



**UNAE**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Carrera de:**

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador.

Trabajo de Integración  
Curricular previo a la obtención del  
título de Licenciado/a en Ciencias de la  
Educación Intercultural Bilingüe

Autores:

Byron Hernan Sinchi Chuya. CI: 0350248589

Byron Fabricio Barbecho Cajamarca. CI: 0107465908

Tutor:

Luis Germán Flores Bonilla

CI: 1709432221

**Azogues - Ecuador**

**Septiembre, 2021**

### **Agradecimiento y/o dedicatoria**

Agradecemos en primera instancia a la Universidad Nacional de Educación, por habernos dado las herramientas educativas, pedagógicas y de investigación para aplicar nuestros conocimientos en los distintos contextos educativos del país, sobretodo en el apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe. De igual manera agradecemos a nuestro tutor del proyecto de titulación por su gran labor, en el apoyo constante en el desarrollo de este trabajo.

Nuestra sincera gratitud a los docentes y representantes legales del quinto grado de la UEMIBPK que nos dieron la apertura y la cordial disposición, para nuestra estancia en la comunidad perteneciente a la bella parroquia de Quisapincha que cuenta con una gran riqueza cultural y que para nosotros es un ejemplo de resistencia.

Agradecemos a nuestras familias, quienes con sus consejos y ejemplo nos han inspirado y han dado las fuerzas para seguir adelante.

Gratitud a las Energías positivas que nos han motivado y dado perseverancia para cumplir con nuestros objetivos, en los buenos y malos momentos afrontados.

**Resumen:**

Nuestra investigación propone una estrategia pedagógica a partir de la recopilación de los conocimientos andinos de los ciclos agrícolas dentro de la minka como pedagogía del territorio, para implementarse en el 5to grado de educación básica de la UEMIB “Pueblo Kisapincha”, enfocado al fortalecimiento de la identidad cultural. En esta investigación educativa usamos la metodología de Investigación Acción, de caracteres cualitativos; a través de un estudio de caso, mismos que se desarrollaron mediante entrevistas en el campo de estudio.

La elaboración y desarrollo del proyecto educativo dentro del pueblo Quisapincha, muestra la importancia de trabajar correctamente con el MOSEIB, ya que fomenta el aprendizaje contextualizado por medio de la adaptación y flexibilidad de la enseñanza-aprendizaje. Presentando una guía pedagógica con base a la minka, misma que es adaptable a cualquier contexto, rescindiendo la estandarización del Currículo Nacional Intercultural, aportando al aprendizaje significativo y constructivo para el subnivel de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE). Con la posibilidad de trascender a los demás subniveles y niveles educativos.

**Palabras claves:** Identidad Cultural; Minka; Educación; Pedagogía de territorio.

**Abstract:**

Our research proposes a pedagogical strategy based on the collection of Andean knowledge of agricultural cycles within the minka as pedagogy of the territory, to be implemented in the 5th grade of basic education of the UEMIB "Pueblo Kisapincha", focused on strengthening cultural identity. In this educational research we used the methodology of Action Research, of qualitative character; through a case study, which was developed through interviews in the field of study.

The elaboration and development of the educational project within the Quisapincha village, shows the importance of working correctly with the MOSEIB, since it promotes contextualized learning through the adaptation and flexibility of teaching-learning. Presenting a pedagogical guide based on the minka, which is adaptable to any context, rescinding the standardization of the National Intercultural Curriculum, contributing to meaningful and constructive learning for the sub-level of Development of Study Skills and Techniques (DDTE), with the possibility of transcending to the other sub-levels and educational levels.

**Keywords:** Cultural Identity; Minka; Education; Pedagogy of territory.

## Índice del Trabajo

Capítulo 1. ....	8
Construcción contractual de Quisapincha.....	8
Introducción.....	8
Antecedentes.....	9
Problemática.....	10
Justificación.....	11
Pregunta de investigación.....	14
Mapeo del constructo social y geográfico.....	15
Población.....	15
Contexto comunitario educativo.....	17
Contexto áulico.....	19
Praxis metodológica.....	19
Población estudiada.....	20
Manejo y aplicación de las técnicas de recolección de datos.....	23
Esquematización y ejecución de las entrevistas semiestructuradas.....	24
Capítulo 2.....	27
De la teoría a la Hermenéutica- Marco metodológico.....	27
Comunidad, comuna.....	27
Comunidad y el don de reciprocidad.....	34
La cohesión social en la minka.....	35
Identidad cultural.....	37
La minka pedagogía de territorio.....	40



Curriculo y pedagogía de territorio.....	42
Capítulo 3.....	47
La minka como pedagogía de territorio.....	47
La minka en lo comunitario .....	48
Concepción de la minka en la UEMIBPK.....	53
Uso, manejo y aplicación de los currículos en la UE .....	61
Factores sociales y educativos que inciden en el debilitamiento de la Identidad cultural .....	63
Curriculo estandarizado y pedagogía de territorio .....	67
Propuesta la minka como pedagogía de territorio,.....	68
Diseño.....	68
Diseño de las actividades de la propuesta .....	75
Resultados esperados: .....	76
Conclusiones .....	77
Bibliografía.....	78
Anexos.....	83
Cuadro referencial de anexos.....	83



<b>Cuadro de siglas</b>	
DDTE	Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio
PCA	Planificación curricular anual
PCC	Planificación curricular comunitaria
PCD	Planificación de conocimientos y dominios
EGB	Educación general básica
EIB	Educación intercultural bilingüe
MOSEIB	Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe
LOEI	Ley orgánica de Educación Intercultural
CVEC	Calendario Vivencial Educativo, Comunitario
UE	Unidad Educativa
UECIB	Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe
CECIB	Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe
UEMIB	Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe

<b>Referencia de tablas</b>	
Tabla 1	Descripción de la infraestructura de la UE
Tabla 2	Elementos que componen el CVEC de la UEMIB “Pueblo Kisapincha”
Tabla 3	Calendario Agrícola
Tabla 4	Esquema usado para elaborar el PCC en el DDTE
Tabla 5	Esquema de la rúbrica de evaluación para el estudiante (individual).
Tabla 6	Esquema de evaluación para el estudiante (Grupal)
Tabla 7	Esquema de la rúbrica de evaluación para el docente
Tabla 8	Esquema de evaluación para los padres de familia

<b>Referencia de figuras</b>	
Figura 1	Representación de la interrelación en la comunidad
Figura 2	Componentes importantes para el desarrollo y ejecución de la minka
Figura 3	Representación de la complementariedad alimentaria en la Minka

## Capítulo 1.

### Construcción contractual de Quisapincha

#### Introducción

En el Ecuador conviven 14 nacionalidades y 18 pueblos originarios incluyendo al pueblo afroecuatoriano, mestizos, montubios, entre otros; de los cuales destacamos al Pueblo Quisapincha, en la sierra ecuatoriana, mismo que está ubicado en la parroquia que lleva el mismo nombre, cantón Ambato, provincia de Tungurahua. En la comunidad de El galpón de *Quisapincha* se encuentra la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe “Pueblo Kisapincha”<sup>1</sup>. En donde una de las problemáticas más relevantes que se ha podido evidenciar durante las practicas preprofesionales es la transformación-pérdida acelerada de la identidad cultural, debido a la estandarización del Currículo Nacional Intercultural, mismo que no garantiza el derecho de las nacionalidades indígenas de aprender desde su propia lengua, cultura y cosmovisión de acuerdo a como lo establece la Constitución, la Ley organiza de educación Intercultural Bilingüe (LOEI) y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

En las experiencias adquiridas durante las prácticas de inmersión en el contexto de la nacionalidad *kichwa* de Suscal, Chibuleo y Quisapincha, mediante la investigación acción e investigación acción participativa, haciendo uso de técnicas como: entrevistas, observación participante y el levantamiento de información mediante los diarios de campo, y fichas de observación aplicados en estudiantes, docentes, padres de familia y autoridades de la comunidad, se ha podido visualizar que una de las instituciones sociales esenciales de cohesión comunitaria es la *Minka*<sup>2</sup>, misma que produce conexiones de comunicación e intercambio de saberes, conocimientos y valores de apoyo social, en donde la comunidad participa para alcanzar el bien común.

Consideramos importante retomar estas experiencias mediante un estudio de caso, con el objetivo de crear una estrategia pedagógica aplicable para el subnivel de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), en específico para el quinto grado, a partir de la *minka* como pedagogía del territorio, mediante la práctica de los ciclos agrícolas productivos de las comunidades, en especial de la cosecha. Todo esto con el fin de promover espacios de aprendizaje

---

<sup>1</sup> Al referirnos a Kisapincha con la letra K en este caso en el nombre de la escuela es consecuencia de la unificación del kichwa, según el ALKI, al referirnos a Quisapincha con Q es debido a la raíz originaria del kichwa, siendo reconocida así hasta la actualidad.

<sup>2</sup> En nuestro proyecto usamos *Minka* con la letra K debido a la definición que presenta el ALKI, sin embargo, también se encontrara como *minga* (g) por el uso singular de las dos formas de escritura.

que permitan la aplicación de los lineamientos estipulados por el MOSEIB, aprendiendo con el contexto comunitario, ayudando a fortalecer saberes y conocimientos ancestrales y convergerlos con los saberes occidentales, sin producir jerarquización ni homogenización.

### **Antecedentes**

Trabajar en la transmisión de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en áreas urbanas y rurales ha sido una gran lucha social, por lo que para fortalecer la educación contextualizada en el Ecuador se crea el centro experimental de educación intercultural bilingüe de Quito CEDEIB-Q, en 1970, debido a las dificultades de las familias indígenas migrantes en Quito, con el objetivo de transmitir su cultura, saberes, conocimientos, tradiciones y lengua a la educación de sus hijos e hijas dentro del contexto urbano, en donde lo indígena es rechazado, invisibilizado y con una política que se preocupa mayoritariamente en lo mestizo. Este proyecto educativo inició a funcionar gracias a la participación y la organización indígena de madres, padres y profesores, quienes decidieron apropiarse de un viejo edificio, que a pesar de las malas condiciones en las que se encontraba, se recuperó mediante una minga, misma que ahora funciona como un dispositivo vivo de dialogo intercultural. Llegando a concienciar a la población mestiza, otorgando la posibilidad real de convivencia de diversos saberes y conocimientos en un mismo espacio físico de intercambio, tanto material como inmaterial.

