

Erasmus Mundus Joint Master's Degree in Climate Change and Diversity:
Sustainable Territorial Development / Maestría en Cambio Climático, Sustentabilidad
y Desarrollo

**Educación ambiental para la participación de niñas, niños y adolescentes en
proyectos ambientales**

Caso comuna Chigüilpe (nacionalidad Tsáchila), Ecuador

Gutiérrez Rico, Juliana

Supervisor: Prof. Alessio Surian

Academic Year 2024/2025

Convenio de cooperación para la implementación de la maestría internacional, STeDe, entre la
Università Degli Studi Di Padova y la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, firmado
el 24 de enero de 2017.

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional		
	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia		



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



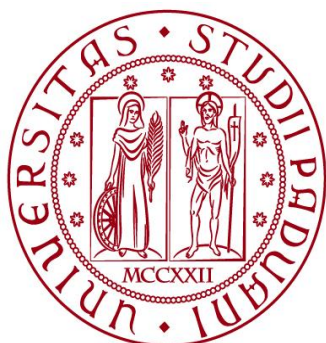
ERASMUS
MUNDUS
JOINT
MASTER



Co-funded by
the European Union

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI INGEGNERIA CIVILE, EDILE E AMBIENTALE
Department Of Civil, Environmental and Architectural Engineering

Erasmus Mundus Joint Master on Climate Change and Diversity:
Sustainable Territorial Development



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Master Thesis

**Educación ambiental para la participación de niñas, niños
y adolescentes en proyectos ambientales: caso comuna
Chigüilpe (nacionalidad Tsáchila), Ecuador**

Supervisor:
Alessio Surian

Candidate: Juliana Gutiérrez Rico

Registration number: 2106527

BATCH 13
ACADEMIC YEAR 2024-2025



THESIS APPROVAL

[This document must be submitted by the student within the thesis document]

I, Alessio Surian , as supervisor of the student Juliana Gutiérrez Rico, hereby APPROVE the thesis entitled Educación ambiental para la participación de niñas, niños y adolescentes en proyectos ambientales: caso comuna Chigüilpe (nacionalidad Tsáchila), Ecuador.

Padova, 15 November 2025



Signature _____

Declaration of Mobility

This thesis is the result of the Erasmus Mundus Joint Master's degree in Climate Change and Diversity: Sustainable Territorial Development (CCD-STeDe).

This program is offered by a consortium made up of the following universities: Università degli Studi di Padova (UNIPD, Italy), The Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Universidade da Madeira (Portugal), the University of Johannesburg (South Africa) and Université Joseph Ki-Zerbo de Ouagadougou (Burkina Faso).

This program has a duration of 24 months. The course started at UNIPD in Italy, for the first semester. The second semester was spent at Universidad Andina Simón Bolívar in Quito (Ecuador). The third semester was blended with the international Winter School in Kenya. The fourth semester was spent for internship and thesis in *Ecuador* at *Red Ecuatoriana de Forestería Análoga (REFA)* under the supervision of *University of Padova*.

Juliana Gutiérrez Rico

2106527



Resumen

Esta investigación se desarrolla en la comuna Chigüilpe, parte del territorio de la nacionalidad Tsáchila, en Santo Domingo de los Tsáchilas (Ecuador). Este territorio enfrenta una profunda crisis ambiental y cultural, vinculada a la deforestación, la contaminación de los ríos y la pérdida de prácticas y saberes ancestrales. En este contexto, en colaboración con la Red Ecuatoriana de Forestería Análoga (REFA), la comunidad impulsó un proceso de restauración ecológica y educación ambiental que reveló una necesidad clave: promover para la participación de las generaciones más jóvenes en los proyectos ambientales locales por medio de la educación ambiental.

La investigación buscó diseñar un programa de educación ambiental no formal que promueva la participación activa de niñas, niños y adolescentes Tsáchila en los proyectos ambientales locales. Se adoptó un enfoque cualitativo y exploratorio, basado en un estudio de caso único y en la metodología de investigación-acción, bajo el uso de métodos etnográficos. Por medio de la elaboración de un diagnóstico y de una revisión bibliográfica de experiencias, se diseñó un programa de 4 módulos en los que la memoria, la cultura, el vínculo con el territorio, los ecosistemas locales y la participación en proyectos fueron los ejes fundamentales.

Abstract

This research took place in the Chigüilpe commune, part of the territory of the Tsáchila nationality, in *Santo Domingo de los Tsáchilas* (Ecuador). This territory is facing a profound environmental and cultural crisis linked to deforestation, river pollution, and the loss of ancestral practices and knowledge. In this context, thanks to a collaborative work with the Ecuadorian Analog Forestry Network (REFA), the community initiated a process of ecological restoration and environmental education that revealed a key need: to promote the participation of younger generations in local environmental projects through environmental education.

The research had the objective to design a non-formal environmental education program that promotes the participation of Tsáchila children and adolescents in local environmental projects. A qualitative and exploratory approach was adopted, based on a single case study and action research methodology, using ethnographic methods. Through the development of a diagnosis and a literature review of experiences, a four-module program was designed in which memory, culture, connection to the territory, local ecosystems, and participation in projects were the fundamental axes.

Agradecimientos

A papá Mauricio y mamá Sandra. Ustedes dos siempre han creído en mí: incluso en los momentos en los que yo misma tambaleo. Su mirada dulce y amorosa, sus cuidados, su fuerza y su andar me inspiran hoy y siempre.

A Ximena, mi hermana, mi incondicional compañera de camino. Tu perspectiva siempre ha dado luz y serenidad. Siempre contigo, hasta la raíz.

A Alessio Surian, mi tutor. Por sus continuas recomendaciones, sus invitaciones a ser más flexible, y por su amable acompañamiento en este retador camino.

A mis amistades de siempre, con las que nos hemos visto crecer y nos hemos acompañado a transitar nuestros caminos, incluso a la distancia.

A mis amistades de la maestría. He conocido tanto sobre el mundo, sobre la humanidad y sobre mí misma a través de ustedes. Gracias por permitirnos transitar, habitar y compartir tantos ires y venires, tantas aventuras. Se han sentido como una red de apoyo, de cariño y de soporte tremendamente invaluable.

A Galito y Marisol, por haberme permitido sumarme a esta maravillosa red que es la REFA. Por abrirme sus puertas sin reparos y haberme compartido de su magia.

A la comuna Chigüilpe, por permitirme acompañar sus procesos, escuchar sus voces y aprender de sus vivencias. ¡Mi corazón anhela que su territorio y su cultura vengzan!

A quienes de tantas formas me apoyaron, impulsaron y alentaron hace unos años a aplicar a la beca y a lograr esta maestría. Que el amor que me dieron, les retorne en creces.

Una Juliana de otros tiempos, muy joven aún, encontró en su corazón el inicio de un camino que soñaba transitar: el de acompañar y aprender de las luchas y vivencias de quienes, más allá de egoísmo, buscan mundos nuevos. Gracias a esa y a todas mis versiones, por traerme a este punto de mi vida.

Contenido

1.	Introducción.....	6
1.1	Contexto: Santo domingo de los Tsáchilas y la comuna Chigüilpe	6
1.2	Problema de investigación	7
1.3	Justificación	8
1.4	Objetivos de investigación	9
1.4.1	<i>Objetivo general</i>	9
1.4.2	<i>Objetivos específicos</i>	9
1.5	Preguntas de investigación	10
1.5.1	<i>Pregunta general</i>	10
1.5.2	<i>Preguntas específicas</i>	10
2.	Diseño de la investigación.....	10
2.1	Modalidad investigativa: acción-investigación	11
2.2	Metodología de investigación	11
2.2.1	<i>Caso de estudio: comuna Chigüilpe</i>	12
2.3	Enfoques de investigación.....	13
2.4	Abordaje de investigación y preceptos éticos.....	13
2.5	Posicionamiento de la investigadora	14
2.6	Fases de la investigación	15
2.6.1	<i>Fase de diagnóstico</i>	16
2.6.2	<i>Revisión de experiencias y referentes metodológicos</i>	19
2.6.3	<i>Diseño del programa educativo</i>	20
2.7	Limitaciones y alcances	21
3.	Contexto del caso Chigüilpe: territorio, cultura y crisis socioambiental	22
3.1	Provincia de Santo Domingo de los Tsáchila	22
3.1.1	<i>Geografía</i>	23
3.1.2	<i>Población y demografía</i>	25
3.1.3	<i>Aspectos bióticos</i>	26
3.1.4	<i>Problemáticas socioambientales</i>	29
3.2	Nacionalidad Tsáchila	30
3.2.1	<i>Generalidades</i>	31
3.2.2	<i>Población y sus dinámicas</i>	31
3.2.3	<i>Geografía y territorio Tsáchila</i>	32
3.2.4	<i>Organización política</i>	34
3.2.5	<i>La identidad Tsáchila y sus tensiones</i>	34
3.2.6	<i>Economía y relación con la naturaleza</i>	37

3.3	Comuna Chigüilpe	38
3.3.1	<i>Caracterización general</i>	39
3.3.2	<i>Contexto de Chigüilpe en esta investigación</i>	40
4.	Marco conceptual y teórico.....	40
4.1	Niños, niñas y adolescentes (NNA).....	41
4.1.1	<i>Definición legal y de la categoría para este estudio</i>	41
4.1.2	<i>¿Por qué elegir un grupo etario específico?</i>	42
4.1.3	<i>Uso crítico de la categoría de NNA</i>	42
4.2	Educación ambiental	43
4.2.1	<i>Concepto</i>	44
4.2.2	<i>Definición en el contexto ecuatoriano</i>	45
4.2.3	<i>Educación ambiental no formal</i>	46
4.2.4	<i>Educación ambiental en contextos interculturales</i>	48
4.3	Programas educativos	49
4.3.1	<i>Definición y elementos</i>	49
4.3.2	<i>El valor social de los programas de educación</i>	51
4.4	Participación	51
4.5	Proyectos ambientales	56
4.5.1	<i>Definición, ejemplos y clasificación</i>	56
4.5.2	<i>Modelos de intervención en los proyectos ambientales: comunitarios vs institucionales</i>	57
5.	Diagnóstico de la comuna	59
5.1	<i>Problemas sociales, culturales y ambientales de la comuna Chigüilpe</i>	60
5.1.1	<i>Deterioro de los ríos</i>	60
5.1.2	<i>Deforestación</i>	61
5.1.3	<i>Pérdida de biodiversidad</i>	62
5.1.4	<i>Problema de tierras</i>	62
5.1.5	<i>Tensiones con la ciudad</i>	63
5.1.6	<i>Fuerza de la agricultura convencional</i>	64
5.1.7	<i>Pérdida de soberanía alimentaria</i>	65
5.1.8	<i>Pérdida de identidad cultural</i>	65
5.1.9	<i>Desconexión con la espiritualidad ancestral</i>	67
5.1.10	<i>Transformaciones socioeconómicas por el capitalismo</i>	67
5.1.11	<i>Débil organización comunitaria</i>	68
5.1.12	<i>Problemas políticos de la nacionalidad</i>	69
5.1.13	<i>Debilidad educativa</i>	69

5.1.14	<i>Desigualdad de género</i>	70
5.2	Proyectos-acciones ambientales de la comuna Chigüilpe.....	70
5.2.1	<i>Proyectos institucionales</i>	71
5.2.2	<i>Proyectos colaborativos</i>	72
5.2.3	<i>Acciones por presión política</i>	73
5.2.4	<i>Proyectos turísticos y culturales</i>	74
5.2.5	<i>Prospectos de proyectos: las alternativas</i>	74
5.3	Propuestas de educación ambiental	75
5.4	La participación de la comuna en los proyectos ambientales	77
5.4.1	<i>Actores, relacionamiento y nivel de participación</i>	77
5.4.2	<i>La participación de los NNA</i>	78
5.4.3	<i>Barreras, oportunidades y motivaciones</i>	79
6.	Programa de educación ambiental	80
6.1	Ideas para el programa	80
6.1.1	<i>Elementos culturales</i>	81
6.1.2	<i>Elementos técnicos</i>	81
6.1.3	<i>Habilidades y capacidades</i>	81
6.1.4	<i>Enfoques</i>	82
6.1.5	<i>Actividades</i>	83
6.2	Revisión de literatura: experiencias y estudios previas	83
6.3	Programa de educación ambiental.....	87
6.3.1	<i>Metodología</i>	88
6.3.2	<i>Evaluación</i>	88
6.3.3	<i>Módulos</i>	89
7.	Discusión.....	96
7.1	Reflexiones e implicaciones del diagnóstico para el programa	96
7.2	Del diagnóstico al programa de educación ambiental	99
7.2	El programa en el contexto de la cultura Tsáchila de Chigüilpe	101
7.3	El rol clave de la integeneracionalidad y la memoria	102
7.4	La participación y agencia de NNA desde el programa.....	103
7.5	Oportunidades, desafíos y limitaciones del programa	104
8.	Conclusiones	106
	Bibliografía	109
	Anexos	121

1. Introducción

1.1 Contexto: Santo domingo de los Tsáchilas y la comuna Chigüilpe

Santo Domingo de los Tsáchilas es una provincia ubicada en la región centro-norte de Ecuador, en la región de la Costa. Es conocida por su alta diversidad biológica, pues su territorio abarca zonas de transición entre los bosques húmedos del Chocó Ecuatorial y las estribaciones de la cordillera de los Andes. Surgió recientemente como provincia y, de la mano, ha experimentado cambios territoriales profundos. Estos cambios se asocian principalmente al crecimiento económico especialmente el de la agroindustria. Como resultado, se ha dado una creciente deforestación y deterioro de ríos de los ríos. Se ha gestado así una crisis ambiental que se conecta también con una crisis sociocultural de sus poblaciones ancestrales. La nacionalidad Tsáchila es la comunidad indígena ancestral más importante de la provincia y la habitante original del territorio provincial, antes de que fuera colonizado. La expansión de la modernidad del casi último siglo ha afectado esta nacionalidad significativamente. La reducción progresiva de su territorio y el deterioro de sus ecosistemas se ha conectado con el debilitamiento de sus formas tradicionales de vida. Ha habido transformaciones sociales, culturales y económicas que han erosionado sus modos de vida y prácticas ancestrales. Sus fiestas tradicionales, su lengua madre y sus formas comunitarias de organización, que antes eran el eje de la vida social, se encuentran hoy en riesgo de desaparecer.

Lo anterior queda claramente ilustrado en el caso de la comuna Chigüilpe, una de las siete comunidades de Tsáchilas de la provincia. Ante esta inminente crisis, recientemente la comuna ha emprendido un proceso de restauración ecológica de los bosques, que ya son muy escasos en su territorio. Liderada por su presidenta Albertina Calazacón y en colaboración con la Red Ecuatoriana de Forestería Análoga (REFA), se han iniciado acciones de recuperación del bosque por medio de la metodología de la forestería análoga. Esta estrategia plantea el establecimiento de bosques con especies nativas, así como de especies productivas, permitiendo no solo la restauración del paisaje, sino también la generación de medios de vida sostenibles.

Desde su inicio en marzo de este año, el proyecto de la REFA en Chigüilpe se ha vinculado con un ciclo de actividades de educación ambiental dirigidas a las infancias y adolescencias. Hice parte del equipo que ejecutó este ciclo educativo. Estas actividades

se orientaron a fortalecer conocimientos y competencias relacionadas con la forestería análoga. Entre aprender sobre semillas, viveros y siembras, los niños y niñas soñaban juntos ver crecer esos bosques, se mostraban curiosos en cómo lograrlo. Sin embargo, no se estableció un puente claro entre el programa de educación y el proyecto de restauración. Contribuir a la participación de los niños y niñas en el proyecto ambiental desde la propuesta educativa ambiental aparece como una opción promisorio ante esta necesidad. Partiendo del hecho de la potencialidad de agentes transformadores que tienen los niños, niñas y adolescentes, surge la idea de generar procesos educativos ambientales que promuevan su participación en los proyectos ambientales locales. En proyectos como éste, que requieren de largos periodos de implementación y gestión para alcanzar los resultados propuestos, es fundamental propiciar la participación comunitaria, desde diferentes frentes. Además, son un medio para fortalecer la capacidad de agencia y de autogestión para la comunidad.

En este marco, la presente investigación toma a la comuna Chigüilpe como caso de estudio para diseñar un programa de educación ambiental no formal que promueva la participación de niños, niñas y adolescentes en proyectos ambientales. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y de estudio de caso único, con un carácter exploratorio. Se pretende llegar a observaciones y conclusiones a partir de un caso concreto, sobre un fenómeno poco explorado. De este modo, la tesis busca generar aprendizajes que contribuyan directamente al proceso de Chigüilpe, así como a la reflexión académica sobre cómo la educación ambiental puede convertirse en una herramienta para fortalecer la participación de generaciones jóvenes en proyectos locales, especialmente en contextos interculturales.

1.2 Problema de investigación

Este estudio se plantea como un estudio de caso en la comuna Chigüilpe, Santo Domingo de los Tsáchilas, que busca explorar una problemática general: cómo diseñar un programa de educación ambiental que active la participación de niñas, niños y adolescentes en proyectos ambientales. Aunque se centra en un contexto específico, la comuna Chigüilpe, esta investigación aborda un desafío común a muchas comunidades: conectar a las nuevas generaciones con los proyectos ambientales, como los de conservación y restauración

ecológica, de manera significativa y sostenida. A pesar del inicio prometedor del proceso de restauración ecológica en Chigüilpe, las actividades educativas implementadas se enfocaron en contenidos muy concretos y genéricos de la técnica. Este enfoque limita la apropiación comunitaria del proceso y su sostenibilidad a largo plazo.

El problema de investigación se centra en explorar cómo diseñar un programa de educación ambiental contextualizado, que no solo fortalezca conocimientos técnicos, sino que active la participación de niñas, niños y adolescentes. Esto implica reflexionar sobre enfoques metodológicos, estrategias pedagógicas, la participación en comunidades y la integración de saberes tradicionales.

Este estudio de caso no solo busca generar una propuesta educativa para la comuna Chigüilpe, sino también contribuir al debate más amplio sobre cómo los programas de educación ambiental pueden promover una participación juvenil significativa y conectar a las nuevas generaciones con su cultura, su territorio y las iniciativas de conservación.

1.3 Justificación

Así como Chigüilpe, muchas comunidades locales hoy enfrentan desafíos socioambientales complejos que terminan afectando sus modos de vida y su cultura. En este caso puntual, la pérdida de territorio, ecosistemas y biodiversidad se vinculan fuertemente a la continuidad cultural de la nacionalidad Tsáchila. En este contexto, son claves los proyectos que busquen la recuperación del entorno natural y de los medios de vida necesarios para las comunidades, como lo ha sido la de la REFA. Sin embargo, su impacto a largo plazo depende de un factor crucial: la participación activa de las nuevas generaciones.

El estudio se justifica en la necesidad de diseñar un programa de educación ambiental que trascienda la simple transmisión de conocimientos técnicos y promueva un aprendizaje significativo y contextualizado. Esto implica conectar a niñas, niños y adolescentes con su cultura, su territorio y sus saberes tradicionales, fomentando su participación activa y sostenida en los proyectos ambientales de su comunidad. Hasta ahora, el foco de la participación de los niños, niñas y adolescentes ha estado puesto en la urbanidad: en la planeación de las ciudades. De allí que exista un vacío en la exploración de escenarios

rurales y/o indígenas en los que se quiera fomentar la participación desde un enfoque ambiental.

El estudio contribuirá al diseño de un programa educativo que dialogue con la realidad Tsáchila de Chigüilpe, promoviendo un aprendizaje experiencial, colaborativo e intergeneracional. Se pretende no solo garantizar la sostenibilidad de los proyectos ambientales, sino también fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia de las nuevas generaciones. Más allá de Chigüilpe, esta investigación pretende proponer la relevancia de conectar los programas de educación ambiental con los proyectos ambientales. También se espera generar un modelo educativo que puede ser adaptado y replicado en otras comunidades indígenas que enfrentan desafíos similares de conservación y participación de niños, niñas y adolescentes, como lo es el caso el resto de comuna Tsáchila.

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

Diseñar un programa de educación ambiental, dirigido a niñas, niños y adolescentes Tsáchilas de la comuna Chigüilpe (Santo Domingo de los Tsáchilas), que promueva su participación en proyectos ambientales.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar y describir los problemas sociales, ambientales y culturales de la comuna Chigüilpe.
- Caracterizar los proyectos ambientales y de educación ambiental existentes en la comuna Chigüilpe.
- Describir la participación de los niños, niñas y adolescentes Tsáchila en los proyectos ambientales de la comuna Chigüilpe.

- Definir los elementos del programa de educación ambiental que promueva la participación de los niños, niñas y adolescentes de la comuna Chigüilpe en los proyectos ambientales de la comunidad, desde una perspectiva intercultural y crítica.

1.5 Preguntas de investigación

1.5.1 Pregunta general

¿Cómo diseñar un programa de educación ambiental que promueva la participación activa de niñas, niños y adolescentes en proyectos ambientales en la comuna Chigüilpe?

1.5.2 Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los principales problemas socioambientales y culturales que enfrenta la comuna Chigüilpe?
- ¿Qué proyectos ambientales y propuestas de educación ambiental se han implementado en la comuna Chigüilpe para enfrentar dichos problemas?
- ¿Cuál es el grado de participación de la niñez y adolescencia Tsáchila en los proyectos ambientales de la comuna? ¿Cuáles son las principales motivaciones, barreras y oportunidades para su participación?
- ¿Qué experiencias o elementos de experiencias educativas previas han demostrado ser efectivas en promover la participación de los niños, niñas y adolescentes en proyectos ambientales u otros procesos locales?
- ¿Cuáles deben ser los componentes clave de un programa de educación ambiental que promueva la participación activa de niñas, niños y adolescentes Tsáchila en proyectos ambientales?

2. Diseño de la investigación

Este capítulo presenta el diseño investigativo que se ha formulado para lograr el diseño del programa de educación ambiental. A partir de una perspectiva cualitativa y situada, se expone la elección de un estudio de caso con enfoque de investigación-acción. También

se detallan las técnicas de recolección y análisis de datos utilizadas para las fases que componen el proceso investigativo. Así mismo, se explicitan preceptos fundamentales para comprender la naturaleza de la investigación, como lo son los principios éticos y epistémicos que guían el proceso.

2.1 Modalidad investigativa: acción-investigación

Teniendo como objetivo el diseño de un programa de educación ambiental, la presente investigación se podría enmarcar dentro de la metodología de investigación-acción. Esta modalidad investigativa se entiende como una forma de indagación reflexiva que parte de la práctica concreta y busca transformarla mediante un proceso sistemático de planificación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2005). En el contexto educativo, se caracteriza por ser realizada por educadores en contextos reales con el fin de mejorar su propia práctica profesional, generar conocimiento educativo situado y propiciar cambios significativos en los procesos formativos (ídem). La investigación que aquí se propone responde a estos principios, al desarrollarse desde la praxis educativa en terreno y al orientarse hacia la mejora de un proceso pedagógico específico: la participación de niños, niñas y adolescentes Tsáchilas en los proyectos ambientales de la comuna.

Sin embargo, es importante aclarar que no es una investigación-acción participativa (IAP). La propuesta incorpora componentes colaborativos, como el diálogo con líderes comunitarios, la observación participante y el grupo focal. Pero, como explican Jason & Glenwick (2016), la IAP exige una participación sustantiva de las comunidades en todas las fases del proceso investigativo —desde la formulación de preguntas hasta la interpretación de resultado— y tiene un fuerte énfasis en la transformación social desde la agencia colectiva. Este proceso tuvo un limitado relacionamiento con la comunidad, y por ello la participación comunitaria en esta investigación se limita a instancias de cooperación y consulta.

2.2 Metodología de investigación

De acuerdo al planteamiento Yin (2018), en este estudio se recurre a la metodología del estudio de caso. Este autor plantea que el estudio de caso es una metodología de

investigación adecuada cuando se pretende responder preguntas del tipo “cómo” y “por qué”. Así mismo, se recomienda cuando no hay control sobre los eventos a estudiar por parte del investigador. Además, esta estrategia es especialmente pertinente cuando los límites entre el fenómeno de interés y su contexto no son evidentes, como ocurre en este estudio. Las dinámicas comunitarias, los saberes ancestrales y los procesos ecológicos están estrechamente entrelazadas, como unidades del caso a estudiar. De acuerdo con la categorización hecha por este autor, acá se seleccionó un estudio de *caso único*, con *unidades embebidas*. Esto significa que se estudiará exhaustivamente el caso de selección como una unidad-sistema, integrada por las múltiples dimensiones mencionadas, permitiendo enriquecer la interpretación del análisis y dará fuerza a su validez del análisis.

2.2.1 Caso de estudio: comuna Chigüilpe

La investigación se desarrollará en la comuna Chigüilpe, una de las siete comunas de la nacionalidad Tsáchila, ubicada en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador. Esta comuna se ubica en la zona rural del Cantón de Santo Domingo, en el sector suroccidental. La carretera secundaria que lleva a su territorio se encuentra en el km 7 de la vía Santo Domingo-Quevedo. Hasta 2012, según el Plan de Vida de la Nacionalidad, se estimó que la población de esta comuna era de 318 personas, siendo la mitad de esta población perteneciente a los grupos etarios de niños, niñas y adolescentes.

Actualmente, la presidenta de la comuna es Albertina Calazacón, quien ha sido una actriz clave en este proceso: la iniciativa de la REFA en este territorio surgió por una larga trayectoria de lucha que ella lleva con Marisol Angulo, miembro de la REFA. La comuna Chigüilpe es un territorio enfrenta una doble crisis: ambiental y cultural, expresada en la pérdida de biodiversidad, la degradación de sus ecosistemas y el debilitamiento de prácticas tradicionales. Actualmente, la comunidad impulsa un proceso de restauración REFA, el cual incluye actividades de educación ambiental dirigidas a niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, estas actividades carecen de un enfoque que promueva el involucramiento activo de las generaciones jóvenes en iniciativas socioambientales.

La elección de este caso único se justifica en razones prácticas —los recursos de investigación son limitados— y en el hecho de que el caso de la comuna Chigüilpe resulta representativo de desafíos compartidos por muchas comunidades indígenas: la necesidad

de promover la participación de nuevas generaciones con las prácticas de conservación y restauración ecológica necesarias para enfrentar las crisis múltiples que atraviesan sus pueblos.

2.3 Enfoques de investigación

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, exploratorio e inductivo, centrado en la comprensión profunda de un fenómeno complejo y contextualizado: el diseño de un programa de educación ambiental que promueva la participación activa de niñas, niños y adolescentes Tsáchilas en proyectos ambientales. Desde la perspectiva de Leavy (2017), la investigación cualitativa se caracteriza por centrarse en los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, recurriendo a estrategias inductivas que permiten generar conocimiento a partir del análisis de datos ricos y contextualizados. En esta investigación no se pretende hacer una caracterización a partir de experiencias humanas de diversos actores involucrados. A su vez, el carácter exploratorio del estudio se justifica por la escasa documentación previa sobre metodologías educativas participativas en contextos indígenas. Esto hace necesario indagar de manera abierta y flexible, sin partir de hipótesis cerradas, para identificar patrones, categorías emergentes y posibles caminos de acción. Los enfoques elegidos permiten articular la generación de conocimiento con los contextos y voces locales, reconociendo el valor epistémico de las experiencias comunitarias.

2.4 Abordaje de investigación y preceptos éticos

La investigación se enmarca en un abordaje constructivista y transformador, con una orientación ética y política que se inspira en los principios de la investigación decolonial (Denscombe, 2025). En este sentido, se asume una postura crítica frente a las formas tradicionales de producir conocimiento en contextos indígenas: de forma consciente, se pretende tomar distancia de las lógicas extractivistas o coloniales de investigación. En la elaboración de esta investigación, se pretende situar a la comunidad como “sujeto” y en

ese sentido, reconocer y velar por la agencia, los saberes y derechos de la comunidad dentro del proceso.

Desde el inicio, la propuesta fue socializada con la presidenta y el cabildo de la comuna Chigüilpe, con quienes se dialogó abiertamente sobre sus alcances, intenciones y límites. Se enfatizó que el propósito de esta investigación es construir una propuesta educativa que, aunque parte de una iniciativa impulsada por la REFA, no está anclada exclusivamente a su estructura institucional, sino que permanezca como un recurso comunitario. Como forma de retorno y compromiso, se contempla el diseño de un programa de educación ambiental y la elaboración de materiales didácticos contextualizados, para los cuales la REFA ya ha destinado un presupuesto específico.

Así mismo, esta investigación pretender promover una *praxis* investigativa “con y para” la comunidad, rompiendo con el legado de la investigación convencional “hecha sobre” los pueblos (Denscombe, 2025). Esta postura ética se traduce en prácticas concretas: en todas las actividades se informará con claridad la intención investigativa. Se obtendrá consentimiento informado —en las entrevistas semiestructuradas— y se garantizará el anonimato y la confidencialidad. Así mismo, se respetarán las formas locales de comunicación y decisión —con todas las modificaciones que esto suponga a la investigación— y el foco siempre será el bienestar de la comunidad.

2.5 Posicionamiento de la investigadora

Holmes (2020) plantea que el posicionamiento investigativo describe la perspectiva y la postura que un investigador adopto frente al estudio, considerando la influencia que tiene la visión del mundo y las experiencias previas en la investigación misma. Partiendo del alto componente subjetivo que hay en esta investigación, se hará una breve reflexión.

Soy una mujer colombiana, formada como bióloga en una universidad pública de mi país. Mi trayectoria profesional ha oscilado entre la educación formal en ciencias naturales y experiencias en educación no formal con enfoque social. Antes de iniciar esta maestría, trabajé en colegios privados, oficio que sin duda ha moldeado la forma en que percibo las dinámicas y fenómenos ligados a la educación. Mi formación académica no es en ciencias

sociales, pero mi práctica profesional tampoco se ha desarrollado como científica natural en un sentido estricto.

Por otro lado, Goundar (2025) señala que la declaración de la propia trayectoria y de los factores que han dado lugar a los intereses de investigación es fundamental para la transparencia y credibilidad del estudio. Mi contexto actual también configura mi lugar en esta investigación. Soy de clase media, originaria de la capital de Colombia, y llegué a Ecuador por elección y de manera privilegiada. Aunque comparto con la comunidad Tsáchila un idioma y una región geográfica cercana, las diferencias culturales, de acento y de códigos de interacción me sitúan claramente como una “mestiza”, una persona fuera de su comunidad. Además, mi vínculo con la comuna Chigüilpe se ha dado a través de la REFA, organización que mantiene una relación histórica con la comunidad en torno a luchas ambientales en Santo Domingo de los Tsáchilas. Mi acercamiento ha sido puntual, principalmente como pasante y asistente en las actividades. El vínculo de confianza con la comunidad se ha desarrollado en principio por mi interacción las infancias y adolescencias de esta comuna. No he convivido cotidianamente con la comunidad, lo cual sesga fuertemente mi interpretación antropológica.

También los dos autores mencionados señalan la noción de *insider-outsider* del investigador, dependiendo del grado de relacionamiento con la comunidad en diferentes ángulos. Yo me ubico mayoritariamente en un lugar de *outsider*. Reconozco que mi pertenencia a la REFA y mi historia personal influyen en mis decisiones metodológicas y en la interpretación de los datos, lo que exige un ejercicio constante de reflexividad para mitigar sesgos y desequilibrios en el proceso de investigación.

2.6 Fases de la investigación

El estudio se estructura en tres fases. En la primera, se pretende hacer un *Diagnóstico* para comprender los problemas y proyectos ambientales, así como las dinámicas de participación de los niños, niñas y adolescentes. En segundo lugar, se hará una *Revisión de experiencias y referentes metodológicos* para encontrar experiencias educativas que hayan sido efectivas para promover la participación de los niños, niñas y adolescentes en inactivas socioambientales de las comunidades. Por último, se pretende esbozar el *Diseño de programa educativo*, orientado a construir una propuesta de programa de educación

ambiental contextualizada, basado en los hallazgos de las dos primeras fases. Es de mencionar que esta propuesta metodológica está basada en la “Guía para elaborar programas de educación ambiental no formal”, de North American Association for Environmental Education (NAAEE), publicada en el 2010.

2.6.1 Fase de diagnóstico

En la fase de diagnóstico se pretende lograr los tres primeros objetivos, así como responde sus respectivas preguntas de investigación. Los programas de educación ambiental no formal, como es el del caso de estudio, deben estar diseñados para atender necesidades ambientales, sociales y educativas específicas de una comunidad (NAAEE, 2010). En coherencia, esta fase pretende recolectar y analizar información que permita hacer un diagnóstico sobre elementos claves de la comuna Chigüilpe para el diseño del programa educativo.

