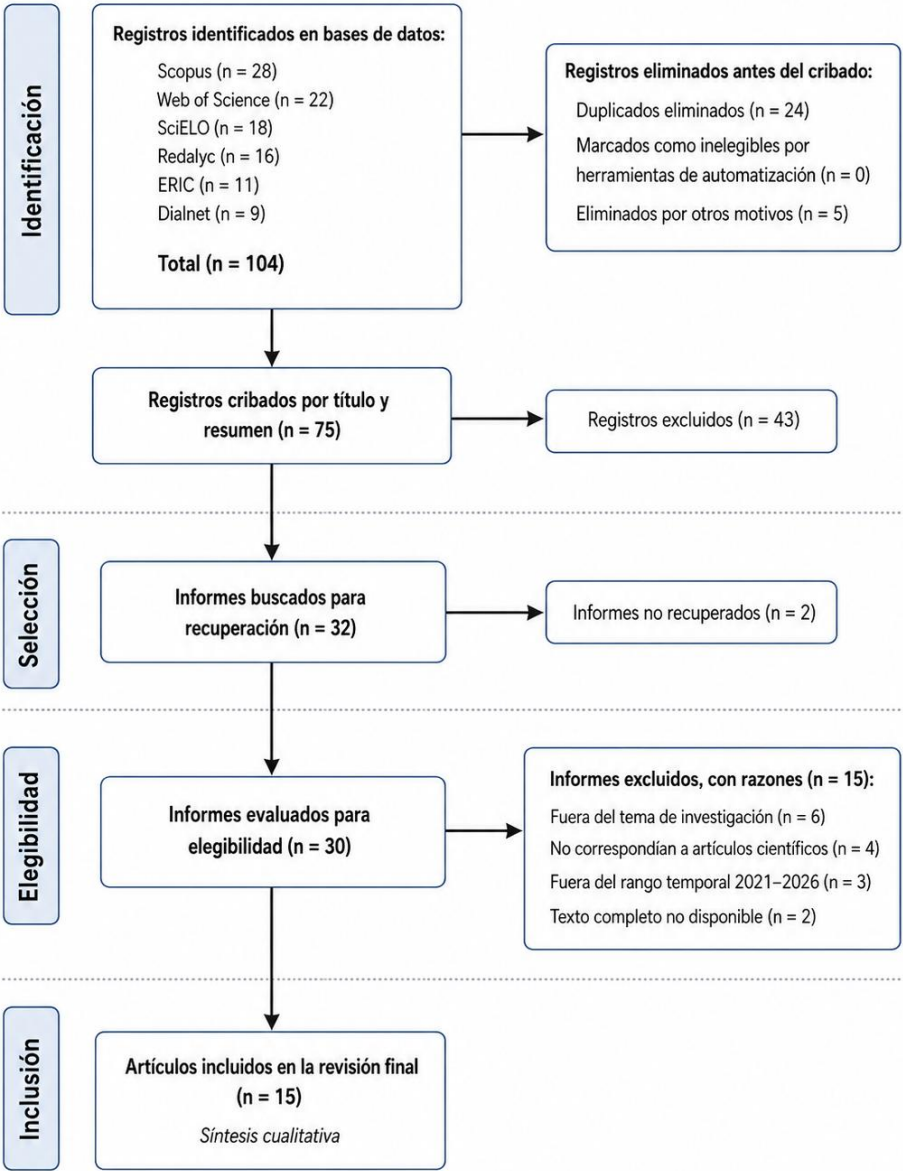


Figura 1: Diagrama PRISMA de esta revisión. Después de un proceso de valorización de los artículos disponibles, se seleccionaron 15 de ellos.

3. RESULTADOS

La literatura revisada coincide en que la educación inclusiva no puede ser comprendida únicamente como una respuesta técnica a la diversidad de capacidades individuales. En contextos multiculturales, especialmente en países latinoamericanos, la inclusión implica reconocer que la exclusión también se produce cuando una escuela desconoce la lengua, la historia, la cosmovisión y las formas de aprendizaje de determinados pueblos (Inierto & Bossu, 2023). Desde esta perspectiva, la inclusión deja de ser un asunto limitado al acceso o permanencia escolar y se convierte en una pregunta por el tipo de conocimiento que debe alimentar cada institución educativa, por las lenguas que son desestimadas y requieren renacer, por las memorias que se deben narrar y por las identidades que deben encontrar reconocimiento en el currículo. La Tabla 1 resume las diferentes maneras de conservar los saberes ancestrales dentro de la literatura revisada.