De la misma, manera Avemañay (2012) se centra en la educación diaria que desarrolla la familia Kichwa a través de la minga comunitaria en la provincia de Chimborazo, esto debido a la desintegración de la familia y la brecha generacional. Expone que con la revalorización de la minga se logra mejorar la convivencia comunitaria, en donde hace un análisis descriptivo de la esencia de la minga comunitaria que favorece la educación de los niños, para fortalecer la identidad cultural de cada uno de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas a las que pertenecen.

Por otro lado, Taimal y Alpala (2019) con el desarrollo del proyecto investigativo llevado a cabo en el centro educativo San Martín de la Vereda del Resguardo Indígena del Gran Cumbal en Pasto-Colombia, en donde se determinó que los niños y niñas carecían de valores para una convivencia intercultural, se aplicó una estrategia didáctica llamada la minga de pensamiento a partir de la memoria ancestral para que pudieran resolver sin dificultades sus conflictos. Entonces, se realizaron actividades que ayudaron al fortalecimiento del respeto, identidad, equidad, justicia, tolerancia e interculturalidad para que no continúe afectado el ambiente escolar, de igual forma trabajó en la recuperación de la memoria histórica ancestral fortaleciendo la

identidad cultural, siendo la minga de pensamiento de gran ayuda para lograr cumplir con los objetivos propuestos.

Gutiérrez y Salas, (2020) en su trabajo de investigación denominado: reafirmación de la minka como práctica sociocultural en estudiantes de la comunidad de Apurímac, área personal social, en el Perú, se enfoca en integrar la minka a la escuela mediante la elaboración de una matriz de desempeño con un enfoque intercultural y un libro interactivo para niños de quinto y sexto grado de primaria, mediante la observación participativa y entrevistas en la comunidad. Estos materiales utilizados mediante la minka ayudaron a construir recursos pedagógicos, para romper las barreras de trabajar con el contexto, material del mismo y del currículo generalizador del país, por ende, ayudó a fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y docentes de la localidad.

Además, Moreta y Mozo (2012) en su proyecto La experiencia comunitaria de la cultura andina y el aprendizaje colaborativo: estudio de caso, el cual lo realizó en tres Centros Educativos Comunitarios Bilingües en la comunidad Cotama, parroquia san Luis, cantón Otavalo, hace énfasis en el fortaleciendo y mantenimiento de la convivencia, ayuda, colaboración que fortalece la unión, y el respeto mutuo en diversos aspectos transcendentales que han marcado el diario vivir de las comunidades, por lo que se enfoca en los ayllus integrados por los comuneros, la naturaleza y el mundo espiritual que permiten crear una cultura que transmite múltiples perspectivas como la lengua que une y comunica; la identidad con rasgos propios de un individuo o de una comunidad; la sabiduría, habilidad que se desarrolla con la experiencia; la espiritualidad con su conjunto de creencias y pensamientos. Resultando el desarrollo de las habilidades en el trabajo en equipo, valorando y respetando las diversidades culturales con las que se interrelacionan.

De acuerdo a las experiencias encontradas, denotamos la importancia de mejorar el trabajo colaborativo, la interrelación con todos los actores sociales, naturaleza y memoria histórica, en la recuperación y fortalecimiento de saberes y conocimientos a través o por medio de la minka y más prácticas o saberes culturales semejantes, que permitan desarrollar y fortalecer distintas pedagogías del territorio dentro y fuera del aula, para incitar y orientar la creación del conocimiento fundamentado en la cosmovisión de la comunidad, en búsqueda de promover y fomentar una sociedad intercultural.

### **Problemática**

Para desarrollar esta investigación, nos hemos centrado en la Estandarización del Currículo Nacional Intercultural, mismo que se presenta como un único modelo educativo en todas las escuelas públicas del país, a pesar de que en las Unidades Educativas Interculturales

Bilingües se debe aplicar el MOSEIB, estas carecen de lo mencionado, lo cual ha provocado la transformación-perdida acelerada de la identidad cultural; es decir, de la lengua, vestimenta y por ende de los saberes y conocimientos, influenciados al blanqueamiento o al mestizaje de las Nacionalidades indígenas del Ecuador.

Los distintos gobiernos de turno que han estado a cargo en el Estado ecuatoriano no se han enfocado en la educación de los a los pueblos y nacionalidades indígenas y en su pleno derecho de aprender desde su propia lengua, cultura y cosmovisión, como está establecido en la Constitución, la LOEI y el MOSEIB. Este último implementado por la Secretaria del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), el cual en los últimos periodos de gobierno ha realizado esfuerzos para la implementación de estas políticas en la educación Intercultural Bilingüe (EIB), como modelo priorizado y flexible en las Unidades Educativas Bilingües, mismos que carecen de la implementación de políticas públicas y educativas como el MOSEIB, que ayuden al desarrollo, fortalecimiento, aplicación y monitoreo de la EIB.

Entonces, proponemos analizar la institución de la minka, mediante los ciclos agrícolas productivos de las comunidades y con base a los elementos recopilados diseñar una estrategia pedagógica para ser utilizado en el quinto grado de educación general básica intercultural bilingüe (EGBIB), con el fin de presentar una alternativa que ponga en evidencia la pedagogía de territorio, el manejo pertinente de los currículos y así aportar al fortalecimiento de saberes y conocimientos comunitarios que forman parte de la identidad cultural.

### **Justificación**

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) hace énfasis en las prácticas Preprofesionales; mismas que permiten vincularse a la realidad de la educación en diferentes contextos culturales y unidades educativas interculturales bilingües del país. En la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se realiza una inmersión en un tiempo determinado de dos a cinco semanas en distintas regiones como: la Costa, Sierra y Oriente o Amazonia; interrelacionándonos dentro de las comunidades, observando directamente problemáticas educativas y sociales.

Para los pueblos y nacionalidades indígenas la influencia del blanqueamiento occidental se ha ido apoderando constantemente y formando parte de la cotidianidad, como dice Ochoa (2008) manifestándose “con la globalización y sus factores como la migración, expansión y apertura comercial, la dolarización, el desarrollo de los transportes y las comunicaciones y la revolución tecnológica”. Por lo que una de las problemáticas más evidentes es la transformación-

perdida acelerada de la identidad cultural, misma que para Molano (2006) es “compartir rasgos culturales como costumbres, valores y creencias” dentro de la cosmovisión de un pueblo, vinculado a la pertenencia, afirmación y reafirmación en un grupo social, estando expuesta constantemente a la influencia de enajenación de su identidad.

Con base a la problemática mencionada anteriormente, tras el análisis y reflexión sobre la importancia de mantener y preservar la variedad y bienestar cultural de los pueblos que se encuentran vulnerables ante el blanqueamiento, se enfatiza en el respeto de la cosmovisión, formas de vida y una educación contextualizada, no homogeneizante para los mismos. De esta manera, para los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador, las luchas y levantamientos con demandas hacia el Estado han logrado incidir para incorporar políticas educativas como la que se presenta en la Constitución (2008) en el Art. 29 el cual menciona que “El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural (...)” (p.33). Y en el Art. 57 de los derechos colectivos literal 12:

Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agro biodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora. (p.46)

De la misma manera, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) menciona en el artículo 2 numeral aa, sobre las Identidades culturales que:

Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura. (p.10)

Considerando lo anteriormente descrito, es necesario crear una estrategia pedagógica que ayude al desarrollo de procesos educativos contextualizados, para la vinculación, y fortalecimiento de la identidad cultural; de saberes, conocimientos y prácticas comunitarias existentes.

Entonces, una de las principales instituciones comunitarias de cohesión social es la minka, misma que puede convertirse en una estrategia pedagógica desde el territorio; ya que permite

crear una educación activa, en donde se comparte, conversa, ríe, se aprende a trabajar en grupo, en la interrelación con los amigos. Es decir, la minka es “el espacio donde tiene lugar el proceso de construcción de conocimientos (...) que pone en diálogo los aprendizajes de su quehacer cotidiano; de resistencia, de defensa del territorio, de apuestas de vida” (Sarmiento, Medina, Patarroyo, Vargas, González, 2018, p 5). Entonces, este espacio es propicio en la adquisición de valores, saberes y conocimientos,

Por ende, la minka puede ser transformado como herramienta pedagógica, ya que está presente en los territorios especialmente rurales y en poblaciones indígenas; es decir, una institución social que permite la praxis del conocimiento, a través de recursos y metodologías del territorio, revitalizando y concientizando el *Sumak Kawsay* y *Sumak Yachay*, enfocándonos a la revalorización cultural, para llegar hacia una sociedad intercultural, a través de los conocimientos y saberes de los Pueblos y Nacionalidades.

La minka en este proyecto investigativo es considerada como una pedagogía de territorio ya que ofrece caminos y recursos mediante el cual se presenta una alternativa y complemento educativo desde el territorio frente al Currículo de Educación Intercultural estandarizado y Bilingüe, excluyendo factores homogeneizantes y hegemónicos de los mismos, que provoquen la transformación-perdida acelerada de la identidad cultural, permitiendo desarrollar la participación y el trabajo comunitario, mejorando las relaciones comunicacionales, orientados a vincular el pasado para construir un futuro emancipado desde y para el territorio (Meirieu, 2020). Permitiendo vincular la memoria histórica colectiva de las comunidades, creando un pensamiento sólido, crítico y transformador, basado en el bien común.

Dentro del currículo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es importante integrar la minka como una estrategia pedagógica, debido a que en las unidades curriculares existentes no aparece explícita, a pesar de ser ejecutada a través de un currículo oculto; Es decir, se utiliza el recurso minka, pero no están explicitadas con fines pedagógicos. Por lo tanto, puede ser implementada mediante planificaciones y guías de interaprendizaje en la unidad 38 de currículo *Kichwa* “época de la cosecha”, con el tema central de los ciclos agrícolas productivos de las comunidades, tomándola como apoyo para realizar la minka, misma que puede ir cubriendo progresivamente más unidades, círculos, saberes y conocimientos, para de esta manera convertirse en una guía para todo DDTE y otros subniveles, dando prioridad al desarrollo de métodos, saberes, técnicas e instrumentos, garantizando la creación de una sociedad intercultural

fortaleciendo la identidad cultural e individual, las lenguas y la organización de pueblos y nacionalidades, basado en la sabiduría, conocimiento y prácticas ancestrales (SUBSEIB, 2013).