2.6.1.1 Recolección de datos: trabajo de campo

Esta etapa se llevará a cabo por medio de trabajo de campo, empíricamente, interactuando directamente con los miembros de la comuna y demás actores implicados. Para el levantamiento de información se aplicarán las siguientes técnicas cualitativas:

- 1. Observación participante:** Basada en Emerson (1995), se utilizó la observación participante como una herramienta para “sumergirse” en las prácticas puntuales de la comuna. como un actor implicado. Entre marzo y agosto de 2025, se acompañaron —de forma activa— una serie de actividades y talleres que desarrolló la REFA con la comuna Chigüilpe. Se buscó identificar elementos de estas actividades para describir el proyecto de restauración ecológica y de educación ambiental actual de la REFA en esta comuna. Así mismo, se buscó analizar el nivel de participación de los niños, niñas y adolescentes en estas iniciativas. Como un instrumento, se utilizó un diario de campo. En este, luego de cada evento, se consignó información sobre interacciones, dinámicas y conversaciones sucedidas. Siempre se hizo registro de la fecha, lugar y persona presentes. Aquí se resumen las jornadas que fueron registradas:

No.	Fecha y duración	Evento	Lugar	Actores involucrados
1	Viernes 21 de marzo de 2025 6 horas	Primer encuentro provincial de intercambio de semillas y saberes	Bosque Análogo San Jorge, vía Quevedo km 6	Más de 50 personas entre: miembros de la REFA, autoridades locales, campesinos/mestizos de la zona, familias y líderes de la comuna Chigüilpe.
2	Lunes 31 de marzo de 2025 4 horas	Primera siembra de árboles- actividad del curso vacacional de educación ambiental	Lote de Albertina Calazacón (presidenta), Comuna Chigüilpe	Tres miembros de la REFA, tres miembros de la policía comunitaria, aprox. 10-12 miembros de la comuna Chigüilpe (wawas, madres de familia y la presidenta).
3	Viernes 04 de abril de 2025 4 horas	Taller sobre viveros y preparación de clausura- actividades del curso vacacional de educación ambiental	Bosque Análogo San Jorge, vía Quevedo km 6	Tres miembros de la REFA, 6 wawas de la comuna Chigüilpe y la presidenta de la comuna
4	Miércoles 09 de abril de 2025 2 horas	Ensayo para la clausura final del curso vacacional	Salón comunal, Comuna Chigüilpe	Al menos 20 miembros de la comuna Chigüilpe, cuatro miembros de la REFA
5	Viernes 11 de abril de 2025 2 horas	Clausura de curso vacacional	Salón comunal, Comuna Chigüilpe	Al menos 40 miembros de la comuna Chigüilpe, miembros de la policía comunitaria, cuatro miembros de la REFA, un par de mestizos(as).
6	Sábado 26 de abril de 2025 4 horas	Segunda siembra de árboles en la comuna	Lote de Abraham Calazacón, comuna Chigüilpe	Al menos 15 miembros e la comuna Chigüilpe, cuatro miembros de la REFA, al menos 20 mestizos/as del programa “jóvenes en acción”, al menos 30 miembros del grupo rotario de Santo Domingo.
7	Viernes 11 de Julio del 2025 2 horas	Reunión con líderes de la comuna para: seguimiento al proceso de restauración y educación	Centro turístico Mushily, comuna Chigüilpe	Dos líderes de la comuna presentes y dos miembros de la REFA
8	Lunes 28 de Julio de 2025 2 horas	Primer encuentro del club ambiental de la comuna Chigüilpe	Centro turístico Mushily, comuna Chigüilpe	Dos infancias, 7 de adultos de la comuna Chigüilpe, y dos miembros de la REFA
9	Viernes 15 de agosto de 2025	Segundo encuentro del club ambiental de la comuna Chigüilpe	Centro turístico Mushily, comuna Chigüilpe	6 infancias y 12 adultos de la comuna Chigüilpe, y cuatro miembros de la REFA.

2. Grupo focal: Es una técnica cualitativa que reúne a un conjunto reducido de personas con características o experiencias comunes, para discutir de manera abierta y guiada un tema específico. Su propósito es explorar percepciones, actitudes, ideas y experiencias a través de la interacción entre participantes,

generando datos ricos que emergen del diálogo colectivo más que de respuestas individuales aisladas (Slocum, 2003). Esta metodología resulta especialmente útil en contextos comunitarios, ya que permite captar matices culturales y dinámicas relacionales. En el caso de la comuna Chigüilpe, el grupo focal se dio en el contexto de la génesis de un club ambiental ligado al proceso iniciado con la REFA. Se convocó de forma amplia a todos sus miembros, facilitado por la presidenta de la comuna y el cabildo, para propiciar un espacio de conversación donde se pudieran identificar necesidades, expectativas y propuestas en torno al programa de educación ambiental. Hubo una asistencia de siete adultos de la comuna y de dos infancias.

3. **Entrevistas semiestructuradas:** Las entrevistas permiten utilizar la conversación como herramienta para el aprendizaje, brindando un espacio donde los participantes pueden expresarse con su propio lenguaje y desarrollar respuestas abiertas, detalladas y espontáneas (Leavy, 2017). Así mismo, este instrumento permite detectar líneas discursivas específicas que conduzcan a líneas de indagación no previstas inicialmente. Para este estudio serán utilizadas por su capacidad para indagar en profundidad las experiencias, percepciones y significados que las personas otorgan a su realidad.

Las entrevistas se organizarán según guías diferenciadas —aunque con similitudes y temáticas comunes— por grupo poblacional: (1) líderes comunitarios (2) Familias: madres/padres (3) miembros de la REFA. El propósito de elegir estos tres grupos poblacionales es el de recoger perspectivas distintas y complementarias sobre las problemáticas y proyectos ambientales de la comuna, así como de las ideas sobre la educación ambiental.

Se lograron hacer tres entrevistas de cada uno de los grupos (1) y (2): es decir, se lograron seis entrevistas de miembros de la comunidad en total. Es de resaltar que en una de las entrevistas del grupo (2), se logró conversar con una de las adolescentes participante del curso vacacional —fue breve el encuentro, por eso no se suma como entrevista única—. Del grupo (3) se hicieron dos entrevistas. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas, preservando la riqueza del discurso y garantizando la confidencialidad.

2.6.1.2 Análisis de datos

El análisis de los datos recolectados realizará en tres fases articuladas:

- 1. Sistematización de los hallazgos:** Se pretende sistematizar los hallazgos provenientes de las tres técnicas aplicadas (entrevistas, observación participante y grupo focal), organizando los datos en matrices por ejes principales (Jason & Glenwick, 2016).
- 2. Codificación:** Se busca identificar categorías emergentes —no previamente establecidas— y patrones significativos a partir de los relatos y registros. La idea es generar códigos comunes inductivamente, mediante una lectura comparativa y atenta de los distintos registros. La pretensión de esta codificación no consiste en etiquetar segmentos fijos de datos, sino en construir significados (Emerson, 1995)
- 3. Triangulación:** Esta estrategia permite contrastar y enriquecer los hallazgos desde diferentes técnicas e informantes, fortaleciendo así la validez del estudio al integrar múltiples perspectivas (Yin, 2018). En esta fase busca no solo corroborar datos, sino también comprender las complejidades del caso en profundidad y encontrar elementos que sean claves que considerar para el diseño del programa educativo. La triangulación sirve para generar categorías temáticas a partir de los códigos, y así construir descripciones y caracterizaciones de los elementos de interés.

2.6.2 Revisión de experiencias y referentes metodológicos

En esta etapa se pretende lograr el cuarto objetivo específico, así como contestar su respectiva pregunta. Constituye una fase teórica complementaria al trabajo de campo, orientada a fortalecer el diseño del programa educativo con base en experiencias previas y referentes metodológicos pertinentes. En estudios cualitativos e inductivos como este, la revisión bibliográfica no se restringe a una etapa inicial. Mas bien, se desarrolla de forma paralela y articulada con el trabajo empírico, permitiendo un diálogo constante entre teoría y práctica (Leavy, 2017). En coherencia con un enfoque transformador, esta revisión busca alimentar una propuesta pedagógica contextualizada y viable (Jason & Glenwick, 2016).

2.6.2.1 Recolección de datos: búsqueda y revisión documental

La revisión de literatura se enfocó en dos núcleos temáticos centrales: (1) experiencias de educación ambiental en contextos interculturales y/o comunitarios (2) experiencias participación de niñas, niños y adolescentes. La estrategia de búsqueda resultó principalmente en fuentes formales académicas (artículos, libros, tesis), con la revisión de literatura gris —considerando que hay experiencias valiosas que no han sido formalizadas académicamente—. Se dio prioridad a documentos referidos al contexto nacional y regional (Latinoamérica). Así mismo, se consideraron prevalentemente las experiencias que involucren directamente comunidades específicas —no programas genéricos—, especialmente indígenas y/o rurales. Por la relevancia que ha tenido la participación de NNA en contextos urbanos, se incluyeron algunas experiencias de dicho contexto. Más que replicar modelos, esta revisión busca inspirar una propuesta situada, que dialogue con las experiencias existentes desde una perspectiva crítica y contextual.

2.6.2.2 Análisis de datos

Se realizó un análisis enfocado en encontrar elementos o estrategias de dichas experiencias que fueran aplicables al diseño del programa de educación ambiental en la comuna Chigüilpe. Se construyó una matriz que permitiera recopilar: (1) Autor(es) y fecha de publicación (2) Población-contexto: el público al que se dirigía la experiencia pedagógica y el contexto en términos geográficos (3) Estrategia o elemento de interés: dentro de lo presentado por cada texto, se hace una síntesis de los elementos propios de la experiencia que sean de interés para el programa (4) Reflexión o aporte para el diseño del programa: una síntesis corta de como la estrategia o elemento de interés, se visualiza en el programa de educación en diseño. Después de la revisión de aproximadamente 40 documentos, se eligieron 13 para construir la matriz comparativa.

2.6.3 Diseño del programa educativo

En esta última fase se pretende lograr el quinto objetivo de investigación, y contestar su respectiva pregunta. De acuerdo con North American Association for Environmental Education (2010), los programas de educación ambiental no formal deben diseñarse con objetivos bien definidos: deben mostrar con claridad la contribución que harán a la comunidad en términos de alfabetización y conciencia ambiental. Dichos objetivos deben ir en coherencia con la meta amplia del programa: promover la participación en proyectos ambientales de los niños, niñas y adolescentes de la comuna. Así mismo, se debe seleccionar apropiadamente el formato y proceso de instrumentación del programa. En este sentido, se pretende poder materializar el programa de educación ambiental para los niños, niñas y adolescentes de la comuna Chigüilpe. A partir del cruce entre el diagnóstico, las ideas para el programa y la revisión bibliográfica, se planteará un programa construido en módulo. Los principales elementos son los objetivos educativos, los contenidos, estrategias metodológicas y la propuesta de evaluación.

2.7 Limitaciones y alcances

Como toda investigación cualitativa basada en un estudio de caso, esta propuesta no aspira a una generalización estadística. Sin embargo, siguiendo los lineamientos de Yin (2018), su valor se ubica en el plano de la generalización analítica: los hallazgos podrán nutrir reflexiones teóricas y ofrecer orientaciones prácticas para contextos similares. Se reconoce, no obstante, que los resultados estarán condicionados por las particularidades culturales, históricas y ecológicas del territorio Chigüilpe y del momento en que se realiza la investigación, lo cual constituye a la vez una limitación y una fortaleza, al permitir una comprensión situada y relacional del fenómeno estudiado.

Así mismo, se reconocen las limitaciones significativas relativas al nivel de participación. La investigadora no forma parte de la nacionalidad Tsáchila ni es ecuatoriana, y esta es su primera experiencia realizando trabajo etnográfico. Estas condiciones implican asimetrías de poder y posibles sesgos en la interpretación, que deben ser asumidos con responsabilidad, autorreflexividad y apertura crítica. Como lo señala el paradigma decolonial, la reflexividad del investigador es un componente fundamental para reducir la imposición de perspectivas externas y para mantener un compromiso genuino con los intereses y visiones de los pueblos involucrados (Denscombe, 2025) Esta investigación

no se plantea como un ejercicio neutral u objetivo, sino como una práctica situada. Hay un compromiso, aunque limitado, con el cambio social y con la transformación de las formas tradicionales de educar ambientalmente.

Así mismo, el trabajo directo con los niños, niñas y adolescentes se dificultó por diferentes asuntos logísticos con la comuna. La convocatoria luego de terminado el curso vacacional (marzo de 2025) para esta población, se hizo muy complicada. Por ello, se recurrió a personas adultas de la comunidad para poder realizar algunas partes de esta investigación.

3. Contexto del caso Chigüilpe: territorio, cultura y crisis socioambiental

Para comprender la problemática que aborda esta investigación, es necesario analizar el contexto territorial, ambiental y sociocultural donde esta se desarrolla. Este capítulo ofrece una caracterización de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, de la Nacionalidad Tsáchila y de la comuna Chigüilpe. La intención es proveer un panorama que permita entender los problemas y desafíos propios de la comunidad de Chigüilpe, así como enmarcar las oportunidades para diseñar programas de educación ambiental culturalmente pertinentes y territorialmente contextualizados.

3.1 Provincia de Santo Domingo de los Tsáchila

Para comprender en profundidad la realidad de la comuna Chigüilpe, es indispensable situarla dentro del contexto macro de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas. Esta provincia no solo constituye el marco geográfico donde se asienta la nacionalidad Tsáchila, sino que también concentra una serie de dinámicas socioambientales, económicas y culturales que influyen directamente en las condiciones del territorio y la vida de la comuna. El contexto provincial ofrece una “fotografía” amplia de la comuna. Analizar sus características permite entender las causas estructurales de muchas de las problemáticas, así como las oportunidades de transformación que emergen desde el mismo entorno.

3.1.1 Geografía

La provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas se encuentra en el centro-norte de Ecuador, ubicado en la región de la Costa (GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, s. f.). Esta provincia colinda con Esmeraldas al Norte, con Pichincha al Nororiente, con Cotopaxi al Suroriente, con Los Ríos al sur y con Manabí al occidente. La *figura 1* muestra la ubicación de esta provincia en el Ecuador. Este territorio tiene una extensión aproximada de 3.857 km² y su altitud promedio es de 625 msnm (GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, 2020).



Figura 1. Ubicación de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas. Las líneas blancas muestran las fronteras entre provincias. La línea amarilla muestra los límites del territorio ecuatoriano (elaboración propia).

A nivel del climático, Santo Domingo de los Tsáchilas se caracteriza por tener un clima húmedo tropical y por ser una de las zonas más pluviosas del país (GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, s. f.). Tiene una temperatura promedio de 22° (rango de 12-26 °C) y precipitaciones de, en promedio, 3.000 mm anuales, distribuidos irregularmente: la temporada de enero a mayo es la que acumula mayor pluviosidad (GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, 2020, basados en registros INAMHI).

y el GAD, 2020) . Tiene un relieve complejo, que comprende alturas desde los 120 msnm hasta los 3.020 msnm, y que se manifiesta en zonas de llanuras onduladas hacia el occidente, en contraste con las zonas cercanas a la cordillera, que tienen pendientes muy fuertes (ídem).

En cuanto a su división política, la provincia consiste en dos cantones y doce parroquias (INEC, 2022): la provincia Santo Domingo, con ocho parroquias; y la provincia de Concordia, con cuatro parroquias . La *figura 2* detalla la división política de la provincia en dichas parroquias, así como las altitudes promedio por zona. Las parroquias que tienen límite con Esmeraldas son las que pertenecen al cantón e la Concordia.

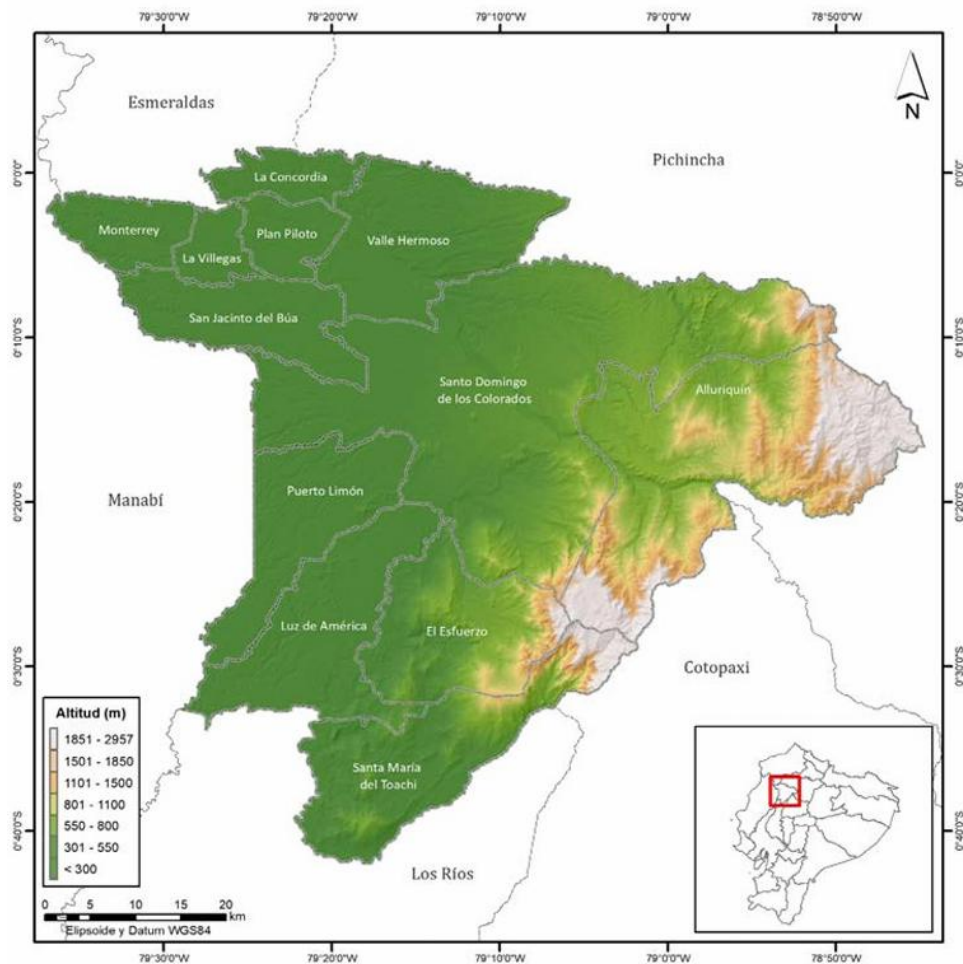


Figura 2. Mapa político de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas (Conali 2022, citado en (Urgilés Merchán et al., 2024)

Es interesante marcar que su existencia como provincia —circunscripción territorial que conforma a las regiones— es muy reciente: desde el 2007 (GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, 2020). Así mimos, por su ubicación en las estribaciones de la cordillera Occidental, la provincia es un punto de comercio muy relevante y activo a nivel

nacional por conectar al centro y al occidente del país (*La ciudad-Situación*, 2017). Se ha posicionado como uno de los centros más importantes de comunicación, en términos económicos e industriales, entre las regiones de la Sierra y la Costa (OCTE, 2020). El sector agroindustrial ha sido hasta ahora el principal motor económico de la provincia, siendo territorio de grandes plantaciones de alimentos así como de instalaciones industriales para el procesamiento de alimentos (OCTE, 2025).

3.1.2 Población y demografía

En cuanto a la población de la provincia, recientemente, se ha reportado una población de 525.576 habitantes (OCTE, 2025). En el último censo —realizado hace 3 años— registró un total de 492.969 habitantes en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas (INEC, 2022). En cuanto a la composición, dicho censo evidenció que la población de mujeres es sutilmente mayor, siendo de un 51,3 %. Así mismo, se constató que a población urbana es mayoritaria —de aproximadamente el 75%— y joven: el 54% está entre los 0 y los 29 años. A nivel cantonal, el 90% la población se encuentra en de Santo Domingo. A nivel parroquial, aproximadamente el 76% de la población está ubicada en Santo Domingo de los Colorados (incluyendo aquí a la población de la comuna Chigüilpe).

La provincia es bien conocida por albergar diferentes grupos identitarios. Si bien el 90% de sus habitantes se autoidentifican como mestizo/as, como la muestra la tabla 1, el restante 10% se identifica se encuentra en variadas categorías identitarias. Al respecto de las personas que se autoidentifican como miembros de nacionalidades o pueblos indígenas —el 1,39% de la provincia— vale la pena mencionar que se enlistaron unos 32 pueblos o nacionalidades diferentes, de los cuáles la población Tsáchila es la más abundante. Es clave mencionar que las zonas rurales están habitadas principalmente por las comunidades indígenas (principalmente de la nacionalidad Tsáchila) y campesinas, conformadas por migrantes de provincias como Esmeraldas, Manabí y Loja (OCTE, 2025).

Tabla 1. Población de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, de acuerdo su autoidentificación por cultura y costumbres. Fuente: INEC (2022)

Autoidentificación según cultura y costumbres	Número total de personas	Porcentaje
---	--------------------------	------------

Indígena	6.844	1,39
Afroecuatoriano/a o afrodescendiente	9.955	2,02
Negra/o	5.973	1,21
Mulato/a	7.541	1,53
Montubio/a	11.317	2,30
Mestizo/a	443.200	89,90
Blanco/a	8.018	1,63
Otro	121	0,02

3.1.3 Aspectos bióticos

Dado que esta investigación pretende el diseño de un programa de educación ambiental que busca aumentar la participación en proyecto ambientales, es fundamental comprender la importancia ambiental de la zona. Por ello, se hace una descripción de su biogeografía y de la biodiversidad de la zona, enfatizando en los endemismos. Esta síntesis de información también es fundamental para dar contexto ecológico al programa a diseñar.

3.1.3.1 Biogeografía: ecosistemas

En el año 2013, el Ministerio de Ambiente del Ecuador (MAE) publicó el “Sistema de Clasificación de los Ecosistemas del Ecuador Continental” como una herramienta para la clasificación, caracterización y definición de los ecosistemas del país.. Para ello, se creó un sistema de clasificación de ecosistemas que utiliza a la vegetación como el elemento clave de diferenciación geográfica. Basados en este sistema de clasificación, Urgilés Merchán et al. (2024) describen la biogeografía de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas. Recalcan que es un punto estratégico, por su posición entre la cordillera Occidental de los Andes y el Chocó. En la *tabla 3* se definen los cuatro niveles de unidades biogeográficas y la respectiva clasificación biogeográfica de la provincia.

Tabla 2. Definiciones de los niveles de división biogeográfica (MAE, 2013) y clasificación biogeográfica de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas (Urgilés Merchán et al., 2024)

División biogeográfica	Definición de la unidad	Clasificación de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas	
Región	Un área a escala continental (2200-10000 km) que se caracteriza por una diversidad y abundancia de familias de plantas particular.	Litoral	Andes

Provincia	Un área a escala regional (200-2000 km) que se caracteriza por una diversidad y abundancia de género característicos o exclusivos.	Chocó	Andes del Norte
Sector	Un área a escala de paisaje (10-200 km) que se caracteriza por la presencia de especies de géneros exclusivos o endémicos. Las áreas que pertenezcan al mismo sector tienen similitudes florísticas, así como bioclimáticas y geomorfológicas	Chocó Ecuatorial	Cordillera Occidental de los Andes
Ecosistema	Un área a escala local compuesta por comunidades vegetales específicas que coexisten dentro de paisajes con propiedades y procesos ambientales similares.	(1) Bosque siempreverde de tierras bajas del Chocó Ecuatorial (2) Bosque siempreverde estacional de tierras bajas del Chocó Ecuatorial	(3) Bosque siempreverde piemontano de Cordillera Occidental de los Andes (4) Bosque siempreverde montano de Cordillera Occidental de los Andes (5) Bosque siempreverde montano de Cordillera Occidental de los Andes

La provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas se ubica en una zona de transición entre la región Litoral y la región Andina, lo que le confiere una alta complejidad ecológica y florística (MAE, 2013). Esta condición ecotonal da lugar a una mezcla de flora tropical húmeda y especies adaptadas a climas templados (Urgilés Merchán et al., 2024). Desde el enfoque biogeográfico, su territorio combina elementos del Chocó Ecuatorial —con bosques húmedos, muy húmedos, de doseles altos y alto endemismo— y de la Cordillera Occidental de los Andes, donde predominan ecosistemas piemontanos y montanos adaptados a variaciones orográficas y térmicas específicas (ídem). Los ecosistemas naturales más representativos son los bosques siempreverdes, que mantienen su follaje todo el año, presentan alta humedad, frecuentes neblinas y una vegetación rica en epífitas y aráceas (ídem). Sin embargo, cerca del 75% de estas áreas han sido modificadas por actividades humanas (MAE, 2013).

Lozano et al., (2024) plantean que los bosques húmedos de esta zona tienen una alta tasa de endemismo debido al aislamiento geográfico, producido por la elevación de los Andes, combinado con la alta humedad provocada por la corriente de El Niño. La alta biodiversidad y su distribución en la provincia están muy influenciadas por el hecho de que allí se unen el río Guayas y el río Esmeraldas, dos elementos hídricos de relevancia nacional (Urgilés Merchán et al., 2024). Con relación a ello, es clave entender que la provincia posee una gran riqueza hidrológica, con numerosas cuencas y subcuencas como las de los ríos Toachi, Borbón, Peripa y Quinindé, las cuales forman parte de sistemas mayores como las cuencas de los ríos Guayas, Esmeraldas y Blanco (GAD provincial

Santo Domingo de los Tsáchilas, 2020). También alberga ecosistemas acuáticos como esteros, lagunas y humedales, permanentes o estacionales (GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, s. f.).

3.1.3.2 Biodiversidad y endemismos

Urgilés Merchán et al. (2024) desarrollaron la “Guía de ecosistemas y especies emblemáticas de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas”, en la cual se documenta en detalle la alta biodiversidad y su estado de conservación en la provincia. Por la relevancia que tiene la biodiversidad y endemismos de esta zona, es valioso detallar los grupos más importantes. En dicho documento se registran 3.232 especies entre flora y fauna. De este valor, 2.507 especies —es decir, el 78% del total— corresponden a plantas. Resaltan las plantas con flor, especialmente las familias que son típicas bosques húmedos tropicales.

En cuanto a la fauna, se registraron 725 especies de animales vertebrados, incluyendo: 107 reptiles, 105 anfibios, 115 mamíferos y 398 aves. Cabe mencionar que del grupo de peces no hay un registro consolidado esta guía, pero se presenta un listado anexo de las especies presentes en las Áreas de Conservación, en el que se registran 30 especies. Al respecto de otros grupos de seres vivos, *iNaturalist Ecuador* (s. f.) tiene un listado que los incluye. En términos de invertebrados, se reportan 406 especies confirmadas: 36 especies de quelicerados —arañas, alacranes, ácaros y similares— y 370 especies de insectos. También se reportan al menos 6 especies de caracoles, 29 especies de hongos y 4 especies de protozoarios confirmadas para la provincia.

Al respecto de los endemismos, Urgilés Merchán *et al.* (2024) socializan datos concretos sobre la relevancia de la provincia como hábitat de especies con rangos de movilidad limitados. Aproximadamente el 10% del total de las especies registradas, es decir 323 especies, son endémicas para la vertiente Pacífica de los Andes de Ecuador. Es de resaltar que aproximadamente el 74% (238 especies) de dichos endemismos corresponden a angiospermas (es decir, el 12% del total de angiospermas), seguido de 40 especies de anfibios, 25 de reptiles, 7 de mamíferos y 13 de Pteridophytas (helecho y afines).

3.1.4 Problemáticas socioambientales

La provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas enfrenta múltiples problemáticas socioambientales derivadas de un modelo de desarrollo intensivo basado en la extracción y transformación de recursos naturales. El OCTE (2025) ha identificado como principales factores: la expansión acelerada de la frontera agropecuaria, la deforestación, la pérdida de biodiversidad y la contaminación de cuerpos hídricos. Además, se suman conflictos por el acceso y uso del suelo, así como la invisibilización de los derechos territoriales de pueblos y comunidades locales. Estas dinámicas se han alimentado por la presencia de industrias extractivas y agroindustriales que operan con escasa regulación ambiental y social.

Vinculado a lo anterior, la pérdida de ecosistemas de la provincia es una de las grandes problemáticas ambientales a considerar. Urgilés Merchán et al. (2024), plantean que los remanentes de bosque primario en la provincia son muy escasos: sumando el área ocupada por los 5 tipos bosques ya mencionados, ocupan un 8,54% del territorio total. Para el año 2022, se registraron 31.239 ha de bosque total para la provincia, siendo la segunda provincia con menor área de bosques del Ecuador (MAATE, 2024). Es de mencionar que el Bosque siempreverde de tierras bajas del Chocó, que en la actualidad ocupa solamente el 0,014%, solía ser el predominante en la provincia.

Según Global Forest Watch (2024), entre 2001 y 2024, la provincia perdió 18.700 hectáreas de bosque. En coherencia, se ha reportado que entre 1990 y 2000, la tasa de deforestación neta en la provincia era de 2.237 ha/año (MAATE, 2022): es decir, hubo un auge en la deforestación en dicho periodo, que los años posteriores fue disminuyendo — ningún periodo superó las 800 ha/año (ídem) —. Se menciona como la principal causa de deforestación en esta provincia es el establecimiento de áreas de agricultura permanente (Global Forest Watch, 2024). Las zonas intervenidas, predominantes y equivalentes a casi el 3/4 del territorio, son suelos utilizados principalmente para la ganadería — pastizales — y para los cultivos extensivos especialmente de palma africana, cacao y banano-. Solo estas dos actividades económicas ocupan al menos 60% del territorio provincial.

De acuerdo con el Sistema de Información Pública Agropecuaria (Ministerio de Agricultura y ganadería, 2025) la provincia actualmente cuenta con 76.402 hectáreas de

cultivos —equivalente a un 20% del total de la provincia — entre 7 productos agrícolas. Así mismo, se estima que para 2020, 100.000 hectáreas de la provincia estaban sembradas con pastos cultivados (OCTE, 2020): casi el 25% del territorio provincial, superando el área de alimentos cultivados para consumo humano. Para el 2023, la provincia era de las mayores productoras de carne de pollo, cerdo y res a nivel nacional (Ministerio de Agricultura y ganadería, 2024).

Los procesos mencionados no solo han afectado al entorno natural, sino que también han provocado tensiones sociales, debilitamiento del tejido comunitario y riesgos estructurales para la sostenibilidad territorial y cultural de la provincia. Su territorio ha experimentado una profunda transformación del territorio impulsada por un modelo agroindustrial que ha promovido la colonización de bosques tropicales para conversión en áreas agroindustriales. Este proceso, además de impactar a los ecosistemas, ha resultado en la desterritorialización y exclusión de las poblaciones originarias (los Tsáchila, especialmente) por la expansión de latifundios y por comerciantes e inversionistas que se arraigaron en la provincia (OCTE, 2020). Así mismo, se ha generado una brecha enorme en las condiciones de vida de la ruralidad y lo urbano: en el campo, muchas familias no tienen acceso a servicios básico como el agua potable, el saneamiento y la educación (OCTE, 2025)

La agroindustria también ha sido una de las causantes de la contaminación de los ríos de la provincia. Entre 2013 y 2014, el Ministerio del Ambiente reportó que al menos 30 ríos de la presentaban contaminación por 19 agentes químicos —coliformes fecales, aceites, metales pesados, fenoles, entre otros — (El Comercio, 2016). Se identificó que las principales fuentes de contaminación provienen de lubricadoras, lavadoras de vehículos, actividades agroindustriales, establecimientos ganaderos y descargas domésticas sin tratamiento. Entre los ríos más afectados se encuentra el Chigüilpe, este último esencial para la comunidad Tsáchila. La contaminación del agua ha tenido un efecto directo en la salud de las poblaciones humanas, así como ha sido la causa de la disminución de peces y otros seres vivos que son utilizadas por comunidades indígenas y campesina (OCTE, 2025).

3.2 Nacionalidad Tsáchila

Para profundizar en la comprensión del caso de estudio, esta sección presenta una caracterización de la Nacionalidad Tsáchila, grupo indígena directamente involucrado en la investigación y para quienes se quiere diseñar el programa de educación ambiental. Conocer aspectos como sus formas de organización, procesos históricos y sus prácticas culturales resulta fundamental para orientar adecuadamente tanto las preguntas como los objetivos de investigación. Los atributos, historia propia y las tensiones sociales de los Tsáchila, especialmente en torno a su territorio, configuran un marco clave para analizar las dinámicas locales en torno a los proyectos ambientales, la participación y la educación ambiental.

3.2.1 Generalidades

La nacionalidad Tsáchila —escrito originalmente *Tsa'chila*, significa “gente verdadera” en su lengua — es una de las 4 nacionalidades indígenas que habitan la región Costa, de un total de 14 nacionalidades indígenas reconocidas en Ecuador (SEIBE, s. f.). Antiguamente conocida como “Colorados” – nombre asignado que les asignaron personas externas por el uso tradicional del achiote en el cabello masculino-, la Nacionalidad Tsáchila es el pueblo indígena más importante de la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas (Ventura i Oller, 2012). Los Tsáchila habitan un territorio de unos 400-500 msnm, que antiguamente tenía selvas de clima subtropical asociadas a numerosos ríos (ídem).