Tabla 1.*Principales hallazgos encontrados en esta revisión.*

N.º	Artículo	Principales hallazgos	Aplicación educativa
1	Iniesto y Bossu (2023). Equity, diversity, and inclusion in open education: A systematic literature review.	La inclusión educativa requiere mirar más allá del acceso formal. La cultura, la lengua, la localización geográfica y las condiciones sociales influyen en la participación real de los estudiantes.	En educación abierta, no basta con ofrecer recursos disponibles en línea; los materiales deben ser cultural y lingüísticamente pertinentes para que estudiantes de contextos diversos puedan usarlos con sentido.
2	Druker-Ibáñez y Cáceres-Jensen (2022). Integration of indigenous and local knowledge into sustainability education: A systematic literature review.	La integración de saberes indígenas y locales permite conectar la educación con la justicia, el cuidado y la sostenibilidad territorial.	La educación ambiental puede enriquecerse mediante la incorporación de saberes ancestrales sobre ciclos naturales, cuidado del agua, uso responsable del suelo y prácticas eco-amigables.
3	da Silva, Pereira y Amorim (2024). The integration of indigenous knowledge in school: A systematic review.	La incorporación del conocimiento indígena favorece aprendizajes significativos culturalmente relevantes y contextualizado, mayor participación estudiantil.	Las experiencias educativas más sólidas no reducen la cultura a festividades; incorporan relatos orales, prácticas territoriales, lenguas, participación comunitaria y formas propias de aprender.
4	Quilaqueo y Torres (2024). School contextualization with indigenous group's socio-educational methods and pedagogies.	El currículo escolar puede transformarse cuando incorpora conocimientos indígenas situados histórica, lingüística, territorial, espiritual y socialmente.	En el caso Mapuche, la enseñanza se puede contextualizar mediante conocimientos vinculados al territorio, la lengua, los protocolos comunitarios, la memoria histórica y la relación espiritual con el espacio.
5	Ochoa Carrión (2025). Educación superior intercultural y saberes ancestrales: Ejes para la gestión del conocimiento y desarrollo comunitario.	Los saberes ancestrales orientan procesos de desarrollo comunitario cuando las universidades trabajan buscan la coproducción de conocimiento con las comunidades involucradas.	La educación superior intercultural considera valorar conocimientos indígenas y comunitarios, mediante la generación de material informativo local que contribuyen al desarrollo comunitario.
6	Fuentes-Vilugrón et al. (2025). Linking Education, Culture and Community: A Proposal for an Intercultural Educational Triad.	La educación intercultural se sostiene cuando la escuela establece vínculos reales con la familia, y la comunidad.	En contextos Mapuche, la relación con lonkos, familias y comunidad aparece como un elemento clave para que la inclusión no quede solo en el aula, sino que se conecte con la vida territorial.
7	Ramli et al. (2025). Integrating Local Knowledge into Higher Education: A Qualitative Study of Curriculum Innovation in Aceh, Indonesia.	La integración de saberes locales en la universidad fortalece la pertinencia curricular, especialmente en regiones culturalmente diferenciadas del Sur del continente.	La innovación curricular considerando áreas como educación y ciencias sociales, estudios islámicos, ingeniería, tecnología, ciencia y salud, mostrando una armonía entre el conocimiento local y diversas ramas de la ciencia.
8	Lange et al. (2025). Integrating Coastal Sámi Traditional Knowledge in Science Education: Challenges,	La integración de saberes indígenas en materias como ciencias carece de profundidad cuando los docentes no conocen la cultura local.	En la enseñanza de ciencias en secundaria, la inclusión de perspectivas Sámi sobre la naturaleza puede quedar incompleta si no se trabaja la visión relacional entre seres humanos, naturaleza y territorio.

N.º	Artículo	Principales hallazgos	Aplicación educativa
	Approaches, and the Path Forward.		
9	Spieler et al. (2025). Intercultural Dialogue on Indigenous Perspectives: A Digital Learning Experience.	El diálogo intercultural mediado digitalmente puede fortalecer habilidades para integrar perspectivas indígenas en la formación docente y en futuros roles educativos.	La experiencia COIL muestra que la interacción entre participantes de distintos contextos puede mejorar la comprensión intercultural, el diálogo sobre derechos indígenas y la sensibilidad pedagógica.
10	Riley et al. (2024). Weaving stories of strength: Ethically integrating Indigenous content in teacher education and professional development programmes.	La formación docente debe evitar que los saberes ancestrales carezcan de profundidad. Se requiere trabajar con educadores indígenas, relatos comunitarios.	Los diagramas SEEK se plantean como una herramienta para integrar contenido indígena cuidadosamente en el aula, evitando la descontextualización de la información transmitida.
11	Barragán Lara et al. (2024). Material educativo en lenguas originarias para la Educación Intercultural Bilingüe en el altiplano puneño, Perú.	Los materiales educativos en lengua originaria son esenciales para sostener la Educación Intercultural Bilingüe, aunque hay que tener en cuenta las variantes lingüísticas y el contexto territorial aplicable.	50 docentes rurales de EIB en el altiplano puneño y analizó materiales bilingües en quechua, aplicándolos en una ubicación geográfica precisa y considerando variantes de lengua originaria.
12	Torres-Acurio y Turpo-Chaparro (2024). Gestión educativa intercultural bilingüe en instituciones rurales peruanas en tiempos de Covid-19.	La planificación y gestión educativa a nivel intercultural necesita de políticas lingüísticas pluralistas tanto en los estudiantes como fomentar, entornos virtuales multilingües.	Es necesario transformar la enseñanza monolingüe y empezar a trabajar reconociendo la lengua originaria como parte central del aprendizaje. Puede concretarse mediante políticas lingüísticas institucionales, diagnóstico sociocultural del territorio, selección de docentes con competencias interculturales, creación de materiales bilingües, espacios digitales pluriculturales y diálogo permanente con las comunidades.
13	Rasmawan, Haryani, Susilarningsih y Handayani (2025). Integrating Indigenous Knowledge in Science Education: A Systematic Review of Strategies, Models, and Impacts.	La integración de saberes indígenas en ciencias favorece motivación, participación, pensamiento crítico, dominio de contenidos y valoración de la naturaleza y la biodiversidad.	Las estrategias identificadas incluyen aprendizaje basado en proyectos, discusiones, tecnologías educativas, investigación de campo, prácticas culturales, módulos de aprendizaje y ejercicios reflexivos.
14	Campani (2024). Indigenous Education in Brazil—The Case of the Bare People in Nova Esperança: Transition to Work and Sustainability.	La educación indígena puede articular identidad, memoria cultural, transición al trabajo y sostenibilidad, especialmente cuando responde a procesos históricos de pérdida cultural.	En el caso Baré, la recuperación cultural se relaciona con prácticas de vida ribereña, memoria étnica, sostenibilidad y continuidad comunitaria frente a experiencias históricas de contacto violento y debilitamiento cultural.
15	Oviedo-Berrocal et al. (2026). STEM+intercultural: Integrating STEM education with indigenous ancestral	La educación STEM puede enriquecerse si incorpora saberes ancestrales, conocimientos tradicionales y contextos	No debe limitarse a ejemplos anecdóticos o celebraciones culturales, sino que puede desarrollarse a través de proyectos territoriales, juegos tradicionales, etnociencia,

N.º	Artículo	Principales hallazgos	Aplicación educativa
	knowledge, traditional knowledge, and intercultural contexts. A systematic literature review.	interculturales mediante diseños curriculares explícitos.	artefactos ancestrales, narrativas orales, mentorías culturales y participación activa de familias y comunidades.

La Agenda 2030 de la ONU considera que la educación cumple un rol fundamental para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, especialmente el objetivo 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Druker-Ibáñez & Cáceres-Jensen, 2022). Este concepto se está trasladando a una vivencia de la justicia cultural puesto que hoy la equidad en la educación no sólo se trata de garantizar las mismas condiciones académicas sino también de reconocer y vivir las diferencias territoriales, históricas, y lingüísticas que influyen en la experiencia educativa (Ochoa et al., 2025). Así, la inclusión educativa debe interpretarse en conexión con la justicia cultural y el reconocimiento de identidades que han sido históricamente marginadas.