### **Pregunta de investigación**

Cuaicúan, Cuaicúan y Revelo (2016) mencionan que la minka es lo más palpable del trabajo en favor de todos; de la comunidad, siendo un instrumento de comunicación e intercambio de saberes, conocimientos y valores, en donde la participación activa de las personas es importante, debido a que de esta manera van aprendiendo que, no todo se hace con y por dinero, y que se deben al beneficio comunal, mediante el aprendizaje de saberes y valores.

Todos los actores que conforman la comunidad son importantes en la minka; mujeres, hombres, niños, ancianos, sin distinción de edad ni de género, cada uno desempeña un papel clave, ya que no solo se centra en el trabajo físico, sino también en la subjetividad que se transmite. Chingal (como se citó en Cuaicúan, Cuaicúan y Revelo, 2016) menciona que: por medio de *la minka de confianza se llega a la minka de pensamiento*, consolidándose en la *minka comunitaria*. Esta institución conlleva a crear y fomentar la interrelación comunitaria, sobre todo cuando se trabaja desde y para la escuela y en beneficio de la comunidad; es decir, desde la triangulación armónica de familia, escuela y comunidad, ya que los actores de la misma generaran nuevas propuestas en pro del *Sumak Kawsay*, mediante la enseñanza contextualizada, activa, colaborativa y de beneficio mutuo, producido y transmitido mediante la minka y la aplicación de la misma en la vida cotidiana (Guevara, 1957). Entonces, estos tipos de minka (de confianza, pensamiento, comunitaria) permiten entender la minka desde la subjetividad, cosmovisión y la esencia de la misma.

Por lo tanto, nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Es posible diseñar una estrategia pedagógica a partir de la recopilación de los conocimientos andinos de la minka como pedagogía del territorio desde los ciclos agrícolas, para implementarse en el 5to grado de educación básica de la UEMIB “Pueblo Kisapincha” que aporte al fortalecimiento de la identidad cultural?

Por otro lado, hemos planteado los siguientes objetivos generales y específicos, mismos que nos ayudaran a tener un correcto desarrollo de la investigación:

#### **General**

- Proponer una estrategia pedagógica a partir de la recopilación de los conocimientos andinos de los ciclos agrícolas dentro de la minka como pedagogía del territorio, para

implementar en el 5to grado de educación básica de la UEMIB “Pueblo Kisapincha”, que aporte al fortalecimiento de la identidad cultural.

### **Específicos**

- Identificar y describir los ciclos agrícolas en el marco de la minka como pedagogía del territorio, dentro de la parroquia de Quisapincha.
- Identificar y analizar los factores del Currículo Nacional Intercultural que inciden en la transformación acelerada de la identidad cultural de los niños y niñas de 5to grado de la UEMIB “Pueblo Kisapincha” dentro de la parroquia de Quisapincha.
- Diseñar una propuesta de estrategia pedagógica a partir de los conocimientos andinos de los ciclos agrícolas dentro de la minka como potencial cultural, para reforzar la identidad del pueblo Quisapincha.

### **Mapeo del constructo social y geográfico**

El pueblo *Quisapincha* proviene de voces quechuas: *Quiza*, que personifica alfarero y *Pincha* que representa acequia, nombrado así por las constantes lluvias en las zonas altas. (GAD Quisapincha, 2015). y forma parte de la nacionalidad *Kichwa* del Ecuador, siendo parte de la Corporación de Organizaciones Campesinas de *Pilahuín* (COCAP), también del Movimiento Indígena del Tungurahua (MIT), y de la confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador, *Ecuador Runakunapak rikcharimuy* (ECUARUNARI), que es filial regional de la Conaie (CONAIE, 2014). Está ubicado en la provincia de Tungurahua, cantón Ambato, parroquia *Quisapincha*, a 12 km de la ciudad de Ambato. Cuenta con una superficie de 119.9 km<sup>2</sup>, y una altura promedio de 3.000 msnm, la zona es de clima variante, pero, la temperatura en promedio bordea los 12 °C. Por su relieve en la región interandina consta de diferentes pisos altitudinales, en las que se encuentran 18 comunidades entre la zona alta, media y baja como son: *Calhuasig Chico, Calhuasig Grande, Illagua Chico, Illagua Chaupiloma, Illagua Grande, Nueva Tondolique, El Galpón, Putugleo, Ambayata, Pucará Chico, Pucará Grande, Cachilvana Grande, Cachilvana Chico, Puganza, Santa Rosapamba, Condezán, Quindialó y Santa Cruz de Chumalica* (GAD Quisapincha, 2015).

En la parroquia existen comunas, comunidades, cooperativas de ahorro y crédito, clubes deportivos, juntas de agua, grupos artesanales, musicales, entre otros.

### **Población**

De acuerdo al último censo de población y vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador (INEC) en el 2010, la parroquia Quisapincha consta de 13.001

habitantes, constituida por 6,235 hombres y 6,766 mujeres. La población rural es de 10,964 habitantes (76,2 %) y la zona urbana es 4,425 habitantes (23,8 %), en donde el 85,49%, de la población es considerada pobre, ya que no consta con las necesidades básicas satisfechas.

En la parroquia, la población indígena se constituye de 9,212 personas y la mestiza con 3,497 habitantes y se contemplan un alto índice de migración a países extranjeros. La población en la zona alta, media y baja de la parroquia se dedican principalmente al sector agrícola y pecuario, esto debido a la existencia de grandes extensiones de terrenos cultivables y que constan de afluentes hídricos para el riego, provenientes de los páramos, los cuales facilitan su producción. Además, en la zona urbana la principal fuente de comercio es impulsada por la talabartería que desde hace décadas realza el nombre de la parroquia y la representa, ya que los artículos elaborados mediante el cuero son de excelente calidad y el talento de los artesanos es notorio.

En cuanto a la movilidad, la parroquia cuenta con tres cooperativas de transporte público como son: Express *Quisapincha*, Santa Teresita, y Rey Casahuala, las cuales realizan recorridos desde Ambato hacia la parroquia y de esta a sus comunidades, el recorrido a las mismas varía alrededor de 30 minutos, con el costo para los adultos de 40 centavos y de los niños y adultos mayores de 20 centavos.

Quisapincha tiene festividades importantes como son: el *Inti Raymi*, *Kolla Raymi*, *Kapak Raymi*, *Paukar Raymi*, la fiesta de los Reyes Magos, año nuevo, carnaval, semana Santa, Fiestas de San Antonio, Corridas Taurinas, Parroquialización, Romería a San Fernando, Festividad de la virgen de El Quinche, La Navidad, Fin de año, y la Octava de Corpus Cristi actualmente desaparecida (GAD Quisapincha, 2015).

Además, al tener comunidades en el piso altitudinal de la zona alta y media consta de paramos comunales y mantienen la práctica de la minka, y una variación de la misma que es denominada prestamanos, práctica que consiste en el “préstamo” de la fuerza de trabajo en el caso de que una familia requiera realizar trabajos fuertes, como en las siembras, cosechas, construcción de viviendas, entre otros.

En las comunidades y comunas de la zona media y alta de Quisapincha el acceso a la telefonía móvil es limitada, existiendo mayor inconveniente de conectividad tecnológica en la zona alta, en las comunidades de *Tondolique*, *Illagua Grande*, *Illagua Chico* y *Chaupi Loma*, a pesar de la existencia de varias operadoras móviles. Además, en la zona alta muchos de los habitantes no cuentan con acceso a internet debido al factor económico y geográfico, a pesar de la presencia de empresas que ofrecen internet fijo (entrevista a Ana Carrillo). A más de esto, otro

de los factores más notorios es que el agua que se consume en los hogares no es potabilizada, sino que es entubada, ya que está conectada a una matriz que baja directamente de los páramos comunales. La mayoría de las comunidades cuentan con alcantarillado, ningún hogar carece de luz eléctrica y las vías principales son pavimentadas, mientras que las secundarias contienen lastre o piedra y permanecen casi en buen estado.

### **Contexto comunitario educativo**

La comuna “el Galpón” antiguamente llamada “*Capuliespamba*”, es la primera comuna que se encuentra al Sur de la cabecera parroquial de *Quisapincha*, por lo que sus habitantes frecuentan constantemente la parroquia. La comuna es reconocida jurídicamente por el Estado desde el año de 1990 con el fin de salvaguardar y evitar la expropiación de las tierras. En el Galpón al estar ubicada en piso altitudinal medio, goza de un perfecto espacio para la siembra de gran variedad de productos como: papas, habas, mellocos, coles, avena, maíz, ocas y hierba, por lo que cuenta con espacios para la venta de estos productos en el mercado municipal de *Quisapincha* los días domingos y martes, dando la oportunidad de vender a pequeños y grandes productores.

Cabe recalcar que el comercio agrícola en la comunidad se ha ido incrementando al pasar de los años, extendiendo la venta de sus productos a Quito, Cuenca, Tulcán, Ambato y otras ciudades del país. Se puede notar alta influencia de migración por el no uso de la vestimenta propia del lugar.

En cuanto a lo educativo, *Quisapincha* constaba con 19 unidades educativas de las cuales 10 se encuentran activas, cinco centros de educación intercultural que forman parte de la educación hispana, con un total de 1.817 estudiantes. Cinco centros de EIB, creadas con el fin de mantener costumbres y tradiciones a la par del desarrollo sostenible, con un total de 1.188 estudiantes de la que forma parte la Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe “Pueblo Kisapincha” creada en el año 2014 y conformada de 7 centros educativos, con un total de 338 estudiantes.

La Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe “Pueblo Kisapincha” (UEMIBPK) de carácter fiscal, rural, fue creada el 03 de febrero del año 2014 en la Coordinación Zonal N° 03 Distrito N° 18D01 Circuito 18D01C09, con régimen escolar ciclo Sierra, modalidad presencial. Inició su funcionamiento en el mismo año con un total de 338 estudiantes, provenientes de 4 instituciones educativas, con 15 paralelos y 40 docentes entre los que se encontraban algunos de las escuelas anexas y nuevos funcionarios administrativos como: inspector general, secretaria, colector, laboratorista, bibliotecario, conserje, guardia de seguridad, médico general, odontólogo,

técnico, enfermera y personal de aula de apoyo psicopedagógico, para atender desde educación inicial hasta el bachillerato técnico y general unificado. Con 28 espacios entre aulas, oficinas y laboratorios, como se describe en la siguiente tabla:

**Tabla: 1:**

*Descripción de la infraestructura de la UE.*

<b>Bloque</b>	<b>Número de aulas / oficinas</b>
Administrativo	<b>5</b>
De educación inicial	<b>2</b>
Para EGB	<b>12</b>
De laboratorios de Tecnología e Idiomas	<b>4</b>
De laboratorios de Ciencias	<b>4</b>
Biblioteca	<b>1</b>

*Nota:* Elaboración propia, adaptada de los lineamientos de la UEMIBPK.