3.2.2 Población y sus dinámicas

En el último censo (INEC, 2022), en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, 3.378 habitantes se autoidentificaron como miembros de la nacionalidad Tsáchila. Según el documento Plan de Vida de la Nacionalidad Tsáchila (2012, citado en Alcaldía de Santo Domingo, 2015), para el 2012, la Nacionalidad Tsáchila estaba conformada por aprox. 2.319 miembros. Más atrás en el tiempo, el censo de 1997 registró un número similar: 2.394 habitantes (CONAIE, 2014).

Los registros poblacionales de los dos siglos pasados son muy variables dado que, hasta hace poco, los censos nacionales no registraban datos específicos de poblaciones indígenas. Además, hasta el siglo pasado, por ser zona selvática, el territorio Tsáchila era de difícil acceso para los investigadores (Ventura i Oller, 1997). Es mencionar que según registros, la población Tsáchila a inicios de la colonia llegaba hasta 30.000, y su reducción importante se asocia a la migración que ocasionó una epidemia de difteria (idem).

3.2.3 Geografía y territorio Tsáchila

Territorialmente, la nacionalidad Tsáchila está organizada en siete comunas ubicadas dentro del cantón Santo Domingo: Chigüilpe, Otongo Mapalí, Peripa, El Poste, Cóngoma Grande, Los Naranjos y Colorados del Búa (Nacionalidad Tsa'chila & Ministerio de ambiente y agua, 2020). Las comunas se ubican en 5 de sus ocho parroquias (*figura 2* las ilustra): Puerto Limón, Santo Domingo, Luz de América, San Jacinto del Bua y Valle hermoso. La *figura 3* muestra la ubicación espacial aproximada (no es un mapa oficial) de la Nacionalidad en la provincia, basado en un proyecto de investigación de sondeo lingüístico -es decir, basado en donde se encontraron personas hablantes del Tsafiki-. Actualmente, el territorio de esta comunidad se concentra en la zona central de la provincia, en las proximidades occidentales de la cabecera cantonal.

La organización por comunas del territorio Tsáchila se dio entre 1953 y 1963, justo antes de que se dieran la reforma agraria de 1964 que afectaría tan profundamente su territorio (Ventura i Oller, 1997). Por medio del Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización (INERAC), en 1964, el gobierno le adjudicó formalmente a la comunidad Tsáchilas 19.919 hectáreas (Alcaldía de Santo Domingo, 2015), repartido en las respectivas comunas. Esta organización permitió el otorgamiento de los títulos comunales de tierras durante dicho proceso, con miras a protegerles de los colonos pero también restringiendo los procesos de movilidad que los caracterizaban, limitándolo y fraccionando el territorio (idem). Así mismo, el mayor efecto de la división territorial ha sido que esta nacionalidad ya no sea un grupo compacto: las diferencias en las condiciones y modos de vida en cada comuna han marcado diferencias contundentes (idem).

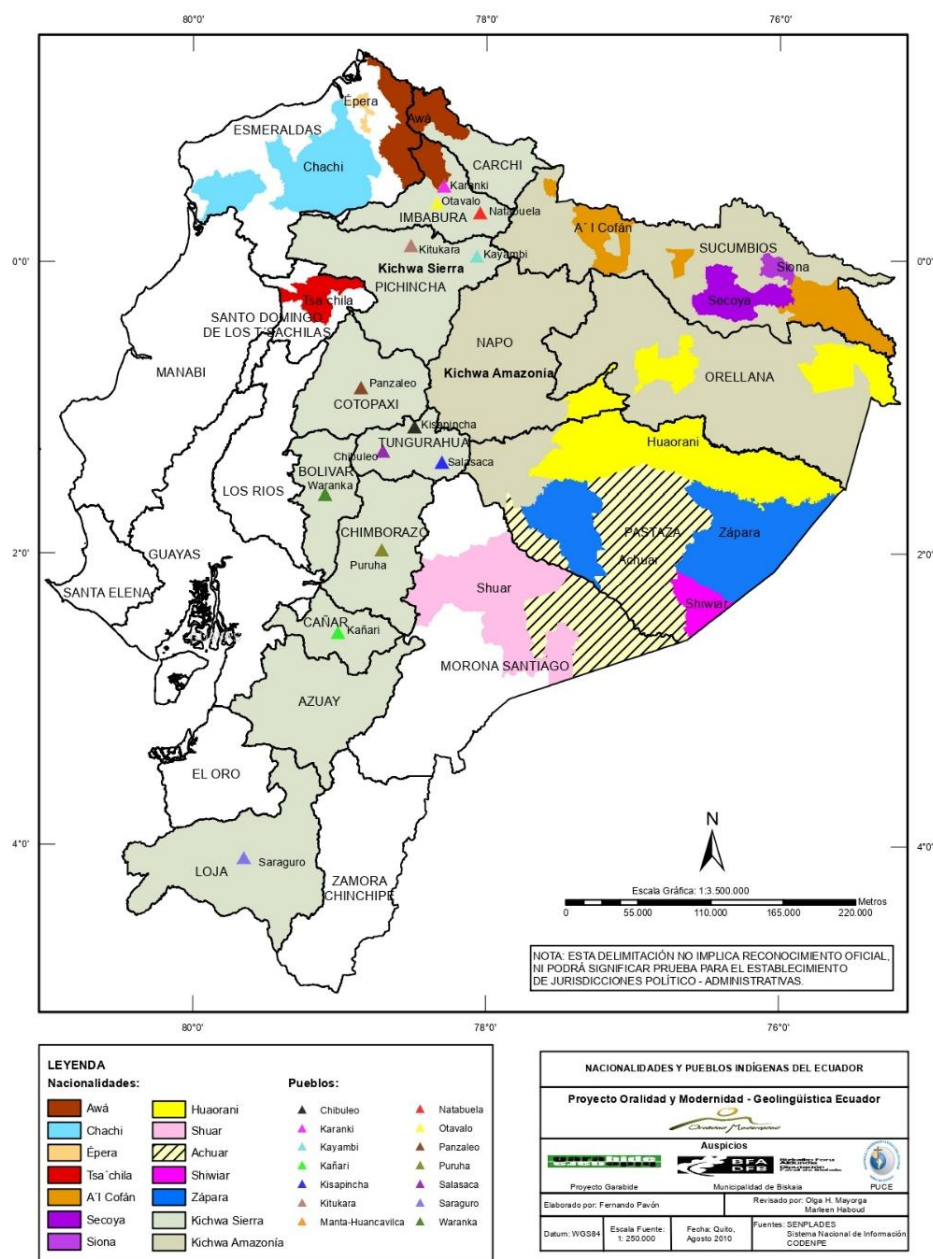


Figura 3. Mapa de localización de pueblo y nacionalidades indígenas del Ecuador, de acuerdo con un sondeo lingüístico (Haboud, 2010). En rojo, la ubicación general de las siete comunas de la Nacionalidad Tsáchila, en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchila.

Ventura i Oller (1997) plantea que dicha reforma agraria partió del supuesto de que muchas de las tierras Tsáchila eran baldías por no estar cultivadas, y lo que se empezó a promover fue la colonización de dichas tierras. Esto derivó en un fenómeno de ocupación creciente del territorio Tsáchila. Para el año 2015, el territorio Tsáchila se había reducido a 10.059 ha (Alcaldía de Santo Domingo, 2015). Un año después, en 2016, a nivel de gobierno se levantó información de planimetría y georreferenciación que arrojó la cifra de 8.393,48 ha (Ministerio de Agricultura y ganadería, 2016) : la mitad del original.

Ventura i Oller (2012) plantea que la historia de colonización del territorio Tsáchila inició en los años 20 del siglo pasado, por olas de inmigración de sectores rurales pobres a “zonas baldías”-así eran consideradas las selvas-. Y la colonización se pronunció aún más en la década de los 60, con la construcción de las carreteras que conectarían este punto geográfico la Sierra y la Costa. Y por supuesto que el fenómeno de expansión de la agricultura de los colonos trajo consigo también la destrucción de la selva de los territorios Tsáchila.

3.2.4 Organización política

De acuerdo con la Ley de Organización y Régimen de las Comunas del Ecuador (ley 2004-04), cada comuna cuenta con su propio cabildo que constituye su máxima autoridad. Sus miembros deben ser comuneros legalmente activos y son elegidos democráticamente cada dos años. Además de los cabildos comunales, la nacionalidad Tsáchila cuenta con un Consejo de Gobierno y un Congreso propio, como parte de su estructura de gobierno. El gobernador Tsáchila es elegido democráticamente cada 4 años (Nacionalidad Tsáchila & Ministerio de ambiente y agua, 2020).

La Gobernación Tsáchila y el Estatuto de su Nacionalidad fueron establecidos mediante Acuerdo Ministerial No. 2207 en el año 1975 (Alcaldía de Santo Domingo, 2015). Fue establecida así la Gobernación como máxima Autoridad de dicha Nacionalidad y el nexo directo con gobiernos locales y el gobierno central. Es de considerar que la nacionalidad Tsáchila está jurídicamente amparada por la Constitución del Ecuador y es parte de organizaciones indígenas como la CONAICE (regional de la Costa) y la CONAIE (Nacional).

3.2.5 La identidad Tsáchila y sus tensiones

Ventura i Oller (2012) plantea que, como Nacionalidad, los Tsáchila están en la coyuntura de sobrevivir como identidad y adaptarse a la modernidad. Se presentan así percepciones cruzadas en las que según las personas mestizas los Tsáchila son “vagos” “ignorantes” y “perezosos” –en términos del ritmo laboral que impone el capitalismo– y los Tsáchila

culpan a las personas mestizas de males que han llegado más recientemente, como el consumo de alcohol y la violencia. Así pues, la nacionalidad Tsáchila reivindica su identidad en virtud de estos “otros” que pueden amenazar su identidad.

Esta misma autora describe a los Tsáchila como un grupo indígena pacífico, no violento, tímido, que valora la prudencia en las palabras —cuánto se dice y qué se dice—, que se caracterizan por su buen humor (les gusta reírse y hacer bromas), y que evita la confrontación directa, prefiriendo incluso el silencio o la mentira. La nacionalidad Tsáchila se ha caracterizado por tener intercambios continuos e intencionales con las comunidades mestizas aledaña e indígenas la Costa, pero también de otras regiones: siempre se han expuesto hacia el exterior. Además, muestran respeto e interés por las costumbres y culturas externas: siempre dispuestos al intercambio. Así han logrado mantener relaciones cordiales internas e incluso con quienes han colonizados sus tierras. Ante este constante intercambio e interacción con el “mundo exterior”, hay algunos elementos que se han ido modificando, pero que siguen siendo importantes para los Tsáchila en virtud de conservar su identidad.

Un elemento clave es su lengua originaria: el Tsafiki, que significa “lengua verdadera” (PNUD, 2020). Es una lengua de tradición oral, con pequeños vocabularios y con una incipiente tradición —influenciada por la entrada reciente de misioneros— (Ventura i Oller, 1997). Debido a la influencia de los medios de comunicación y al continuo contacto con población mestiza, actualmente la mayoría de la población tiene un dominio alto de la lengua castellana (idem). El Tsafiki está en un alto riesgo de desaparecer: por ello, en 2010 fue incluida por la UNESCO como en riesgo de desaparición (Moseley 2010 en Jirón Porras et al., 2020).

Un estudio geolingüístico de Ecuador rebeló una tendencia intergeneracional muy diciente. Se entrevistaron un total de 200 personas pertenecientes a las diferentes comunas: una muestra poblacional importante. El estudio evidencia una tendencia alta a que las personas ancianas (abuelos y abuelas) y adultas (padres/madres) usen solamente el Tsafiki, mientras que los jóvenes niños, niñas y adolescentes tienden a ser bilingües o solamente utilizar el castellano (Haboud, 2017) .

Antiguamente, las personas Tsáchila también se distinguían por tener una vestimenta tradicional cargada de un simbolismo y estética muy particular, como lo muestra la *figura 4*. El uso de estas vestiduras y tinciones se ha disminuido, reduciéndose a festividades

importantes. el resto del tiempo, utilizan ropas típicas de las personas mestizas con excepción del uso, más o menos frecuente, del achiote en el cabello en los hombres (Nacionalidad Tsá'chila & Ministerio de ambiente y agua, 2020).

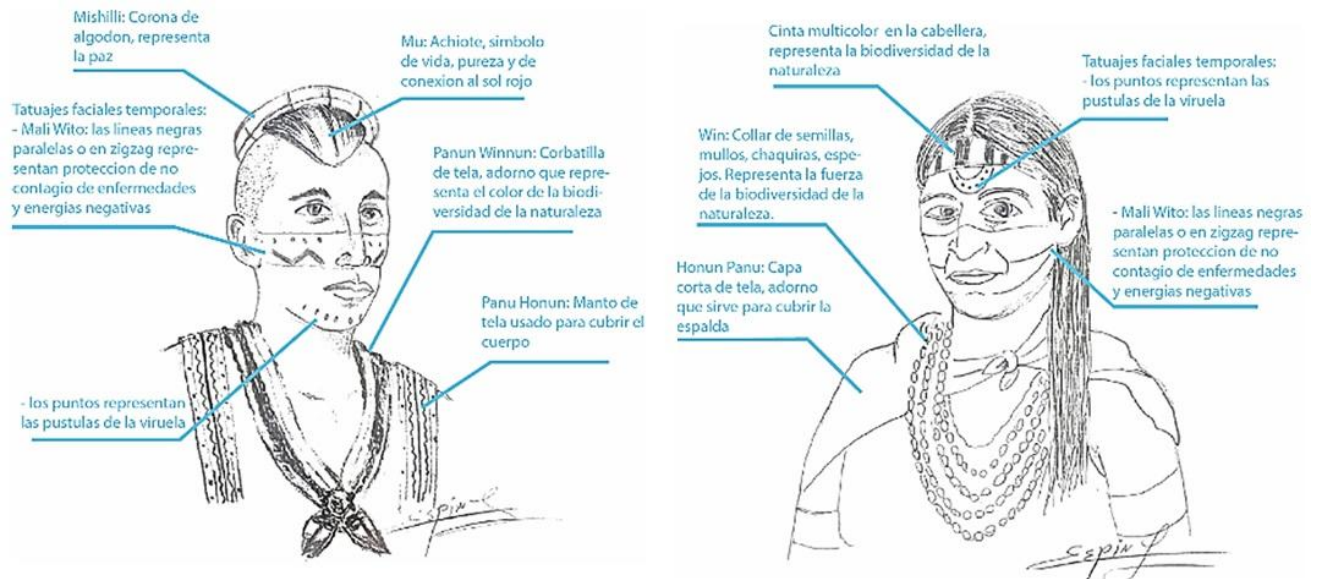


Figura 4. Características estéticas y simbólicas del atuendo tradicional de los hombres (izquierda) y las mujeres (derecha) Tsáchila (Jirón, 2018, usado en Jirón Porras et al., 2020)

Uno de los aspectos más destacados de la nacionalidad Tsáchila es su conocimiento tradicional relativos a la medicina natural y el chamanismo. La ayahuasca —*nepi* en Tsafiki— es la planta de uso principal. Los ponés —como llaman a los chamanes en este grupo indígena— poseen un vasto saber sobre el uso de plantas medicinales, así como de piedras para sus rituales de curación: ambas poseen una fuerza o energía (*mowin* en Tsafiki) que es el fundamental en el proceso de curación (Ventura i Oller, 2012). Pero más importante aún: tienen sabiduría espiritual que les permite curar más allá del plano terrenal (ídem). Por eso es tan importante distinguir entre ponés y herbolarios, que son los conocedores de las plantas medicinales, pero limitadas al plano físico. Es de mencionar que no hay una prohibición explícita para que las mujeres sean ponés, pero al requerir un arduo y largo periodo de aprendizaje que implica abstinencia sexual y mucha soledad, se vuelve casi una actividad exclusiva de hombres —se les pasa la edad fértil a las mujeres—.

En relación con sus costumbres, es de mencionar también que su principal celebración es el *Ka'sama* —que significa “nuevo amanecer” —, en la que se celebra un renacer

colectivo. Jirón Porras et al., (2020) ofrecen una caracterización detallada de esta celebración. Realizada durante la Semana Santa, esta fiesta combina rituales ancestrales como baños de purificación, ceremonias con *nepi*, danzas, siembras y reuniones familiares. Tras ser interrumpida por décadas, fue retomada en 1998 por jóvenes de la comuna Chigüilpe. Sin embargo, ahora enfrenta un proceso de folclorización. La intervención institucional, el turismo y la comercialización han desvirtuado su carácter sagrado. Elementos como concursos, música comercial y venta de alcohol han desplazado la dimensión espiritual.

No es un tema menor el efecto que ha tenido el marcar a la Nacionalidad Tsáchila como un símbolo de la provincia y como un atractivo turístico. En pleno centro, se encuentran múltiples negocios que no pertenecen a nadie de la Nacionalidad, pero que la utilizan como imagen (Ventura i Oller, 2012). Esto demuestra que su valor ante los externo tiene más que ver con sus virtudes exóticas que atraen turistas que con una valoración real de su identidad (ídem). Ante la amenaza a su identidad que esto supone, internamente han creado normas que intentan su intento por preservar las raíces de la nacionalidad. Por ejemplo la prohibición de mantenerse en territorio Tsáchila en caso de contraer matrimonio con una persona no Tsáchila (Nacionalidad Tsa'chila & Ministerio de ambiente y agua, 2020).

3.2.6 Economía y relación con la naturaleza

Desde el siglo pasado, los Tsáchila ha participado de la economía nacional por medio de la producción la comercialización de producto agrícolas —como el plátano y el cacao— así como de las plantas medicinales (Ventura i Oller, 1997). Otros que se han vuelto relevantes son la yuca y el banano (Nacionalidad Tsa'chila & Ministerio de ambiente y agua, 2020). Ventura i Oller (2012) plantea que los Tsáchila son un buen ejemplo de una producción que paso de ser de subsistencia a estar orientada el mercado. En el pasado, los Tsáchila —como sucede en buena parte de la comunidades indígenas— tenían chacras (*Wita* en Tsafiki), espacios de siembra que hacían parte de su casa y en los que cultivaban sus alimentos y plantas medicinales (Ventura i Oller, 1997). La extensión de la agricultura convencional también ha dado paso a la pérdida de la selva y con ella, el hogar de los espíritus y seres sobrenaturales que la habitan (Ventura i Oller, 2012).

Por otro lado, para finales del siglo pasado, la pesca y —en menor de día— la caza seguían siendo importantes de supervivencia claves. (Ventura i Oller, 1997). Sin embargo, hoy día, estas dos actividades se han reducido drásticamente por la contaminación de los ecosistemas (Nacionalidad Tsa'chila & Ministerio de ambiente y agua, 2020). En reemplazo, la crianza de animales de granja (como gallinas) para comercialización han ganado un lugar importante en su economía (ídem).

Además de las plantas tradicionales, las prácticas chamánicas y herbolarias de esta nacionalidad son un servicio de importancia económica hacia el exterior (Ventura i Oller, 2012). Así mismo, se han creado centros culturales y turísticos que generan ingresos (Nacionalidad Tsa'chila & Ministerio de ambiente y agua, 2020). En la provincia se han posicionado como un sitio turístico de gran importancia, teniendo cada comuna sus propios atractivos particulares (GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, 2020).

Por último, el trabajo de jornalero, fuera de la comunidad, se ha vuelto en opción laboral para los miembros de la nacionalidad con menos privilegios —estudios y propiedades de tierras — (Ventura i Oller, 1997). Así mismo, en otros casos, la renta de lotes y las actividades agrícolas relacionadas han hecho común el ingreso de personas mestizas, como jornaleros, a sus territorios (Ventura i Oller, 2012).

3.3 Comuna Chigüilpe

Incluir una caracterización de la comuna Chigüilpe es fundamental para comprender el contexto específico desde el cual se construye esta investigación. Como territorio habitado por la Nacionalidad Tsáchila, Chigüilpe encarna una serie de tensiones y posibilidades que la convierten en un caso emblemático para pensar la educación ambiental en clave intercultural y territorial. Teniendo un contexto de la provincia donde se ubica y de la Nacionalidad Tsáchila, es posible aterrizar aspectos clave de la comuna Chigüilpe que faciliten y den sentido a la realización el diagnóstico y al diseño del programa de educación ambiental. Así mismo, se pretende dar un contexto breve del proyecto particular del cual surge esta investigación.

3.3.1 Caracterización general

La comuna Chigüilpe está ubicada, en su mayoría, en la zona rural de la parroquia de Santo Domingo —la cabecera cantonal— y un fragmento en la parroquia de Luz de américa. Como lo muestra la *figura 3*, se ubica en el Suroccidente de la ciudad, iniciando en el km 7 de la ruta que conecta a la ciudad de Santo Domingo con Quevedo, que la ruta troncal de la Costa. De acuerdo a la Escritura Pública de la Nacionalidad Tsa’chila (citado en Nacionalidad Tsa’chila & Ministerio de ambiente y agua, 2020), esta comuna tiene una extensión de 1.231, 60 hectáreas —seguramente este número no corresponde al actual, pero no hay registros actualizados—. Así mismo, el plan de vida de 2012 de la nacionalidad (citado en Alcaldía de Santo Domingo, 2015) reporta que la comuna tenía para entonces 318 habitantes; para 2019, por entrevista directa a líderes de la comuna, se reportó una población de 380 (Sandoval & Checa Andino, 2019).

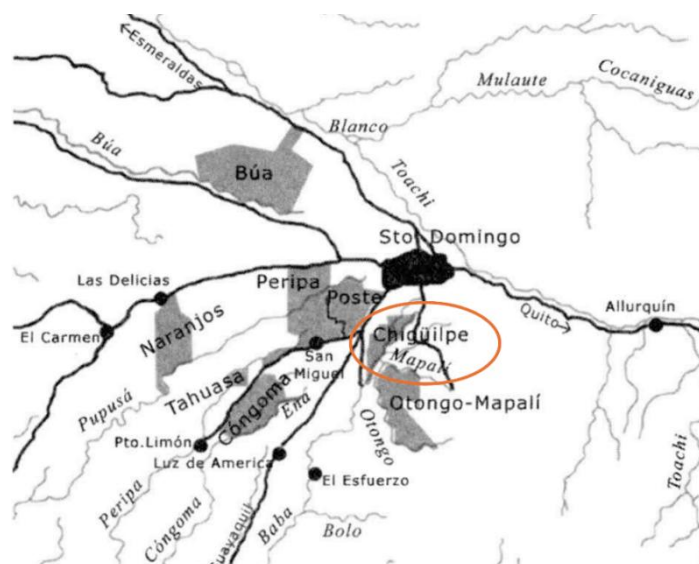


Figura 5. Ubicación de las comunas de la Nacionalidad Tsáchila. Encerrado en un círculo naranja, se señala la comuna Chigüilpe (modificado de Ventura i Oller, 2012b)

En la comuna Chigüilpe se encuentran el río Baba, el río Pove y el río Chigüilpe, así como varios esteros asociados a estos ríos (GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas, 2020). Con base en los mapas de Urgilés Merchán et al. (2024, p. 34), se presume que el bosque propio de esta área corresponde al de tipo siempreverde piemontano, pero la mayoría de sus áreas han sido ya intervenidas.

3.3.2 Contexto de Chigüilpe en esta investigación

Electa en 2022 —luego, reelecta en 2024— la presidenta de la comuna Albertina Calazacón, ha querido dar frente a la crisis local, regional y nacional que acecha a su comuna. Chigüilpe no es solo una delimitación geográfica dentro del cantón Santo Domingo; es un territorio vivo, habitado por memorias, luchas y saberes que dialogan cotidianamente con las transformaciones del entorno. Se han activado procesos que pretenden fortalecer a la comuna y buscar alternativas desde su territorio. Recientemente, la larga amistad y cercanía de lucha de miembros de la Red Ecuatoriana de Forestería Análoga (REFA) y Albertina se materializó un proyecto colaborativo. Desde marzo de 2025 un proceso de restauración ecológica basado en metodologías que integran especies nativas y productivas. Este proceso no solo apunta a recuperar la funcionalidad ecológica del bosque, sino también a reconstruir los vínculos entre territorio, cultura y comunidad.

El liderazgo de Albertina Calazacón, presidenta de la comuna, ha sido central para catalizar esta transformación. Su rol ha sido clave no solo en términos políticos, sino también como puente intergeneracional entre saberes ancestrales y nuevas formas de organización. Junto a miembros de la REFA, madres de familia, niños, niñas y adolescentes, se han impulsado actividades de siembra y talleres de educación ambiental durante el periodo vacacional (marzo-abril). Estas actividades han abierto nuevas posibilidades de apropiación territorial, aunque aún enfrentan retos importantes para consolidar una participación activa y sostenida por parte de las generaciones jóvenes. En ese marco, me vinculé como pasante en este proyecto y ha logrado consolidar la confianza en la comunidad y la adhesión a espacios que han hecho posible esta investigación.

4. Marco conceptual y teórico

Este capítulo presenta los fundamentos conceptuales y teóricos que orientan la investigación, organizados en cinco ejes interrelacionados. Primero, se explora la niñez y adolescencia como grupo destinatario del programa de educación ambiental. Luego, se conceptualiza la educación ambiental, hilando en las particularidades y complejidades necesarias caso de estudio. En tercer lugar, se explora el instrumento pedagógico a diseñar: los programas educativos. Posteriormente se contextualiza la participación,

especialmente la de niños, niñas y adolescentes, en los proyectos ambientales. Finalmente, se indaga en los proyectos ambientales como el espacio concreto donde se busca incentivar dicha participación.

La articulación de estos ejes permite construir una base conceptual que sustenta las decisiones metodológicas y pedagógicas del programa a diseñar. Aporta una mirada crítica, situada y coherente con la realidad de la comuna Chigüilpe y con la intencionalidad transformadora de esta investigación.

4.1 Niños, niñas y adolescentes (NNA)

Al ser el grupo específico para el cual está dirigido el programa de educación ambiental que esta investigación busca diseñar, en esta sección se presenta una definición y una justificación de la selección de un grupo etario específico. La intención es dar un sentido trascendental -social-, más allá del técnico, al hecho de enfocar el programa de educación ambiental a los niños, niñas y adolescentes de la comunidad.

4.1.1 Definición legal y de la categoría para este estudio

De acuerdo al Código de la niñez y adolescencia (2003) de Ecuador, se define como *niño o niña* a toda persona que no haya cumplido doce años de edad. Por su parte, se entiende como *adolescente* a toda persona entre doce y dieciocho años (menor a esta edad). Basándose en esta clasificación legal, y con fines prácticos, esta investigación utilizará la categoría *niños, niñas y adolescentes* (NNA) para referirse a toda persona —sin distinción de sexo asignado al nacer— comprendida entre los cero y los diecisiete años —es decir, antes de cumplir los dieciocho—. Se escoge este grupo etario específico para no producir un programa de educación ambiental genérico, sino que encamine su a los deseos, experiencias y necesidades específicas de los NNA de la comuna.

4.1.2 *¿Por qué elegir un grupo etario específico?*

Usar la categoría de niñas, niños y adolescentes (NNA) también parte del reconocimiento de las etapas diferenciadas del desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Esto se vincula con necesidades educativas específicas y, por tanto, resulta clave para el diseño del programa ambiental propuesto para este estudio. Desde una perspectiva psicológica del desarrollo, se entiende que las diferentes etapas de la infancia y la adolescencia no son homogéneas: implican procesos progresivos de adquisición de habilidades cognitivas, lenguaje, razonamiento moral y capacidades de autorregulación, entre otros (Stassen, 2007). Por supuesto, el desarrollo humano no es una receta genérica: está influenciado por las predisposiciones y reacciones propias de cada individuo, así como por el contexto en el que se desarrolla (Papalia et al., 2009).

Por todo lo anterior, considerar las condiciones culturales y sociales del contexto local, así como las necesidades y capacidades propias de los NNA, es fundamental para comprender el grupo objetivo para quienes se pretende diseñar el programa educativo. Al implicar directamente a dicha población en el diagnóstico, se espera poder identificar rasgos propios del desarrollo de los NNA en la común Chigüilpe. Esto permitirá formular un programa con contenidos, dinámicas y estrategias metodológicas que se adapte, por tanto, al grupo etario involucrado en el estudio. Se pretende así no solo una mayor eficacia pedagógica, sino también una aproximación ética, respetuosa y situada a la experiencia vital de los NNA en el contexto Tsáchila.

4.1.3 *Uso crítico de la categoría de NNA*

En esta investigación se asume una comprensión de la niñez y la adolescencia que trasciende las nociones tradicionales de protección y dependencia. La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) provee las bases normativas para una concepción de los NNA como sujetos plenos de derechos y no solamente como objetos de protección. Y como sujetos de derechos, los NNA deben contar con capacidad de agencia, participación y construcción de sus territorios. A pesar ello, como advierten diversos autores, este reconocimiento formal convive con estructuras sociales que siguen reproduciendo una

lógica adultocéntrica. En ese marco, lo “no adulto” se define como “personas en vías de serlo”, negando así su condición de sujetos de pensamiento, agencia y transformación (Morales, 2022). La categoría de NNA ha sido construida y naturalizada por el pensamiento moderno occidental, no es neutra ni universal. Morales (2022) advierte que se trata de una noción dicotómica entre lo adulto y lo “no-adulto”, históricamente producida por el orden colonial, patriarcal y adultocéntrico. En este marco, el adultocentrismo es un sistema de dominación estructural que posiciona a las personas adultas en privilegio relacional, incluso en términos de decisión y participación social (ídem). Cely (2015) refuerza esta crítica al señalar que las diversas representaciones históricas de los NNA han negado la posibilidad de reconocerlos como actores sociales activos en el presente: se conciben, dañinamente, como agentes del futuro. En este sentido, esta investigación reconoce las limitaciones conceptuales, epistémicas y políticas del uso genérico de la categoría NNA.

Desde este marco, esta tesis propone un enfoque pedagógico que desafíe el adultocentrismo y reconozca a los NNA Tsáchila como agentes legítimos de transformación en sus territorios. Se adopta el uso de la categoría NNA procurando sostener una mirada crítica y situada, especialmente porque la investigación es realizada en un contexto indígena. Lejos de reproducir una lógica homogeneizante, este trabajo aspira a visibilizar y potenciar las formas diversas en que las niñas y adolescencia Tsáchila se relacionan con su entorno, su cultura y su territorio.

4.2 Educación ambiental

Para el diseño del programa de educación ambiental es fundamental conceptualizar lo que se entiende por “educación ambiental” en el marco del caso de estudio. En esta sección se pretende definirla técnicamente, pero también problematizarla. Esto es necesario porque se busca evitar las generalizaciones y banalizaciones de ésta durante el diseño. Así mismo, se hilará en detalles sobre la complejidad de la educación ambiental relevantes para el caso de la comuna Chigüilpe.

4.2.1 *Concepto*

La educación ambiental (EA), lejos de tener una definición única y cerrada, se configura como un campo en constante construcción, con múltiples identidades y sentidos (Caride & Meira, 2001). Se ha desarrollado en un marco de múltiples ideologías, de contextos históricos y culturales específicos, que han entrado en tensión unas con otras (Rivarosa et al., 2012). Ante dicha complejidad, se han propuesto categorizaciones de enfoques y corrientes que permitan entenderla. Por ejemplo, Sauvé (2005) desarrolló una clasificación de 15 corrientes, entendiendo que cada una tiene una forma singular de concebir y practicar la EA. Para el desarrollo de esta categorización, la autora parte de elementos pedagógicos puntuales -como lo son los enfoques y estrategias-, así como la concepción del *ambiente* a la que se enraízan. Frente a este panorama, se intentará conceptualizar la EA de manera global y, más específicamente, en el contexto Latinoamérica.

Sus orígenes se remontan a los años setenta, cuando organismos internacionales – principalmente ligado a la ONU– institucionalizaron la EA. En el contexto de los programas y conferencias de la época, se definió a la EA como un proceso interdisciplinario destinado a comprender y resolver problemas ambientales concretos, con énfasis en la sensibilización y el cambio de actitudes (UNESCO, 1980). Al surgir en el Norte Global – de países mayormente industrializados– respondía a una lógica predominantemente funcional y conservacionista, vinculada al paradigma del desarrollo dominante (Tréllez Solís, 2006).

En dicho contexto, en América Latina la EA se instauró como un proyecto ideológico-político de pedagogías hegemónicas, en constante encuentro – o mejor, desencuentro – con discursos y pedagogías divergentes (Rivarosa et al., 2012). En esta región, la EA adoptó pronto un matiz crítico y transformador, inspirada en la pedagogía de Paulo Freire y en las luchas socioambientales de base (ídem). Así pues, la EA latinoamericana se fue construyendo a partir experiencias de educación popular, comunitaria y/o participativa, comprometiéndose profundamente con el cambio social y con la transformación de los modelos económicos de desarrollo (Tréllez Solís, 2006). Varios autores latinoamericanos han subrayado la necesidad de que la EA no se limite a la transmisión de información o a la modificación de conductas, sino que promueva procesos de concientización, análisis

de las causas estructurales de la crisis ecológica y construcción de alternativas frente a los modelos de desarrollo depredadores (Revirosa et al., 2014; Tréllez, 2006). Pareciera entonces que la EA es indisoluble de los valores y visiones del mundo que orientan la relaciones sociedad-naturaleza, e incluso las relaciones sociales en sí mismas.