Actualmente, la educación inclusiva e intercultural en zonas rurales muestra que la interculturalidad fortalece la cohesión social, promueve la equidad y favorece el reconocimiento cultural de los estudiantes. Diversos autores señalan que la educación intercultural no debe limitarse a integrar pequeños espacios dentro de un sistema totalmente establecido, sino que debe transformar las relaciones pedagógicas y sociales desde el respeto a la diversidad y el ambiente que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fuentes-Vilugrón et al., 2025; Ramli et al., 2025). Además, se afirma que la interculturalidad se relaciona con aspectos como la identidad, la diversidad, el reconocimiento, la autonomía, la ética política y la resistencia. Por lo tanto, una educación inclusiva en escenarios multiculturales debe progresar de la mera presencia de alumnos de diferentes culturas hacia su implicación activa en el desarrollo del saber académico.

Esta comprensión permite superar una visión reducida de la inclusión. En muchos casos, se habla de inclusión mientras el currículo continúa respondiendo a un modelo uniforme de estudiante, familia, lengua y cultura (Campani, 2024). Desde una mirada crítica, una escuela inclusiva no es aquella que “adapta” superficialmente ciertos contenidos, sino aquella que modifica su propia estructura para permitir que distintas formas de conocimiento dialoguen en igualdad de condiciones. Por ejemplo, la iniciativa Merdeka Belajar iniciada en Indonesia, entendida como libertad para aprender, tuvo como eje la revitalización de contenidos locales, la innovación pedagógica y curricular, y el cuestionamiento del predominio de marcos educativos homogéneos (Ramli et al., 2025). Este caso resulta relevante porque muestra que la incorporación del conocimiento local no debilita el currículo, sino que puede fortalecerlo al hacerlo más situado, participativo y significativo para los estudiantes.

Desde una perspectiva intercultural, la educación inclusiva implica tres cambios significativos. Primero, es fundamental pasar de simplemente tolerar a valorar, puesto que no es suficiente con aceptar la presencia de diversas culturas; es esencial valorar su contribución al conocimiento (Oviedo-Berrocal et al., 2026). Segundo, se debe cambiar de la integración a la participación, puesto que los pueblos y comunidades no deben ser solo receptores de políticas educativas, sino que deben ser parte activa en el desarrollo curricular (Torres-Acurio y Turpo-Chaparro, 2024). Finalmente, hay que transformar la diversidad de un problema en una oportunidad pedagógica (Ramli et al., 2025). Estos cambios resumen una tendencia común en los textos analizados: la inclusión que toma en cuenta las culturas exige cambiar los fundamentos del currículo, la enseñanza y la relación entre la escuela y la comunidad.

4. DISCUSIÓN

SABERES ANCESTRALES COMO CONOCIMIENTO LEGÍTIMO

Los saberes ancestrales comprenden diversas formas de transmisión de conocimientos de padres a hijos a lo largo del tiempo, tales como la palabra, la vivencia en comunidad, el contacto con la tierra y la conexión con el entorno natural (Ochoa et al., 2025), lo que se denomina aprendizaje holístico. Estos saberes están vinculados a la curación tradicional, el cultivo de la tierra, la gastronomía, el cuidado del medio ambiente, las lenguas, la forma de organizarse en sociedad, las manualidades, las creencias y el aprovechamiento responsable de los bienes naturales, a pesar que la uniformidad cultural y la globalización los ponen en peligro (Quilaqueo y Torres, 2024). Un estudio reciente sobre la enseñanza

superior intercultural en Ecuador señala que los saberes ancestrales son una memoria compartida y una forma de vivir, por lo que su incorporación en la educación presenta diferentes obstáculos como la falta de medios y la persistencia de una escala de valores del conocimiento (Ochoa et al., 2025).

Por otro lado, los saberes ancestrales no se presentan únicamente como parte de la cultura, sino como maneras de entender el mundo que determinan la vinculación entre la comunidad, el espacio geográfico, la naturaleza, la espiritualidad y la convivencia diaria (Figura 2). En este contexto, estos saberes tienen un significado educativo relevante que juega un rol positivo dentro del proceso: si un alumno aprende sobre los saberes de su comunidad indirectamente se percibe aceptado en la escuela, esto refuerza quién es, cómo se siente consigo mismo y su lugar en el mundo (Rasmawan et al., 2025). Por otro lado, si la escuela solo enseña saberes ajenos a su entorno cultural, puede crear una separación, indiferencia o incluso un rechazo hacia la propia cultura y la ajena (Barragán et al., 2024; Torres-Acurio; Turpo-Chaparro, 2024). Por ejemplo, un estudiante que comunitariamente conoce los beneficios de la ruda y en clase no recibe información al respecto, puede asumir que su saber ancestral no tiene valor científico ni educativo. Este aspecto es particularmente crucial en los pueblos originarios y las zonas rurales, donde la escuela ha sido tradicionalmente un lugar para imponer el castellano, unificar la cultura y romper con la memoria de la gente.