La UEMIBPK está ubicada entre las comunidades de *Pucara Grande, Pucara Chico, Ambayata y Putugleo*, se encuentra a 13 km desde el terminal terrestre de Ambato, por la vía Ambato-Quisapincha y a 10 minutos del centro parroquial de Quisapincha, dirección sur. Para dar mayor cobertura en la movilización a las comunidades cercanas al Galpón se usa la cooperativa de transporte *Rey Casahuala*, misma que realiza un recorrido a través de la vía Pungoloma hasta llegar a *Nueva Tondolique*. La frecuencia del recorrido se da cada hora.

La UEMIBPK inició su formación a partir de cuatro instituciones educativas como son: Manuel J. Calle de la comunidad del Galpón, Alonso Palacios de *Pucara Grande, Ambayata* de la comunidad *Ambayata*, y *Abel Pachano* de la comunidad *Putugleo*, ya que estas no disponían con suficientes recursos, docentes y a falta de bachillerato en las mismas, con el fin de ofrecer mejores facilidades educativas, con el equipamiento y tecnología actualizada.

En la Actualidad, la UEMIBPK ofrece educación en Inicial; Educación Básica y Bachillerato en dos jornadas, matutina y vespertina, consta de 31 docentes, con 504 estudiantes, 244 mujeres y 260 hombres, provenientes de las comunidades de la zona alta como son: Illahua Chaupiloma, Illahua Grande, zona media como: el Galpón, *Pucará Grande, Ambayata, Putugleo* y *Cachilvana Grande*. Notando que no existen muchos estudiantes de la zona baja, ya que estos van a unidades educativas hispanas cerca del centro parroquial o a la ciudad de Ambato. La UEMIBPK cuenta con una buena infraestructura, diseñada a partir de los Planos y proyecciones

de las Unidades Educativas del Milenio del país, contando con un bloque administrativo, bloque de educación inicial, bloque de EGB, bloque de laboratorios de tecnología e Idiomas, bloque del laboratorio de ciencias, biblioteca, amplias áreas verdes, canchas deportivas, comedor, cocina, duchas y el servicio de buses escolares, aunque no de la UE, pero el transporte es gratuito.

La unidad educativa está enfocada en desarrollar una educación trilingüe, mediante la recopilación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos de la nacionalidad, además se usa el Currículo Nacional Intercultural estandarizado y el Intercultural Bilingüe, teniendo mayor predominancia el primero. La implementación de los lineamientos del MOSEIB es limitado, manejándose con predominancia los lineamientos del Sistema de educación general básica (EGB).

### ***Contexto áulico***

El Quinto grado consta de 33 estudiantes, mismos que provienen de las comunidades antes mencionadas, 15 son niñas y 18 son niños entre las edades de 9 a 10 años, de quienes la mayoría son bilingües, es decir hablan *kichwa* y castellano, desenvolviéndose mejor al usar la lengua kichwa, todos deben asistir a la UE con el uniforme de manera obligada por disposición las máximas autoridades, por lo cual algunos estudiantes se muestran incómodos al usarlo.

La docente es monolingüe, es decir, solo habla castellano, por lo que sus clases las realiza solo en este idioma. Los materiales y recursos didácticos usados tienen predominancia del español, dándose especial uso a los textos entregado por el Ministerio de Educación. Antes de pandemia al igual que ahora el material que se envía o se trabajan no se enfoca en poner en práctica y desarrollar el conocimiento con la interrelación de la familia, comunidad, sino que se centra únicamente en la adquisición de conocimientos presentado en los libros de texto y el Currículo Nacional Intercultural estandarizado.

Los estudiantes son activos y participativos al realizar alguna actividad propuesta, denotándose una gran brecha en el uso y manejo de recursos tecnológicos, ya sea por la falta de ellos en sus hogares o porque en la UE no se generan espacios propicios para aprender a manejarlos. Actualmente, con la pandemia esta brecha es muy notoria ya que la mayoría de estudiantes no pueden asistir a clases virtuales por la razón antes mencionada.

Además, la gran mayoría de estudiantes tienen algún miembro de su familia quien ha migrado hacia otros países, por lo que es notorio la tendencia de proyectarse en viajar.

### **Praxis metodológica**

Posterior de las múltiples experiencias, vivencias e indagaciones surgidas desde la práctica directa en contextos educativos Interculturales Bilingües y con la ayuda de teorías educativas, consideramos que una de las maneras de obtener información acerca de problemáticas sociales, en especial educativas es a través del método cualitativo, debido a que este nos permite interactuar de una manera subjetiva con la comunidad educativa, permitiéndonos indagar y fomentar un análisis minucioso en la recolección y análisis de información antes, durante y después de la investigación, enfocados en proponer soluciones a problemáticas existentes (Sampieri, Collado y Lucio, 2014).

Por lo tanto, nuestro proyecto se desarrolla mediante un “Estudio de caso” mismo que permite hacer un análisis exhaustivo de una situación en un contexto concreto, permitiendo crear hipótesis, siguiendo un proceso sistemático (Stake, 1999) desde la selección del caso, la elaboración de preguntas, búsqueda de información, análisis, hasta la presentación de los resultados. Por lo que este método ayuda para que el estudiante y el docente puedan elaborar soluciones para las problemáticas o situaciones que se plantean, en relación a los contenidos y objetivos curriculares, acercándose a la vida real, con el fin de tomar una postura al respecto. Además, brinda la oportunidad para presentar y conocer la opinión, postura y actitud de los compañeros de clase, en diferentes situaciones, enriqueciendo la visión del alumno a partir de la interacción entre docentes y estudiantes, reconstruyendo el conocimiento (Medina y Salvador, 2009).

Entonces, el proyecto basado en la transformación-perdida acelerada de la identidad cultural, se enfocó en recopilar información minuciosa referente al tema, además de diseñar y elaborar, herramientas e instrumentos en donde la comunidad pueda participar, con la construcción compartida de conocimientos, para transformar las relaciones sociales, por medio de la búsqueda y ejecución de soluciones y problemas que requieren intervención participativa y colaborativa (Unzueta, 2011). Cabe recalcar que es imprescindible en este proceso motivar al estudiante y al docente a involucrarse en actividades que permitan la praxis, reflexión y el diálogo constante con los actores comunitarios.

Además, las técnicas de recolección y análisis de la información se direccionaron a contribuir directamente en el estudio de caso, a través de las entrevistas, la Observación participante, y los instrumentos de recolección y análisis de la información como: guías de observación, fotografías, audios y los diarios de campo.

### **Población estudiada**

De acuerdo al método planteado fue necesario adentrarnos directamente en el territorio, en donde se convivió con la comunidad, la escuela y las familias, para recopilar datos del contexto que a su vez aportaron en la construcción de nuestro proyecto. Por lo tanto, realizamos un plan en el que distribuimos las actividades a realizarse durante los días que nos quedamos en el contexto de Quisapincha (ver anexo 1), el mismo que se planeó desde la fecha del 07 al 11 de marzo.

Una vez finalizado el plan para insertarnos en la comunidad, empezamos a gestionar el lugar para hospedarnos mediante el contacto telefónico con los distintos representantes educativos, entre estos el vicerrector de la Unidad Educativa (UE). Se dispuso para nuestra estancia, durante el tiempo requerido, el uso de las instalaciones de la UE, específicamente la sala de juntas o auditorio, la que disponía de sanitarios, cocina, gas, comedor, mesas y colchonetas.

El día de llegada a la UEMIB “Pueblo Kisapincha” fue el domingo 06 de marzo del 2021 en la tarde, saliendo desde Azogues a las 08h00 a.m. en un bus interprovincial y llegando a las 14h00 p.m. a la ciudad de Ambato, quedándonos todos los usuarios que íbamos a Ambato en las afueras de la ciudad, vía a Riobamba-Quito, por motivos de cambio de rutas, junto a un pequeño intercambiador de buses urbanos, mismo que van hacia el centro de la ciudad. Una vez ahí, nos encontramos con la dificultad de trasladarnos hacia la parroquia de Quisapincha, debido a que se cambiaron de lugar los terminales, así que luego de mucho preguntar y caminar finalmente optamos por alquilar un taxi, ya que teníamos una hora específica de llegada a la UEMIBPK: a las 16:00 p.m.

En la búsqueda del transporte y al preguntar cómo llegar a la parroquia *Quisapincha* pudimos notar que la mayoría de personas que circulaban en el centro de Ambato no conocían la ubicación de la parroquia, además, ni el mismo taxista contratado conocía la ruta correcta para llegar, teniendo que usar la aplicación del celular llamada “maps me” para buscar la ruta.

Luego de 30 minutos en el taxi pudimos llegar a la parroquia *Quisapincha*, en la cual observamos un colorido bastante llamativo: comercios, espacios verdes y terrenos cultivables. La distancia desde ahí hasta la UE, en la comuna el Galpón es de 10 minutos. Una vez ahí, contamos con la presencia del Rector, vicerrector y los cinco docentes representantes de la UE, para las indicaciones generales y la entrega de las instalaciones y equipos mencionados anteriormente.

La unidad educativa al ser del milenio contaba con todas las comodidades y facilidades en cuanto a conectividad, aunque el contacto mediante las operadoras móviles no fuese favorable, debido a que no hay cobertura telefónica, por lo que el uso de megas o internet es limitado.

Entonces, debido a estos inconvenientes, el vicerrector, nos solicitó los nombres de los docentes a los cuales íbamos a entrevistar para que se dirigiesen a la unidad educativa y nos ayuden con las entrevistas solicitadas, a la vez que dejaban las guías de interaprendizaje en la UE para ser retiradas por los representantes legales y/o padres de familia.

Se procedió a aplicar las técnicas de recolección de datos, como: Entrevistas semiestructuradas y la observación directa, mismas que fueron aplicadas al cabildo, rector de la UEMIBPK, cinco docentes, entre los subniveles de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP) y Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) y 21 representantes legales y/o padres de familia del subnivel DDTE (Quinto año de educación básica), con un total de 28 entrevistas.

La recolección de información directa en el contexto con los representantes legales, se dio en el lapso de los cinco días de estancia, para lograr el promedio de entrevistas deseado. Cabe señalar que el uso de la recolección de datos mediante la entrevista, se realizó con especial reserva, por lo que los nombres de los entrevistados presentados serán ficticios, debido a la confidencialidad de los mismos.