Sintetizando la anterior, en este estudio la EA se entiende como un proceso educativo orientado a la: comprensión de problemas ambientales, la creación de una conciencia crítica, el cuestionamiento del modelo de desarrollo y a la creación colectiva de alternativas socioecológicas más justas y sostenibles (Caride & Meira, 2001). De igual forma se plantea a la EA como una vía para superar la racionalidad moderna dominante y transitar hacia una nueva racionalidad ambiental (Veracierto Delgado et al., 2021). Estas definiciones servirán de fundamento para el diseño del programa de educación resultado de esta investigación. Ante la gran sombra que es la EA, esta delimitación servirá de punto de partida para dar forma a los elementos del programa.

4.2.2 Definición en el contexto ecuatoriano

Se ha definido ya de forma crítica la noción de EA que se asumirá en esta investigación. Pero se pretende conectarla con el marco institucional nacional, para que el programa cobre un sentido tangible en el contexto. El artículo 16 del Código orgánico del ambiente (2017), define que: *La educación ambiental promoverá la concienciación, aprendizaje y enseñanza de conocimientos, competencias, valores deberes, derechos y conductas en la población, para la protección y conservación del ambiente y el desarrollo sostenible. Así mismo, en la Estrategia Nacional de Educación Ambiental 2017-2030, se define la educación ambiental como un proceso transversal, interdisciplinario y transdisciplinario continuo que busca comprender las relaciones entre el ser humano, la naturaleza y la sociedad, que genera conocimientos, crea habilidades, promueve valores, hábitos y prácticas para la prevención y aporte a la solución de problemas socioambientales* (p. 22, Ministerio del Ambiente del Ecuador, 2018). Este mismo documento enlista los principios que fundamentan a la educación ambiental, como por ejemplo la participación ciudadana, la comunicación y la territorialidad –los cuales son claves en este estudio–.

Es clave mencionar que ya se plantea una *educación ambiental para el desarrollo sostenible* (EADS) por definición. Esto implica tomar como base una perspectiva de largo plazo para buscar un manejo de los recursos naturales que considere las necesidades de las futuras generaciones (Ministerio del Ambiente del Ecuador, 2018). La UNESCO (2024) plantea que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) apunta a alcanzar los Objetivos del Desarrollo Sostenible a través del aprendizaje en 3 ámbitos claves: (1) cognitivo (2) socioemocional (3) conductual. Así mismo, se parte de que la EDS es una herramienta de transformación social – individual y colectivamente– que debe articular los 3 ejes del desarrollo sostenible: el social, el económico y el ambiental. En dicho marco, la EADS deben lograr la participación activa en la construcción de sociedades sostenibles y resilientes, a través de conocimientos, valores, sensibilización, actitudes, aptitudes, pensamiento crítico y habilidades que permitan resolver problemas ambientales puntuales (ídem).

Si bien se asumirá la definición crítica aportada anteriormente, es importante ofrecer un contexto institucional a nivel nacional de la EA. Se recalca que la institucionalidad no señala en sus definiciones la cuestión del modelo económico y del problema de la modernidad. Sin embargo, este marco institucional de definición es clave para poder aterrizar un programa de educación ambiental conectado –aunque sea parcialmente– con otras formas de EA en las que participen los NNA de la comuna.

4.2.3 Educación ambiental no formal

Uno de los ámbitos de acción o de las modalidades en las que se puede aplicar la educación ambiental es el no formal. El Ministerio del Ambiente del Ecuador (2018) definió la educación ambiental no formal (EANF) como aquella que se organiza y planifica fuera del ámbito educativo formal: es decir, fuera de la escuela. En coherencia, lo definen como espacios de educación no formales que se encaminan a la comprensión de las problemáticas ambientales y a la identificación de alternativas de solución, y que están dirigidos a grupos poblacionales específicos. En este sentido, complementan que la EANF tiene como meta principal lograr la participación activa en la gestión ambiental local. Debe considerarse que en tanto no responde a un currículo formal, las actividades –y, por tanto, los programas– deben tener una estructura flexible: no necesariamente

secuencial (NAAEE, 2010). Villadiego-Lorduy et al. (2014) plantean que la EANF se fundamenta en la transmisión de conocimientos, aptitudes y valores ambientales por fuera del sistema educativo tradicional, sin la finalidad de alcanzar certificaciones o títulos.

La EANF se materializa en espacios flexibles y contextualizados, en los que se facilita el diálogo entre saberes locales y problemáticas ambientales concretas. Su utilidad radica en que no solo transmite conocimientos: incentiva la participación y formación de redes, promueve no solo la conciencia ambiental sino también la conciencia participativa, y contextualiza los aprendizajes en experiencias significativas locales (Vinces et al., 2018). El valor de la EANF reside en que, al no operar dentro del formalismo escolar, tiene el potencial de responder a temas ambientales locales: esto le otorga un mayor significado social y de utilidad en las comunidades (Villadiego-Lorduy et al., 2014). Al desarrollarse fuera de los marcos escolares rígidos, abre la posibilidad de fomentar procesos participativos, críticos y activos en las comunidades.

En Ecuador se señalan como espacios de educación ambiental no formal: centros de manejo de biodiversidad, museos, jardines botánicos y áreas protegidas, así como ONGs, y redes o asociaciones interculturales, comunitarias y barriales (Ministerio del Ambiente del Ecuador, 2018). En general, la educación ambiental en el ámbito no formal suele estar a cargo de instituciones del gobierno o de organizaciones no gubernamentales, y se prioriza en este la producción de experiencias y materiales didácticos (Villadiego-Lorduy et al., 2014)

En esta investigación se busca crear un programa de educación ambiental en el ámbito no formal. Es decir que no se espera que haga parte del currículo escolar, sino que sirva de insumo para espacios de educación comunitarios y/o ligados a proyectos ambientales de la comuna Chigüilpe. La meta general de este programa es promover la participación activa de NNA en los proyectos ambientales de la comuna. Por ello se plantea el programa desde el ámbito de los espacios no formales pues, de fondo, está orientado al logro de formas locales de gestión ambiental y a la promoción de la participación.

4.2.4 Educación ambiental en contextos interculturales

La población a la que va dirigida el programa de educación ambiental pertenece a la nacionalidad Tsáchila, un grupo indígena de Ecuador. En el contexto ecuatoriano, las nacionalidades indígenas son los pueblos milenarios que tienen una identidad histórica, idioma y culturas comunes, y que habitan un territorio específico, el cual organizan bajo sus propias formas e instituciones (CODENPE, 2009). Ecuador es un Estado plurinacional e intercultural incluso constitucionalmente. Por ello, es imperativo que el diseño de este programa educativo considere la educación intercultural como un eje clave.

La educación intercultural en América Latina surgió como respuesta a las luchas históricas de pueblos indígenas por el reconocimiento de sus lenguas, saberes, formas de vida y territorio (Krainer, 2012). Gracias a dichas luchas, desde los años noventa, la educación intercultural se institucionalizó por vía de políticas públicas y reformas educativas (Walsh, 2010). Sin embargo, esta visión de interculturalidad ha sido funcional y limitada, en el sentido de incluir la diversidad en el sistema ya existente, sin cuestionar las relaciones y formas de poder que lo sostiene (ídem). Entonces, la interculturalidad se plantea como el mutuo reconocimiento y valoración, así como el diálogo e intercambio horizontal, entre los diferentes grupos étnicos de un mismo territorio nacional (Krainer, 2012).

En contraste, diversos autores han propuesto el concepto de interculturalidad crítica, concebida como proyecto político, epistémico y ético orientado a la descolonización. Desde esta perspectiva, la educación intercultural constituye un acto pedagógico-político que busca transformar las instituciones y relaciones sociales que reproducen la subordinación y el racismo estructural (Walsh, 2010). Así mismo, bajo esta óptica la educación intercultural genera una crítica de las relaciones sociales y de poder, y opera sobre todos los componentes de la sociedad: es decir, se concibe no solo al indígena como sujeto pedagógico (Corbetta, 2021).

Es aquí donde se plantea la necesidad de tejer redes entre la educación ambiental e interculturalidad. Williamson Castro (2009) propone la noción de educación ambiental intercultural como un nuevo paradigma que integra estos dos campos de la educación, tradicionalmente separados. Desde su experiencia con comunidades mapuche, argumenta

que las cosmovisiones indígenas aportan concepciones propias sobre el territorio y la naturaleza que enriquecen los programas educativos y generan alternativas endógenas de sostenibilidad. En la misma línea, Corbetta (2021) propone construir “puentes pedagógicos” entre educación ambiental e interculturalidad, pues ambas se anclan a los territorio y sostienen la posibilidad de entrelazar conocimientos diversos en condiciones de diálogo y reciprocidad. Esta autora enfatiza en la necesidad la descolonización de la educación para que aparezcan horizontes educativos transformadores, en los que reconozcan múltiples formas de ser, saber y habitar el mundo.

La educación ambiental en contextos interculturales no puede reducirse a añadir una dimensión cultural a los programas ambientales. Se trata de un campo estratégico que, desde la interculturalidad crítica, plantea la necesidad de cuestionar el modelo extractivista dominante y abrir horizontes pedagógicos alternativos. Desde esta perspectiva, el diseño del programa educativo se plantea a la educación como espacio de transformación política y social. Se parte para dar un sentido profundo y crítico al plantear un programa de educación ambiental para una comuna indígena en el contexto de la modernidad hegemónica.

4.3 Programas educativos

Al pretender este estudio diseñar un programa de educación, se hace imperativo definir brevemente de que se tratan y por qué plantearlos como un instrumento para el logro de una meta concreta – promover la participación de los NNA en los proyectos ambientales de la comunidad–. Adicionalmente, esta sección permite comprender que los programas educativos deben reflejar realidades locales y sociales, como se pretende hacerlo en el presente estudio.

4.3.1 Definición y elementos

La UNESCO (2006) define un programa educativo como *un conjunto o secuencia coherente de actividades educativas diseñadas y organizadas para alcanzar objetivos de*

aprendizaje predeterminados. Así mismo, se plantea que el programa educativo puede contener “módulos” o “unidades” que agrupen actividades específicas. El planteamiento de los programas educativos parte de la premisa de que, para lograr un objetivo de aprendizaje, se deben experimentar unas experiencias estructuradas de aprendizaje. De formas más detallada, Zabalza (2004) propone que el ejercicio *programación* –es decir, de hacer programa– en el contexto educativo es un proceso de planificación sistemática y organizada de las acciones formativas, en el que se definen secuencias, recursos, metodologías y evaluaciones para alcanzar objetivos de aprendizaje previamente establecidos. Este mismo autor plantea que, un programa educativo bien estructurado integra, como mínimo, los siguientes elementos:

1. **Objetivos:** Definen qué se espera lograr con el programa de forma general y específica (cada módulo, por ejemplo). Deben ser claros, medibles, realistas y pertinentes al contexto territorial y a las necesidades de la población destinataria.
2. **Contenidos:** Conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que se pretenden desarrollar con el programa. Suelen ser la “columna vertebral” de la organización modular o en unidades del programa.
3. **Metodologías:** Métodos, estrategias, técnicas y recursos que se emplearán para favorecer el aprendizaje. Dan un marco general para el desarrollo de actividades y dinámicas específicas.
4. **Evaluación:** Procesos para valorar el avance y los logros de los participantes, así como la eficacia del programa. Se puede considerar también como la percepción y el grado de apropiación por parte de la comunidad.

Si bien Zabalza (2004) plantea estos elementos en programas ligados a la escuela, a la educación formal, para esta investigación se consideran elementos claves para materializar la intención de diseñar un programa de educación ambiental que sirva como una hoja de ruta a la comunidad. La investigadora tiene un tiempo de trabajo limitado con la comunidad y la intención clara de estimular su autonomía. Por ello, el programa de educación se presenta como un elemento concreto que puede surgir de esta investigación de retorno hacia la comunidad.

4.3.2 El valor social de los programas de educación

Ya se ha presentado una definición técnica y concreta de lo que es un programa de educación y sus elementos. Pero también es valioso considerar que los programas educativos, como instrumento de intervención cercano a la comunidad, reflejan visiones, posturas, problemáticas, necesidades y exigencias locales (Alarcón, 2019). Así mismo, les sirven a las comunidades para reproducir el modelo de sociedad que desean forjar y el ideal de las personas que se quieren formar en una comunidad (idem). Lejos de ser un ejercicio meramente técnico, la creación y/o adaptación de programas educativos debe responder de manera directa al contexto territorial en el que se inserta. En este sentido, programar significa traducir los principios pedagógicos y los objetivos educativos en experiencias significativas que dialoguen con las condiciones y aspiraciones de la comunidad. Zabalza (2004) explica que *un programa recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo* (p. 37).

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se plantea que el diseñar un programa educativo debe reconocer las particularidades territoriales, así como las experiencias, saberes y expectativas de sus actores. Esto con la finalidad de para que el programa no sea una trasposición de modelos o expectativas ajenas, sino una propuesta coherente con la realidad local. Villadiego-Lorduy et al. (2014) plantean en particular que hacer un diagnóstico del territorio, construir una base pedagógica específica para la población, así como analizar las conductas ambientales, permite construir modelos – acá se extrapola a programas– de educación ambiental dinámicos y adaptables. Se entiende entonces como un instrumento que permitirá a la comuna fomentar en sus generaciones jóvenes actitudes, saberes y acciones que sean coherentes con su territorio y con sus formas de relacionamiento con la naturaleza.

4.4 Participación

En esta sección, se propone conceptualizar la participación y entenderla en el contexto de los NNA. Incentivar la participación de niños, niñas y adolescentes en los proyectos

ambientales es la meta a la vista del diseño del programa de educación ambiental de este estudio. Por tanto, esta sección ofrecerá elementos claves para la elaboración del diagnóstico y dará una dirección concreta al diseño del programa educativo en términos de la meta participativa a lograr.

4.4.1 Concepto, dimensiones y tipologías de participación

La participación es un concepto amplio y multifacético que no puede definirse de manera única o categórica. Su significado varía según el contexto y el enfoque desde la cual se aborda. Tufte & Mefalopolus (2009) definen, de forma general, a la participación *como el involucramiento de personas del común en procesos de desarrollo orientados al cambio* (p.4) Es decir, plantean que es inherente a la participación, de una u otra forma, la inclusión o cierto accionar de las comunidades frente a sus propios desafíos. Por ello, tiene sentido plantear a la participación como la expresión más simple de la democracia y como el punto de partida de una sociedad que es o aspira a ser democrática (Romero Pérez et al., 2021).

Tufte & Mefalopolus (2009) proponen una distinción útil entre dos grandes perspectivas: (1) la de los movimientos sociales y (2) la institucional o basada en proyectos. En la primera, la participación es concebida como un fin en sí mismo. Esta forma de participación implica que las comunidades se conviertan en sujetos activos y autónomos del desarrollo. En dichos casos, el objetivo no es solo la ejecución de un proyecto, sino fortalecer las capacidades de las personas y comunidades para que puedan incidir de manera autónoma en los asuntos que afectan su vida colectiva (Oakley, 1991). En el caso (2) la participación es instrumentalizada para alcanzar los objetivos previamente definidos por agentes externos –gobiernos, ONGs o instituciones de cooperación– y por ello, no implica una transformación en las dinámicas de poder o en la capacidad de decisión de las personas involucradas (ídem). La diferencia señalada no es un mero tecnicismo: es profundamente política, pues define quién toma las decisiones, cómo se construyen los procesos y para quién se generan los beneficios. Esto dilucida las limitaciones que puede tener la propuesta de participación de este estudio, en cuanto está anclado a proyectos.

Por otro lado, Drijver (1991), refiriéndose específicamente a proyectos ambientales, plantea que la participación puede analizarse a partir de cinco dimensiones interrelacionadas. La primera que sugiere es el alcance social, el cual se refiere a cuántos y cuáles sectores de la comunidad participan. Después plantea el alcance funcional: ¿en cuántos componentes y fases del proyecto intervienen las personas? ¿qué relevancia tienen en la toma de decisiones estas personas? En tercer lugar, propone evaluar la capacidad de decisión, es decir el grado de poder real que tienen los participantes. Luego, plantea la dimensión de la dirección de la participación: ¿la participación respalda, ajusta o se opone a las actividades del proyecto? Finalmente, la dimensión de la motivación considera las razones que impulsan la participación.

En resonancia con lo anterior, se han planteado diferentes tipologías o clasificaciones de la participación que resultan útiles y apropiadas para el contexto de proyectos. Oakley (1991) plantea tres formas de practicar la participación en los proyectos: (1) por contribución (2) por organización (3) por empoderamiento. Por su parte, Tufte & Mefalopolus (2009), desde el campo de la comunicación para el desarrollo, complementan esta visión incorporando la dimensión relacional y dialógica de la participación. Plantea entonces que la participación se manifiesta por el nivel de involucramiento y control de los actores locales: (1) por información (2) por consulta (3) por colaboración (4) por empoderamiento. En ambos casos se plantea como “culmen” de la participación el hecho de que la toma de decisiones y el control del proceso sea liderado por los actores locales, por la comunidad. Esto, en una fotografía amplia, se traduce en el fortalecimiento de vías de diálogo, intercambio y de capacidades que sostienen a la comunidad en sí misma.

Explorar tanto las dimensiones como las tipologías de la participación en este estudio permitirá la caracterización local del fenómeno de la participación. En primer lugar, permitirá hacer un diagnóstico actual de cómo es la participación de la comunidad en los proyectos ambientales. Y así mismo, se podrá visualizar cual es el tipo de participación a la que se apuesta desde el diseño del programa de educación ambiental. Romero Pérez et al. (2021) plantean que al pensar una cuestión de poder cuando se refiere a la participación, es clave tener cuenta las condiciones de vida de las personas para que no se quede en un discurso vacío y descontextualizado. Esto demarca la importancia de construir un programa educativo que se aproxime a la realidad del territorio. Es decir que

la meta del programa no debe ser la participación en abstracto, sino considerada en este contexto específico.

4.4.2 Participación de niños, niñas y adolescentes

Desde la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) se ha reconocido explícitamente el derecho de los NNA a expresar opiniones y a que estas sea consideradas. Sin embargo, la participación debe trascender al plano jurídico para constituirse en un ejercicio real de agencia y ciudadanía desde edades tempranas. Por ello, en esta investigación se definirá la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) como el proceso mediante el cual las personas menores a los 18 años intervienen de manera activa, significativa y con capacidad de incidencia en las decisiones, acciones y evaluaciones que afectan su vida, su comunidad y su entorno (Hart, 1993; Driskell, 2002; Rowland et al., 2024). En coherencia, se plantea que la participación de NNA es también una estrategia clave para el desarrollo de la capacidad políticas en las generaciones jóvenes (Romero Pérez et al., 2021).

En esta investigación se aterrizará concretamente este concepto en el marco de los proyectos ambientales de la comunidad local. Más allá de “dar voz” a la infancia y adolescencia, la participación implica reconocerles como actores sociales con capacidades, saberes y perspectivas propias, cuya intervención en los proyectos aporte a la pertinencia, creatividad y sostenibilidad de los procesos y los resultados (Driskell, 2002; Rowland et al., 2024). Hart (1993) propone una “escalera” que ilustra los niveles de participación que las generaciones jóvenes pueden tener (figura 6). Advierte que no todas las formas de participación son auténticas: existen modalidades en las que los NNA son instrumentalizados. En contraste, en

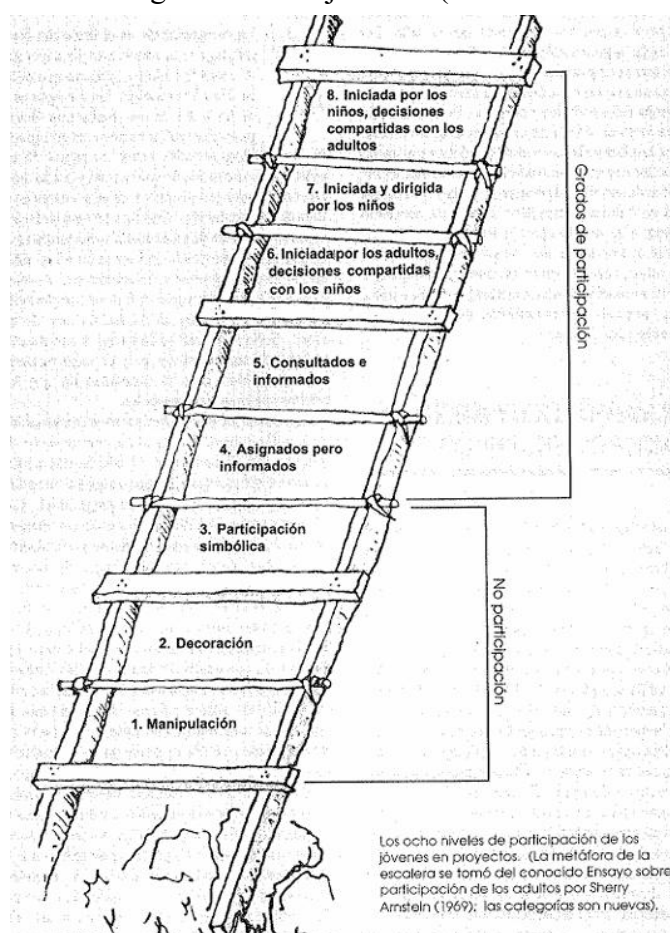


Figura 6. Escalera de la participación de NNA. Tomada de Hart (1993)

los eslabones más alto, se presentan las formas genuinas: se sitúan a los NNA como socios o líderes en el diseño y desarrollo de acciones, promoviendo apropiación, compromiso y fortalecimiento de capacidades.

Por su parte, Trilla & Novella (2001) ubican cuatro maneras de participar que son cualitativamente diferentes y en las cuales va complejizándose el nivel de participación. De acuerdo a ellos, sitúan: (1) *participación simple*, como el mero acto de ser parte o hacer presencia en un proceso, sin capacidad de decisión; (2) *participación consultativa*, como procesos en los que se abre el diálogo, ofreciendo canales para la expresión y la escucha; (3) *participación proyectiva*, como procesos en los que los sujetos son agentes y por tanto, la toma de decisiones no proviene de externos aunque puede que el proyecto haya sido propuesto por adultos; (4) *metaparticipación*, como procesos que son generados y/o demandados de forma autónoma por los sujetos. Los autores sugieren que la participación se modula por el grado de implicación, de conciencia y la capacidad de decisión de los NNA en los procesos.

Este tipo de modelos subrayan que alcanzar niveles altos de participación requiere generar condiciones para la corresponsabilidad, la toma de decisiones compartida y el control real sobre el proceso. Driskell (2002) destaca que la participación infantil no solo aporta ideas innovadoras y creativas, sino que enriquece la pertinencia de las decisiones al incorporar perspectivas diversas y experiencias cotidianas propias de la infancia y adolescencia. Romero Pérez et al. (2021) plantea la participación de NNA como un proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades vinculados a las formas de poder y de relacionarse: esto justifica la relevancia de la formulación de un programa de educación vinculado a la participación. Por su parte, Santana et al. (2016) enlistan beneficios de la participación de NNA, resumidos en el desarrollo de habilidades – como el liderazgo, pensamiento crítico y resolución de problemas– al tiempo que aumentan su autoestima y sentido de pertenencia. Se plantea a la familia, la escuela – formal y no formal– así como la comunidad local como los espacios primarios que deben promover la participación de NNA (ídem).

En este sentido, para esta investigación se intentará hacer una aproximación del diagnóstico y el diseño del programa desde las perspectivas presentadas de la participación de los NNA. Se pretende comprender dicho fenómeno de participación particularmente en los proyectos ambientales, con miras a construir un programa de

educación ambiental que incentive que ésta se dé, incluso entendiendo sus limitaciones. Se parte del supuesto de que incentivar la participación de NNA en dichos proyectos es lo que permitirá una base comunitaria y duradera. Así mismo, se reafirma la intencionalidad consciente de este programa de crear puentes entre la educación ambiental y los proyectos ambientales desde una postura crítica y transformadoras de la participación de las generaciones jóvenes.

4.5 Proyectos ambientales

Esta sección busca definir lo que se entiende por proyecto ambiental en esta investigación. La intención es brindar un marco conceptual para poder caracterizar los proyectos ambientales en el contexto de la comuna de Chigüilpe. Esto orientará hacia que tipo de proyectos ambientales está dirigida la intención de incentivar la participación de los NNA.

4.5.1 Definición, ejemplos y clasificación

Un proyecto ambiental puede entenderse como una serie de acciones planificadas y estructuradas que tiene objetivos ambientales explícitos (Sholarin & Awange, 2015). Se distingue de otros proyectos porque el plan de acción de los proyectos ambientales está orientado directamente a la protección, restauración y/o remediación de los ecosistemas y sus comunidades humanas (ídem). Los proyectos se desarrollan en un periodo definido, con unas metas y medidas establecidas y con recursos asignados: lo que hace particulares a los proyectos ambientales es que el manejo sustentable de la naturaleza y/o los recursos naturales es el objetivo principal (Drijver, 1990).

Saunier & Meganck (2009), basados en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), definen un proyecto ambiental *como aquel cuyo objetivo principal es la preservación del medio ambiente natural o el apoyo a la gestión sostenible de los recursos naturales* (p. 16). Esta amplia definición, sugiere que, para definir un proyecto ambiental, resulta más fácil basarse en ejemplos concretos. Se incluyen dentro de estos los proyectos de: silvicultura y/o manejo forestal, control de degradación y salinización del suelo, manejo de cuencas y contaminación del agua, investigación y formación ambiental -incluyendo educación-, desarrollo rural y comunitario integrado, planificación y mitigación de desastres, rehabilitación de diques costeros, planes de desarrollo urbano

y regional, manejo integrado de plaga, y proyectos de eficiencia energética (ídem). Drijver (1990) sugiere que los proyectos ambientales se pueden distinguir en dos grandes grupos de acuerdo con su impacto en el ambiente físico inmediato: por ejemplo, un proyecto de restauración de un bosque impacta directamente el entorno físico, mientras que un proyecto de educación ambiental lo impacta indirectamente.

En Ecuador, específicamente, el Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica — máxima institución en el tema — impulsa una variedad de programas y proyectos ambientales. Estas acciones están orientadas, principalmente a: conservación de ecosistemas, gestión integral de residuos, adaptación al cambio climático, promoción de economías circulares y sostenibilidad en áreas protegidas (MAATE, s. f.). A través de estos esfuerzos, el Estado busca articular conservación ambiental, inclusión comunitaria, gobernanza local y sostenibilidad económica, con el apoyo de la cooperación internacional y marcos de planificación territorial.

Saunier & Meganck, (2009) advierten que el concepto de proyecto ambiental está atravesado por múltiples interpretaciones institucionales y culturales. Por ello, se abordará críticamente en relación con el contexto de aplicación, de gobernanza y de actores involucrados en el caso de la comuna de Chigüilpe. También es importante mencionar que los proyectos no son el único tipo de acciones ambientales que existen: hay estrategias, programas, planes y medidas (Drijver, 1990).

4.5.2 Modelos de intervención en los proyectos ambientales: comunitarios vs institucionales

Los proyectos ambientales no son solo conjuntos de acciones técnicas orientadas a cumplir objetivos ambientales: son, también, dispositivos de intervención que transforman, en diferente medida, las dinámicas sociales de las comunidades donde se implementan. La forma en que estos proyectos se diseñan, ejecutan y evalúan, así como su impacto, están determinado por el modelo de intervención al que responden: institucional o comunitario. Desde una perspectiva institucional, los proyectos tienden a ser diseñados por organismos estatales, ONGs o agencias de cooperación: agentes externos y con intereses propios. Estas instituciones usualmente trabajan bajo marcos

técnicos estandarizados y con escasa participación sustantiva de la comunidad en su diseño y toma de decisiones. Este tipo de intervención logra movilizar recursos significativos y alcanzar impactos visibles a corto plazo, suele operar bajo lógicas verticales: incluso, se corre el riesgo de debilitar las capacidades locales al posicionar a la comunidad como receptora pasiva y no como protagonista del proceso (Montaño, 2002).

En contraste, los modelos de intervención comunitaria se orientan hacia el fortalecimiento de las capacidades organizativas, técnicas y simbólicas de la comunidad. Los modelos comunitarios promueven el fortalecimiento de las unidades organizativas y relacionales existentes (familias, escuelas, cabildos, etc.), apostando por su capacidad adaptativa y creativa para afrontar diferentes desafíos a los que se puedan enfrentar como comunidad (McLeroy et al., 2003). En coherencia, estos proyectos buscan reconocer los saberes, liderazgos, formas organizativas y territorios como base del cambio de una comunidad. Y, en este sentido, promueven la autogestión y la apropiación local del proceso, buscando que las decisiones se tomen desde adentro, en coherencia con los intereses colectivos y con un horizonte de autonomía (Montaño Faire, 2007).

McLeroy et al. (2003) identifican distintas concepciones sobre las intervenciones comunitarias en el ámbito de salud pública. Proponen una tipología que distingue entre intervenciones que ven a la comunidad como: (1) escenario (2) recurso (3) objetivo de cambio (4) agente. Estas concepciones pueden extrapolarse al campo ambiental. En dicho contexto, los modelos institucionales tienden a operar bajo las primeras tres nociones: implementar acciones en el territorio (1), movilizar recursos locales (2) o modificar condiciones estructurales a su antojo (3). Pero rara vez sitúan a la comunidad como agente activo de transformación. Si esto es intencionado o no, merecería una tesis completa de estudio. Pero es claro que el contraste entre modelos no es meramente técnico: implica una postura ética y política sobre quién define el problema, quién diseña las soluciones y quién se apropia de los logros. Mientras que las intervenciones institucionales pueden reproducir lógicas extractivistas – incluso en su versión *ambiental*– las comunitarias buscan generar procesos emancipadores.

Drijver (1990) hace una distinción relacionada entre proyectos ambientales centralizados y participativos. Entiende por centralizados aquellos donde un grupo pequeño determina los objetivos y formas de implementación del proyecto. Este grupo pequeño puede estar

conformado por organizaciones donantes, el gobierno local y/o el *staff* del proyecto. En el caso de los participativos, se entiende que la comunidad local —de una forma significativa— define los objetivos, el diseño y la implementación del proyecto ambiental: es decir, las decisiones sobre el proyecto se basan en los deseos, motivaciones y necesidades de la población. La diferencia está, finalmente, en quien toma las decisiones: es una cuestión de poder. Esta diferenciación es interesante para este caso porque menciona como centralizados, se diría institucionales, también a los proyectos ambientales en los cuya formulación y ejecución participen autoridades locales, pero no la comunidad local.

Hacer esta distinción permitirá comprender cuál es la naturaleza de los actuales proyectos ambientales en Chigüilpe. Esto permitirá posicionar el diseño de un programa educativo que promueva la participación de niñas, niños y adolescentes puede ser clave para fortalecer una lógica comunitaria de intervención, en la que la participación trascienda al hecho de “hacer parte” y se fortalezca la agencia colectiva.

5. Diagnóstico de la comuna

Por medio de las técnicas cualitativas descritas en la metodología, se colectó información para elaborar un diagnóstico que sirva de base y fundamento para la construcción del programa de educación ambiental. En este capítulo se presenta el resultado del análisis de contenido temático hecho de las entrevistas, el grupo focal y la observación participante. De igual forma, se pretende discutir sobre los principales hallazgos que arrojaron los ejes abordados. La intención es poder presentar y profundizar en temáticas comunes que surgieron de estas técnicas de muestreo aplicadas.

Se realizó una codificación de la cual surgieron temáticas fundamentales —vinculadas con la comuna Chigüilpe— de cuatro ejes: (1) problemas sociales, culturales y ambientales (2) proyectos-acciones ambientales (3) propuesta actual de educación ambiental (4) participación en proyectos ambientales. Para detallar el proceso de codificación, remitirse al anexo 3. El proceso de codificación y de generación de temáticas de acuerdo con ello fue un proceso realizado de forma individual por la investigadora. Por supuesto, es clave ubicar el sesgo que implica la posicionalidad de la

investigadora, especialmente en términos de ser pasante de la REFA y en su posición de externa en la comuna.

5.1 Problemas sociales, culturales y ambientales de la comuna Chigüilpe

A partir de los códigos generados de las entrevistas, se proponen 14 temáticas principales vinculadas a los problemas sociales, culturales y ambientales de la comunidad. Entendiendo que estos temas brindaran un contexto para el diseño del programa de educación ambiental, se hará una descripción de cada problema identificado. No hay intención de construir una explicación extensa o una teorización. Las descripciones se harán basadas en los patrones que se han encontrado en las entrevistas y en la interpretación de la investigadora sobre ellos. Los temas derivados de este ejercicio guiarán la construcción de los módulos del programa de educación ambiental, especialmente en los relativo al enfoque y los contenidos.