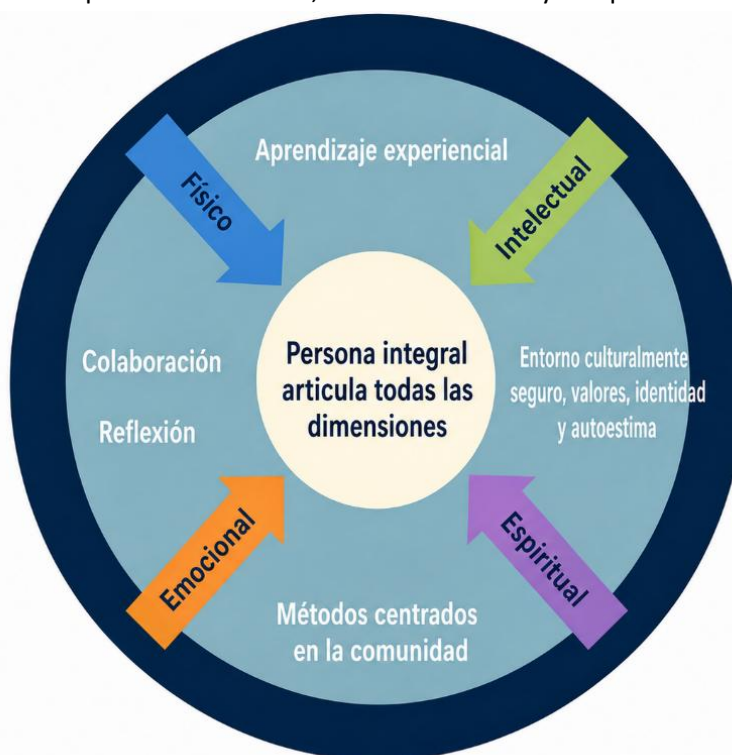


Figura 1. Aprendizaje holístico

Una revisión sistemática sobre la incorporación del conocimiento indígena en el ámbito escolar señala que esta adopción puede fomentar aprendizajes culturalmente relevantes, incrementar la implicación del alumnado y posibilitar la creación de currículos más ajustados a los entornos locales (da Silva et al., 2024). No obstante, es crucial que esta integración no desemboque en una folklorización, entendida como la reducción de los saberes indígenas a meras festividades, vestimenta, gastronomía o celebraciones puntuales (da Silva et al., 2024; Yip y Chakma, 2024). Es indispensable para una inclusión auténtica, trabajar mano a mano con las comunidades, validar la autoría colectiva de los saberes y evitar la apropiación indebida (Ramli et al., 2025). En este sentido, la literatura revisada coincide en que la apreciación de los conocimientos ancestrales solo podrá calificarse de verdaderamente inclusiva cuando se identifique a las comunidades como productoras de saber, y no simplemente como proveedoras de información para el diseño curricular.

Desde una perspectiva académica, los conocimientos ancestrales no deberían ser considerados únicamente como contenidos “complementarios” al saber científico, ni etiquetados como “primitivos” o “rurales”, sino más bien como sistemas de conocimiento con sus propias lógicas internas (Druker-Ibáñez & Cáceres-Jensen, 2022). Esto no significa desechar la ciencia moderna, sino más bien propiciar una conversación entre ambos saberes. En el ámbito educativo, este intercambio posibilita que los alumnos capten que hay diversas formas de observar, dar sentido y proteger la vida (Inierto & Bossu, 2023; Ramli et al., 2025). Asimismo, el conocimiento indígena y local aporta aportes valiosos para afrontar retos del presente como la crisis ecológica, la pérdida de la diversidad biológica, la viabilidad a largo plazo en las comunidades y la exigencia de planteamientos educativos más holísticos (Ramli et al., 2025; Spieler et al., 2025). Por ejemplo, en Estudios Sociales, estas realidades permiten enseñar ciudadanía, cooperación, economía solidaria y resolución comunitaria de problemas. En consecuencia, estos saberes no tendrían que ser vistos exclusivamente como una herencia cultural, sino como herramientas prácticas para comprender y transformar problemáticas actuales.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y PERTINENCIA CURRICULAR

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituye uno de los campos donde se evidencia con mayor claridad la relación entre inclusión y saberes ancestrales. En América Latina, la EIB ha buscado responder a la exclusión histórica de pueblos indígenas y afrodescendientes mediante el uso de lenguas originarias, la recuperación de identidades culturales y la construcción de currículos pertinentes (Ochoa et al., 2025). Además, la EIB no solo fomenta equidad e inclusión, sino que también debe contribuir a la revitalización y preservación de lenguas y culturas originarias (Fuentes-Vilugrón et al., 2025).

La lengua es un aspecto central de la inclusión. Cuando un estudiante aprende en una lengua que comprende y que forma parte de su vida comunitaria, no solo mejora su acceso al contenido escolar, sino que también se fortalece su vínculo afectivo con el aprendizaje (Ramli et al., 2025). La lengua materna no es simplemente un medio de comunicación, sino que también es una forma de organizar la memoria, nombrar el territorio, comprender los vínculos familiares y expresar la espiritualidad (Lange et al., 2025). Si consideramos estudiantes de Medicina, Educación o Gestión Ambiental al analizar el nombre originario de una planta medicinal, una montaña o una laguna, no solo son capaces de identificar una palabra distinta a su lengua originaria, sino un conjunto de significados relacionados con la memoria colectiva, prácticas familiares, espiritualidad. Por ello, excluir las lenguas originarias de la escuela significa excluir también una parte de la identidad del estudiante. En este sentido, la fundación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en Ecuador constituye un logro significativo en la valoración e institucionalización de la educación intercultural (Ochoa et al., 2025).

La EIB no debe reducirse a una traducción lingüística del currículo académico. Su aporte más relevante consiste en que los contenidos escolares sean planificados desde horizontes culturales diversos, evidenciando que la lengua, el territorio, la memoria oral y las prácticas comunitarias formen parte activo dentro del proceso de aprendizaje (Fuentes-Vilugrón et al., 2025). Sin embargo, la EIB enfrenta severas limitaciones en su aplicación. Entre ellas se encuentran docentes sin formación en interculturalidad, la escasez de materiales educativos en lenguas indígenas, la débil participación comunitaria en el diseño curricular y la tendencia a traducir contenidos occidentales sin modificar el enfoque pedagógico (Campani, 2024). En Perú, un artículo reciente evaluó si era adecuada la implementación de material educativo bilingüe con variedades del quechua, aimara, jaqaru, entre otras lenguas amazónicas, y se encontró que la mayor parte de esos recursos se concentra en el área de Comunicación Integral dejando a otras áreas, como Ciencias Naturales, Matemática, Estudios Sociales o niveles superiores, en completo abandono (Barragán et al., 2024). En este sentido, la educación intercultural no puede limitarse a enseñar en dos lenguas, requiere enseñar desde dos o más horizontes culturales enriqueciéndolo con una diversidad de contenidos.