La proyección para realizar las entrevistas a los representantes legales, cabildo, autoridades educativas y docentes del subnivel DDTE, estuvo previsto con una aproximación de 25 a 45 personas, pero, no se logró cumplir con lo estipulado debido a distintos factores: primero, la condición sanitaria del COVID-19, altamente activo en la parroquia, lo cual produjo que varias personas se mantuvieran al margen de ayudarnos.

La segunda limitante fue el uso de la lengua *Kichwa*, ya que en las comunidades de la zona alta esta era su lengua materna y el castellano su segunda lengua, por lo que no entendían las preguntas realizadas, ni era clara la respuesta ofrecida, a lo que necesitábamos personas que nos ayudaran traduciendo y en varios casos no fue posible.

La tercera dificultad fue la ubicación geográfica, es decir, la lejanía de las comunidades entre si y por ende de los domicilios de las personas a entrevistar. Así mismo, no se pudo contactar con los representantes legales a través de llamadas telefónicas, ni con su presencia en la unidad educativa, la movilidad también fue dificultosa para buscar a los representantes, ya que muchos trabajaban y no se pudo contar con sus horarios de llegada, además, varios representantes legales se negaron a participar de la entrevista por razones que no manifestaron.

Como ya lo mencionamos anteriormente, el objetivo principal planteado para lograr entrevistar a 45 personas no pudo concretarse, sin embargo, recopilamos la información de 28

representantes legales, que contrastada y complementada con la información obtenida durante un año de prácticas preprofesionales virtuales y conversatorios con docentes de la UE, nos brindaron la suficiente información y sustento para la realización del análisis del trabajo de investigación.

Cabe recalcar que las entrevistas fueron llevadas a cabo con todas las medidas de bioseguridad por el grado de contagio del COVID-19, por lo que se usó mascarillas, gel desinfectante, alcohol y la distancia física pertinente para llevar a cabo las entrevistas, con la participación voluntaria en su totalidad.

### **Manejo y aplicación de las técnicas de recolección de datos.**

La observación participativa es una técnica que nos ayudó a identificar y visualizar diferentes situaciones dentro de la problemática planteada en el contexto de investigación, permitiéndonos aportar ideas subjetivas y objetivas durante la interacción en el contexto y en la aplicación de las entrevistas.

Entonces, la observación participativa nos ayudó a comprender las formas de vida del contexto, la visualización de la pérdida de la vestimenta, lengua, y del uso y manejo del calendario agrícola; es decir, de las fechas específicas que realizan los trabajos agrícolas, en este caso la cosecha. Además, de la tendencia a migrar a otros países como EEUU o España con el ideal de mejorar la calidad de vida de las familias.

La entrevista semiestructurada al ser una técnica de investigación cualitativa nos ayudó a recopilar información dirigida y detallada para poder responder a la pregunta de investigación *¿Es posible diseñar una estrategia pedagógica a partir de la recopilación de los conocimientos andinos de la minka como pedagogía del territorio desde los ciclos agrícolas, para implementarse en el 5to grado de educación básica de la UEMIB “Pueblo Kisapincha”, que aporte al fortalecimiento de la identidad cultural?* a través de preguntas básicas planteadas al entrevistado.

La construcción de las entrevistas semiestructuradas se dio dos semanas previas a la salida hacia la comunidad, mediante un trabajo sistemático entre los investigadores y con la debida aprobación del tutor del trabajo de integración curricular (TIC), la cual se implementó con el énfasis de recopilar la mayor cantidad de información necesaria; de esta manera, la entrevista semiestructurada constó de preguntas base, mismas que variaron dependiendo del rol o función que desempeñan la personas a la que se realizó y acorde al dialogo que se llevó con los

entrevistados, surgiendo nuevas preguntas de interés relacionadas al tema del TIC, maximizando las preguntas.

Por otro lado, el uso de los instrumentos como diarios de campo, guías de observación (ver anexo 3), fotografías y audios, ayudaron a obtener información más minuciosa y detallada desde lo encontrado, visualizado y sentido es este proceso investigativo

### ***Esquematización y ejecución de las entrevistas semiestructuradas***

#### **Entrevista al rector**

La entrevista al rector fue planeada según el cronograma de actividades a realizarse en la UE para el día lunes 7 de abril del 2021, con un previo recordatorio el día domingo 6 de abril por la tarde, con la finalidad de asegurar la participación del mismo. El día lunes 7 el rector no se presentó en la hora especificada, luego de muchas llamadas y mensajes en WhatsApp no tuvimos respuesta. Entonces, acudimos al vicerrector quien nos indicó que debido a que el Rector vive en la comunidad vecina de Putugleo y que en ocasiones no llega la cobertura telefónica al lugar. Así que mediante el vicerrector se le pudo contactar, en donde mencionó que debido a la gestión que desempeña para la unidad educativa tuvo que trasladarse a Ambato y no podía presentarse, aseverando que el día martes 9 de marzo a las 08h00 am se realizaría la entrevista.

El día martes, luego de abrir la puerta principal y de haber colaborado en la limpieza de las instalaciones y de la sanitización contra el COVID-19 de toda la UE por parte del GAD municipal de Ambato, el rector nos solicitó dirigirnos a su oficina que quedaba en el edificio central junto al ingreso principal de la UE y luego de una breve conversación se procedió a la entrevista.

El objetivo de entrevistar al rector fue para determinar la metodología llevada a cabo en la UEMIB “Pueblo Kisapincha” y como está interrelacionada con las costumbres, los saberes y conocimientos de la comunidad e identificar cómo se desarrollaba y manejaba el calendario vivencial educativo comunitario en relación a la cosecha y de la importancia de la minka dentro de la misma (ver anexo 4).

Para esta entrevista se usaron 9 preguntas base, finalizando con un total de 15, con un tiempo de 14 minutos, 35 segundos.

#### **Entrevista a los docentes**

De la misma manera, para las entrevistas a los docentes, se llevó a cabo mediante la gestión del vicerrector, quien convocó a los docentes para que se acercaran a la UE, pero no el día lunes

sino el martes ya que ese día la UE había establecido la entrega de las guías de autoaprendizaje, por ende, era el día en que todos los docentes llegaban.

Los docentes solicitados para las entrevistas tenían horas específicas de llegada, así que no era necesario que estuviesen todos al mismo tiempo, por el temor de contagio del COVID-19 y la acción que la unidad educativa había tomado, ya que existían docentes contagiados por el virus y otros que no, por ende, no se podía provocar aglomeración.

El día martes a partir de las 09:00 a. m los docentes llegaron a la unidad educativa para las entrevistas, así que, para mayor comodidad de todos y al no contar con espacios propicios para realizar una entrevista, tuvimos que solicitar permiso al rector para hacer uso de la biblioteca, a lo que accedió de manera cordial. Entonces, procedimos a realizar las entrevistas mientras los docentes dialogaban entre sí e iban pasando voluntariamente hacia nuestra mesa, uno a uno. Todo esto tomando las debidas normas de bioseguridad.

El objetivo de haber entrevistado a los docentes se basó en la identificación de la relación del Currículo Nacional Intercultural y del Currículo Intercultural Bilingüe y ¿Cómo estos influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los ciclos agrícolas mediante la minka en la cosecha, además de indagar el uso de metodologías y estrategias implementadas por los docentes? (ver anexo 5)

Cabe recalcar que la entrevista fue realizada a 5 docentes de FCAP y DDTE en el transcurso de 2 días ya que por diversas situaciones algunos tuvieron que retirarse, quienes con total amabilidad se tomaron la molestia de venir a la unidad educativa el día siguiente, algunos de ellos en sus autos propios y otros en el bus que hace el recorrido por la zona.

El formato de preguntas contaba con 10 ítems base, finalizando con un aproximado de 15 preguntas, que dependió de la apertura y la actitud colaborativa de cada uno de los docentes. Algunos por verse incomodos al hablar ante la presencia de sus compañeros que se encontraban presentes en la sala o por el hecho de limitarse a responder las preguntas.

### **Entrevista a los representantes legales**

Para realizar las entrevistas a los representantes legales se tuvo que indagar a cerca de la recurrencia que estos tenían en la UE, en este caso identificamos que los mismos llegaban a dejar semanalmente las guías de interaprendizaje que realizaban en los hogares y a su vez retiraban las nuevas guías, ahí les preguntábamos la relación de parentesco que tenían hacia sus representados, (mamá, papá, hermanos, tíos, abuelos y abuelas). Ante la situación variante de parentesco

optamos por llamarlos representantes legales, ya que la finalidad de todos era el estar a cargo del cuidado de las niñas y niños.

Los representantes legales que llegaron a UE eran de las comunidades de *Tondolique*, el *Galpón*, *Putugleo*, *Ambayata*, *Cachilvana*, *Illahua Grande*, *Illahua Chico*, *Chaupiloma* y *Pucara Chico*, cuyos representados no podían acceder a las clases virtuales. Cabe recalcar que algunos venían en bus o en “fletes” (autos contratados) o a pie, dependiendo la distancia.

Las entrevistas se realizaron a 21 representantes legales de un total de 30, mismo que se llevó a cabo en 4 días, con el fin de consolidar la información. Las entrevistas contaron con 11 preguntas base con una duración de 3 a 8 minutos, cada una de las cuales fueron expuestas de la manera más coloquial posible, con el objetivo de determinar cuáles son las transformaciones culturales en los últimos años en la comunidad y su impacto en la vida cotidiana, a través del trabajo realizado en la minka especialmente en la cosecha (Ver anexo 6).

Con los representantes que no llegaron a la unidad educativa, se tuvo que tomar otra estrategia para poder encontrarlos, por lo tanto, una docente nos facilitó la dirección de los domicilios, así que tuvimos que salir en busca de ellos, lo cual se tornó difícil, debido a que muchos trabajaban en la agricultura lejos de su hogar, o salían a comercializar sus productos, o porque se abstuvieron de colaborar. Además, alcanzar una gran cobertura geográfica es complicado para dos personas que no conocen perfectamente las comunidades aledañas a la UE, aún más cuando las comunidades están lejanas entre sí, y no se conoce perfectamente la lengua materna *Kichwa*.