5.1.1 Deterioro de los ríos

“Los Tsáchilas hacían sus casitas, sus cabañas, a la orilla del río. Y yo nací en orilla del río Chigüilpe. Y ese tiempo atrás era un todo tranquilo, todo limpio” (Entrevista 3)

“Hace como 40, 30 años atrás este río aún podíamos nadar nosotros. Aún podíamos utilizar para cocinar; porque nosotros no tenemos agua potable, nada de eso, ¿no? Entonces del río se ocupaba toda la familia. Siempre la costumbre de los Tsáchila ha sido tener su casita, asentamiento cerca de los ríos” (Entrevista 4)

La relación de la población de Chigüilpe con los ríos que hay en el territorio es muy estrecha. Los Tsáchila, por tradición, construían sus casas en las márgenes de los ríos y estos les servían como fuentes de agua potable y de alimentos (peces), así como de espacios de recreación, de socialización y de desarrollo de la espiritualidad. Las anécdotas y vivencias personales aparecen espontáneamente en quienes hablan sobre los ríos: hay una memoria viva del río. Mencionan entre 3 y 4 grandes ríos que hacen parte de su territorio y de sus historia personal y colectiva, así como un sinnúmero de esteros (riachuelos). Sin embargo, el deterioro inminente de estos cuerpos de agua en las últimas décadas ha afectado tremendamente esta relación. Las generaciones jóvenes no han podido utilizar ni gozar de los ríos de su territorio como sus ancestros.

En las últimas décadas, el río se ha vuelto el vertedero de aguas residuales derivadas de residencias e industrias de la provincia, especialmente de empresas de producción de animales. Lo anterior ha desencadenado en cambios físicos del río: oscurecimiento del agua, aparición de espuma y malos olores. El agua de los ríos de la comuna no solo ya no es potable: ni si quiera es seguro para bañarse en ella. De los ríos también se ha descrito que su caudal, su tamaño e incluso su dirección ha cambiado. Estas modificaciones de las propiedades de los ríos se han asociado al cambio climático —que ha generado periodo de sequías más largos e intensos — y a la pérdida de los bosques de ribera, que son fundamentales para el soporte físico del río.

5.1.2 Deforestación

“Todo lo que ahora son cultivo, antes eran árboles inmensos que, cuando caían, hacían temblar la tierra [...] Y yo viví y, hasta ahora yo vivo digo con ese trauma, de que de que la maderas inmensas y maderas, yo diría emblemáticas para cultura, se nos han ido.” (Entrevista 1)

“El hecho de que seamos una cultura y uno puedo tapar el sol con un dedo. Hay fuerte eh también eh la tala indiscriminada, consciente o inconscientemente... hasta en los esteros y los ríos talan bosques” (Entrevista 4)

Los bosques de Chigüilpe estaban llenos de árboles enormes, árboles milenarios. Hasta hace un par de décadas, prácticamente todo el territorio eran bosques de abundante vegetación. La memoria del bosque sigue viva en quienes lo habitaron, por ser el espacio cotidiano en el que se desarrollaba su cotidianidad individual y colectiva. Sin embargo, poco a poco industria maderera fue entrando a la comuna. Entonces, los bosques de Chigüilpe se convirtieron en fuente de materia prima para quienes estaba interesados en vender y comprar la madera de los árboles de la comuna. Esta industria creció tan fuertemente que incluso se abrieron vías y carreteras nuevas que permitieron el transporte de la madera y la conexión con los lugares de destino de este material. Estas áreas taladas se volvieron lugares propicios para la instalación de cultivos de ciclo corto: los bosques talados no fue reemplazados por nuevo bosque. Por ello, hoy en día el bosque de la comuna está reducido a pequeños fragmentos, separados unos de otros. El paisaje es un mosaico en el que los monocultivos son la matriz y existen pequeños parches de bosques. Las generaciones jóvenes no han conocido el bosque que una vez existió en la comuna.

5.1.3 Pérdida de biodiversidad

“La contaminación la percibimos porque murieron, acabaron con todo, con todo el contorno del río. Eh, todos los peces, murieron. Ranas, eh de esos sapitos pequeños, todo lo que están cerca de los ríos, las plantas medicinales... todos, murieron” (Entrevista 4)

“Es muy penoso, en verdad. No puedo mostrarle a mi hija, no puedo enseñarle a ella. Ella ahora ya no sabe lo que es un bocachico. No sabe lo que es una dama. Tampoco sabe lo que es una guanta” (Entrevista 5)

Debido a la pérdida y deterioro de los dos principales ecosistemas de la comuna —el río y el bosque— se ha evidenciado una disminución considerable de la riqueza de especies y de la abundancia de individuos de cada especie en la comuna. Esto se señaló explícitamente en términos de aves, anfibios, mamíferos, peces y plantas. La pérdida de biodiversidad en la comuna ha significado la pérdida de materias primas y de insumos naturales básicos del consumo del Tsáchila, vinculados a las medicinas, la alimentación y la construcción de viviendas. Así mismo, se han erosionado los saberes y creencias asociados a la biodiversidad. Las generaciones jóvenes muy poco conocen del plano material e inmaterial de la biodiversidad que alguna vez habitó el territorio de Chigüilpe y que se vinculó tan cercanamente a la cosmovisión del Tsáchila.

5.1.4 Problema de tierras

“Como no teníamos nosotros territorio limitado con escritura ¿no? vinieron con intención mala, ¿no? Con agresividad, con amenazas y nosotros no teníamos armas defender.” (Entrevista 3)

La comuna Chigüilpe hace parte de las tierras comunales que le fueron asignadas a la nacionalidad Tsáchila por parte del estado ecuatoriano en la reforma agraria. Frente al sistema de tenencia y repartición de tierras, se identificaron varios problemas. Por décadas, se ha presentado el fenómeno de renta a personas mestizas sus terrenos, especialmente para el establecimiento de cultivos de ciclo corto. Este es un fenómeno que pone en riesgo la soberanía que tiene la comuna sobre sus tierras. Se menciona que ha habido formas de presión violentas por parte de los arrendatarios para lograr el inicio y/o prolongación del arrendamiento. Por ello, se percibe que esto ha dado entrada a la invasión y asedio de la comuna. Esto en parte se facilitó por el carácter pacífico de los

habitantes de la comuna, que no utilizan armas físicas ni recurren a la confrontación en ninguna circunstancia.

Así mismo, se reconoce que los cantones y parroquias que conforman a la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas aparecieron por fenómenos de colonización por parte de mestizos. Hace aproximadamente 80 años, el territorio provincial eran bosques muy poco intervenidos y habitados de forma exclusiva la nacionalidad Tsáchila. Junto con el interés por las maderas y por la ubicación geográfica estratégica de este sector, colonos de otras partes del Ecuador fueron llegando a conquistar tierras. Por último, se plantea que internamente existe una desigualdad en la repartición de tierras entre familias, en términos de la extensión de terreno que les corresponde. No hay una razón clara del por qué, pero hay familias que tienen decenas de hectáreas versus familia que no tienen más de 1 hectárea.

5.1.5 Tensiones con la ciudad

“...Nosotros no tenemos espacio en la ciudad...” (Entrevista 3)

“logísticamente a unos escasos minutos de la ciudad de en sí, unos 20 minutos, está la comuna Chigüilpe. Entonces, hemos recibido fuertes impactos ambientales nosotros como cultura Tsáchila” (Entrevista 4)

“Todo el crecimiento de San Domingo es acelerado, no hay ningún tipo de control ni nada, es como vaya ahí, crezca como como sea.” (Entrevista 8)

La ciudad de Santo Domingo, capital de la provincia, ha tenido una relación estrecha — pero no positiva — con la nacionalidad Tsáchila. La imagen del Tsáchila ha sido utilizada constantemente como un atractivo turístico, cultural y/o comercial dentro de la ciudad. Se pueden encontrar estatuas, calles, restaurantes y negocios nombrados con elementos alusivos a la nacionalidad. Sin embargo, son posicionados como un otro y, de igual forma, los Tsáchila les identifican como mestizos a los habitantes de la ciudad. En concordancia, no se reconocen como parte de la ciudad ni sienten que haya lugar para ellos allá. El relacionamiento por parte de los Tsáchila con las personas de la ciudad es precavido y desconfiado. Los habitantes de Chigüilpe identifican como un factor de riesgo la entrada constante de trabajadores de los cultivos que sean externos a la comunidad. Las condiciones y modos de vida de la comuna se han transformado por su interacción constante, cercana e inevitable con la ciudad.

Esto especialmente notorio en Chigüilpe, por ser la comuna Tsáchila más cercana espacialmente a la ciudad. Han sido la comuna que más cercanamente ha vivido el voraz crecimiento de la ciudad y las implicaciones que tiene ello en su territorio. El solo hecho de que los ríos sagrados para Chigüilpe sean hoy los vertederos de desechos de la ciudad, lo evidencia. Así mismo, relatan que la paz y la tranquilidad que sienten en su comuna se pierde en el ruido, caos y celeridad de la ciudad que, por trabajo o estudio, han tenido que habitar. Así mismo, muchos factores asociados a la inseguridad y violencia propia de la ciudad por las dinámicas de tráfico de drogas y pandillas se perciben como un factor de riesgo para la nacionalidad, especialmente para los jóvenes.

5.1.6 Fuerza de la agricultura convencional

“Era hermoso (refiriéndose a Chigüilpe) ...Pero de ahí poquito a poquito eso fue cambiando, y de la noche a la mañana ya vimos monocultivos. Lo que ahorita estamos escuchando (ruido de máquinas al fondo) ya son de los mestizos que están al otro lado justamente ya limpiando, ya sacando ahorita la boya y creo que van a poner otro monocultivo.” (Entrevista 8)

Una de las principales actividades de la comuna actualmente es la agricultura en su modalidad convencional. El paisaje de la comuna son extensiones de tierra, de diversos tamaños, con un solo tipo de cultivo sembrados: reinan los monocultivos. Se avizoran filas y filas de plátano, yuca, cacao y algunas plantaciones de árboles para madera. Por el constante uso para estos cultivos de ciclo corto, sin descanso necesario, se percibe un deterioro importante del suelo. Así mismo, el uso de productos químicos en estos cultivos es usual, lo que también ha contribuido a la pérdida de su calidad. También, se relata que la pérdida de calidad del suelo y de la biodiversidad de los sistemas ha hecho a los cultivos más vulnerables a enfermedades y a disminuir la calidad de los productos.

Es clave mencionar que las prácticas de agricultura convencional están fuertemente ligadas con el sistema de rentas a mestizos: para la producción agrícola es que rentan los terrenos. También hay casos en los que los mismos Tsáchilas cultivan sus productos, pero alegan bajas ganancias por la intermediación. No existen ahora materializados cultivos en los que se practiquen otras formas de producción diferentes a los monocultivos.

5.1.7 Pérdida de soberanía alimentaria

“Quiero que aprenda a comer el mayón, quiero que aprenda a comer la guanta, quiero que aprenda lo que yo aprendí, o sea, que no lo pierda. Entonces, no que me diga que en vez de una de un plato típico me escoja un KFC, ¿no? O sea, yo quiero que valore su comida” (Entrevista 2)

“Para alimentar sacábamos unas espinitas de la palma o de así puntita de cualquier palito para sacar con limón... y el plátano molido era el mejor alimento. Conocíamos muchos alimentos, mucha cosa mucho más natural [...] actualmente, por desconocimiento, hemos caído en facilismo. Muchos de los Tsáchilas cayeron en facilismo” (Entrevista 3)

“Si no tienes un tomate, todo es en la tienda, si no tienes pimienta, todo es a la tienda. Ya no es de la naturaleza que se toma. Ya no hay Ya no tenemos donde coger” (Entrevista 4)

“En las tiendas hay más Coca-Cola que nada” (Entrevista 8)

Las personas adultas de la comuna Chigüilpe refieren que, en sus tiempos de infancia, la mayoría de los alimentos provenían de lo que se pescaba, cazaba y colectaba en los bosques y ríos de la comuna. La dama, el bocachico, la guanta, el guatuso, ranas, el palmito, los mayones e incluso el barro, son mencionados como alimentos comúnmente consumidos entre las familias Tsáchila de Chigüilpe. Pero el consumo de estas dietas ha desaparecido casi por completo entre las familias de Chigüilpe. Así pues, la mayoría de los alimentos que consumen las familias y que venden en sus comercios son productos que adquieren en la ciudad y muchos de ellos son procesados. La relación de los habitantes de Chigüilpe con su alimentación ha cambiado profundamente, hasta el punto de que las generaciones más jóvenes conocen muy poco sobre los alimentos que ancestralmente su ascendencia consumía. A esto sumar que los productos agrícolas que se producen en la comuna son pocos diversos y buena parte no son para consumo propio. Los huertos o cultivos de consumo de subsistencia dentro de la comuna son casi nulos. Y la relación de los habitantes de la comuna con prácticas de agricultura como la siembra, la cosecha, la conservación e intercambio de semillas, es ajena.

5.1.8 Pérdida de identidad cultural

“Pero muchas las veces ya sienten como avergonzados. Por ejemplo, delante del que no es nuestra cultura, con la cultura occidental, no quiere hablar nuestro idioma. ¿Por qué? Tiene vergüenza. Igual la vestimenta...para que me tome solo foto” (Entrevista 3)

“Hablen el Tsafiki y si no hablas, ¿de qué sirve solo poner nuestro traje? Y si no convives como Tsáchila, ¿de qué va a servir?” (Entrevista 4)

“El Tsáchila se dejó corromper y se está dejando corromper; se está dejando llevar por costumbres que no son nuestra [...] hemos caído en el vacío de los valores” (Entrevista 5)

Al ser parte de una nacionalidad indígena, los habitantes de la comuna Chigüilpe se caracterizan por una identidad cultural que se ha materializado en formas de expresión específicas. Su lengua Tsafiki, la vestimenta típica y la celebración de ciertas ceremonias y rituales aparecen como elemento identitarios claves en la comuna. Sin embargo, lo que se evidencia es que ahora predomina la comunicación por medio del castellano, y que muchas personas de las generaciones jóvenes no solo no usan, sino que no comprenden el Tsafiki. Así mismo, la vestimenta típica se utiliza solamente en eventos públicos, pero no en la cotidianidad. Los habitantes de Chigüilpe expresan que hay una “vergüenza” de los Tsáchila generalizada detrás de estos comportamientos. También se alega que el *Kasama*, la fiesta más importante para la nacionalidad es una fiesta que se ha vuelto comercial y en la que la cultura Tsáchila ha perdido mucho peso, pues las autoridades locales mestizas han tomado el control de ésta.

Algunas personas relacionan el mestizaje —la unión de pareja de una persona Tsáchila con una que no lo es— ha favorecido la pérdida de identidad cultural. La pérdida de apellidos Tsáchila —como Aguavil y Calazacón— dentro de los habitantes de la comuna son una evidencia para la comunidad de la pérdida de su linaje. Otros lo vinculan más a la pérdida de valores o principios fundamentales de la nacionalidad. Se menciona la migración hacia fuera de la comuna como una de las causas de la pérdida de costumbres y formas del Tsáchila, que se da por el cambio de espacio y de formas de relacionamiento. Finalmente, la falta de transmisión de saberes de los mayores a las generaciones jóvenes es percibida como un factor de riesgos en la preservación de la cultura Tsáchila. De igual forma el amor u orgullo por lo Tsáchila viene muy ligado a la familia y a la forma en que vive y transmiten estos elementos culturales: esto también se aprecia deteriorado en la comuna.

5.1.9 Desconexión con la espiritualidad ancestral

“No hay amor a nuestra energía. ¿Por qué? Porque han dejado también los conocimientos ancestrales como las ceremonias, porque la ceremonia era la esas son las primeras escuelas de formación.” (Entrevista 1)

“...a ese tiempo había unos árboles inmensos, ¿no? Sí. Inmenso, era hasta muchas las veces conversábamos con ellos, ¿no? Y la energía... ¡la selva tiene su vida!” (Entrevista 3)

La espiritualidad profunda en la comuna Tsáchila se entendía como una conexión estrecha con la energía de elementos de la naturaleza, vivos y no vivos. Así pues, los habitantes de Chigüilpe manifiestan una conexión sensorial y energética estrecha con el bosque, con los árboles, las rocas, las cavernas y los ríos. Al haberse perdido tanto los ecosistemas y al haber entrado elementos “modernos” a la comuna, se ha resignificado a la naturaleza y se ha perdido dicha conexión espiritual con ella: no puede haber conexión espiritual con un bosque que ya no existe. Muchas de las creencias, mitos y saberes ligadas al relacionamiento con espacios y elementos de la naturaleza ya no son de conocimiento de las generaciones jóvenes. Anuncios sobre nacimientos, muertes y desastres asociados al canto de aves, a la forma de las nubes y a los rayos del sol eran elementos claves de la sabiduría Tsáchila.

Una de las causas que se vincula a la pérdida espiritual es se asocia la entrada de la iglesia cristiana y el proceso de evangelización como factores que han modificado profundamente la concepción de la espiritualidad dentro de la comuna y, por tanto, la relación la naturaleza. Conectado con ello, las prácticas medicinales bajo las cuales se regía el cuidado de la salud y espiritualidad del Tsáchila, como la toma del *nepi* (Ayahuasca), han perdido su popularidad dentro de los miembros de la comuna. Pero estas prácticas más bien se han convertido en un objeto de comercialización hacia externos, como oferta turística.

5.1.10 Transformaciones socioeconómicas por el capitalismo

“Yo hablo eso de las generaciones de mis abuelos. No ha habido necesidad. Para ellos no era el signo de dólar. No se trataba de eso. Para ello era una gallinita, el trueque. Tenían el mejor la guanta, trueque. El pescado, trueque. Querían palmito, trueque.” (Entrevista 1)

“Pero ahora ya viene el tema de que ya somos parte del sistema, ya se nos entró de que necesitamos dólares, necesitamos generar más cosas y todo, el materialismo y todo eso [...] ahora ya viene el sistema del dólar. Es que ahora todos pensamos que, si no tenemos plata, no somos nadie” (Entrevista 5)

La vida en Chigüilpe antes de la entrada del dinero y de las dinámicas del capitalismo era completamente diferente. Hasta hace unas cuantas décadas aún existía el trueque como forma de intercambio y de obtención de los productos necesarios para la supervivencia: alimentos, materiales, etc. Sin embargo, en cuanto “entró el signo pesos”, las relaciones entre las personas y con la naturaleza cambiaron sustancialmente. Pronto, en el imaginario de los Tsáchila de Chigüilpe se instauró el deseo de obtener y acumular bienes materiales, como carros y casas “modernas”. Narran que, poco a poco, el paisaje de casas sencillas de madera al lado de los ríos se fue transformando en casa occidentalizadas, similares a las de la ciudad. Así mismo, los elementos que hacían parte de los ecosistemas de Chigüilpe se empezaron a ver como objetos de comercialización, como mercancías para la obtención fácil de dinero: por ejemplo, la madera de un árbol milenario.

El dinero también ha entrado a la comuna en forma de asistencialismo externo: sus habitantes esperan la llegada del dinero en forma de ayudas externas que les puedan dar por ser indígenas. La noción de entrada de dinero está desvinculada a la de la fuerza de trabajo: se busca obtener dinero fácil, sin mucho esfuerzo o trabajo. Existe una relación ambivalente con el trabajo desde su forma capitalista: no se ajusta a su cosmovisión como pueblo milenario, pero sí hay el deseo de obtener dinero. Finalmente, con la entrada del capitalismo a la comuna, el turismo cultural en torno a los rituales, ceremonias y prácticas Tsáchila se ha vuelto una de las principales formas de economía. Así mismo, la mercantilización de sus tierras por medio del arriendo se ha vuelto también una actividad económica principal.

5.1.11 Débil organización comunitaria

“Está complejo, no quieren escuchar, les aburre el tema de organización. Y entonces, si no estamos organizados, igual no vamos a tener eh un resultado en medioambiente.” (Entrevista 4)

La organización social interna de Chigüilpe como comuna es compleja. A diferencia de otros grupos indígenas del Ecuador, al interior de la comuna no existen organizaciones o grupos que internamente coordinen o gestionen soluciones a problemas concretos. La

colectividad de la comuna está erosionada y ha reinado el individualismo en la solución de problemas particulares de cada grupo familiar. Ni siquiera para el turismo, siendo esta la actividad económica más importante, se han formado agremiaciones que faciliten su desarrollo a nivel comunal. Además, no existen cooperativas o fondos comunales para el manejo de los recursos económicos dentro de la comuna.

5.1.12 Problemas políticos de la nacionalidad

“Aprendieron formas de supuesto liderazgo, pero liderazgo para beneficio propio, más no beneficio común (refiriéndose a los líderes de la nacionalidad)” (Entrevista 5)

Al nivel de la nacionalidad, también se manifiestan dificultades marcadas en términos de la política. Hay una desarticulación entre las autoridades de las diferentes comunas que hace casi imposible una respuesta sólida ante problemas que son generales a la comunidad. A esto sumar que, por ejemplo, en materia ambiental hay muchas discrepancias entre la forma en que la gobernación Tsáchila y las autoridades de Chigüilpe quieran dar manejo al tema. Y de dicha gobernación hay quejas sobre la corrupción asociada a la forma en la que se relacionan con empresas o arrendatarios que han afectado la soberanía sobre el territorio o la calidad de los ecosistemas.

También el funcionamiento del gobierno de la nacionalidad obliga a que cualquier acción o decisión que se tome en una comuna deba pasar por instancias que hacen que la burocracia sea un obstáculo para la acción concreta. La débil política de la nacionalidad Tsáchila también se manifiesta en el desacople que tienen a nivel de procesos políticos indígenas nacionales, como lo es la CONAIE. Se alude a la amenaza y peligro que para todas las comunas representó el asesinato del gobernador Tsáchila Héctor Aguavil (ocurrido en el 2018), a quién identifican como un luchador: su asesinato contribuyó al silenciamiento político de la nacionalidad.

5.1.13 Debilidad educativa

“O sea, excelente que un Tsáchila se prepare, eso es lo más excelente que puede haber, pero que trabaje para la nacionalidad. Que venga y sus conocimientos los dé dentro de la nacionalidad” (Entrevista 2)

Por ser parte de una nacionalidad indígena, la comuna debería contar con un sistema educativo que garantice una educación bilingüe intercultural. Sin embargo, hay una percepción de que la cultura Tsáchila no es protegida ni transmitida por parte de las escuelas del interior de la comuna y que no se ofrece una educación de calidad en estas. Dicha impresión resulta en que muchos niños, niñas y adolescentes de la comuna estudien en escuelas que no hacen parte de la comuna, con “mestizos”. A esto sumar que la formación en educación superior dentro de los miembros de la comuna es escasa, y quienes se profesionalizan no retornan a la comuna. La falta de profesionales en la comuna se aprecia como un impedimento para el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. Las dinámicas del mundo exterior hacen necesario que haya miembros en la comuna con un nivel educativo alto, que puedan enfrentar los retos que vienen de dichas dinámicas.

5.1.14 Desigualdad de género

“Las mujeres no teníamos derecho de tener tierras. Entonces la persona que tenía hijos varones, tres, cuatro varones, si tiene 50 hectáreas, se reparten es entre ellos [...] Y por eso que no tengo tierras. Yo no tengo tierras.” (Entrevista 4)

Las relaciones entre hombres y mujeres dentro de la comuna han sido desiguales. Las autoridades comunales han sido lideradas mayoritariamente por hombres y el posicionamiento reciente de lideresas ha estado atravesado negativamente por esa tendencia sexista. Así mismo, hasta hace un par de décadas, la regulación Tsáchila prohibía a las mujeres la herencia de tierras por parte de su familia: debido a esto, incluso hoy día muchas de las tierras siguen perteneciendo a hombres. Las mujeres siguen muy vinculadas al cuidado del hogar y de la familia dentro de la comuna.

5.2 Proyectos-acciones ambientales de la comuna Chigüilpe

La codificación de los datos cualitativos direccionó la propuesta de cinco temáticas principales vinculadas con el eje de proyectos y acciones ambientales de la comuna. Esta clasificación se hizo agrupando proyectos o acciones que tuvieran características comunes, especialmente con relación a los actores involucrados y al rol de la comuna en

ellos. No todos los proyectos están en ejecución, pero la caracterización de proyectos pasados y de prospectos de proyectos en la comunidad permite comprender mejor la dinámica global de los proyectos en la comuna. En concordancia, la intención es poder identificar a cuáles tipos de proyectos ambientales está dirigido el diseño del programa ambiental.

5.2.1 *Proyectos institucionales*

Dentro de los proyectos ambientales dentro de la comuna, se identificaron tres vinculados a entidades estatales. Particularmente han estado involucrados algunos ministerios nacionales y las autoridades de la ciudad o de la provincia. Los proyectos mencionados han sido alrededor de tres temas: (1) mejoramiento de cultivos convencionales (2) la remediación y tratamiento de los ríos (3) entrega de plantas en la comuna. Estos proyectos han sido liderados por completo por las instituciones, relegando a la comuna a ser receptores pasivos de los recursos que se obtienen de ellos. Al hablar de estos procesos, es frecuente la mención de que el asesoramiento y seguimiento ha sido muy superficial o nulo. Así mismo, los resultados no han tenido impactos significativos, y por ello suele haber desconfianza y poca credibilidad en estas iniciativas estatales. Hay una sensación de que son acciones que tienen como intención “calmar los ánimos” en la comuna, pero se perciben como inconexas y sin propósitos claros.

De los proyectos mencionados, el más mencionado y que sirve de ejemplo concreto es el proyecto de entrega de plantas. La prefectura de Santo Domingo de los Tsáchilas — autoridad del gobierno de la provincia — cuenta actualmente con un vivero a disposición de la ciudadanía. En los últimos años, en la comuna Chigüilpe se ha hecho entrega de un número cuantioso de plantas por familia, de forma gratuita. Se percibe que esta posibilidad tiene un gran potencial, pero al no tener un enfoque claro, o logra resultados. A este momento, no hay un inventario de estas plantas: mucho menos, hay un seguimiento del proceso a escala de recuperación del bosque.

“Es que no dan seguimiento, un proyecto nomás como como calmante, nomás. Tenga un chupetito, un caramelito. Como para que no siga.” (Entrevista 1)

“Pero no fue socializada bien, no fue, ¿cómo se dice? Entregaron las plantas ya, pero no la sembraron bien.” (Entrevista 4)

“Un programa muy escueto porque ellos solo se limitan a entregar las plantas por miles, miles y miles” (Entrevista 8)

Así mismo se mencionó la instalación de plantas de tratamiento de aguas residuales y de una piscina de oxidación, como parte de la estrategia para descontaminar los ríos. Sin embargo, y a pesar de los grandes recursos invertidos, no se ven resultados. Esto ha reforzado la desconfianza y desesperanza ante los proyectos ambientales que las entidades estatales han establecido para solventar problemáticas que han sido su responsabilidad, pero cuyo efecto es directo en la vida de la comuna.

“La planta ya la inauguraron, pero yo todavía veo ese río negro abajo, no me gusta para nada” (Entrevista 8)

5.2.2 Proyectos colaborativos

En segundo lugar, se identificaron proyectos que, recientemente, han sido impulsados por líderes de la comuna y organizaciones externas cercanas a estos líderes. La Red Ecuatoriana de Forestería Análoga (REFA) ha sido la más mencionada, por la cercanía de al menos dos de sus miembros con líderes y algunos otros miembros de la comuna. Este año se iniciaron dos proyectos gracias a esta colaboración: (1) Restauración de parcelas de bosque (2) Formación de un club ambiental permanente. Ambos proyectos están vinculados entre sí: pretenden dar continuidad a largo plazo a los procesos de recuperación ambiental en la comuna. Entre la REFA y la presidencia de la comuna, se han gestionado los recursos y la logística necesaria para las acciones que han permitido dar forma a los proyectos. Estos proyectos han tenido un alcance intergeneracional: han involucrado hasta tres generaciones de la misma familia.

Este año, entre marzo y abril, se inició un proyecto de restauración del bosque por medio de la técnica de la forestería análoga. Esta es una técnica que tiene como objetivo lograr establecer bosques que sean análogos a los que existían originalmente en el territorio. Pero no solamente se busca recuperar las especies nativas del bosque, sino también incorporar especies que tengan utilidades para los seres humanos y especialmente, que les puedan generar alternativas económicas. Ligado al club vacacional de biodiversidad, se crearon dos parcelas de muestra, ambas de las familias de los NNA participantes del curso. Han sido a pequeña escala: en total, unos cientos de plántulas distribuidas en 2,5

hectáreas. La REFA, en consenso con los dueños de los predios, ha hecho seguimiento periódico al avance del bosque y ha habido una colaboración mutua en el mantenimiento.

Con el fin de fortalecer la base social de este proyecto, en julio, se propuso la formación de un club ambiental permanente en la comuna. Con apoyo de la REFA, la presidencia de la comuna convocó ampliamente a dicho espacio para conformarlo y construirlo formalmente. La pretensión es consolidar a un grupo de personas que lideren y gestionen las actividades puntuales que sean necesarias para el inicio y continuidad de los procesos de restauración del bosque de la comuna. Por ello, se han ido estableciendo unos propósitos que den sentido a las acciones puntuales. Pero también existe la idea de abordar otros problemas de la comuna, como por ejemplo la contaminación de los ríos, así como la recuperación de plantas medicinales.

5.2.3 Acciones por presión política

“El río estaba, así como si hubiera derramado petróleo. Tenía una composición así espesa, negra [...] Vino la prensa y se hizo un boom, pero sabíamos que la prensa solo era la noticia del momento” (Entrevista 5)

“Se contaminaron los ríos y ahí alzamos la voz. Fuimos también parte del grupo que visualizó esto de que ya la contaminación que se vino de los ríos desde la ciudad nos estaba matando.” (Entrevista 7)

Si bien la intención principal de esta sección es caracterizar proyectos ambientales, se ha encontrado un elemento en común que debe considerarse en la fotografía amplia del accionar ambiental en la comuna. En la década pasada, dentro de la comuna y en otros territorios Tsáchilas hubo acciones que buscaban generar presión política ante la problemática de los ríos. Grupos pequeños — no se logró una convocatoria amplia— desarrollaron acciones comunicativas y políticas para denunciar la contaminación de los ríos y exigir al Estado acciones al respecto. Tratando de llamar a los políticos a la acción, tenían un programa radial semanal e intervinieron espacios que visitaron políticos de turno para dialogar sobre la situación. Tuvieron encuentros con autoridades locales para visibilizar la relevancia de la situación.

5.2.4 Proyectos turísticos y culturales

“La nacionalidad si no fuera por centros turísticos y grupos culturales ya no existiera”
(Entrevista 4)

Dentro de la comuna, existen varios proyectos de turismo vinculados a actividades culturales propias de la nacionalidad Tsáchila. Son numerosos los anuncios que se encuentran dentro de la comuna ofreciendo ceremonias, limpiezas, y servicios chamánicos. Así mismo, hay algunos espacios dedicados a mostrar la cultura propia de los Tsáchila y a generar interacción de los visitantes con dicha experiencia, por ejemplo, con las danzas típicas. Si bien estos proyectos son especialmente para el sostén económico de las familias dentro de la comuna, se percibe un potencial fuerte de darles un énfasis mayor al componente comunitario y ambiental. Actualmente, existen obstáculos en términos de la organización comunitaria que podría facilitar la consolidación de un proyecto colectivo: terminan siendo propuestas aisladas, sin una idea común sobre qué tipo de turismo desarrollar y cómo organizarlo. Así mismo, los objetivos ambientales de dichos proyectos aparecen difusos o en un rol secundario. Pero el acuerdo en común que hay es que estos proyectos han permitido a la cultura Tsáchila sobrevivir en el tiempo.

El proyecto emblemático en la comuna es el centro turístico Mushily, el cual se ha involucrado directamente con el proyecto de restauración de los bosques de la comuna. Este es un proyecto que, en su infraestructura, muestra una intencionalidad de recuperar el bosque y hacerlo parte directa de su oferta turística. *“Y yo no lo marco más como empresarial, sino es un hábitat, una comunidad”* (Entrevista 1).

5.2.5 Prospectos de proyectos: las alternativas

“Un ejemplo para para construir marimba, Podemos sembrar lo que es este material y entonces estamos sembrando algo y ellos van a tener conciencia de que estamos sembrando, pero algún momento de eso voy a construir marimba.” (Entrevista 4)

Los proyectos que apenas emergen o están en prospecto en la comuna son un tema en común que ha surgido de los diálogos. En el marco de esta investigación este es un elemento valioso, pues el programa de educación ambiental pretende también recoger

elementos comunes que puedan dar forma a los anhelos y deseos de la comuna. Dentro de las entrevistas surgieron varios prospectos de proyectos ligados con la restauración del bosque, especialmente ligado a escalar dicho proceso y a crear linderos con árboles, que delimiten el territorio de Chigüilpe. Siempre se da mucha relevancia a dar un sentido al proceso de restauración en cuanto a la obtención de materiales, alimentos y demás medios de vida. Así mismo, surgieron ideas ligadas al turismo con un enfoque ambiental explícito, centrado en la creación de rutas, servicios y espacios para el contacto de los turistas con la naturaleza, como mariposarios o el desarrollo del aviturismo. Así mismo, se plantea la intención de crear huertos alimentarios, de los cuales las familias Tsáchila de la comuna puedan obtener sus alimentos básicos. Conectado a todo lo anterior, la creación de un vivero como una fuente de insumos de plantas para diferentes fines. Pero Finalmente, también se está ideando escenarios que permitan la recuperación de materiales ligados al desarrollo de medicinas, artesanías, instrumentos musicales y casas como tradicionalmente se hacía dentro de la comuna. Aparecen, en el imaginario de la comuna, las alternativas a las actividades económicas extractivistas que han imperado en las últimas décadas.