La pertinencia curricular requiere elegir contenidos, ejemplos, problemas y actividades que conecten con la vida diaria de los estudiantes (Spieler et al., 2025). Por ejemplo, en Matemáticas se pueden incluir cálculos y mediciones relacionadas con la agricultura de la zona; en Ciencias Naturales se puede realizar una entrevista con personas expertas de la zona sobre plantas medicinales y los ciclos del clima; en Lengua y Literatura, se pueden generar diversos materiales audiovisuales sobre los relatos orales, mitos, cantos y memorias de familia y la comunidad; y en Estudios

Sociales, las maneras propias de organización comunitaria y de resolver conflictos comunitarios como la justicia indígena (Torres-Acurio & Turpo-Chaparro, 2024). Esta conexión no sustrae rigor académico, sino que, por el contrario, puede darle más sentido. De acuerdo con la literatura disponible la importancia del currículo se convierte en una condición para la inclusión, puesto que permite a los alumnos aprender desde su propio entorno y, a la vez, relacionarse con otros conocimientos, lenguajes y enfoques científicos. De esta manera, la interculturalidad deja de ser un tema aparte para erigirse como un principio fundamental en la gestión, el currículo, la evaluación y la convivencia dentro del ambiente educativo (Yip y Chakma, 2024).

FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA INCLUSIÓN CULTURALMENTE SITUADA

Uno de los principales desafíos para construir una educación inclusiva que valore saberes ancestrales es la formación docente. Muchos profesores han sido formados desde modelos pedagógicos centrados en contenidos universales, metodologías estandarizadas y evaluaciones homogéneas (Iniesto & Bossu, 2023). Por ello, aunque exista voluntad de trabajar la interculturalidad, no siempre se cuenta con herramientas conceptuales y metodológicas para hacerlo de manera ética y profunda.

Riley et al., (2024) señalan que los educadores enfrentan grandes dificultades al intentar incorporar perspectivas indígenas en sistemas educativos establecidos que reflejan prioridades occidentales. En este sentido, da Silva et al. (2024) recalcan que es necesario colaborar con educadores indígenas buscando que los saberes conserven su riqueza. Sin duda alguna, esto refleja una tensión fundamental: el docente debe ser capaz de responder a los requerimientos curriculares del sistema educativo o de la institución en particular y, a la vez, fomentar actividades académicas que sean cercanas a los conocimientos, idiomas y experiencias comunitarias de sus estudiantes.

La preparación de los docentes debe incorporar competencias interculturales, una mirada crítica sobre el racismo estructural, una valoración de la interconexión de los saberes, la elaboración de programas de estudio adaptados a los entornos y la aplicación de métodos de trabajo colaborativo (Oviedo-Berrocal et al., 2026). Un educador que promueve la inclusión no se contenta con alterar un formato o modificar un sistema de evaluación, sino que entiende que sus estudiantes arriban al aula con historias, lenguas, conocimientos heredados y vivencias comunitarias que pueden enriquecer el aprendizaje conjunto (Torres-Acurio y Turpo-Chaparro, 2024). Por consiguiente, la formación docente en el ámbito intercultural debe ser abordada no sólo como una capacitación aislada sino como un proceso en constante desarrollo y supervisión. Por lo que este tipo de transformaciones pedagógicas a largo plazos requieren respaldo institucional incluso gubernamental, ámbitos para la reflexión grupal, la elaboración de recursos pertinentes al contexto y la implicación de miembros de la comunidad en la planificación educativa.

Además, la capacitación de los profesores debe promover una actitud de humildad epistemológica. Esto significa entender que el docente no es dueño ni única fuente de conocimiento, por lo que la comunidad puede aportar significativamente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En contextos diversos, figuras como los abuelos, los ancianos respetados de la comunidad, los artesanos, los campesinos, las parteras, los líderes comunitarios y quienes hablan lenguas indígenas pueden actuar como intermediarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zsögön, 2025). Por ejemplo, en una asignatura universitaria de Salud Intercultural, la participación de una partera o de una persona mayor de la comunidad juega un rol fundamental al permitir que los estudiantes comprendan el uso de plantas medicinales no solo desde la clasificación botánica o farmacológica, sino desde su relación con el cuidado familiar, la memoria oral y la experiencia comunitaria. En este sentido, el vínculo entre la institución educativa y el entorno social convierte el proceso de aprender en una actividad que va más allá de las cuatro paredes de un aula, para erigirse en una práctica comunitaria. La literatura revisada sugiere que esta apertura no disminuye la autoridad del educador, sino que la transforma: el docente se convierte en un mediador entre los saberes académicos, científicos, comunitarios y territoriales.

RIESGOS DE UNA INCLUSIÓN SUPERFICIAL

Si bien la valoración de saberes ancestrales presenta un gran potencial, también entraña riesgos si su aplicación no es adecuada (Worrell, 2024). Uno de los inconvenientes más habituales es la folklorización. Esto sucede cuando la enseñanza se limita a expresiones culturales puntuales, como bailes, indumentaria típica, comidas o fiestas, sin

profundizar en los sistemas de conocimiento que sustentan dichas prácticas. En estos casos, se muestra la diversidad, pero no siempre se comprende ni se valora en su justa medida (Barragán et al., 2024; Levitan et al., 2025). Nuestros hallazgos ponen de manifiesto que este tipo de inclusión superficial puede perpetuar desigualdades, al exhibir la diversidad cultural sin modificar las jerarquías curriculares que continúan privilegiando el saber occidental como eje principal (Levitan et al., 2025; Worrell, 2024).

Otro riesgo latente es la apropiación institucional del conocimiento de las comunidades. Ciertas organizaciones incorporan saberes ancestrales en sus programas educativos sin reconocer debidamente a quienes los poseen, sin consultar a la comunidad o sin respetar las limitaciones culturales sobre ciertos tipos de conocimiento (Rasmawan et al., 2025). Esto puede dar lugar a que las escuelas empleen los saberes locales para cumplir con indicadores de interculturalidad, pero sin aportar beneficios tangibles a la comunidad (Torres-Acurio y Turpo-Chaparro, 2024; Yip y Chakma, 2024). Por ello, es necesaria la integración de saberes ancestrales que se manifieste mediante acuerdos éticos, consulta comunitaria y el respeto a las restricciones en la difusión de determinados conocimientos.