Una de las variantes a nuestro favor fue el acercamiento de los representantes legales a la UE, aunque no fueron muchos, por lo que tuvimos que seleccionar las comunidades que contaban con más estudiantes con el fin de agilizar la investigación. Una vez hecho este proceso, salimos a las comunidades de *Tondolique*, nueva *Tondolique* y el *Galpón*. La mayor parte de nuestro traslado se realizó a pie por la poca afluencia de vehículos, aunque circulaban pocas camionetas que hacían “fletes” por 25 centavos, las cuales reemplazaban al bus ya que su circulación era tardía.

Cabe mencionar que todas las respuestas ofrecidas fueron concisas, de esta manera logramos cumplir con 21 entrevistas que nos ayudó a recopilar suficiente información. Además, para evitar confusiones adversas contábamos con la indumentaria como chompas y carnets de la UNAE para mayor formalización.

### **Entrevista al cabildo**

Para realizar la entrevista al presidente del cabildo, nos ayudó una comunera de el Galpón, quien nos mencionó que trabajaba en la cooperativa de ahorro y crédito *Quisapincha* por lo que nos brindó la dirección del establecimiento financiero y de su domicilio, así, nos trasladamos hacia la cooperativa que está ubicada en el centro parroquial, pero nos encontramos con el lugar cerrado, así que luego de preguntar en los negocios vecinos, nos supieron informar que los días lunes la cooperativa no laboraba, por lo que tuvimos que regresar y dirigirnos hacia su domicilio.

En la búsqueda del domicilio del cabildo nos encontramos a personas que fueron muy amables en indicarnos en donde se encontraba exactamente, así que después de una caminata de 30 min aproximados desde la UE llegamos a su hogar y lo encontramos de manera informal, a un joven de entre 20 a 23 años, quien jovialmente nos atendió.

Luego de una breve explicación sobre el rol y el objetivo de nuestra investigación en la comunidad y la búsqueda de información acerca de los roles y funciones de los dirigentes de la comunidad y su influencia en las diferentes prácticas culturales, bajo el frío y tenue caída del páramo nos brindó su ayuda (ver anexo 7).

La entrevista al cabildo tuvo 13 preguntas base, finalizando con un total de 30, en un tiempo de 19 minutos con 11 segundos.

## Capítulo 2.

### De la teoría a la Hermenéutica- Marco metodológico

#### Comunidad, comuna

En el Ecuador el concepto de comunidad y comuna indígena, son fáciles de confundir, desde las mismas personas que conviven e interactúan en ellas, aún más para personas externas. Entonces, para lograr definir las debemos empezar por reconocer que el término comunidad es una construcción producto del colonialismo, que antes de la llegada de los colonizadores y la expansión acelerada en el territorio, por medio de la expropiación e invasión de tierras, el nombre usado para determinar los espacios ocupados por indígenas en la región andina, era el *ayllu* (Bonilla, 1998; Guevara, 1957). Es decir, que estaba ligado por parentescos familiares mismos que regeneran y desarrollan la vida en todas sus formas mediante relaciones continuas y recíprocas abiertas entre las personas, *la Pachamama* y *las wakas* (Farah y Vasopollo, 2011).

El *ayllu* contribuía a mejorar las problemáticas surgidas desde la misma, sin embargo, desde la colonización, mediante el abuso y explotación a la población indígena, generó la movilización y dispersión de estos, hacia zonas lejanas, las más altas, casi inhabitables por el ser humano, surgiendo convergencias familiares, derribando en la comunidad. Creando nuevas formas de relaciones sociales armónicas compartidas (Valarezo, 1987).

Martínez (2002) menciona que en la comunidad indígena existen cuatro elementos centrales como son: a) La posesión en común de algún recurso comunal. b) está conformada por grupos de familias que actúan interactivamente para enfrentar situaciones y necesidades concretas, c) existe cooperación e interacción entre las familias, y d) las relaciones de parentesco conforman el tejido social y facilitan la fluidez de las relaciones de cooperación e interacción. (p.27). Además, en el acto de crear comunidad, es decir, para poder abrazar y estrechar miembros, esta debe abrirse y lo hace sin límites, trayendo como consecuencia su destrucción y reconstrucción continua, sin que jamás muera por los ciento o miles de integrantes que logra abrazar (Grosso, 2019).

En una comunidad no está presente solamente el ser humano, sino que se amplía la noción de unidad desde los antepasados, los que vendrán, animales, plantas, lluvia y deidades (Depaz, 2000), en donde todos son importantes, deviniendo de ahí el estrechar, el bien y la interacción común, siempre presentes, siendo flexible y adaptable, permitiendo solucionar eficazmente las problemáticas existentes. En la actualidad las problemáticas pueden surgir desde términos

capitalistas-consumistas como los bienes y/o recursos naturales y sociales dentro de un grupo o espacio común específico.

A propósito, hay que explicitar que son los bienes y recursos comunitarios, ya que los bienes comunes “están vinculados a la noción del buen vivir y del bien vivir” y “tienen una relación directa con la relación sociedad/naturaleza, en la tentativa de construir relaciones complementarias (...)” (Salomone, 2018, p 104), pudiéndose diferenciar entre bienes objetivos como: plazas, mercados, ferias, ríos, fuentes, ejidos, montes, calles y las dehesas, huertos, pastos y cercados que hay en las casas y en los exteriores, ubicadas en una parcela abiertas y comunes, y bienes subjetivos como: los saberes y conocimientos de las comunidades. (Martín, 1990).

Mujica (2019) sostiene que “la conciencia de los bienes comunes pasa por la noción del uso colectivo de espacios y de recursos” (p. 52). Todas las personas de la comunidad, sea cual sea su situación económica tienen acceso a estos bienes, quienes se orientan a aprovechar estos beneficios de la colectividad, de esta manera, designarle un rumbo particular a futuro (Martín, 1990). Entonces, los bienes comunes o comunales son reservas o espacios compartidos que permiten mejorar la convivencia comunitaria y armónica entre el ser y la naturaleza.

Cabe recalcar que la forma de uso de los bienes comunales depende de los estatutos establecidos por el cabildo o presidente para cada comunidad, en el cual presenta las limitaciones y los beneficios que se pueden obtener del uso de las mismas, sin perjudicar su integridad (Martín, 1990). Como un ejemplo esta la ampliación de los páramos para el pastoreo bovino, el cual solo se extiende hasta los lugares alejados de las fuentes de agua, manteniendo y preservando la flora existente en los afluentes cercanos.

Otro ejemplo de “bien” en la comunidad, son los canales de riego, usados para la agricultura o para las tierras de pastoreo, por lo que deben contar con un constante mantenimiento, para disminuir la pérdida de agua. Entonces, para dar mantenimiento a este bien, se necesita la participación de todos los usuarios o beneficiarios del canal de agua, que muchas veces es toda la comunidad, sin estar condicionada a la participación continua de los mismos, tal como lo dice (Martín, (1990) “Se trata de objetos cuya construcción y mantenimiento requieren abundante mano de obra o capital, y pueden ser explotados racionalmente, o por tiempos determinados”, a pesar de no contar con el apoyo estatal ni de organismos institucionales externos. Al ser de esta manera, no se produce una conciencia del coste económico que este bien está produciendo, sino más bien se considera la relacionalidad que produce. Sin embargo, este se

puede volver un recurso que permita tener retornos económicos mediante la venta o alquiler del mismo.

Así mismo, la mayoría de las comunas y comunidades indígenas cuentan con *bondades*, que en términos capitalistas son consideradas como recursos (Boff, 2016). Viendo de esta manera, los recursos están vinculados con los factores de creación del ser humano y bondades con el Sacha; lo natural, en donde la persona no ha tenido intervención para su creación. En la actualidad, se consideran bienes: los bosques, agua, tierras, páramos, maquinarias, etc. mismos que son resguardados para su buen uso, con base a su forma de ver la vida. Por lo que, en los mismos territorios se garantiza el aprovechamiento para el beneficio de los recursos existentes en diferentes espacios y lugares, beneficiando a las mismas, ya que como lo dice Durston (2000) “Recursos son los que permiten lograr beneficios para los que lo poseen” y al ser comunitarios son los que permiten favorecer a todos los beneficiarios llevándolos a contribuir al “desarrollo”. Sin embargo, están propensos a ser “capturados” por agentes más poderosos para reforzar relaciones de dominación y explotación basadas principalmente en la violencia y el miedo” (Durston, 2000. p.16).

Con el pasar del tiempo estas bondades comunitarias se han ido disminuyendo debido a la venta, explotación o expansión acelerada en los espacios comunes, generalmente en los páramos, para el uso agrícola, ganadero y/o la construcción de viviendas, por ampliación familiar, debido a la eliminación de todas las formas de vida natural o al tiempo de regeneración que conllevan. Reduciéndose y/o agotando la disponibilidad de recursos naturales, suelos fértiles, menos bosques y madera, menos pesca, menos energía, menos agua, y en última instancia, menos comida saludable (Leff y Bastidas, 2001).

Un ejemplo evidente de la disminución de estas bondades es debido a la venta de terrenos abundantes en flora, fauna y minerales, a personas ajenas a la comunidad, para conseguir más capital económico, aunque en muchas comunidades se establecen en sus estatutos que la venta debe darse a algún miembro familiar o comunitario, de no ser así, la venta debe darse bajo la autorización de la comunidad. Una vez que se realiza la venta, generalmente el nuevo propietario no se involucra con la comunidad y la bondad comprada se convierte en un recurso para generar riqueza económica, mediante la sobreexplotación del espacio adquirido, dañando la calidad de vida existente de los que dependían de esta bondad o bondades, que en la mayoría de veces es toda la comunidad.

Cuando se presentan las situaciones anteriormente mencionadas, a veces se lleva a consensos comunitarios drásticos para solucionar estas problemáticas, por lo que actualmente, las mismas comunas y comunidades han comenzado a buscar alternativas del desarrollo, optando por la conservación, con el fin de mantener o incrementar estas bondades, evitando la destrucción de la Pachamama.

En resumen, los bienes y bondades ayudan a mejorar la calidad y forma de vida comunitaria, orientada al *Sumak Kawsay*, variando en la forma de como la comunidad los administre. Así mismo, es notorio que en las comunidades y comunas se han ido reduciendo drásticamente sus bienes y bondades por la venta, explotación y expansión acelerada de los mismos, pero al vivir y analizar las consecuencias que estos factores producen, las poblaciones han comenzado a cambiar para preservar la vida en todas sus expresiones.

Una vez que hemos hablando sobre cómo se construyó el termino comunidad, su significado y lo que la compone, pasaremos ahora a conocer que es la comuna, como y porque se constituye y como se vincula con la comunidad.