5.3 Propuestas de educación ambiental

Al tener la intención de diseñar un programa de educación ambiental, se hace necesario indagar en las propuestas que ya han existido en la comuna. Utilizando las entrevistas y las notas de la observación participante, se caracterizan dos propuestas de educación ambiental. Se busca poder describir como estas han funcionado y las percepciones que hay de ellas, especialmente para identificar puntos de partida útiles para el nuevo programa. Se hace expreso que la investigadora hizo parte del equipo implementador del curso vacacional, por lo cual hay una caracterización mucho más amplia de éste.

5.3.1 Educación ambiental no formal: Curso vacacional de Forestería Análoga

La presidencia actual de la comuna quiso desarrollar una serie de cursos cortos para las vacaciones de los NNA. Se ofrecieron cursos de fútbol, de marimba, de plantas

medicinales y de forestería análoga. Esta fue la primera experiencia de educación ambiental no formal en la comuna. El curso de biodiversidad fue planeado y ejecutado por la REFA, específicamente por el Bosque Escuela “San Jorge”. Se llevaron a cabo 6 encuentros, con una frecuencia semanal, de entre 2 a 4 horas de duración. Las personas encargadas del curso fueron dos miembros de la REFA, incluyéndome. Asistieron, de forma más o menos regular, entre 5 a 7 NNA por sesión. El curso se enfocó en reconocer la biodiversidad de los bosques y en proveer las bases teóricas y prácticas sobre la forestería análoga como una estrategia para restaurar los bosques y buscar alternativas de desarrollo en la comunidad. Las sesiones se llevaron a cabo en la sede del Bosque Escuela “San Jorge” —un bosque restaurado aledaño a la comuna— y en varias zonas de la comuna Chigüilpe.

Las sesiones desarrolladas tuvieron un enfoque teórico-práctico, muy ligado a las nociones y visiones técnico-científicas de los ecosistemas y sus procesos de restauración. Cada sesión consistía en explicaciones y acciones realizadas por la educadora a la cabeza, que venían seguidas de repeticiones por parte de los NNA asistentes. Puntualmente, se trabajaron temas como: la biodiversidad del bosque, el intercambio de semillas, la creación de viveros y la siembra de plantas. También se hizo un montaje sencillo de una obra de teatro final, para la socialización con la comunidad de los temas trabajados durante el ciclo de talleres. El juego no tomó un rol protagónico, pero sí lo hizo el contacto sensorial: la tierra, las plantas, el bosque.

5.3.2 Educación ambiental en la escuela formal

La escuela formal ha dado muy poco protagonismo a la educación ambiental para los NNA de la comuna Chigüilpe. Se evidencia que la educación ambiental ha estado principalmente ligada a las ciencias naturales dentro de la escuela formal y que, por tanto, no ha sido abordada desde una perspectiva interdisciplinar. Así mismo, se menciona que su enseñanza ha sido descontextualizada y principalmente teórica: no ha habido un enfoque práctico hacia las habilidades concretas que los NNA puedan desarrollar en torno a las acciones ambientales. Por todo lo anterior, la educación ambiental en la escuela formal es percibida como insuficiente para los desafíos y retos actuales de la comuna, reafirmando así la pertinencia del diseño de un programa de educación ambiental desde los espacios no formales.

5.4 La participación de la comuna en los proyectos ambientales

El diseño del programa de educación ambiental tiene como meta general incentivar la participación de NNA en los proyectos ambientales de la comuna. Por ello, es necesario analizar el estado actual de la participación de los miembros de la comuna en los proyectos identificados. Se entenderá a los NNA como uno de los actores dentro de la dinámica global de participación, bajo el precepto de que la intergeneracionalidad y la familia como unidad social ha mostrado tener protagonismo en este fenómeno social. Una fotografía amplia de la participación de la comuna sirve base para comprender el nivel de participación actual para así proyectar lo que se quisiera lograr a través del programa. Este apartado se construye en la triangulación de la información que el grupo focal, así como la observación participante proveen.

5.4.1 Actores, relacionamiento y nivel de participación

Es clave reconocer que existen una variedad de actores en los proyectos ambientales de la comuna, tanto externos como internos. Como actores externos, se enlistan instituciones estatales, así como organizaciones locales. Se ha dejado en evidencia que la iniciativa y control de dichos proyectos tiende a estar mucho más en estos agentes externos, aunque de forma diferente por el tipo de relación que tienen la comunidad. Existe, por tanto, cierta dependencia de estos entes externos para que se den los proyectos ambientales en la comuna.

De acuerdo con el marco conceptual planteado, se puede caracterizar el nivel de participación de la comunidad en los diferentes proyectos ambientales. Como generalidad, plantear que lo que se entiende como empoderamiento en el contexto de participación, es un concepto lejano a la realidad de la comuna. En el caso de los proyectos promovidos por instituciones estatales, el rol de la comunidad es pasivo: no hay ningún nivel de incidencia en la forma en la que se desarrollan y en la toma de decisiones. En ese escenario, la comunidad es reducida a *beneficiarios* a los que se les informa un proyecto planeado y liderado por externos.

Por otro lado, en los proyectos que surgen con organizaciones locales —como la REFA— surgen relaciones que plantean una participación *colaborativa*, en las que el poder de

decisión sobre las decisiones del proyecto resulta de un proceso horizontal de comunicación. Si bien inicialmente el sentido colaborativo se limitaba a un número limitado de líderes de la comuna, poco a poco se ha logrado mayor inclusión de otros actores de la comuna. Esto responde a que los liderazgos de la comuna han tenido una política clave de fortalecer la comuna a nivel organizativo. Se están tomando estos procesos como una oportunidad para enriquecer las capacidades y espacios participativos dentro de la comuna.

En cuanto a proyectos con una base comunitaria más sólida, se deben mencionar los proyectos turísticos y comunitarios. Si bien no son proyectos ambientales, sí son un ejemplo de cómo subgrupos de la comunidad han logrado articularse para generar proyectos autogestionados. Además, al estar ligados

5.4.2 *La participación de los NNA*

De acuerdo con el marco teórico y conceptual definido, se caracteriza la participación de los NNA, de acuerdo con la escalera de Hart (1993), como simbólica. Esto se refiere a que los NNA tienen espacios de expresión, pero su incidencia en la toma de decisiones alrededor de los proyectos es muy reducida. De acuerdo a lo planteado por (Trilla & Novella, 2001), las infancias y adolescencias de la comuna están en un nivel *consultativo* de participación: existen en principio los espacios de expresión, sin embargo el nivel de incidencia de los diálogos sigue sin afectar sustancialmente la toma de decisiones alrededor del proyecto. En la comuna Chigüilpe hay un fenómeno generalizado de una participación con poca incidencia en el control de las decisiones, que se ve exacerbado en el caso de los NNA por las tendencias adultocentristas de los proyectos en la comuna. La iniciativa y toma de decisiones en los proyectos está fuertemente relegada a las personas adultas. Sin embargo, si es de mencionar que el interés y la motivación de las generaciones jóvenes en los proyectos ambientales, ha incidido positivamente en la participación de las personas adultas de las familias de la comuna. Es decir, los NNA han convocado a la participación de sus familiares, que sí han logrado tener otro nivel de participación dentro de los proyectos.

5.4.3 Barreras, oportunidades y motivaciones

Ante el panorama de fortalecer la participación de la comuna, resulta fundamental identificar las barreras, oportunidades y motivaciones alrededor de la participación en su estado actual.

Las motivaciones más fuertes para la participación no están necesariamente vinculadas a la dimensión ambiental, sino a espacios de socialización, ritualidad y expresión cultural. Se evidencia allí la incidencia que ha tenido en Chigüilpe ser una comuna en la que el turismo cultural ha tenido un rol protagónico. Elementos como la música o la danza, más fuertemente ligados a la cultura, movilizan con mayor facilidad a la comunidad. También aparece como una oportunidad de fortalecimiento el poder dar relevancia a los beneficios a largo plazo —incluyendo los económicos— que los proyectos ambientales que propongan transiciones hacia otras formas de producción. *Mushily* se muestra un ejemplo concreto de ello, al mostrar la posibilidad concreta de la transición: pasó de ser una economía basada en el monocultivo a un turismo que permite la recuperación del bosque. Así mismo, la visita a bosques que han sido restaurados también puede consolidar el interés por una participación activa en estos proyectos.

Se identifica a la falta de interés, de conciencia y valoración de la naturaleza como causas de la débil participación de la comuna en los proyectos ambientales. Ante dicho escenario, se ha planteado la necesidad del contacto directo con las familias e individuos, mediante una comunicación “puerta a puerta”, como una forma de crear espacios de diálogo y del fortalecimiento de la participación. La comunicación a este nivel incidiría en la unidad participativa principal de la comuna —que son las familias— y da las condiciones para la expresión efectiva de miembros de una comunidad en la cual la expresión verbal, por cultura, es limitada. La timidez y la brevedad verbal son un rasgo propio y generalizado de los habitantes de la comuna. Así mismo, es clave reconocer el rol que las relaciones intergeneracionales tienen en la participación de estos proyectos. Es evidente que aquellas familias donde ha habido una historia de lucha y de relacionamiento cercano a la naturaleza, hay una mayor tendencia a una participación más profunda en los proyectos ambientales.

Los proyectos ambientales no siempre logran articularse a las prioridades cotidianas de las familias y entran en contradicción o en tensión con actividades económicas

prevalentes en la comuna, como el arriendo de tierras. Como se caracterizó en la sección de problemáticas, la débil organización comunitaria, así como los cambios socioeconómicos traídos por el capitalismo en la comuna —que dan paso al deseo de inmediatez— pueden explicar el bajo grado de participación. También la ausencia del hábito del trabajo colectivo —como las mingas— presenta como un reto el fortalecimiento de la organización comunitaria alrededor los proyectos ambientales. De allí que sea fundamental fortalecer liderazgos en la comuna que den relevancia a la participación en la comunidad, en miras de lograr un empoderamiento que los haga independientes de agentes externos para la movilización en proyectos ambientales.

6. Programa de educación ambiental

Este capítulo presenta el grueso de la investigación realizada: el diseño del programa de educación ambiental. Se pretende definir los elementos claves del programa teniendo en consideración el diagnóstico realizado. Primero se resumen los aportes al programa que surgieron de las entrevistas y el grupo focal, y que reflejan los deseos y expectativas que hay alrededor del mismo. Luego, se hará una síntesis de elementos de experiencias previas, tanto a nivel nacional como internacional, que puedan aportar al programa. Finalmente, se presenta la estructura general y modular del programa de educación ambiental diseñado para promover la participación de NNA en los proyectos ambientales de la comuna.

6.1 Ideas para el programa

Tanto el grupo focal como las entrevistas arrojaron ideas explícitas sobre lo que la comunidad desea para el programa de educación ambiental en desarrollo. El anexo 3 desglosa la codificación realizada para identificar los patrones comunes que surgieron. Esta fase del proceso reafirma la necesidad de un enfoque cultural del programa de educación ambiental, pues surge de manera recurrente el alinear los procesos ambientales con la recuperación de elementos culturales propios de la nacionalidad Tsáchila. Se percibe que la consolidación de proyectos ambientales en la comuna solo será posible si se revitaliza la cultura indígena del territorio.

6.1.1 Elementos culturales

En relación con lo anterior, se plantean el profundizar y utilizar la música y las danzas Tsáchila como elementos que movilizan a los NNA. Hay una conexión íntima entre estos elementos culturales y los naturales: los sonidos y los movimientos son representaciones de los seres vivos y no vivos del entorno próximo. También las energías y espíritus de los diferentes seres de la naturaleza, así como los lugares sagrados, son elementos que se espera vengán conectados con la recuperación de los ecosistemas. Ligado con lo anterior, la memoria que se expresa a través de mitos, leyendas y relatos se posiciona como un componente indispensable para el programa en formulación. La construcción de una historia del territorio es necesaria para poder analizar la realidad actual y los escenarios futuros. En ese sentido, los usos de las plantas y animales en términos de la gastronomía y/o alimentación ancestral, así como de las medicinas, son mencionados recurrentemente como estimuladores y motivadores dentro del proceso ambiental.

6.1.2 Elementos técnicos

Adicionalmente, se suman elementos más técnicos —no están directamente ligados a la cultura Tsáchila— que deberían ser incluidos en el programa de educación ambiental. Se plantea la necesidad de dar peso en términos de contenido a las características ecológicas y biodiversidad de plantas del territorio de Chigüilpe, así como a la recuperación de los suelos. Por su parte, apareció la temática de “ambientes sanos” para el crecimiento de NNA como un eje motivacional que puede articular la propuesta. Esto se plantea bajo el entendimiento de que las características ecosistémicas del territorio influyen en el desarrollo y crecimiento de las personas y que, por tanto, su deterioro afecta negativamente dicho proceso. Finalmente, y ligado a este último elemento, el tema de los derechos que como nacionalidad tienen respecto a su territorio y su naturaleza es prioritario para el programa.

6.1.3 Habilidades y capacidades

En cuanto a las habilidades y capacidades, muy ligado a los proyectos, se enfatizó en la necesidad de potenciar el liderazgo y las capacidades organizativas de la comuna, con el fin de consolidar y facilitar la emergencia de nuevos proyectos. Se plantea formar a los NNA en el emprendimiento como una posibilidad tangible, por ejemplo, a través del desarrollo de capacidad en gestión de recursos colectivamente. Pero lo anterior solo tiene sentido si se alinea también a nutrir el sentido de la comunidad, tomando distancia de formas propias del capitalismo que han imperado últimamente en la comuna. Además de lo ya mencionado, se sumó el considerar las formas comunicativas propias de la comuna: la timidez y la brevedad verbal son propias de su comportamiento. Indagar y estimular sus formas propias de comunicación será fundamental para un proceso de enseñanza-aprendizaje sólido.

6.1.4 Enfoques

Por otro lado, además del evidente carácter cultural que requiere el programa, se explicitaron observaciones sobre sus enfoques. En primer lugar, el acompañamiento al plan de vida personal y colectivo aparece como un elemento fundamental. Es necesario dar un sentido individual y colectivo al desarrollo de habilidades y competencias en el marco de los procesos ambientales de la comuna. En concordancia, darle un enfoque de la emoción, la sensorialidad y las vivencias al programa educativo resuena con la lógica de una identidad cultural que se construye desde lo que le atraviesa directamente al cuerpo. Así mismo, el dar un enfoque intergeneracional al programa, el cual proporcione un lugar para el diálogo y las interacciones de miembros de diferentes generaciones, debe ser una de las líneas transversales base. Esto por el rol que tiene la familia en la participación, así como del hecho de las formas de vivenciar, conocer y sentir el territorio varía de generación en generación. Desde todo lo anterior, surge la premisa de que deben evitarse enfoques centrados en la memorización y en vez de ello, darle peso a los enfoques que logran interiorización. Así mismo, es clave que el programa se enmarque en la posibilidad de mostrar futuros posibles, de acciones a largo plazo: en como a partir de sembrar árboles hoy hará que, en unos años, se obtengan alimentos o semillas.

6.1.5 Actividades

Dentro del marco del proyecto de restauración actual, se sugirieron algunas actividades claves a desarrollar desde el programa de educación ambiental. Estas se vinculan, principalmente, con dar sostenibilidad temporal y material a las acciones ambientales. Dentro de estas, se encuentran las acciones necesarias para la reproducción de plantas, el mantenimiento de las parcelas actuales y el establecimiento de nuevas parcelas. Claramente de estas se desglosan diversas actividades que, además, son una oportunidad para fortalecer la participación. Se identifica que la creación de viveros y bancos de semillas comunitarios, así como la siembra y monitoreo colectivo como acciones claves para dicho fin. Así mismo, visitar bosques conservados o restaurados de la región se plantea como una actividad que motive especialmente a los NNA al largo plazo del proyecto. Finalmente, se enlistan dos actividades más vinculadas con interacciones sociales necesarias para los proyectos como lo son el intercambio de semillas y la preparación de alimentos ancestrales o no convencionales.

6.2 Revisión de literatura: experiencias y estudios previas

Antes de proceder con el diseño de los elementos claves del programa, se hizo una revisión bibliográfica de experiencias y estudios que puedan aportar al diseño del programa de educación ambiental. En la tabla 4 se presenta de forma resumida la revisión hecha, enfocando los esfuerzos de búsqueda en las estrategias o elementos que resulten de interés para el actual diseño del programa de educación. Así mismo, se explicita el aporte o reflexión que surge de dicho estudio o experiencia para el diseño del programa.

Tabla 3. Síntesis de revisión bibliográfica enfocada en estrategias y elementos de experiencias previas relacionadas con educación ambiental y/o participación en proyectos ambientales.

Autor y año de publicación	Población-contexto	Estrategia o elemento de interés	Reflexión o aporte para el diseño del programa
(Acharya, 2009)	Proyecto <i>Child Reporters</i> , del que hicieron parte 100 NNA de 10 colegios	Formación en habilidades para el reportaje y el periodismo sobre situaciones locales de su territorio. Cada uno llevó un diario de reportaje y produjeron	Explorar la posibilidad de crear un equipo de reporteros/comunicadores de Chigüilpe, orientado a medios audiovisuales.

	diferentes de Koraput (India)	un periódico bimensual, entrevistas y un cortometraje.	
(Arcos & Torres, 2019)	Experiencia de la Red de Bosques Escuela de la Mancomunidad del Chocó, Ecuador	El Bosque Escuela propone utilizar los bosques como espacios directos de aprendizaje, bajo diversas modalidades.	Facilitar la visita y vinculación a Bosques Escuela cercanos a la Comuna y la posibilidad de formar el propio Bosque Escuela como resultado de los procesos de restauración.
(Ávila-Akerberg & González-Martínez, 2016)	NNA de escuelas de 2 municipios del noroeste de la Ciudad de México	Concurso de carteles elaborados por NNA sobre temas ambientales locales.	Creación colectiva de piezas comunicativas en los formatos más adecuado localmente.
(Cevallos Trujillo & Úcar Martínez, 2019)	Jóvenes y adultos de Convento (Manabí, Ecuador) en el contexto del proyecto comunitario ambiental “Convento Eco-emprende”	Enseñanza y gestión de espacios desde la economía popular y solidaria, y del ecoemprendimiento. Estuvo enfocado en la gastronomía local, para la búsqueda de la soberanía alimentaria.	Impulso de proyectos que promuevan formas de economía ligadas acciones ambientales. Por ejemplo: explorar la producción y comercialización de alimentos locales.
(Giraldo Cadavid, 2018)	Niños y niñas de 2 instituciones de Cali (Colombia), en el marco del proyecto “Urbaniños”	Desarrollo e implementación de un dispositivo pedagógico que propone como segunda fase un proceso de prospección, en la que se planteen y prototipen soluciones.	Prototipar, mediante juegos y materiales para el modelado, las soluciones de problemas ambientales locales.
(Ito & Igano, 2020)	NNA participantes de 300 escuelas de Yokohama (Japón)	Uso de una herramienta de la <i>educación basada en el lugar</i> , llamada <i>eco-pictures diary</i> . Esta herramienta ha servido para que los NNA visualicen como quisieran que fuera su ciudad en el futuro.	Generar espacios donde, individual y colectivamente, los NNA puedan visualizar como imaginan Chigüilpe en un futuro. Se puede proponer hacerlo mediante maquetas o dibujos.
		Los <i>eco-pictures diary</i> sirven como insumo para el diálogo entre las familias de que acciones deberían realizarse para lograrlo.	Promover espacios de diálogo intergeneracional alrededor de los productos generados por los NNA, que permitan visualizar proyectos concretos para lograr esos escenarios.
(López-Marín, 2023)	12 NNA de la asociación SINESTESIA Iniciativas	Desarrollo de talleres de Teatro Social con el objetivo de que los NNA aprendan formas concretas para la participación	Implementar jornadas de Teatro Social que permitan a los NNA de Chigüilpe explorar la expresión corporal a la par de

	socioculturales, en Murcia (España)	ciudadana, a través del teatro y la expresión corporal. Propone explícitamente la posibilidad de que el espectador pase a ser actor.	revisar situaciones de la comuna en las que pueden intervenir y accionar.
(Mora Moreno, 2025)	Población de 3 barrios de la localidad de San Cristóbal, al suroriente de Bogotá	Propone una serie de talleres y actividades con doble objetivo: promover prácticas ambientales contextualizadas y fortalecer la participación de la comunidad. Incluye: cartografías socioambientales, ollas comunitarias, pacas digestoras.	Propuesta de actividades contextualizadas en el territorio que promuevan la participación, el diálogo intergeneracional y la recuperación de la memoria colectiva. Por ejemplo: una pamba mesa de alimentos ancestrales.
(Ortega, 2012)	NNA de 6 escuelas rurales del territorio Mapuche, en Araucanía (Chile)	La memoria colectiva y la apropiación cultural del conocimiento aparecen como elementos pedagógicos claves para dar sustentabilidad a un proceso de reforestación en un contexto intercultural.	La construcción y apropiación de la memoria colectiva cultural y ambiental de Chigüilpe deben ser pilares en el programa de educación ambiental.
(Pérez Galván & Ochoa Cervantes, 2017)	Un grupo de 30 adolescentes de una escuela pública de la zona metropolitana de la ciudad de Querétaro (México)	La aplicación de la metodología de aprendizaje-servicio para estimular mayor participación en los adolescentes, en términos de ciudadanía, en la resolución de problemas de la comunidad.	Implementar metodologías enfocadas en la participación de NNA en la generación de soluciones a problemáticas ambientales locales desde la perspectiva de ofrecer un servicio concreto a la comunidad.
(Tovar-Gálvez, 2012)	Experiencia del Programa de Formación de Líderes Ambientales del Jardín Botánico de Bogotá (Colombia)	Plantea la formación de líderes ambientales a través de la del trabajo por proyectos, incentivando el trabajo colaborativo y cooperativo para proponer planes de gestión ambiental ante problemas o situaciones ambientales locales	Potenciar habilidades de liderazgo y colaboración mediante experiencias de aprendizaje basados en proyectos, en el contexto de los problemas sociales, culturales y ambientales locales.
(Vargas & Estupiñán, 2012)	30 NNA de una institución educativa del páramo Rabanal en Samacá, Colombia	Elaboración de “mapas cognoscitivos” (para evaluar la percepción de espacios) y experiencias sensoriales con los elementos de la naturaleza inmediata de los NNA.	Exploración de las percepciones territoriales que tienen los NNA y realización de actividades que les permitan relacionarse sensorialmente con los elementos de su naturaleza próxima.

(Verdecia Gómez, 2025)	Miembros de la comunidad costera <i>La Coloma</i> , en Cuba	Sugiere que la transmisión intergeneracional y la construcción de una memoria colectiva son estrategias útiles para enfrentar problemas ambientales actuales y de evitar repetir la historia.	Proponer espacios de diálogo intergeneracional para construir una memoria colectiva ambiental del territorio.
		Sugiere incorporar elementos de la identidad cultural, como la música y la danza, como herramientas de educación ambiental contextualizadas.	Utilizar como estrategia la recuperación y/o creación de música y bailes que se vinculen con la realidad ambiental territorial.

La revisión de experiencias previas permitió identificar un conjunto de elementos metodológicos y pedagógicos comunes y/o complementarios, que aportan orientaciones valiosas para el diseño del programa de educación ambiental en la comuna Chigüilpe. Como apuesta en común, estas experiencias coinciden en lo fundamental de dar un enfoque vivencial, contextualizado y participativo a las acciones de educación ambiental en comunidades concretas.

Lo primer es destacar que se reafirma la centralidad de la memoria y la identidad cultural en la estructuración del programa de educación ambiental. Al ser Chigüilpe una comuna que busca la revitalización de identidad cultural Tsáchila, la recuperación de la memoria colectiva y de expresiones culturales concretas, como la música y la danza, aparecen como elementos fundamentales para mediar las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Estos hallazgos fundamentan la pertinencia de integrar prácticas artísticas y elementos simbólicos vinculados al territorio de Chigüilpe y la cultura Tsáchila como recursos pedagógicos.

Otro elemento transversal que surge es el del aprendizaje activo: los procesos de aprendizaje se llevan a cabo gracias a la planificación, la acción y toma de decisiones colaborativa principalmente frente a problemas concretos del entorno. Esto puede lograrse a través de diferentes metodologías, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje-servicio. El fomento a la organización, al liderazgo y la aplicación/uso de contenidos en la búsqueda colectiva de soluciones debe ser vertebral en este programa. Entonces, se refuerza la importancia de diseñar experiencias donde los participantes

aprendan mediante dialogar, decidir, ejecutar y monitorear acciones de formas colectiva: una forma de promover la participación en los proyectos ambientales de la comuna.

Así mismo, la revisión reitera el valor de la contextualización territorial del programa y el uso de metodologías participativas. Por ejemplo, plantear la realización de una pamba mesa como una actividad que facilite la enseñanza-aprendizaje sobre alimentos no convencionales o ancestrales. Así mismo, la elaboración de cartografías que integren las percepciones, ideas y relacionamiento de los NNA sobre el territorio. En el contexto de Chigüilpe, deben plantearse espacios de encuentro en los que se logre vincular la educación ambiental con causas comunes y concretas, como la deforestación y pérdida de alimentos. Por otro lado, varias de las experiencias rescatan el papel de herramientas creativas y sensoriales para un aprendizaje significativo. Se propone utilizar formas para explorar del entorno desde la emoción, el cuerpo y la imaginación. Estas estrategias se alinean con la cosmovisión Tsáchila, que entiende la relación con la naturaleza como una experiencia integral que involucra los sentidos, la espiritualidad y la acción colectiva.

Finalmente, varias de las experiencias revisadas coinciden en mostrar relevancia de los espacios de diálogo intergeneracional. Esto aparece como una condición que puede dar sostenibilidad de los procesos educativos y ambientales. La interacción entre jóvenes, adultos y personas mayores no solo fortalece la transmisión de conocimientos y memorias, sino que también permite construir visiones compartidas de futuro y compromisos colectivos a largo plazo.

6.3 Programa de educación ambiental

El programa de educación ambiental resultado del presente diseño se incorporará en espacios no formales de educación. Es un programa que se formula en el marco del desarrollo de un proyecto colaborativo entre la REFA y la comuna de Chigüilpe, sin involucramiento directo de ninguna institución educativa formal. Tiene como meta general promover la participación de niños, niñas y adolescentes en proyectos ambientales de la comuna. En este sentido, como objetivo amplio del programa, se plantea promover un proceso de educación ambiental que desarrolle saberes, habilidades y actitudes en los niños, niñas y adolescentes de la comuna Chigüilpe para participar en los proyectos ambientales. Como se ha planteado anteriormente, es fundamental concebir la

participación más allá del simple hecho de “hacer parte”: se vincula más con el grado o nivel de decisión y control que tiene la comunidad en determinados procesos. Se debe considerar que cada rango de edades dentro de los NNA tiene unas posibilidades y necesidades educativas particulares: esto requerirá ajustes específicos, dependiendo de los rasgos de los grupos particulares que participen. La propuesta se basa en tres elementos fundamentales: (1) el diagnóstico (2) las ideas explícitas que surgieron para el programa (3) la revisión bibliográfica. Se propone una estructura por módulos o unidades con la intención de enfocar hacia objetivos específicos y aterrizados.

6.3.1 Metodología

Como generalidad del programa, es clave partir del hecho de que las metodologías educativas a utilizar son activas. En coherencia con la meta del programa, las metodologías activas se presentan como alternativas pedagógicas que sitúan la participación de los aprendices como la condición que garantiza el proceso de aprendizaje, por medio de una educación crítica y que problematiza la realidad (Da Cunha et al., 2024). Lo anterior implica que el docente o tutor cumple un rol de mediación y de facilitación del proceso de aprendizaje, renunciando a la idea de un aprendizaje basado en la transmisión inerte y memorística de conocimientos. La revisión de literatura evidenció que el uso de metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje-Servicio (AS) ha sido clave para estrategias y programas de educación ambiental en los que el componente participativo es clave.

6.3.2 Evaluación

En coherencia con el carácter del programa propuesto, el proceso de evaluación no se concibe como una medición o calificación de resultados ni como una verificación externa del cumplimiento de objetivos, sino como un proceso continuo de reflexión colectiva. El propósito de la evaluación es acompañar el desarrollo del programa y valorar su pertinencia y sentido desde la percepción de sus participantes. Bajo esta mirada, se plantea como un espacio dialógico que permita aprender del propio proceso en término de los cambios percibidos en sí mismos, en sus relaciones con el territorio y en la dinámica

comunitaria. Blanco Figueredo & Arias Ortega (2022) plantean la necesidad de decolonizar las evaluaciones en contextos educativos indígenas. En ese marco, una evaluación que parte del diálogo horizontal entre diferentes actores involucrados —por ejemplo, los NNA, sus familias y un facilitador— y centrado en la interacción oral aparece como un recurso pertinente. Este diálogo puede estar mediado por preguntas, frases por completar y/o íconos visuales que faciliten el profundizar en las sensaciones, percepciones y cambios derivados de las actividades realizadas.

6.3.3 Módulos

El diseño del programa se estructura en cuatro módulos articulados entre sí, que siguen una secuencia pedagógica que va desde la reconstrucción de la memoria ambiental hasta la acción comunitaria. La pretensión es formular un programa flexible y adaptable, en el que la comunidad y el territorio local sean el espacio de aprendizaje. Para cada módulo se presentarán el objetivo general, los objetivos específicos, los contenidos y sugerencias de actividades puntuales.

6.3.3.1 Módulo 1- La memoria de Chigüilpe nos guía

¿Cómo seguir avanzando y proponiendo proyectos sin mirar hacia las memorias del territorio? Este primer módulo se propone mirar hacia el pasado de la comuna, con la intención de explorar la memoria ambiental y cultural del territorio desde las voces de quienes lo han habitado. Se propone una exploración de dicha memoria dentro de un rango entre la actualidad y unos 70 años atrás, considerando las edades de las personas mayores de la comuna. Este módulo se enraíza fuertemente en el diálogo intergeneracional: el intercambio entre las generaciones jóvenes y mayores es su base. Para poder estructurar este módulo, se parte de preguntas bases en torno a las cuales los NNA puedan reflexionar: ¿Qué memorias y recuerdos tienen nuestros ancestros sobre los bosques y los ríos de la comuna? ¿cómo me cuentan han cambiado en el tiempo los ríos y bosques? ¿quiénes han estado involucrados en esos cambios? ¿cuáles eventos han sido claves para esos cambios? ¿qué cosas se han perdido con los bosques y los ríos? ¿cómo se relacionaba nuestra cultura y espiritualidad con los ríos y bosques? ¿cómo ha cambiado

nuestra cultura con los ecosistemas, y viceversa? ¿por qué es importante relacionar las memorias ambientales y culturales de nuestro territorio con los proyectos?

Objetivo general:

Reconstruir la memoria ambiental y cultura del territorio de Chigüilpe desde el diálogo intergeneracional, reconociéndola como un elemento fundamental para el desarrollo de proyectos ambientales en la comuna.

Objetivos específicos:

- Indagar sobre memorias de la cultura y el ambiente de Chigüilpe, especialmente en términos de los ríos y bosques del territorio.
- Participar en diálogos intergeneracionales orientados a la construcción colectiva de la memoria ambiental y cultural del territorio.
- Explorar y fortalecer habilidades comunicativas propias del contexto de Chigüilpe.
- Explorar y producir colectivamente bailes y danzas vinculadas con las memorias ambientales y culturales de Chigüilpe.
- Reflexionar sobre las memorias de los habitantes de generaciones mayores de Chigüilpe.
- Reconocer los mitos, leyendas y relatos del territorio como parte de la memoria ambiental y cultural de la comuna.
- Valorar la memoria ambiental y cultural como fundamento para los proyectos ambientales actuales.
- Reconocer la importancia de los ríos y bosques como espacios de vida, cultura y espiritualidad.

Contenidos

- Memorias ambientales y culturales de los ríos y bosques de Chigüilpe.
- Relatos, mitos y leyendas del territorio de Chigüilpe.
- Diálogos intergeneracionales.
- Lugares sagrados y espiritualidad vinculada a la naturaleza en Chigüilpe.
- Elementos culturales presentes en los proyectos de la comuna.
- Danzas y música propia de la cultura de Chigüilpe.

Metodología y sugerencias de actividades

Se propone el desarrollo de una serie de actividades que culminen en la realización de un festival de la memoria ambiental y cultural de Chigüilpe. La intención es dar visibilidad al proceso de indagación y descubrimiento que los NNA hagan sobre las memorias del territorio en términos culturales y ambientales. Para ello, se sugieren las siguientes actividades:

- Caminatas guiadas por el territorio y mapeos colectivos, enfocados en la multiplicidad de memorias de sus habitantes.
- Elaboración de líneas del tiempo visuales y/o narradas sobre los cambios percibidos del territorio y la cultura de Chigüilpe.
- Encuentros intergeneracionales para compartir mitos, leyendas y relatos del territorio.
- Espacios para la creación y muestra colectiva de bailes y música, relacionados con la memoria ambiental y cultural del territorio.