Asimismo, existe el riesgo de ensalzar en exceso los saberes ancestrales. Valorar estos saberes no requiere verlos de forma idílica ni presentarlos como inmutables o puros. Los conocimientos comunitarios son adaptables, cambian con el tiempo, se entrelazan con otros saberes y también pueden ser motivo de debate interno (Campani, 2024; Iniesto y Bossu, 2023). Una enseñanza con enfoque integrador debe evitar tanto la infravaloración como la sobrevaloración. Es necesario que promueva una conversación crítica adaptada a la realidad en cuestión (da Silva et al., 2024). En este contexto, brindarles importancia a los saberes ancestrales no conlleva reemplazar el conocimiento disponible por otro sino más bien generar las condiciones educativas adecuadas para la aplicación de uno dentro de cada comunidad.

Finalmente, la integración cultural podría fracasar si no va acompañada de las condiciones estructurales pertinentes. No solo consiste en animar a los educadores a trabajar en la interculturalidad si la escasez de materiales persiste, tiempo reducido para organizar y planificar incluso sin directrices claras (Fuentes-Vilugrón et al., 2025). Dentro de la integración y planificación curricular, se debe buscar trabajar entre diferentes instituciones locales como gubernamentales de cada país a fin de consolidar una concordancia entre lo que se manifiesta y lo que se lleva a cabo. A pesar de que el conocimiento ancestral goza de mayor aprecio, su integración a nivel institucional sigue siendo restringida si no se cuentan con enfoques curriculares definidos, docentes formados y una colaboración comunitaria constante (Ochoa et al., 2025; Quilaqueo y Torres, 2024).

PROPUESTA ORIENTADORA PARA INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En base a estos hallazgos, se debe pretender una articulación de criterios pedagógicos e institucionales. En primer lugar, es esencial llevar a cabo un diagnóstico cultural inicial. Cada institución educativa debe identificar y reconocer las comunidades, lenguas, historias y prácticas culturales que existen en su entorno (Worrell, 2024). Este diagnóstico debe ser transversal incluyendo charlas con familias, referentes locales y los propios alumnos y asegurar un plan de acción integral.

También es importante analizar el currículo de la institución. El objetivo no es añadir contenidos aislados, sino establecer vínculos entre distintas áreas académicas y saberes locales (Levitan et al., 2025). Las Ciencias, las Matemáticas, la Historia, la Literatura y el Arte, cualquier carrera universitaria pueden vincularse con prácticas comunitarias si se lleva a cabo una planificación pedagógica apropiada (Ramli et al., 2025). Esta revisión curricular debe garantizar que los conocimientos ancestrales no se releguen únicamente a fechas especiales. En su lugar, deben integrarse como puntos de referencia constantes para plantear interrogantes, investigar y generar aprendizajes situados.

Por último, resulta fundamental generar espacios de formación para que los docentes cuenten con un enfoque de interculturalidad crítica. Esta formación debe superar las actividades aisladas y convertirse en un camino continuo de reflexión sobre las prácticas, el lenguaje, la evaluación, los prejuicios y el vínculo entre la escuela y la comunidad (Fuentes-Vilugrón et al., 2025). En cuarto lugar, es preciso elaborar materiales audiovisuales educativos ajustados al contexto de la comunidad o del territorio.

Los recursos deben incluir relatos locales, lenguas originarias, imágenes del territorio, problemas reales de la comunidad y participación de portadores de saberes (Oviedo-Berrocal et al., 2026). Quinto, es necesario evaluar desde criterios inclusivos. La evaluación debe reconocer distintas formas de demostrar aprendizaje: oralidad, trabajo colaborativo, producción artística, investigación comunitaria, proyectos territoriales y resolución de problemas contextualizados (Campani, 2024; Fuentes-Vilugrón et al., 2025). De este modo, la evaluación deja de ser únicamente un mecanismo de medición estandarizada y se convierte en una práctica capaz de reconocer diferentes formas de expresión, comprensión y producción de conocimiento.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS EN LA INTEGRACIÓN DE SABERES ANCESTRALES EN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Integrar los saberes ancestrales en la educación inclusiva significa entender que el aprendizaje no sucede en un vacío cultural, sino en territorios específicos, marcados por memorias, lenguas, prácticas comunitarias y modos particulares de entender la existencia. Bajo esta perspectiva, la escuela no debería limitarse a transmitir contenidos estandarizados, sino que debería generar espacios para que los estudiantes vinculen el saber académico con los conocimientos que provienen de sus hogares y comunidades. Al incluir el conocimiento indígena en el ámbito educativo, se fomenta un aprendizaje culturalmente pertinente, se fortalece la implicación de los alumnos y se ayuda a dejar atrás modelos educativos que históricamente han soslayado otras formas de conocimiento (da Silva et al., 2024).

En este escenario, los saberes tradicionales no han de verse como simples adornos o como contenidos aislados para momentos puntuales. Su integración en la enseñanza requiere una planificación pedagógica, una colaboración con la comunidad y una comprensión ética del conocimiento. Tal como señalan Druker-Ibáñez y Cáceres-Jensen (2022), la articulación entre los saberes indígenas, locales y la educación para la sostenibilidad colaboran en el desarrollo de experiencias formativas más pertinentes y en sintonía con la justicia académica especialmente en contextos multiculturales. La inclusión trasciende únicamente una garantía de acceso o permanencia, implicando la creación de condiciones educativas para que todos los estudiantes se sientan valorados y reconocidos en su proceso de aprendizaje. Así, la apreciación de los saberes ancestrales puede sustentar una pedagogía del reconocimiento que reestructura la experiencia educativa para que los estudiantes aprendan desde su propio contexto, al tiempo que dialogan con otras visiones culturales (Oviedo-Berrocal et al., 2026; Spieler et al., 2025).

Asimismo, contextualizar la enseñanza a partir de saberes comunitarios permite que el currículo dialogue con la realidad de los estudiantes. Quilaqueo y Torres (2024), al analizar el caso Mapuche en Chile, destacan que la contextualización escolar basada en conocimientos socioeducativos indígenas puede contribuir a transformar la formación docente y las prácticas pedagógicas en territorios culturalmente diversos. Por ello, una educación inclusiva que valore los saberes ancestrales debe promover actividades situadas, proyectos comunitarios, uso de lenguas originarias, recuperación de relatos orales y participación de portadores de saberes. De esta manera, el aula deja de ser un espacio de imposición cultural y se convierte en un lugar de encuentro entre conocimientos, generaciones y experiencias. Resulta fundamental para los sistemas educativos latinoamericanos, donde la escuela ha cumplido históricamente una función contrapuesta: ha generado oportunidades de movilidad social, pero también ha invisibilizado lenguas y culturas originarias (Druker-Ibáñez & Cáceres-Jensen, 2022; Yip & Chakma, 2024).