La comuna para Dávalos (2001) “Es el centro de la reproducción cultural, histórica, donde se genera y desarrolla una ideología, en el cual se despliegan prácticas, convivencias, aprendizajes, socialización de costumbres y que sirve como centro articulador de la cosmovisión indígena” (p. 92). Además, Rayner (2019) enfatizan que “la comuna es una institución regida por mecanismos de democracia directa y participativa que se encuentran en otros pocos contextos” (p. 22).

La comuna al igual que la comunidad surge de la transformación del *ayllu*, desde la llegada de los colonizadores, debido a la movilización masiva forzada, por la usurpación, injusticia, privatización de derechos con la expropiación de grandes extensiones de terrenos, obligándolos a marcharse de sus territorios, de sus tierras productivas a las improductivas, en el páramo, que comúnmente era usado para el pastoreo. Caso contrario, al no moverse, eran obligados a trabajar largas jornadas sin descanso y sin compensación en las haciendas, a más de no tener la potestad de reclamar sobre sus posesiones enajenadas, condicionándolos a la pasividad ante las injusticias. Sin embargo, estas movilizaciones forzadas no implicaron seguir patrones preestablecidos por la colonia, Valarezo (1987) señala que “los indígenas buscaron mantener un territorio étnico distinto al español, construyendo y controlando al efecto de la zona de producción de páramo que pasa a ser cultivada intensivamente, mientras el valle es tomado por los españoles” (p.143).

Como consecuencia, tras muchos años de opresión y migración forzada, las comunidades indígenas que se formaban en las zonas altas, del páramo, se iban haciendo cada vez más pobladas, tomando liderazgo y expandiéndose rápidamente, formando unidades en común, comunidades, consolidadas en búsqueda de recuperar todo cuanto les habían sido despojados. Ante esto, en 1937 el Estado ecuatoriano expide por primera vez la ley de reforma, organización y régimen de las comunas, mismo que es un instrumento jurídico que primero fue manejado por el Ministerio de bienestar social, luego por el Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuacultura y Pesca (MAGAP), Ministerio de Agricultura y ganadería, y ahora por el Ministerio de Agricultura, pasando por varias reformas y manteniéndose activa hasta la actualidad.

Esta ley estipula la agrupación con un máximo de 50 personas, “con el propósito de establecer y reconocer los derechos y obligaciones inherentes a las comunas, para su desarrollo y desenvolvimientos sociales” evitando el abuso por los terratenientes, “garantizando la supervivencia y autonomía de comunidades racialmente subordinadas” (Rayner, 2019, p .23). Pero, esta ley no garantizaba el reconocimiento de la población indígena existente, sino que tenía el fin de insertar al indígena a la población mestiza y convertirlo en tal, con la inserción a la sociedad occidentalizada (Ochoa, 2008).

Martínez (1998) aclara que, la ley de comunas es un instrumento jurídico, pero difiere en que “la comuna es una forma predominante de organización política en las comunidades rurales del país” en especial indígena, para tener un mayor control sobre ellas, mismas que al acogerse a esta ley pierde su liderazgo y es privatizada, ya que el Estado pasa a controlarla, estipulando su funcionalidad, y del uso y manejo omnipresente de sus bienes y recursos. Pérez (2015) aclara que, el estado necesitando mantener e imponer control sobre todas las comunidades indígenas y su territorio, “simula proteger y reconocer” con la finalidad de ingresar y apropiarse de diferentes espacios comunitarios, los cuales pasarían a ser espacios del Estado, dejándolos sin la posibilidad de elegir que hacer sobre estos, utilizándolos únicamente para lo que el Estado disponga.

Sin embargo, la ley de comunas ayudó a regular y reconocer espacios comunitarios desde el Estado, para que sean respetados por la población dominante, pero sin ser respetadas si es el mismo Estado, como ente protector, quien vulnera a la comuna, para tomar bienes, recursos o bondades existentes, lo que conlleva además a vulnerar el reconocimiento de los derechos colectivos y de la naturaleza en la Constitución del Ecuador 2008. Es así como el Estado ha logrado mantener la pasividad de las poblaciones y al surgir alguna de las problemáticas antes mencionadas desde el mismo, la población afectada solo genera pequeños levantamientos y en los

casos extremos, como se señala Valarezo (1987) “existen levantamientos de las comunidades solo en los casos extremos en que son amenazadas las tierras necesarias e indispensables para su reproducción social”.

Cabe recalcar que no solo se vulneran estos derechos colectivos en las comunas, también suceden en las comunidades que cuentan con bienes, bondades o recursos que el Estado quiere extraer, Ortiz (2008) aclara que los conflictos se dan “entre indígenas, las empresas agrícolas, petroleras, los colonos, las ciudades y el propio Estado”.

En cuanto a la formación de la comuna y su reconocimiento por el Estado, se exige la creación de un estatuto, mismo que será desarrollado acorde a las “necesidades organizacionales” de la población. Para el correcto ejercicio de este reglamento se conforma de cinco miembros representantes del cabildo como: el Presidente, Vicepresidente, Tesorero, Síndico y Secretario; quienes son elegidos cada año por las personas mayores de edad, bajo el control del teniente político, un representante del cabildo y un miembro comunitario, en el mes de diciembre. Entrando en vigencia en enero (Pérez, 2011). Luego de elegir a los representantes del cabildo y de realizar el estatuto, serán informados y enviados hacia el Ministerio de Agricultura para su respectiva validación, caso contrario esta entidad puede llegar a elegir a los miembros quienes constituirán el cabildo y realizar su reglamento o estatuto.

Es notorio ver como el Estado ha influenciado en la comuna, llevándola a perder la autonomía, siendo este quien da las ordenanzas. En el caso de los dirigentes de la comuna quienes supuestamente son elegidos por los integrantes de la misma, pero se debe tener en consideración la capacidad de leer y escribir para poder crear y dar cumplimiento a los reglamentos establecidos para la comuna, influyendo en el cambio cultural de la forma de reconocer a un líder o representante, como lo menciona De la Torre y Sandoval (2004) adquirir “el poder no se da por el poder” sino cuando la familia tiene alta influencia positiva en la comunidad, sin importar si sabe leer o escribir, sino que está orientada a la capacidad de entrega y liderazgo, y no como se está llevando por la ley de comunas.

En conclusión, podemos decir que la comunidad es el espacio de unión en la diversidad provocando cohesión social, constituida mediante rasgos culturales y familiares, siendo flexible ante las problemáticas que puedan surgir, ya que tiene la capacidad de adaptación. Haciéndola autónoma y autoreguladora del manejo de sus recursos, bondades y bienes para que garanticen su continuidad, y “permite comunalizar ondas gravitacionales de “hospitalidad” que rompen los “términos” espacio-temporales de la episteme dominante” (Grosso, 2019, p 235). Mientras que la

comuna al ser reconocida por el Estado está regida y controlada por este, la cual puede ser privada de su autonomía y manejo de sus bienes, bondades o recursos, normando en lo organizacional, a través de reglamentos jurídicos del que devienen su estructura, y su actuación política y social.

Cabe recalcar que la comunidad pasa a ser llamada comuna una vez que es reconocida por el Estado a través de los estatutos requeridos por el mismo y de haberse acogido a los reglamentos jurídicos y de control social impartidos por este, aunque sin duda la comunidad está presente en lo territorial y en lo colectivo, ya que la organización social sigue siendo la misma.

Por último, para las comunidades que se acogieron a la ley de comunas; es decir, que pasaron a ser reconocida por el Estado mediante los estatutos preestablecidos, pasan a tener un mayor control desde la institución encargada como es el Ministerio de Agricultura, un ejemplo es el “Galpón” en la parroquia de Quisapincha, en donde desarrollamos nuestra investigación, que cuenta con un estatuto, mas no es ejecutada ni practicada en la cotidianidad, sino que es adaptada solo para las necesidades políticas organizacionales dentro de la misma.

### **Comunidad y el don de reciprocidad**

A pesar de los cambios de políticas económicas y organizacionales, producidas en los últimos años en el Ecuador, las comunidades indígenas dentro de su interacción comunitaria han logrado mantener el sistema económico proveniente desde el *Tawantinsuyo*, el *ayni* o reciprocidad, aunque sin ser notorio. Denotando que este sistema acompañado de la redistribución, han ayudado a mantener la unidad, para solucionar y resurgir de las problemáticas existentes en/por algún miembro de la comunidad o en todo su conjunto.

El don de *ayni* o reciprocidad practicada en el *Tawantisuyo* durante su expansión, no se trataba de dar y recibir un mismo objeto o material entre las mismas personas, sino que iba más allá. Milla (2002) afirma que “la reciprocidad no es entre dos personas sino entre la comunidad, con cada uno de sus miembros” y que por ser totalizador “se da no solamente entre los miembros de la comunidad sino también entre ellos con toda la naturaleza en todas sus expresiones y con las fuerzas del cosmos” (p.144). Del que forman parte y se complementan.

Por lo tanto, la reciprocidad es un don; de dar, de saber recibir y volver a dar a un tercero, con su continua reproducción, al respecto Mauss (2009) dice que “El don es dar o regalar algo, es un vínculo de almas porque lo que se regala, es un alma”. Es decir; que lo que se da no es inerte, sino que crea sentimientos de simpatía y de interrelación más fuertes, siendo este voluntario y por obligación. A sabiendas de que si no se realizada esta práctica, la persona o la familia es excluida de este sistema.

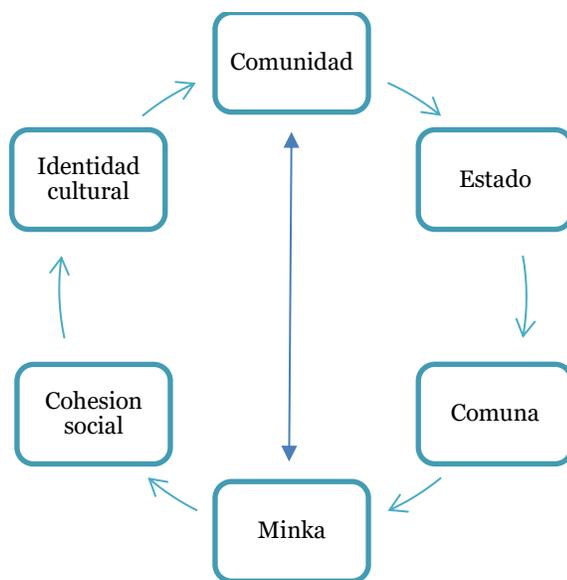
La reciprocidad fue y sigue siendo una forma de superioridad, dar al otro lo mío, lo que tengo, por lo que, para llegar a tener armonía, el receptor o beneficiario de algún producto o servicio se ve obligado a devolverlo, aunque no específicamente a la misma persona o el mismo producto o servicio recibido, pero dar (De la Torre, Sandoval, 2002). Entonces, esta reciprocidad es un acondicionador continuo, mismo que se reproduce para redistribuir las ganancias y que el poder no se centre en un solo lugar, llegando hasta la actualidad por medio de la trasmisión generacional, pero sin diferenciar claramente la condición que está ejerciendo.