6.3.3.2 Módulo 2- El bosque alimenta y sana

Para la comunidad Tsáchila de Chigüilpe, los bosques de su territorio han sido una fuente clave de alimentos y medicina, así como un lugar de espiritualidad profundo. Por ello, este segundo módulo parte de la necesidad de explorar opciones concretas para la restauración de los bosques de la comuna. Se pretende vincular dicho proceso con las prácticas de alimentación y medicina, ambos elementos culturales clave dentro de esta comuna Tsáchila. En el contexto de Chigüilpe, el fundamentar la recuperación de bosques productivos es clave para su sostenibilidad en el tiempo. Para poder estructurar este módulo, se parte de preguntas bases en torno a las cuales los NNA puedan reflexionar: ¿Por qué se perdieron los bosques de nuestra comuna? ¿qué impactos ha tenido la pérdida nuestros bosques? ¿por qué es importante recuperar nuestros bosques? ¿cómo se pueden recuperar? ¿qué medicinas y alimentos brindaban los bosques a nuestros ancestros? ¿de dónde vienen los alimentos y medicinas que consumimos ahora en la comuna? ¿por qué es importante recuperar los alimentos y medicinas del bosque? ¿cómo podemos diseñar bosques que nos brinden alimentos y medicinas? ¿qué alternativas se pueden plantear para lograrlo? ¿cómo organizarnos para lograr alternativas?

Objetivo general:

Proponer estrategias y acciones para restaurar los bosques productores de alimentos y medicinas en Chigüilpe, con la intención de incorporar esta perspectiva en proyectos actuales y futuros de la comuna.

Objetivos específicos:

- Analizar las causas y consecuencias de la pérdida de bosques en el territorio de Chigüilpe.
- Comparar la alimentación y la medicina actual con la del pasado cercano en Chigüilpe (30-50 años).
- Relacionar la pérdida de los bosques de Chigüilpe con la pérdida de la alimentación y la medicina en Chigüilpe en el pasado cercano.
- Explicar la importancia de restaurar los bosques del territorio Chigüilpe.
- Indagar sobre proyectos de restauración de bosques, y de recuperación de alimentos y plantas ancestrales cercanos o propios de la comuna.
- Comprender y aplicar principios y técnicas claves para la restauración de bosques para la producción sostenible en Chigüilpe.
- Planificar y diseñar propuestas para recuperar los bosques y promover la alimentación y medicina tradicional en la comuna.
- Reconocer las pérdidas no materiales del bosque, ligadas a seres y lugares sagrados y espirituales.

Contenidos

- Causas y consecuencias de la pérdida de bosques de Chigüilpe.
- Proyectos relacionados con restauración y conservación de bosques productivos.
- Principios y técnicas de restauración de ecosistemas: diseño de huertas/bosques, creación de bancos de semillas y de viveros, la siembra y el monitoreo.
- La producción de alimentos y medicinas Tsáchila en los bosques.
- Alimentación y medicinas en Chigüilpe: actual vs pasado cercano.
- Proyectos ligados a la restauración de bosques y al uso de alimentos y medicinas ancestrales.

Metodología y sugerencias de actividades

Se proponen secuencias de actividades que permitan a los NNA desarrollar las habilidades y construir los saberes relativos a la restauración de bosques, la alimentación y las medicinas de la comuna. Para ello, se sugieren las siguientes actividades:

- Visitas guiadas, con ejercicios sensoriales a: (a) áreas deforestadas (b) bosques restaurados y productivos cercanos a la comuna (c) áreas de la comuna donde aún se produzcan alimentos y medicinas tradicionales.
- Encuentros intergeneracionales la preparación colectiva y el compartir de alimentos y medicinas ancestrales.
- Creación de recetarios de alimentos y medicinas ancestrales de la comuna.
- Talleres prácticos comunitarios en técnicas básicas para la restauración de bosques.
- Creación de viveros y bancos de semillas.
- Intercambios de semillas internos y con otras comunidades o redes.

6.3.3.3 Módulo 3– El río que somos

Indudablemente, para las personas Tsáchila en Chigüilpe, los ríos y esteros del territorio han tenido un protagonismo clave como espacios de vida, cultura y espiritualidad. Al ser sistemas circundantes y que involucran un sinnúmero de actores y dinámicas complejas, es imperativo profundizar en su problemática para imaginar proyectos. Este tercer módulo pretende acercar a los NNA a la problemática ambiental del sistema de ríos y esteros que hacen parte de la comuna, como fundamento para visualizar proyectos. Para poder estructurar este módulo, se parte de preguntas bases en torno a las cuales los NNA puedan reflexionar: ¿qué ríos y esteros conforman nuestro territorio? ¿en qué estado se encuentran? ¿qué factores han influido en el estado de estos cuerpos de agua? ¿por qué se han contaminado? ¿qué otros cambios han sufrido los ríos y esteros? ¿cómo afecta a nuestra comunidad la contaminación de los ríos y esteros del territorio? ¿qué podemos hacer al respecto? ¿cómo las leyes pueden proteger a los ríos?

Objetivo general:

Indagar sobre las problemáticas relacionadas con los ríos y esteros de Chigüilpe y explorar posibles acciones locales para sus restauración y protección.

Objetivos específicos:

- Identificar los principales ríos y esteros del territorio de Chigüilpe y su estado actual.

- Registrar y documentar la contaminación y deterioro de los ríos y esteros de Chigüilpe.
- Proponer acciones comunitarias para la conservación y restauración de los ríos y esteros.
- Justificar la importancia de los derechos de la naturaleza para la protección de los ríos y esteros de Chigüilpe.
- Reconocer la complejidad de la conservación de los ríos y estero de la comuna, por la dinámica misma de los sistemas hídricos.

Contenidos

- Características de los ríos y esteros del territorio de Chigüilpe.
- Causas y consecuencias de los cambios de los ríos y esteros de Chigüilpe.
- Funciones e importancia de los ríos y esteros para Chigüilpe.
- Derechos de la naturaleza: la protección de los ríos.
- Experiencias locales y regionales de restauración y conservación de ríos.

Metodología y sugerencias de actividades

Se proponen secuencias de actividades en las que los NNA desarrollen una campaña comunicativa en la comunidad sobre los ríos y esteros de la comuna. Se propone la producción de piezas comunicativas, sobre las temáticas específicas de interés de los NNA. Para ello, se sugieren las siguientes actividades:

- Caminatas guiadas a los ríos y esteros de la comuna, con experiencias sensoriales.
- Mapeos de los cuerpos de agua y de los puntos críticos vinculados con su deterioro (puntos de vertimiento, por ejemplo).
- Taller de derechos de la naturaleza, enfocados en la defensa de los ríos.
- Jornadas teórico-prácticas sobre la producción de piezas comunicativas.

6.3.3.4 Módulo 4- Tejernos para crecer

¿Cómo enfrentar los retos y problemas de la comuna de forma sostenida? Este cuarto módulo busca darle un lugar a la necesidad de fortalecer las capacidades organizativas, comunicativas y de liderazgo de los NNA de la comuna. Lo anterior es fundamental para que materialice su participación en las diferentes etapas de los proyectos ambientales de la comuna. Esto parte del reconocimiento por parte de la comunidad de una organización

débil y de la ausencia de proyectos de manejo comunitario. Para poder estructurar este módulo, se parte de preguntas bases en torno a las cuales los NNA puedan reflexionar: ¿Qué son los proyectos ambientales? ¿cuáles proyectos ambientales se han hecho en nuestra comuna? ¿quién los ha dirigido? ¿cómo han participado los miembros de la comuna en esos proyectos? ¿cómo se organiza la toma de decisiones en nuestra comunidad? ¿qué habilidades y actitudes son claves para organizarnos como comuna? ¿cómo lograr proyectos ambientales que sean propios de la comuna? ¿cómo diseñar proyectos ambientales comunitarios?

Objetivo general:

Planificar y coordinar colectivamente microproyectos ambientales, aplicando habilidades de comunicación, cooperación y liderazgo como ejes de la participación comunitaria en Chigüilpe.

Objetivos específicos

- Explicar que son los proyectos ambientales e identificar ejemplos concretos dentro del contexto local de Chigüilpe.
- Identificar las diferentes tareas y roles que requiere un proyecto ambiental en la comuna.
- Desarrollar habilidades para el trabajo en equipo, desde la perspectiva de la diversidad y de la participación en la comuna.
- Comprender la importancia de la organización colectiva para la sostenibilidad de proyectos ambientales en la comuna.
- Diseñar y ejecutar planes para ejecutar microproyectos ambientales.
- Valorar la organización comunitaria como una forma de sostener y mantener a la comunidad independiente de actores externos.

Contenidos

- Proyectos ambientales.
- Roles y responsabilidades para los proyectos ambientales.
- Principios de la comunicación en la comuna.
- Experiencias en Chigüilpe de trabajo comunitario (mingas y trueques, por ejemplo).

Metodología y sugerencias de actividades

Se propone utilizar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para estructurar una hoja de ruta en la cual los NNA se propongan desarrollar un proyecto que busque dar respuesta a problemáticas ambientales de la comuna. Para ello, se sugieren las siguientes actividades:

- Sesiones para mapeo e identificación de problemáticas y proyectos ambientales dentro de Chigüilpe.
- Sesiones de organización y planeación de microproyectos ambientales.
- Prototipados sencillo de soluciones a problemas ambientales.
- Talleres de roles: la toma de decisiones en la comunidad.
- Diálogo con líderes y líderes de la comuna, para tomar sus historias como referentes.

7. Discusión

Este capítulo presenta la discusión alrededor de los resultados del proceso investigativo. Se pretende dar una interpretación y análisis, a diferentes niveles, al diagnóstico y al diseño del programa de educación ambiental. En primer lugar, se examinan las relaciones entre diferentes elementos del diagnóstico y en cómo este insumo sentó las bases para los contenidos, metodologías y objetivos del programa. Luego, se analizan particularidades de la cultura Tsáchila de la comuna Chigüilpe que se consideran claves en el marco del diseño del programa de educación ambiental. Posteriormente, se reflexiona sobre el papel de la intergeneracionalidad y la memoria como elementos pedagógicos claves que surgieron en la investigación. También se analizan las potencialidades de promover la participación de niños, niñas y adolescentes por medio del programa en la comuna. Finalmente, se discuten los desafíos, oportunidades y limitaciones que enfrenta el programa diseñado en términos de sus alcances y de su posible implementación.

7.1 Reflexiones e implicaciones del diagnóstico para el programa

En el contexto de los programas de educación ambiental no formal, los diagnósticos son útiles para identificar las necesidades ambientales, educativas y comunitarias, con miras a producir beneficios que las atiendan directamente (NAAEE, 2010). El diagnóstico realizado en la comuna Chigüilpe permitió identificar los principales problemas ambientales, sociales y culturales percibidos en la comuna por sus propios habitantes, así como las complejas interacciones entre ellos. Se evidenció una tendencia a la desconexión con las formas de vida y del relacionamiento con la naturaleza respecto al pasado cercano: el cambio se percibe fuerte de una generación a otra. La pérdida de la cultura, de la identidad y de la espiritualidad en la comuna se asocian al deterioro de sus ecosistemas y a la pérdida de los seres que los habitan. La combinación de la crisis ambiental y cultural se materializa en el caso de Chigüilpe. Lo que queda de los ríos y bosques se perciben como símbolos de una memoria colectiva en riesgo de desaparecer. Y el eje transversal de todo este proceso de transformación está ligado a las dinámicas que capitalismo y el colonialismo han moldeado en la comuna.

El diagnóstico ha puesto de manifiesto que la recuperación del medio natural está ligada a la recuperación de la cultura y la espiritualidad ancestral. Por ello, tiene sentido proponer un programa de educación que teja puentes entre la educación ambiental e intercultural. Y, esto no solo como una herramienta pedagógica pertinente sino como una apertura a explorar las relaciones de poder y la historia que hay detrás de esa crisis doble.

Tras realizar el diagnóstico, se hizo necesario poder establecer conexiones y vínculos entre los elementos encontrados en términos de las problemáticas, los proyectos/acciones y la participación en la comuna. Esto con la intención de poder tener un punto de partida para el diseño del programa. En la tabla 4, se plantean relaciones entre estos elementos.

Tabla 4. Conexiones entre los ejes del diagnóstico: problemas-proyectos-participación

Proyecto/acción	Problema(s) relacionado(s)	Actores	Nivel de participación de la comuna
Planta de tratamiento y piscina de oxidación	Busca solucionar: Deterioro de los ríos	-Instituciones estatales -Comuna	Receptores o beneficiarios de un proyecto liderado y gestionado por instituciones estatales (externos).
Entrega de plantas para siembra	Busca solucionar: Deforestación		
Mejoramiento de cultivos convencionales	Promueve: Fuerza de la agricultura convencional y las transformaciones		

	socioeconómicas por el capitalismo		
Creación de bosques comestibles- forestería análoga	Busca solucionar: Deforestación, pérdida de biodiversidad, deterioro de los ríos, pérdida de soberanía alimentaria	-Red Ecuatoriana de Forestería Análoga (REFA)	Participación a nivel de contribución o colaboración. La REFA tiene un rol de facilitación.
Club ambiental local	Busca solucionar: Débil organización comunitaria	-Comuna	
Acciones por presión política	Busca solucionar: Deterioro de los ríos, tensiones con la ciudad	-Comuna -Instituciones estatales	Iniciadas, lideradas y llevadas a cabo por la comuna, junto a otras comunas de la nacionalidad.
Proyectos turísticos y culturales	Relación dialéctica con: las transformaciones socioeconómicas por el capitalismo, pérdida de identidad cultural y desconexión con la espiritualidad ancestral	-Familias o individuos particulares de la comuna. -Turistas -Entidades estatales locales	Son proyectos privados: no son de manejo comunitario, pero si de individuos de la comuna.
Prospectos: alternativas	Busca solucionar: Deforestación, pérdida de biodiversidad, deterioro de los ríos, fuerza de la agricultura convencional, pérdida de soberanía alimentaria, fuerza de la agricultura convencional, pérdida de identidad cultural y desconexión con la espiritualidad ancestral Relación dialéctica con: las transformaciones socioeconómicas por el capitalismo	-Comuna -Turistas	Se visualiza la autogestión para el logro de proyectos con un enfoque que principalmente de turismo ambiental

Ante dicho escenario, se plantea fundamental considerar que el programa de educación ambiental a proponer tiene la intención de promover la participación de la comuna en aquellos proyectos que, por su naturaleza, lo permitan. La intención más que apuntar a proyectos específicos, es promover la participación como un proceso de autogestión comunitaria y no limitarla al “hacer parte”. En el caso de los niños, niñas y adolescentes

esto es particularmente importante porque se entrecruza con las lógicas adultocentristas que, cuando hay algún grado de autogestión, pone a las personas adultas en primer lugar como agentes principales de la toma de decisiones. Además, la orientación a la participación debe ligarse a la perspectiva crítica que no solo mueva los proyectos locales, sino que cuestione las lógicas detrás de ellos.

Por otro lado, se hace imperativo reconocer que los proyectos deben estar ligados a suplir las necesidades básicas de las familias. Chigüilpe es una comuna sustentada económicamente por los arriendos para la agricultura convencional y por proyectos individuales de turismo y cultura. Pero existe la intención de lograr proyectos que tengan un impacto comunitario más significativo y que, por tanto, requieren de una participación a otro nivel. Así mismo, los proyectos que asoman en el horizonte tienen una intencionalidad doble: la recuperación ambiental de la comuna y la generación de ingresos o de medios de vida para el sostén de las familias. Pensar proyectos que sean “netamente” ambientales, no es una opción realista para la comuna. Por ello, el programa debe orientarse a como acentuar una perspectiva ambiental a proyectos que ya existan, como por ejemplo los turísticos y culturales.

Así mismo, el diagnóstico confirma la necesidad de un programa de educación ambiental que, principalmente, este basado y contextualizado en las necesidades colectivas de la comuna, así como en las formas de aprendizaje, comunicación e interacción propias de los NNA. En el caso del curso de forestería análoga, es claro que las temáticas técnicas son necesarias para el proceso de restauración ecológica del bosque. Pero se hace necesario lograr formas de enseñanza-aprendizaje más significativas y ancladas, además, a su realidad sociocultural.

7.2 Del diagnóstico al programa de educación ambiental

El diseño del programa de educación ambiental buscó transformar el diagnóstico en acciones pedagógicas concretas. Para ello, se buscó una correspondencia entre las problemáticas identificadas y los ejes educativos del programa. Así, los módulos propuestos abordan varios de los desafíos señalados por la comunidad. El módulo 1 “*La memoria de Chigüilpe nos guía*”, surge de una necesidad común que hay de reconstruir las memorias culturales y ambientales del territorio de Chigüilpe. El diagnóstico revela

que en los habitantes mayores de Chigüilpe, hay una memoria viva de un Chigüilpe que no han conocido las generaciones jóvenes. Por ello, partir de una reconstrucción de la memoria, desde una perspectiva intergeneracional, es clave. Este primer módulo busca dar los cimientos para reconocer, desde las vivencias, como ha cambiado el territorio cultural y ambientalmente: parte de la necesidad de revitalizar al Tsáchila de Chigüilpe.

Posteriormente, se plantearon dos módulos centrados en los ecosistemas claves de la comuna: los bosques y los ríos. El programa se fundamenta en estos dos elementos por ser ejes en las problemáticas y proyectos actuales de la comuna. El módulo 2 “*El bosque alimenta y sana*”, se plantea como un eje vinculado a las problemáticas de la deforestación, la fuerza de la agricultura convencional y la pérdida de soberanía alimentaria. Este módulo pretende abordar la restauración de los bosques de la comuna desde una perspectiva contextualizada. En primer lugar, entendiendo la fuerza que formas de agricultura capitalistas han tomado en la comuna. En segundo lugar, considerando que los bosques han sido históricamente fuentes de alimentos y medicinas: desde allí, se debe lograr materializar la relación entre la restauración de los bosques y la producción. El módulo 3 “*El río que somos*” parte de la problemática del deterioro de los ríos. Los Tsáchila son una comunidad fuertemente ligada a sus ríos y esteros. La intención es hacer una aproximación a la complejidad de su problemática, como un paso inicial para imaginar escenarios de proyectos. Finalmente, se planteó el módulo 4 “*Tejernos para crecer*”, comprendiendo lo importante de pensar la organización comunitaria en términos de los proyectos ambientales. Este último módulo tiene la intención de que se puedan imaginar escenarios de proyectos que involucren lo planteado en los otros módulos, desde una perspectiva comunitaria.

El paso del diagnóstico al programa no es simplemente una fase técnica del diseño: es el proceso de traducción de las necesidades territoriales en una propuesta pedagógica. Los resultados del diagnóstico se transformaron en contenidos, metodologías y prácticas educativas que responden a la realidad cultural y ambiental de Chigüilpe. La estructura del programa por módulos facilita el trabajo por módulos educativos que involucren una o varias de las problemáticas ambientales de la comuna. De este modo, el programa se consolida como una respuesta situada a los procesos de cambio cultural, social y ecológico que atraviesa la comuna Tsáchila.

7.2 El programa en el contexto de la cultura Tsáchila de Chigüilpe

La comuna Chigüilpe es una nacionalidad indígena del Ecuador: un pueblo milenario que tiene una identidad, idioma y cultura común. Por ello, es clave analizar como el programa propuesto se alinea con los atributos culturales de la comunidad. Del diagnóstico es clave rescatar que, desde la perspectiva de los habitantes de Chigüilpe, la comuna ha cambiado profundamente en términos culturales. Esto se ha ligado fuertemente a los procesos territoriales de la nacionalidad. A finales de los años 60, los Tsáchila eran los habitantes del hoy territorio provincial: por esa época, el Estado promovió la colonización de estas “tierras baldías”, sin cultivos permanentes (Ventura i Oller, 1997). Desde entonces, se ha dado un proceso de ocupación territorial que ha “acorralado” a las comunas entre el crecimiento agroindustrial y urbano, incidiendo esto directamente en sus formas de vida y cultura (Bonilla et al., 2020).

López (2023), desde una perspectiva de la comunicación y lo medios, abordó el problema desde el concepto de *hibridación cultural*. Allí marca que los elementos culturales claramente diferenciados para los Tsáchila — como la música—, se han modificado por su interacción con elementos modernos. Los fenómenos de hibridación cultural están fuertemente ligados a procesos de desterritorialización: procesos de pérdida de la relación de la cultura con el territorio geográfico y simbólico (García Canclini, 1989). En el caso Tsáchila, y específicamente en Chigüilpe, el fenómeno se relaciona con la cercanía con la ciudad y con lo urbano, pero también con la interacción con la tecnología y los medios de comunicación actuales. Sin embargo, el mismo López (2023) afirma que entre los Tsáchila, la resistencia cultural es percibida como una forma de control territorial: la conservación de elementos tradicionales de su cultura es una forma de defender el territorio. Por ello, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, se deben considerar las relaciones históricas de poder y colonialidad que hay detrás de este fenómeno cultural (Walsh, 2010). Es decir, habría que entender la hibridación-resistencia cultural desde un terreno de tensiones políticas.

En términos del diseño del programa de educación ambiental, esto implica reconocer a los niños, niñas y adolescentes como miembros de una cultura que se encuentra inmersa en una dinámica compleja. El programa no busca una idealización del pasado, sino reconstruir la memoria ambiental y la organización comunitaria como una forma de fortalecer el vínculo entre cultura y naturaleza. La educación se concibe entonces como

un espacio de revitalización cultural y de agencia: los NNA son actores capaces de reinterpretar y proyectar la cultura Tsáchila hacia el futuro desde el territorio.

7.3 El rol clave de la intergeneracionalidad y la memoria

El programa de educación fue pensado para un grupo específico de la comuna: los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, el proceso de investigación reveló la importancia de la interacción y el diálogo intergeneracional dentro del programa. Las dinámicas del territorio de Chigüilpe han resultado en cambios rápidos y abruptos en tiempos cortos: el Chigüilpe que conocieron las generaciones de madres/padres y el que conocen los NNA, es tremendamente diferente. De allí que mantener viva la memoria de los habitantes del territorio sea un elemento fundamental para considerar en el programa de educación ambiental. Por ello, la intergeneracionalidad y la memoria se plantean como un eje clave en todo el programa educativo. El primer módulo, sienta las bases del resto del programa al buscar la reconstrucción de la memoria ambiental a través del diálogo y las experiencias intergeneracionales. Igualmente, el resto de los módulos proponen actividades en las que la experiencia de aprendizaje se basa en la interacción entre generaciones: por ejemplo, la transmisión de conocimientos y la preparación de alimentos ancestrales.

La intergeneracionalidad en la educación ha mostrado efectividad en la transmisión de saberes, y por tanto resulta como una herramienta útil para el fortalecimiento de la identidad en las comunidades, así como en la conservación de la cultura (Espinosa Cevallos, 2024). Ibarra et al., (2022), en el marco de una propuesta que plantean para cultivar la memoria biocultural, destacan el rol de los abuelos y abuelas como “repositorios” de memoria: logran conectar la cultura y la biodiversidad territorial a través de sus narrativas vivenciales. La reconstrucción de la historia o memoria ambiental del territorio se vincula con conocer el origen y los cambios de la identidad cultural de una comunidad: en estos saberes ancestrales, pueden haber pistas para las soluciones de problemáticas actuales (Encarnación Galindo, 2022). Además, incluir el componente intergeneracional en el contexto educativo contribuye a formar puentes entre generaciones, así como a fortalecer los vínculos y la participación en las comunidades (Espinosa Cevallos, 2024). En Chigüilpe, la transmisión de saberes, así como de historias y memorias sobre los ríos y bosques, se convierten en prácticas de reafirmación identitaria, donde la acción ecológica y la acción cultural se entrelazan. Dar lugar a las

historias de quienes habitan los territorios permite la construcción de pedagogías situadas que se fundamenten en las preocupaciones, los conocimientos y prácticas socioecológicas desde lo local (Mendoza Zuany et al., 2022).

7.4 La participación y agencia de NNA desde el programa

Uno de los aportes centrales del programa de educación ambiental propuesto es su orientación hacia el fortalecimiento de la participación de NNA en los proyectos ambientales de la comuna. El diagnóstico realizado puso en evidencia la necesidad de promover ejercicios genuinos de participación de la comunidad en general, siendo más acentuada esta necesidad en los NNA. Partiendo de los modelos de Hart (1993) y Trilla & Novella (2001), el programa busca superar las formas simbólicas o consultivas de participación, avanzando hacia niveles donde la agencia y la capacidad decisoria se materialice. En la práctica, esto implica promover espacios donde los NNA puedan opinar, decidir y actuar en relación con los procesos de restauración ecológica, gestión del agua y revitalización cultural de Chigüilpe. La educación ambiental, desde esta perspectiva, se convierte en un medio para ejercer ciudadanía y no solo para adquirir conocimientos sobre el entorno. Desde esta mirada, se plantea la necesidad de ampliar las posibilidades de los NNA como actores ambientales: como tomadores de decisiones frente a las problemáticas ambientales de su entorno (Barratt Hacking et al., 2007).

El puente entre la participación de NNA y la educación ambiental se teje desde la perspectiva de formar una ciudadanía crítica y capacitada para la acción común frente a las problemáticas ambientales (Crespo i Torres, 2022). La capacidad de agencia e intervención en los procesos o proyectos es lo que materializa la participación infantil (Trilla & Novella, 2001). En el contexto de Chigüilpe, fortalecer la participación de los NNA tiene un sentido profundo, en cuanto a que no contribuiría solamente a la solución de problemas ambientales, sino que también se relaciona con sostener la cultura de la comuna. Es clave tener en perspectiva que la participación no es abstracta, sino que se participa con un propósito: se participa para un algo (Pérez Romero et al., 2021). De allí lo necesario de proponer los proyectos ambientales como ese “algo”. Sin embargo, la participación de los NNA promovida por este programa no se materializa solamente a ese ámbito: contribuye a fortalecer su agencia dentro de la comunidad. Su participación en

proyectos locales amplía la comprensión del entorno, fortalece la empatía social y estimula la responsabilidad comunitaria (Driskell, 2002).

Concretamente, el programa incorpora estrategias que buscan promover la participación de NNA a diferentes niveles. Las actividades propuestas pretenden que haya un aprendizaje activo en el que se fomente el liderazgo, la planeación, el pensamiento crítico y el sentido de pertenencia. Además, en Chigüilpe, se ha evidenciado que el promover la participación de los NNA cataliza la participación de las familias. Esto reafirma las posibilidades participativas que surgen de plantear la intergeneracionalidad como un eje del programa educativo.

7.5 Oportunidades, desafíos y limitaciones del programa

Se hace necesario explorar las oportunidades de implementación que presenta, así como los desafíos y limitaciones que deben ser considerados para su implementación. El diseño del presente programa de educación ambiental es un avance significativo en términos de la construcción de propuestas pedagógicas situadas y contextualizadas.

La investigación permite identificar implicaciones prácticas significativas para la comunidad de Chigüilpe y para el desarrollo de propuestas educativas en contextos indígenas. La articulación de la educación ambiental con la revitalización cultural y la memoria intergeneracional consolida un modelo pedagógico situado, capaz de fortalecer la identidad y la participación comunitaria. La experiencia organizativa del club ambiental, surgido durante el proceso, constituye una base sólida para la implementación del programa propuesto. En dicho club ambiental están vinculadas varias familias de los NNA que iniciaron el proceso de educación ambiental en la comuna. Así mismo, se han vinculado personas que iniciaron forestería análoga, y que tienen proyectos turísticos y culturales. Esto brinda un contexto propicio para articular el programa educativo con experiencias concretas del territorio. Además, el programa fomenta el liderazgo, la agencia y el sentido de pertenencia en niños, niñas y adolescentes, lo que representa una vía concreta para sostener al territorio cultural y ecológicamente. La vinculación con organizaciones aliadas del ámbito ambiental puede fortalecer la autonomía local y potenciar el impacto del programa. Estas implicaciones trascienden la mera adquisición

de conocimientos, proyectando la educación ambiental como una herramienta poderosa para la transformación social de la comuna.

En cuanto a los desafíos, debe considerarse que la implementación depende de la apropiación que haya a nivel de la comuna, así como de los recursos e insumos a los que se pueda acceder para ello. La intención es evitar la necesidad de intervención externa. Si bien el proceso de diseño involucró la participación de la comuna, la implementación requerirá del fortalecimiento de capacidades pedagógicas dentro de la comunidad. La formación de facilitadores locales una condición esencial para evitar la dependencia de agentes externos y para asegurar la autonomía en la gestión del aprendizaje. Este proceso podría beneficiarse de alianzas con organizaciones que ya trabajan en la zona, como la Red Ecuatoriana de Forestería Análoga (REFA), lo cual permitiría conectar la dimensión educativa con los proyectos ambientales en curso.

Es fundamental considerar que el diseño del programa estuvo condicionado por diversas limitaciones inherentes al proceso investigativo y al contexto comunitario. En primer lugar, el alcance temporal del estudio fue restringido: esto limita la posibilidad de evaluar impactos a largo plazo y su aplicabilidad en otras comunidades indígenas con dinámicas distintas. Así mismo, el desarrollo metodológico con una perspectiva participativa fue limitado: no fue posible asegurar un involucramiento participativo de los NNA dentro del estudio mismo. Esto lleva a que se reproduzcan lógicas adultocentristas dentro del estudio mismo.

Es de mencionar que el diseño del programa se centró principalmente en la reconstrucción de la memoria, la revitalización cultural y la participación de niños, niñas y adolescentes. No se profundizó exhaustivamente en las relaciones estructurales de poder y los aspectos políticos vinculados a la colonialidad del territorio. Sin embargo, el programa pretende abrir un espacio pedagógico en el que se pueda reflexionar sobre las condiciones históricas y sociales que configuran la relación entre comunidad y ambiente. Finalmente, la sostenibilidad del programa está sujeta a la apropiación local y disponibilidad de recursos humanos y materiales, lo que implica la necesidad de formación continua de facilitadores comunitarios y la creación de alianzas estratégicas para evitar la dependencia de agentes externos.

Los desafíos y limitaciones aquí expuestos no disminuyen la relevancia del programa. Invitan a comprenderlo como un punto de partida para procesos de largo aliento. Su valor

radica en haber logrado una articulación entre la educación ambiental, la revitalización cultural y la participación comunitario. Se genera un modelo que, aunque no alcanza una transformación política profunda, abre caminos hacia una educación ambiental decolonial. De esta manera, el programa se proyecta como una herramienta dinámica, capaz de adaptarse, crecer y seguir tejiendo aprendizajes colectivos en torno al territorio, la memoria y la vida comunitaria.

8. Conclusiones

Ante la profunda crisis socioecológica global, el desarrollo de proyectos ambientales locales resulta fundamental para la búsqueda de las alternativas y soluciones a problemáticas puntuales. Considerar la participación de la comunidad directamente involucrada en estos proyectos es fundamental, en el sentido de evaluar el control y la toma de decisiones que tienen dichos sujetos en los proyectos. Y en ese contexto, el promover específicamente la participación de niños, niñas y adolescente —entendiendo su rol de sujetos activos en las comunidades— es una tarea pendiente. La educación ambiental se ha concebido como una de las formas de lograr este propósito, especialmente en términos de la formación de una ciudadanía crítica y activa. Bajo esta premisa, en esta investigación se buscó diseñar un programa de educación ambiental no formal que tuviera como meta promover la participación de las infancias y adolescencias en los proyectos ambientales locales.

Esta investigación se desarrolló en el territorio de Chigüilpe, una de las comunas habitadas por miembros de la nacionalidad Tsáchila, una de las 14 nacionalidades indígenas de Ecuador. Esta comuna se encuentra en Santo Domingo de los Tsáchilas, una joven provincia de Ecuador que tiene una ubicación estratégica tanto en términos ecológicos como económicos. Hasta hace menos de un siglo el territorio que hoy pertenece a la provincia era habitado principalmente por la nacionalidad Tsáchila. Pero desde la década de los 60 se promovió un proceso de colonización que ha llevado a la conversión de abundantes áreas boscosas —promocionadas como “baldías”— en una matriz agroindustrial y urbana. Y en ese proceso, el territorio Tsáchila sufrió enormes y complejos cambios, que se manifiestan hasta el día de hoy en las comunas que los conforman.

La primera intención de esta investigación fue hacer un diagnóstico que visibilizara las problemáticas ambientales, sociales y culturales que hoy aquejan a la comuna Chigüilpe. Haciendo una codificación de las entrevistas, se identificaron unas 14 problemáticas: deterioro de los ríos, deforestación, pérdida de biodiversidad, problema de tierras, tensiones con la ciudad, fuerza de la agricultura convencional, pérdida de soberanía alimentaria, pérdida de identidad cultural, desconexión con la espiritualidad ancestral, transformaciones socioeconómicas por el capitalismo, débil organización comunitaria, problemas políticos de la nacionalidad, debilidad educativa y desigualdad de género. Este entramado de problemáticas locales puntuales dieron un marco contextual de referencia para el diseño del programa de educación ambiental. Pero antes, se identificaron también los proyectos ambientales de la comuna y de describir la participación comunitaria en ellos, especialmente de los NNA.