DESAFÍOS ÉTICOS E INSTITUCIONALES PARA LA VALORIZACIÓN DE SABERES ANCESTRALES

Si bien reconocer los saberes ancestrales abre una puerta para enriquecer la educación inclusiva, integrarlos en los sistemas educativos también plantea desafíos éticos e institucionales. Reducir la cultura a sus expresiones más visibles como vestimenta, gastronomía, música o celebraciones, ignorando su profunda historia, su dimensión espiritual, su vínculo con el territorio y la validez intrínseca de dichos conocimientos. Esta práctica puede derivar en una inclusión meramente aparente, donde se exhibe la diversidad sin alterar los contenidos curriculares ni las relaciones de poder existentes en el entorno escolar.

Otro desafío importante radica en evitar la apropiación indebida y descontextualizada del conocimiento comunitario. Ochoa et al., (2025) subrayan que la inclusión ética de elementos indígenas en la formación docente exige escuchar a los pueblos originarios, valorar sus métodos de enseñanza y trabajar mano a mano con las comunidades. Esto significa que el centro educativo no puede servirse de los saberes ancestrales como si fueran meros recursos a su disposición,

sin reconocer a quienes los poseen, su significado cultural y las restricciones inherentes a su transmisión. En una educación verdaderamente inclusiva, la comunidad debe ser considerada no solo como proveedora de información, sino como un partícipe activo en la elaboración del currículo. Por consiguiente, la valoración de los saberes ancestrales no debería ser vista como un simple detalle simbólico de la escuela hacia las comunidades, sino como un acto de equidad educativa que valida las múltiples formas de generar conocimiento (Rasmawan et al., 2025).

En el plano institucional, todavía persisten dificultades vinculadas a la capacitación docente, la escasez de materiales educativos ajustados al entorno, la escasa producción de recursos en lenguas originarias y la poca efectividad de las directrices pedagógicas que aborden la inclusión y la interculturalidad de forma armónica. La investigación de da Silva y colegas (2024) señala que incorporar el saber ancestral en las aulas demanda circunstancias pedagógicas, curriculares y de la comunidad que propicien trayectorias continuas y duraderas, en contraposición a iniciativas esporádicas. En definitiva, valorizar a los saberes ancestrales implica admitir que hay múltiples maneras legítimas de aproximarnos a la verdad y que las instituciones educativas deben estar dispuestas a aceptarlas sin que sean reducidas o menospreciadas. Finalmente, los resultados de esta revisión confirman que la enseñanza inclusiva y el respeto por los saberes ancestrales no son aspectos divergentes, sino facetas interrelacionadas de un mismo objetivo: forjar sistemas educativos más justos, participativos y culturalmente inclusivos.

5. CONCLUSIÓN

Los saberes ancestrales afianzan la identidad cultural, promueven el sentido de comunidad, amplían el contenido formativo y facilitan que la escuela dialogue con la vida de los ciudadanos en su diversidad. Incorporar estos saberes enriquece la educación, al vincular el aprendizaje con el entorno, el pasado, la lengua y la vivencia de los alumnos.

A pesar de ello, su integración debe darse de forma ética, reflexiva y participativa. No se debe buscar añadir elementos culturales o realizar actividades folclóricas. Es primordial validar la legitimidad de los saberes ancestrales, cooperar con las comunidades, capacitar a los docentes en competencias interculturales y elaborar programas educativos diversos que manifiesten la riqueza de cada saber, sin pretender reducirlo o dominarlo. Finalmente, la educación inclusiva fomenta un proceso de enseñanza-aprendizaje positivo conectando con la experiencia personal y comunitaria de cada alumno.

Las conclusiones deben responder al objetivo general planteado en la revisión.

Se recomienda:

- Sintetizar los principales hallazgos identificados en los estudios analizados.
- Plantear recomendaciones para futuras investigaciones.
- Ampliar el alcance del tema hacia otros contextos o problemáticas relacionadas.
- Incluir una proyección o posible implicación futura basada en los hallazgos.

No deben incluirse datos nuevos en esta sección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barragán, T., Mamani, G., Bautista, E., Oblitas, S., & Torres, J. (2024). Material educativo en lenguas originarias para la Educación Intercultural Bilingüe en el altiplano puneño, Perú. *Revista Espacios*, 45(3), 321-332. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n06p08>
- Campani, G. (2024). Indigenous Education in Brazil—The Case of the Bare People in Nova Esperança: Transition to Work and Sustainability. *Social Sciences*, 13(9), 954-966. <https://doi.org/10.3390/socsci13090481>
- da Silva, C., Pereira, F., & Amorim, J. P. (2024). The integration of indigenous knowledge in school: a systematic review. *Compare*, 54(7), 1210–1228. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2184200>
- Druker-Ibáñez, S., & Cáceres-Jensen, L. (2022). Integration of indigenous and local knowledge into sustainability education: a systematic literature review. In *Environmental Education Research*, 28(8), 1209–1236. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2083081>