En cuanto a los proyectos ambientales de la comuna, se identificaron principalmente 3 vinculados con entidades estatales,: la instalación de la planta de tratamiento y la piscina de oxidación, la entrega de plantas a familias de Chigüilpe para siembra, y el mejoramiento de cultivos convencionales. En dichos proyectos, la participación comunitaria ha sido pasiva: han tenido un rol de receptores. Más recientemente —y fuertemente vinculado a la investigación— se han dado proyectos de tipo colaborativo con la REFA: la creación de bosques comestibles y el inicio de un club ambiental local. En estos proyectos, la comuna ha tenido un rol más activo en términos del control y la toma de decisiones del proceso: la organización externa ha dado acompañamiento y ha servido como catalizadora. También es de mencionar la alta presencia de proyectos turísticos y culturales en la comuna que, si bien son proyectos de particulares, tienen un gran interés por expandir su perspectiva ambiental. Finalmente, se identificó también que dentro de la comuna ha habido acciones por presión política vinculadas al deterioro de los ríos.

Ante las conexiones e interrelaciones que este diagnóstico arrojó, se propuso diseñar un programa de educación ambiental modular que respondiera a los ejes temáticos locales. Lo central es considerar que el diagnóstico sugiere una interconexión entre el deterioro ecológico con la erosión cultural de la comuna. Así mismo, considerar las lógicas adultocéntricas y de participación simbólica que han tenido los NNA en los proyectos. Por otro lado, para plantear el diseño del programa, se hizo una revisión y sistematización de experiencias previas que brindaran elementos y estrategias para el nuevo programa.

De las 13 experiencias revisadas —la mayoría de ellas del contexto latinoamericano — surgieron unos elementos claves a considerar: la centralidad de la identidad cultural y la memoria, la intergeneracionalidad, el uso de metodologías activas y participativas para el aprendizaje, así como la contextualización territorial del programa. Con base en estos hallazgos y considerando una metodología evaluativa dialógica, se diseñó un programa de educación ambiental de 4 módulos: “la memoria de Chigüilpe nos guía”, “el bosque alimenta y sana”, “el río que somos” y “tejernos para crecer”. Cada módulo se estructuró con unas preguntas guía, un objetivo de aprendizaje general y varios específicos, los contenidos y sugerencias de actividades concretas.

Esta investigación reafirma que diseñar programas de educación ambiental, más que ser un proceso meramente técnico, es una práctica social y cultural situada, es un ejercicio profundamente ligado al territorio. Así mismo, la investigación aporta al campo de la educación ambiental desde una perspectiva situada e intercultural: los programas y procesos educativos deben construirse desde la memoria, la identidad y el diálogo intergeneracional. El programa diseñado, además, es un modelo replicable y flexible que puede servir a otras comunas de esta nacionalidad, y que puede ser adaptado a otros territorios. Es de considerar que el programa no ha sido implementado: es una propuesta que emergió de la traducción de un diagnóstico en una propuesta pedagógica localizada. Así mismo, se plantea como un programa que dé apertura a una experiencia pedagógica que pueda evolucionar hacia una dimensión más política y crítica, que cuestione las relaciones históricas de poder detrás de las problemáticas del territorio. También se debe considerar que la participación de los NNA estuvo mediada por estructuras adultocéntricas que aún condicionan su agencia. Reconocer estas limitaciones permite comprender el alcance real del estudio y abre caminos para futuras investigaciones.

Bibliografía

- Acharya, L. (2009). Child reporters as agents of change. En *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (1.^a ed., pp. 204-214). Routledge.
- Alarcón, Artemio. (2019). Programas educativos: ¿en qué se ha basado su construcción durante la última década?. .. 4. 387. 10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1592. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de Psicología, 1-Monográfico 3*, 387-398.
- Alcaldía de Santo Domingo (Ed.). (2015). *Santo domingo 2030, El futuro de Chilachito. Documento PDOT*. PDF. https://www.santodomingo.gob.ec/?page_id=19239
- Arcos, M. E., & Torres, O. (2019, mayo). *Metodología Bosques Escuela para al red de Bosques Escuela del Chocó Andino*. PDF.
- Ávila-Akerberg, V., & González-Martínez, T. (2016). Participación social y educación ambiental para la conservación. Un estudio de caso con niños y jóvenes de una zona rural periurbana. *Teoría y Praxis, 19*, 119-136. <https://doi.org/10.22403/UQROOMX/TYP19/06>
- Barratt Hacking, E., Barratt, R., & Scott, W. (2007). Engaging children: Research issues around participation and environmental learning. *Environmental Education Research, 13*(4), 529-544. <https://doi.org/10.1080/13504620701600271>
- Blanco Figueredo, L. L., & Arias Ortega, K. E. (2022). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles Educativos, XLIV*(177), 168-182. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.60546>

- Bonilla, A., Durán, G., Bayón, M., & Abad, K. (2020). *V. Santo Domingo de los Tsáchilas: El rentismo y sus efectos en las periferias al sur de la ciudad*. FLACSO; PDF.
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano* (1.^a ed.).
- Cely, P. (2015). Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. *Salud y Sociedad*, 2(1), 42-47.
- Cevallos Trujillo, B., & Úcar Martínez, X. (2019). Educación Popular, Educación Ambiental y Buen Vivir en América Latina: Una experiencia socioeducativa de empoderamiento comunitario. *Quaderns d'animació i educació social*, 30, 1-27.
- CODENPE (Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador). (2009). *Las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador: Identidades en resistencia*. CONDEPE, Quito.
- Código de la niñez y adolescencia, Pub. L. No. 100, 45 (2003).
<https://www.gob.ec/regulaciones/codigo-ninez-adolescencia>
- Código orgánico del ambiente, Pub. L. No. 0, 92 (2017).
- CONAIE. (2014, junio 19). *Nacionalidad Tsa'chila* [Institucional]. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
<https://conaie.org/2014/07/19/nacionalidad-tsachila/>
- Corbetta, S. (2021). Educación Ambiental y Educación Intercultural: Hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico. *Gestión y ambiente*, 20, 107-130.
<https://doi.org/10.15446/ga.v24nsup11.91903>

- Crespo i Torres, F. (2022). Educación ambiental y participación infantil. Una oportunidad para la construcción colectiva de la ecociudadanía. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 15-27.
- Da Cunha, M. B., Omachi, N. A., Schimidit Ritter, O. M., Do Nascimento, J. É., Marques, G. de Q., & Oliveira Lima, F. (2024). ACTIVE METHODOLOGIES: IN SEARCH OF A CHARACTERIZATION AND DEFINITION. *Educação em Revista*, 40, 1-24. <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>
- Denscombe, M. (2025). *Decolonial research methodology: An assessment of the challenge to established practice*. 28(2), 231-240. PDF. <https://doi.org/10.1080/13645579.2024.2357558>
- Drijver, C. A. (1990). People's participation in environmental projects. *International Institute of Environment and Development- IIED*, 17, 1-17.
- Drijver, Ca. A. (1991). People's participation in environmental projects in developing countries. *Landscape and Urban Planning*, 20, 129-139.
- Driskell, D. (2002). *Creating Better Cities with Children and Youth A Manual for Participation* (UNESCO).
- El Comercio. (2016, septiembre 20). *30 ríos de Santo Domingo tienen un alto nivel de contaminación*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador/rios-santodomingodelostsachilas-contaminacion-denuncia-ministeriodelambiente/>
- Emerson, R. M. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press.
- Encarnación Galindo, M. (2022). Recovery of Biocultural Memory Through Environmental Education in the Community of Santa Cruz Ayotuxco. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 18(3). <https://doi.org/10.21601/ijese/12018>

- Espinosa Cevallos, P. A. (2024). Educación intergeneracional: Aprendizaje y colaboración entre diferentes grupos de edad. *DATEH*, 6(2).
<https://doi.org/10.61236/dateh.v6i2.947>
- GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas. (s. f.). *La provincia* [Gubernamental]. Recuperado 18 de abril de 2025, de <https://gptsachila.gob.ec/datos-generales/>
- GAD provincial Santo Domingo de los Tsáchilas. (2020). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (2020-2032)*.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (1.ª ed.). Grijalbo.
- Giraldo Cadavid, D. A. (2018). Propuesta pedagógica para la participación infantil en la gestión ambiental urbana. *Nómaditas*, 49, 155-171.
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a9>
- Global Forest Watch. (2024). *Santo Domingo de los Tsáchilas*. Global Forest Watch.
<https://www.globalforestwatch.org/dashboards/country/ECU/>
- Goundar, P. R. (2025). Researcher Positionality: Ways to include it in a Qualitative Research Design. *International Journal of Qualitative Methods*, 24, 1-7.
<https://doi.org/10.1177/16094069251321251>
- Haboud, M. (2010). *Mapa de localización de Nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador* [Map]. www.oralidadmodernidad.org/geolinguistica/
- Haboud, M. (2017). *Programa de Investigación Interdisciplinaria Oralidad Modernidad. Proyecto Geolingüística Ecuador*. Geolingüística Ecuador.
www.oralidadmodernidad.org/geolinguistica/
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF Innocenti Research Centre; PDF.

- Holmes, A. G. D. (2020). Researcher positionality—A consideration of its influence and place in qualitative research—A new researcher guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1-10.
- Ibarra, J. T., Caviedes, J., Barreau, A., Pessa, N., Valenzuela, J., Navarro-Manquelef, S., & Pizarro, J. C. (2022). Escuchando a los abuelos: Transdisciplina, aves y gente para cultivar la memoria biocultural. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-22.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2022). *Resultados tabulados-Censo Ecuador 2022*. Excel. <https://www.censoecuador.gob.ec/resultados-censo/#tabulados>
- Ito, H., & Igano, C. (2020). Place-based environmental education to promote eco-initiatives: The case of Yokohama, Japan. *Regional Studies, Regional Science*, 7(1), 292-308. <https://doi.org/10.1080/21681376.2020.1794950>
- Jason, L. A., & Glenwick, D. S. (2016). *HANDBOOK OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO COMMUNITY-BASED RESEARCH*. Oxford University Press.
- Jirón Porras, J. A., Labrada Ochoa, C. O., & Mosquera Paredes, J. S. (2020). La fiesta Ka'sama y la lucha por la pervivencia de una tradición. *ANALYSIS*, 27(1), 28.
- Krainer, A. (Ed.). (2012). *Educación, interculturalidad y ambiente Experiencias prácticas en centros educativos en Ecuador* (1.^a ed.). Flacso.
- La ciudad-Situación*. (2017). [Gubernamental]. GAD Municipalidad Santo Domingo. https://www.santodomingo.gob.ec/?page_id=3151
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (3.^a ed.). Graó; PDF.

- Leavy, P. (2017). *Research Design- Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guilford Press; PDF.
- López Alvarado, Q., & Paulette López, S. (2021). *Caja de herramientas de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en Ecuador*. UNESCO; PDF.
- López, J. M. (2023). *Generación Tsáchila. Mediaciones, hibridación y resistencia cultural* (Vol. 349). Universidad Andina Simón Bolívar.
- López-Marín, I. (2023). La participación ciudadana infantil. Una aproximación desde el Teatro Social. *Revista de Educación social*, 36, 153-163.
- Lozano, P., Roa, L., Neill, D. A., Simpson, R. N. F., & Klitgaard, B. B. (2024). *Flora, ecología y fitogeografía de la Reserva Canandé, Chocó ecuatorial*. Universidad Estatal Amazónica, Kew Royal Botanic Gardens.
- MAATE. (s. f.). *Programas y Servicios* [Institucional]. Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. <https://www.ambiente.gob.ec/programas-y-servicios/>
- MAATE. (2022). *Mapa Interactivo* [Institucional]. Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica. <http://ide.ambiente.gob.ec/mapainteractivo/>
- MAATE. (2024). *El Estado de los Bosques en el Ecuador continental 1990-2022* (p. 32). Ministerio del Ambiente, Agua y Transición Ecológica; PDF.
- McLeroy, K. R., Norton, B. L., Kegler, M. C., Burdine, J. N., & Sumaya, C. V. (2003). Community-Based Interventions. *American Journal of Public Health*, 93(4), 529-533. <https://doi.org/10.2105/AJPH.93.4.529>
- Mendoza Zuany, R. G., Sandoval Rivera, J. C., & Martínez Bautista, P. (2022). Aprendizaje situado a través de historias locales: Posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas en la escuela. *Nóesis, revista de ciencias sociales*, 31(61). <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2022.1.5>

- Ministerio de Agricultura y ganadería. (2016, diciembre 22). *En la provincia Tsáchilas se legalizaron 9.184,17 hectáreas*. web. <https://www.agricultura.gob.ec/en-la-provincia-tsachilas-se-legalizaron-9-18417-hectareas/>
- Ministerio de Agricultura y ganadería. (2024). *Boletín situacional*. PDF. <https://sipa.agricultura.gob.ec/index.php/pecuarios/carne-cerdo>
- Ministerio de Agricultura y ganadería. (2025). *Superficie de principales cultivos a nivel nacional* [Institucional]. el Sistema de Información Pública Agropecuaria. <http://geoportal.agricultura.gob.ec/index.php/mapas-interactivos/2-uncategorised/37-mapa-cultivos>
- Ministerio de Ambiente del Ecuador- MAE. (2013). *Sistema de Clasificación de los Ecosistemas del Ecuador Continental*. Subsecretaría de Patrimonio Natural.
- Ministerio del Ambiente del Ecuador. (2018). *Estrategia Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible 2017 – 2030*. PDF.
- Montaño Faire, R. (2007). Dispositivos para la intervención comunitaria y prácticas institucionales. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, 18-19, 211-224.
- Mora Moreno, K. (2025). *Educación ambiental intercultural como estrategia para deconstruir las formas en las cuales la comunidad se relaciona con la naturaleza para promover la apropiación de territorio* [Maestría, Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/21247>
- Morales, S. (2022). *Niñeces del Abya Yala: Una aproximación a las categorías de adultocentrismo y adultismo*. 6(2), 165-153.
- Nacionalidad Tsa'chila & Ministerio de ambiente y agua. (2020). *Protocolo Comunitario “Nacionalidad Tsa'chila” para el acceso, uso y aprovechamiento de los conocimientos tradicionales asociados o no a la biodiversidad. (Recursos biológicos y genéticos)*,. PDF. <https://es.wikipedia.org/wiki/Jerigonza>

- North American Association for Environmental Education (NAAEE). (2010). *Guía para elaborar programas de educación ambiental no formal*. PDF.
- Oakley, P. (1991). The concept of participation in development. *Landscape and Urban Planning*, 20(1-3), 115-122.
- OCTE. (2020). *Santo Domingo de los Tsáchilas: Concepciones del territorio para convertirse en economías de plantación agroindustriales*. Observatorio de Conflictividad Territorial del Ecuador. <https://conflictividadterritorial.org/santo-domingo-furukawa/santo-domingo-de-los-tsachilas-concepciones-del-territorio-para-convertirse-en-economias-de-plantacion-agroindustriales/>
- OCTE. (2025, mayo 26). *Resumen del diagnóstico de la conflictividad socioambiental relacionada con la extracción de recursos naturales: Caso Santo Domingo de los Tsáchilas*. Observatorio de Conflictividad Territorial del Ecuador. <https://conflictividadterritorial.org/2025/05/26/resumen-del-diagnostico-de-la-conflictividad-socioambiental-relacionada-con-la-extraccion-de-recursos-naturales-caso-santo-domingo-de-los-tsachilas/#>
- Ortega, F. (2012). Programa de Educación ambiental intercultural y revalorización del bosque nativo en escuelas rurales en territorio Mapuche, Comuna de Freire, región de la Araucanía, Chile. *Nadir: rev. electron. geogr. austral*, 4(2).
- Papalia, D. E., Wenskos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (11.^a ed.). Mc Graw Hill education.
- Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. de la C. (2017). El aprendizaje—Servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad, revista de educación*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>
- Pérez Romero, C., Quirós Guindal, A., & Buxarrais Estrada, M. R. (2021). ENFOQUES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE.

SIPS - PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA, 38, 21-32.

https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.01

Rivarosa, A., Astudillo, M., & Astudillo, M. y C. (2012). APORTES A LA IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: ESTUDIOS Y ENFOQUES PARA SU DIDÁCTICA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 213-238.

Romero Pérez, C., Quiós Guindal, A., & Buxarrais Estrada, M. R. (2021). ENFOQUES PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria.*, 38, 21-32.

https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.01

Rowland, J., Wills, E., & Ott, E. (2024). *Youth Participatory Research: A Review of Reviews and Practice Guidance*. Centre for Evidence and Implementation.

Sandoval, E. M., & Checa Andino, Z. (2019). Pérdida de identidad cultural en los niños, niñas y adolescentes de la Comuna Chiguilpe de la nacionalidad Tsáchila del Ecuador. *Uniandes EPISTEME*, 6(Especial), 1003-1019. PDF.

Santana, S., Gasca, P., & Fernández, M. (2016). LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS. UN APORTE AL ESTADO DEL ARTE. *Revista de Psicología GEPU*, 7(1), 244-265.

Santo Domingo de los Tsáchilas, EC Provincia. (s. f.). [Open source]. iNaturalist Ecuador. Recuperado 21 de abril de 2025, de <https://ecuador.inaturalist.org/places/98923>

Saunier, R. E., & Meganck, R. A. (2009). *Dictionary and introduction to global environmental governance* (2.^a ed.). Earthscan; PDF.

Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. En *Educação ambiental—Pesquisa e desafios* (pp. 17-46). Artmed.

- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE). (s. f.).
Pueblos y Nacionalidades del Ecuador [Institucional]. Recuperado 17 de julio de 2025, de https://educacionbilingue.gob.ec/?page_id=10103#
- Sholarin, E. A., & Awange, J. L. (2015). *Environmental project management: Principles, Methodologies and processes*. Springer.
- Slocum, N. (2003). Focus group. En *Participatory Methods Toolkit A practitioner's manual* (pp. 97-106). King Baudouin Foundation and the Flemish Institute for Science and Technology Assessment (viWTA) in collaboration with UNU/CRIS.
- Stassen, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Médica panamericana S.A.
- Tovar-Gálvez, J. C. (2012). Hacia una educación ambiental ciudadana contextualizada: Consideraciones teóricas y metodológicas. Desde el trabajo por proyectos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, 1-11.
- Tréllez Solís, E. (2006). ALGUNOS ELEMENTOS DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN AMÉRICA LATINA. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 41, 69-81.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y apticipación social en la infancia. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 26, 137-164.
- Tufte, T., & Mefalopolus, P. (2009). *Participatory communication, a practical guide* (1.^a ed.). World Bank; PDF.
- UNESCO. (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*.
- UNESCO. (2006). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación- CINE* (2.^a ed.).

- UNESCO. (2024, octubre 23). *Qué debe saber acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible* [Institucional]. unesco.
<https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education/need-know>
- UNICEF. (1989). *Convención de los Derechos de los Niños*. PDF.
- Urgilés Merchán, M., Bejarano Muñoz, P., Lagla, G., Marcayata, A., Valdiviezo Rivera, J., Garzón Santomaro, C., Vega Yáñez, M. A., & Chanchay, J. R. (2024). *GUÍA DE ECOSISTEMAS Y ESPECIES EMBLEMÁTICAS DE LA PROVINCIA DE SANTO DOMINGO DE LOS TSÁCHILAS*.
- Vargas, C., & Estupiñán, M. R. (2012). ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CON ESCOLARES POBLADORES DEL PÁRAMO RABANAL (BOYACÁ. *Luna Azul*, 34, 10-25.
- Ventura i Oller, M. (1997). Una visión del cultura Tsácila en la actualidad. En *Etnografías mínimas del Ecuador* (pp. 1-32). Abya-Yala.
- Ventura i Oller, M. (2012). *En el cruce de caminos. Identidad, cosmología y chamanismo Tsáchila*. (Abya Ayala, IFEA, UAB).
- Veracierto Delgado, R. D., Ormza Cevallos, M. G., & Armas, V. H. (2021). EDUCACIÓN AMBIENTAL Y RURALIDAD: REFLEXIONES PARA EL CONTEXTO ECUATORIANO. *Revista Educare*, 25(2), 446-465.
- Verdecia Gómez, E. (2025). La identidad cultural de La Coloma como herramienta orientada a la educación ambiental. *Revista la Universidad*, 6(2), 97-114.
- Villadiego-Lorduy, J., Huffman-Schwocho, D., Cortecero-Bossio, A., & Ortiz-Sánchez, R. (2014). Algunas consideraciones acerca de la educación ambiental no formal (Nota técnica). *Tecnología en marcha*, 27(3).
- Vinces, M. R., De La Peña, G., & Campos, G. A. (2018). Bases teóricas y conceptuales de la educación ambiental no formal. *San Gregorio*, 22, 40-49.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). III-CAB; PDF.
- Williamson Castro, G. J. M. (2009). Educación ambiental intercultural: ¿un nuevo paradigma? *Revista colombiana de educación*, 56, 132-155.
<https://doi.org/10.17227/01203916.7583>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6ta ed.). SAGE; PDF.
- Zabalza, M. Á. (2004). *DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR*. NARCEA; PDF.

Anexos

Anexo 1. Preguntas guía de entrevistas

Guía 1: Líderes de la comunidad

- ¿Cómo describiría la situación actual de la comuna Chigüilpe en términos ambientales y sociales?
- ¿Cuáles han sido las principales problemáticas sociales y ambiental que han afectado al territorio en los últimos años? ¿eran las mismas que cuando eras niño(a)?
- ¿Qué acciones, iniciativas o proyectos han intentado enfrentar esas problemáticas? ¿cómo ha sido el proceso? ¿Qué resultados han tenido?
- ¿Cómo ha sido la participación de la comuna en dichas acciones? ¿y específicamente los NNA?
- ¿Qué rol cree que podría tener la educación ambiental en fortalecer el territorio? ¿cómo involucrar a la comunidad en este programa?
- ¿Hay algo que no le haya preguntado antes y que considere importante compartir sobre su visión de la comuna?

Guía 2: Madres y padres de familia

- ¿Qué significa para usted vivir en la comuna Chigüilpe?
- ¿Cómo describiría el entorno natural (bosque, río, animales) de la comuna? ¿Se relaciona usted o sus hijos/as con él?
- ¿Qué proyectos o actividades ambientales se han hecho en la comuna? ¿usted y su familia han participado en ellos?

- ¿Cómo se educa a las niñas y niños aquí? ¿Qué espacios hay para que aprendan del entorno?
- ¿Qué cosas le gustaría que sus hijos/as aprendan sobre la cultura y el territorio Tsáchila? ¿Cómo le gustaría que se vea una educación ambiental pensada desde Chigüilpe?

Guía 3: Miembros de la REFA

- ¿Qué tipo de relación ha mantenido usted con la comuna? ¿cómo se ha desarrollado esa relación?
- ¿Cuáles considera que han sido los principales cambios en el territorio de Chigüilpe en los últimos años? (sociales, culturales, ambientales).
- ¿Cómo percibe la participación de la comunidad en los proyectos, iniciativas o acciones ambientales del territorio? ¿Qué tensiones, problemas o resistencias cree que han surgido en esos procesos?
- ¿Cuál es su percepción sobre el rol y la participación de las nuevas generaciones en la defensa o cuidado del territorio de la comuna Chigüilpe?
- ¿Qué prácticas o saberes considera que podrían fortalecer una educación ambiental para la comuna? ¿Qué condiciones deberían cumplirse para que un programa de educación ambiental tenga sentido y sea apropiado para Chigüilpe?
- ¿Qué aprendizajes o advertencias le parecen importantes mencionar para considerar el diseño del programa de educación ambiental?

Anexo 2. Preguntas guías del grupo focal

- ¿Qué te motiva a participar en proyectos o acciones ambientales? ¿qué te desmotiva?
- ¿Qué cosas no pueden faltar en el club ambiental? ¿qué tipo de actividades me harían feliz?
- ¿Qué lugares, seres y tradiciones valoras y deberíamos cuidar en el club ambiental?

Anexo 3. Codificación de los datos cualitativos colectados

Tabla 1: Codificación del eje problemáticas ambientales, sociales y culturales

Tema	Códigos
Deterioro de los ríos	Memorias y vivencias en los ríos
	Contaminación
	Cambios físicos del río (caudal, tamaño, dirección, olor, color, sonidos)
	Relación de la cultura Tsáchila y los ríos
	Vertedero de aguas residuales
	Falta de agua potable
	Deforestación de bosques de ribera
Deforestación	Memorias y vivencias del bosque
	Industria maderera
	Reemplazo por cultivos de ciclo corto
	Tala indiscriminada
	Disminución considerable del bosque de la comuna
	Construcción de vías y carreteras
Pérdida de biodiversidad	Disminución de especies de plantas, peces, anfibios y mamíferos
	Pérdida de saberes y creencias asociados a la biodiversidad
	Pérdida de materias primas tradicionales (para casas, por ejemplo)
	Desconocimiento de las generaciones jóvenes de la biodiversidad local del pasado
Problema de tierras	Sistema de rentas a mestizos
	Desigualdad de repartición de tierras
	Invasión y colonización
	Riego de pérdida de tierras comunales
Tensiones con la ciudad y con gobiernos locales	Cercanía espacial
	Uso de la imagen de la nacionalidad Tsáchila
	La ciudad no es territorio Tsáchila
	Dinámicas de violencia e inseguridad
	Entrada de personas externas a la comuna
	Lo que se pierde cuando se va a la ciudad
	Crecimiento desregulado de la ciudad
	Falta de cumplimiento de promesas de gobiernos locales
	Monocultivos

Agricultura convencional	Uso de fertilizantes, pesticidas y fumigantes
	Deterioro de los suelos
	Vulnerabilidad de cultivos a plagas y enfermedades
	Baja entrada económica por intermediarios
	Rentas para cultivos
Pérdida de soberanía alimentaria	Pérdida de bosques y ríos como fuentes de alimentos
	Consumo y venta de alimentos procesados y comprados en la ciudad
	Ausencia de huertas y cultivos para consumo propio
	Pérdida de alimentos ancestrales
Pérdida de identidad cultural	Mestizaje y la pérdida de apellidos Tsáchila
	Emigración a la ciudad
	Vergüenza
	Desuso del Tsafiki
	Uso limitado de la vestimenta
	Pérdida de actividades tradicionales (pesca, caza, colecta de frutas, deportes, artesanías).
Desconexión con la espiritualidad ancestral	Pérdida de los espíritus y la energía de la naturaleza
	Concepciones diferentes sobre la espiritualidad
	Baja transmisión de mitos, leyendas y saberes
	Procesos de evangelización y posicionamiento de la iglesia en la comuna
Trasformaciones socioeconómicas por el capitalismo	Del trueque al intercambio por dinero
	La naturaleza como mercancía
	Dependencia económica de externos y asistencialismo
	Deseo de acumulación y de bienes materiales
	La “modernización”
	Relación de los comuneros con la forma de trabajo capitalista
	Mercantilización de la cultura y la tierra
Débil organización comunitaria	Conflictos internos y desunión de los comuneros
	Falta de organización y apoyo comunitario
	Ausencia de fondos o cooperativas
	Cambios en la familia Tsáchila
Problemas políticos de la nacionalidad	Discrepancias con la gobernación Tsáchila
	Obstáculos burocráticos
	Desarticulación con otras comunas
	Corrupción
	Desarticulación con la CONAIE
	Asesinato gobernador (Héctor Aguavil)
	Falta de políticas internas claras
Debilidad en formación académica	Pocos profesionales en la comuna
	NNA estudian por fuera de la comuna
	Educación intercultural bilingüe no cumple expectativas
Desigualdad de género	Herencia de tierras solo para hombres
	Liderazgos mayoritariamente masculinos

Tabla 2: Codificación del eje proyectos-acciones ambientales

Tema	Códigos
	Asistencialismo estatal

Proyectos institucionales	Falta de asesoramiento y seguimiento
	Acciones aisladas y sin un propósito claro
	Calmar ánimos en la comuna
	Desconfianza e inconformidad con el proceso
	Acciones “superficiales” (no van a la raíz del problema)
Proyectos colaborativos: comunidad + organización externa	Alianzas entre líderes comunales y organizaciones pequeñas
	Asesoramiento y seguimiento cercano
	Intergeneracional
	Acciones planificadas y con propósitos definidos
	Escala pequeña
	Inicio reciente
Acciones o movilizaciones por presión política	Involucramiento de grupo muy pequeño
	Reclamo por derechos al Estado
	Acciones comunicativas
	Pocos resultados
Proyectos familiares/individuales	Orientación turística y cultural
	Liderados y manejados por grupos familiares específicos
	Componente ambiental es secundario
	Formas de economía comunes en la comuna
Prospectos de proyectos	Enfoques socioambientales
	Turismo ambiental como protagonista
	Conexiones comunitarias

Tabla 3: Codificación de propuesta de educación ambiental

Tema	Códigos
Educación ambiental no formal: Curso vacacional de forestería análoga	Conectado al proyecto de forestería análoga
	Corta duración
	Nociones técnico-científicas
	Primera vez en la comuna
	Teórico-práctico
Educación ambiental en la escuela formal	No es práctica ni contextualizada
	Poca importancia
	Ligada a lo básico en ciencias naturales
	Insuficiente

Tabla 4: Codificación de ideas y deseos para el programa

Tema	Códigos
Elementos culturales	Música y bailes
	Recuperación de mitos, leyendas e historias sobre la naturaleza
	Espíritus y energías de la naturaleza
	Lugares sagrados del territorio
	Alimentos y gastronomía ancestral
	Usos ancestrales de las plantas
Elementos técnicos	Residuos sólidos
	Ambientes sanos para el desarrollo humano

	Características ecológicas y biodiversidad de las plantas en el territorio
	Recuperación del suelo
	Derechos
Habilidades y capacidades	Capacidades organizativas
	Liderazgo
	Sentido de comunidad
	Comunicativas propias
Enfoques	Acompañamiento a plan de vida
	Emocional
	Sensorial y vivencial
	Interiorización
	Intergeneracional
Actividades	Creación de viveros y bancos de semillas comunitario
	Siembra y seguimiento al crecimiento de plantas
	Elaboración de catálogos de plantas
	Visitas a bosques conservados o restaurados
	Intercambios de semillas
	Preparación de alimentos no convencionales

Anexo 4. Formato de procesamiento de datos para personas entrevistadas



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



DIPARTIMENTO DI INGEGNERIA
CIVILE, EDILE E AMBIENTALE
DEPARTMENT OF CIVIL, ENVIRONMENTAL
AND ARCHITECTURAL ENGINEERING

DIPARTIMENTO DI INGEGNERIA CIVILE, EDILE E AMBIENTALE - I C E A
DEPARTMENT OF CIVIL, ENVIRONMENTAL AND ARCHITECTURAL ENGINEERING

Via F. Marzolo, 9 - I-35131 Padova
tel +39 049 8275424 fax +39 049 8275446
C.F. 80006480281 - P.IVA 007 42430283

Declaración de política sobre el tratamiento de datos personales

Título del proyecto: Participación de niños, niñas y adolescentes en proyectos ambientales del territorio: diseñando un programa de educación ambiental para la comuna Chigüilpe (nacionalidad Tsáchila), en Santo Domingo de los Tsáchilas

Contacto de la investigadora involucrada:

Juliana Gutiérrez Rico

(+57) 3108663459

juliana.gutierrezrico@studenti.unipd.it

Descripción de la entrevista: Esta entrevista será de tipo semi-estructurada, lo que significa que tengo preparadas algunas preguntas que servirán como guía para la conversación, pero también habrá espacio para que podamos hablar con libertad sobre lo que tú consideres importante. El objetivo principal de esta entrevista es conocer tus ideas, percepciones y sentires sobre el territorio de la comuna Chigüilpe, sus problemáticas socioambientales y las soluciones que, desde tu experiencia, se han dado o se podrían dar a lo largo del tiempo. Me interesa mucho poder escuchar las voces de quienes habitan o están cercanos a este territorio, porque considero que cualquier diagnóstico sobre la realidad local debe construirse desde adentro y con participación de la comunidad. Esta conversación será parte de un proceso más amplio que busca diseñar un programa de educación ambiental contextualizado, con base en los saberes, historias y necesidades reales de Chigüilpe.

¿Me autorizas a grabar la entrevista? Sí () No ()

Tus datos personales serán procesados por los investigadores con fines de investigación científica. Toda la información se mantendrá de forma anónima por parte del estudiante y el supervisor.

Los resultados de la investigación se divulgarán en forma de los resultados de la tesis de maestría del estudiante, de manera que sea imposible identificar a los sujetos de los datos, incluso a través de información indirectamente identificable.

Gracias por su tiempo al leer esta política y declaración, y por participar en la entrevista.

Fecha

Investigadora

Persona entrevistada