- Fuentes-Vilugrón, G., Sandoval-Obando, E., Landeros-Guzmán, D., Pérez-Quinteros, L. E., Arriagada-Hernández, C., Caamaño-Navarrete, F., Etchegaray-Pezo, P., del Val Martín, P., Jara-Tomckowiack, L., Muñoz-Troncoso, G., & Muñoz-Troncoso, F. (2025). Linking Education, Culture and Community: A Proposal for an Intercultural Educational Triad. *Education Sciences*, 15(6), 767-778. <https://doi.org/10.3390/educsci15060705>
- Iniesto, F., & Bossu, C. (2023). Equity, diversity, and inclusion in open education: A systematic literature review. *Distance Education*, 44(4), 694–711. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2267472>
- Lange, B. M. M., Pedersen, J. M., Kristiansen, G., Mackisack, V., & Killengreen, S. T. (2025). Integrating Coastal Sámi Traditional Knowledge in Science Education: Challenges, Approaches, and the Path Forward. *Education Sciences*, 15(2), 547-555. <https://doi.org/10.3390/educsci15020230>
- Ochoa, V., Pérez, F., Aguiar, S., & Ríos, S. (2025). Educación Superior Intercultural y Saberes Ancestrales: Ejes para la Gestión del Conocimiento y Desarrollo Comunitario. *Aula Virtual*, 6(4), 234-244. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17847134>
- Oviedo-Berrocal, L., Ortiz-Padilla, M., Zwierewicz, M., Vargas-Arteaga, J., & Gómez-García, M. (2026). STEM+intercultural: Integrating STEM education with indigenous ancestral knowledge, traditional knowledge, and intercultural contexts. A systematic literature review. *European Journal of STEM Education*, 11(1), 250-263. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/18476>
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2024). School contextualization with indigenous group's socio-educational methods and pedagogies. *Frontiers in Education*, 8(5), 210-223. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425464>
- Ramli, R., Razali, R., Gadeng, A. N., Diana, N., & Hariadi, J. (2025). Integrating Local Knowledge into Higher Education: A Qualitative Study of Curriculum Innovation in Aceh, Indonesia. *Education Sciences*, 15(9), 138-151. <https://doi.org/10.3390/educsci15091214>
- Rasmawan, R., Haryani, S., Susilaningih, E., & Handayani, L. (2025). Integrating Indigenous Knowledge in Science Education: A Systematic Review of Strategies, Models, and Impacts. *Journal of Teaching and Learning*, 19(5), 206–225. <https://doi.org/10.22329/jtl.v19i5.9444>
- Spieler, K. S., Olsen, A. K. V., & Engtrø, R. (2025). Intercultural Dialogue on Indigenous Perspectives: A Digital Learning Experience. *Education Sciences*, 15(5), 675-684. <https://doi.org/10.3390/educsci15050615>
- Torres-Acurio, J., & Turpo-Chaparro, J. E. (2024). Bilingual intercultural educational management in rural Peruvian institutions in times of COVID-19. *Praxis Educativa*, 19(3), 590-607. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.19.22824.024>
- Yip, S. Y., & Chakma, U. (2024). The teaching of Indigenous knowledge and perspectives in initial teacher education: a scoping review of empirical studies. *Journal of Further and Higher Education*, 48(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2327029>

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente estudio se llevó a cabo de conformidad con los principios éticos que rigen la investigación con participantes humanos. Antes de la recolección de los datos, el protocolo de investigación fue revisado y aprobado por el comité de ética institucional correspondiente. Todos los participantes fueron informados de manera clara sobre los objetivos del estudio, los procedimientos, las posibles implicaciones y el carácter voluntario de su participación, otorgando posteriormente su consentimiento informado. Durante todo el proceso de investigación se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de los datos recopilados con fines científicos y académicos.

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD DEL MANUSCRITO

Por medio de la presente, los abajo firmantes, certificamos:

- Que somos autores del manuscrito titulado: La educación inclusiva y la valorización de saberes ancestrales en contextos multiculturales, que se presenta para su posible publicación en Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, plataforma científica de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.
- Que este artículo es original e inédito, cuyos contenidos son producto de nuestra contribución directa y que este trabajo no está siendo ni será postulado de manera paralela para su posible publicación en otro medio.
- Asimismo, declaramos que todos los componentes del texto, ya publicados, están debidamente citados e incluidos en el apartado de Referencias y, en los casos necesarios, se cuenta con las autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales.
- Que estamos conscientes de que la revista considera en sus lineamientos la aprobación del arbitraje académico de revisión por pares y también aceptamos que el dictamen es inapelable.

Además, el autor/a o autores asumen la responsabilidad de garantizar:

- Que posee la debida autorización de reproducción y publicación del material gráfico utilizado.
- Que no se encuentra sujeto a conflictos de interés de ningún tipo, tanto en lo que respecta al tema como al área de investigación.
- Que dispone de los permisos y/o consentimientos necesarios de personas y partes interesadas involucradas en la investigación, conforme a los marcos legales vigentes.
- La autorización del autor/a para que, una vez aceptado el manuscrito, sea publicado en Chakiñan Preprint y Scielo-Preprint, como contribución a la práctica de Ciencia abierta.
- El cumplimiento de los plazos establecidos y del envío de toda la documentación solicitada por el Comité Editorial.

Declaramos que los materiales que se presentan están libres de derechos de autor y, por lo tanto, nos hacemos responsables de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de toda responsabilidad al Equipo Editorial de la Revista y/o a la Universidad Nacional de Chimborazo.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

Los autores declaran que la herramienta de inteligencia artificial generativa ChatGPT fue utilizada exclusivamente para la traducción al idioma inglés y la revisión lingüística del manuscrito. La herramienta no contribuyó a la concepción del estudio, el diseño de la investigación, la recolección de datos, el análisis estadístico, la interpretación de los resultados ni a la elaboración de las conclusiones. Los autores asumen la plena responsabilidad por la originalidad, exactitud, integridad y validez científica del contenido presentado en este manuscrito.

FINANCIAMIENTO

La presente investigación no recibió subvenciones, becas ni apoyo financiero específico por parte de organismos públicos, entidades comerciales u organizaciones sin fines de lucro.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses de carácter financiero, personal, profesional o institucional que hayan podido influir en el desarrollo, los resultados o la publicación de esta investigación.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Nombres de autores e iniciales:

Rita Patricia Pérez Zamora (RPPZ)

Vaneza Hibeth Flores Medina (VHFM)

Edwin Alexander Velasco Haro (EAVH)

Cristina Guadalupe Mora Ramos (CGMR)

Funciones desempeñadas por cada autor:

Conceptualización: (RPPZ, VHFM, EAVH, CGMR)

Curación de datos: (VHFM, EAVH)

Análisis formal: (RPPZ, EAVH, CGMR)

Adquisición de fondos: (RPPZ)

Investigación: (RPPZ, VHFM, EAVH, CGMR)

Metodología: (RPPZ, EAVH, CGMR)

Administración del proyecto: (RPPZ, VHFM)

Recursos: No aplica

Software: (EAVH)

Supervisión: (RPPZ, CGMR)

Validación: (VHFM, EAVH, CGMR)

Visualización: (VHFM, EAVH)

Redacción – Borrador original: (RPPZ, VHFM, EAVH)

Redacción – Revisión y edición: (RPPZ, VHFM, EAVH, CGMR)