La reciprocidad dice Pérez (2011) “Se manifiesta en devolver las bendiciones a la Pachamama ofreciendo apoyo al desvalido, al afectado, al huérfano, a los dolientes, con alimentos, vestuario, productos, materiales y la fuente laboriosa en la construcción de la vivienda a la pareja recién casada, o la reconstrucción de la cementera a quién perdió los cultivos por una catástrofe natural”, haciendo minka y que pueden ser reconocidas por la denominación de *Ayni*, *Ranti Ranti* o Presta manos, entre familiares o vecinos.

En fin, podemos decir que la reciprocidad es un don que se manifiesta y reproduce mediante la minka, en la que se comparten y ayudan al *Wawki*; hermano familiar, comunal y/o cósmico. Cabe recalcar que en la actualidad en las comunidades indígenas se sigue practicando esta reciprocidad de manera continua, desarrollándose en prácticas sociales, ritos, fiestas, etc.

**Figura 1:**

*Representación de la interrelación comunitaria*



*Nota.* Elaboración propia

### **La cohesión social en la minka.**

Las comunidades indígenas de la sierra ecuatoriana mantienen espacios de unión en la diversidad, mediante instrumentos de cohesión social. Los cuales son espacios que juntan, reúnen o crean enlaces sociales e institucionales asegurando el bienestar a todos sus integrantes mediante el apoyo comunitario (CEPAL, 2007). Además, fortalece y “vincula la sociedad, la solidaridad y las relaciones sociales, los valores e identidades (...) creando identidades colectivas y vida social” (Lozares, López, Verd, Martí y Molina, 2011, p, 12). Es decir; fortaleciendo un sentido común de pertenencia e identidad en la comunidad.

Sin embargo, en algunos casos esta cohesión social se orientada hacia afuera de la comunidad ya que adentro de la misma se ha creado un debilitamiento de los líderes, ocasionando una comunidad con tendencia al blanqueamiento fuera del dialogo y el respeto comunal (Martínez, 2002).

La conformación de comunidades indígenas se apoya en una fuerte identidad étnica y cohesión social que actualmente han sido debilitadas, pero un instrumentos que ayuda a fortalecer esta cohesión es la minka, la cual “es una labor colectiva para ejecutar una obra común” (Flores, 2006), estando activa como una convocatoria masiva para participar en diferentes actividades comunitarias, en beneficio común, sensibilizando a los actores comunitarios desde su conducta, actitud, comunicación, acción comunitaria, educativa y pedagógica (Zamora, Zamora y Riascos, 2011). Entonces, es el lugar en donde se crea el conocimiento mediante el aprendizaje desde su hacer cotidiano (Sarmiento, Medina, Patarroyo, Vargas, González, 2018). Proponiendo a la comunidad ideas de organización que favorecen y fortalecen las relaciones comunitarias desde la cosmovisión.

De la misma manera Leff (2004) plantea que “La minka es un espacio que articula identidades culturales y potencialidades ecológicas formando parte de la memoria colectiva constituido por espacios e identidades”. Además; esta ayuda a desarrollar posturas simbólicas, significados y significantes de sus participantes; mujeres, hombres, niños, ancianos, sin distinción de edad ni de género (Zamora, Zamora y Riascos, 2011).

En la actualidad, dentro de la minka podemos evidenciar que existen prácticas económicas, políticas y socioculturales.

Se evidencia la práctica política porque fomenta un trabajo colaborativo permitiendo crear conciencia con el fin de reivindicar y establecerse como actores influyentes de acción de las diferentes decisiones que tome el Estado (Sánchez, 2013), es Socio-cultural porque permite la

participación, relaciones horizontales, proximidad, expresión y difusión cultural, comunicación, etc. mediante la participación, relación, expresión y difusión, fortaleciendo la identidad personal y cultural (Gutiérrez y salas, 2020) ayudando al bienestar, mejorando la calidad de vida con el fortalecimiento de la fuerza y la acción de las comunidades (Obando, 2015).

Es económica, porque como lo habíamos mencionado anteriormente, mediante la fuerza del trabajo colaborativo logra mantener relaciones de reciprocidad; sin la acumulación de bienes, logrando mantener relaciones armónicas comunitarias, apartados del sistema económico capitalista que implica necesariamente el retorno y acumulación de bienes, por lo que las mismas comunidades buscan inconscientemente la manera de quemar el excedente; “mercancías agrícolas y mano de obra” (Martínez, 2002). Mediante “fiestas como el priostazgo, el apoyo comunitario y el homenaje que hace la comunidad a sus divinidades ancestrales” (Flores, 2006). Entonces, los rituales que son realizados en estos espacios son los que desarrollan el conocimiento ya que este es “simbólico y ritual” mas no “teórico representacional” (Depaz, 2000).

Además, Chingal (como se citó en Cuaicúan, Cuaicuan y Revelo, 2016) presentan a la minka de confianza, de pensamiento y la comunitaria, mismas que permiten abrir espacios de socialización e intercambio de pensamientos e ideas en un espacio determinado, conjuntamente con los miembros de los que se compone la comunidad, quienes van aprendiendo mediante la experiencia del compartir, sentir, actuar e interrelacionarse.

Obando (2015) y Medina (2012) coinciden en que la minka y sus variantes ayudan a desarrollar valores y principios como: la solidaridad, autoestima, empoderamiento, participación, satisfacción, equidad, el compartir, trabajo en equipo, compañerismo, sentido de colaboración y gestión, mismos que ayudan a fortalecer la identidad de la comunidad. Esta práctica presente con diferentes denominaciones como la *maquipurarina*, *maquimañachina*, *Ranti- ranti*, *uniguilla*, *uyanza*, *chukchina*, *p`aina* y la *wakcha karana*, son variantes y formas de intercambio, distribución y redistribución producidos desde la Minka (De la Torre y Sandoval, 2004).

Por lo tanto, la minka puede ser utilizada como pedagogía ya que permite evocar conocimientos sólidos para convergerlos con los nuevos, desde la praxis de saberes y conocimientos en el trabajo participativo en el campo de manera contextualizada, desarrollando valores, principios económicos, políticos y socioculturales desde la convivencia comunitaria, fortaleciendo la cohesión social y la identidad cultural.

## Identidad cultural

Como lo mencionamos anteriormente, el concepto de identidad cultural está relacionado directamente con la comunidad y proviene desde la colonización. Tras la llegada de los españoles se trató de clasificar a los indígenas del *Abya Yala* (América) como seres inferiores a los colonizadores, debido a la incompreensión de la diversidad que presentaba la nueva tierra, desconocida para occidente, de esta manera, se impuso la ideología sobre todo en lo religioso como justificante para estratificar a los colonizados de los pueblos originarios, después de la llegada de los colonizadores menciona Mires (1992) se acuñó el termino indio, para denominar a la alteridad del no ser europeo. Andrade (2009) aclara que “Lo local representó lo inferior, lo salvaje, lo incivilizado que había que cambiarlo. De allí nace el problema de identidad generado por esta ideología colonizadora que rechazó lo indígena, lo negro, también las mezclas de estos” (p. 14).

Entonces, la existencia de estratificación con el domino del colonizador, obligó a los pueblos originarios a someterse a los conocimientos, creencias, forma de vida, gustos, costumbres y maneras de pensar de la cultura dominante, poniéndolos en desventaja, por lo que surge la identidad impuesta; aprendiendo obligatoriamente de los conocimientos traídos, pero no de todos, solo los necesarios, con el fin de evitar el maltrato de los “amos y señores”. A este proceso se le conoce como *el blanqueamiento*; que consiste en borrar las identidades autóctonas de los pueblos para generalizarse en una sola identidad nacional, la “superior” (Andrade, 2009).

La identidad impuesta o blanqueamiento occidental desestructuró la identidad indígena existente, misma que se basaba en la producción y satisfacción de sus necesidades, el intercambio y el uso de los mismos en fiestas y rituales, con un sistema totalmente contrario, llevando a los pueblos a crear una nueva identidad y por ende autoidentidad. Buscando principalmente recuperar sus tierras, ya que uno de los principales componentes que forman parte de la identidad es el territorio como lo dice Hall (1996) “El sentido de pertenencia a un espacio físico es predominante en la autodefinition; el desarraigo es un factor causante de crisis de identidad” y al no poder regresar y recuperar sus territorios optaron por una nueva zona y espacios para vivir y para la producción, tratando de reproducir, crear y recrear las formas de vida negadas, creando una identidad étnica distinta a la anterior y a la que proponían los colonizadores (Valarezo, 1987).

Ugalde, Constantine y Chacón (2009) mencionan que “La identidad está estrechamente vinculado con un sentido de pertenencia. Los individuos se perciben a sí mismos, y son vistos por los demás, como pertenecientes a un grupo específico y no a otros”. Componiéndose de aspectos

personales y sociales para autodefinirse, logrando crear el comportamiento individual y social susceptible a cambios dependiendo del contexto en el que se desarrolle, siendo necesario el reconocimiento, de la alteridad (Guerrero, 2002), compartiendo símbolos étnicos que los represente y como menciona Pujadas (1993). “en la búsqueda de la idea de continuidad de los grupos sociales a través de las discontinuidades” (p. 95).

Del termino de identidad nace el de identidad cultural que para Chilingua (2020) “es el conjunto de características que identifican al ser humano insertado en la *Pachamama* (madre tiempo, madre espacio)” y se produce cuando la persona se reconoce e identifica a sí misma, es reconocida y reconoce al otro como parte de una comunidad o sociedad. Además, menciona que los elementos con los que se construye la identidad cultural son: “valores, tradiciones símbolos, creencias, compartimientos, alimentación, atuendo, lengua, espiritualidad (religión), sexualidad, nacimiento, procreación, matrimonio, medicina y educación” (Chilingua 2020); Es decir que, la identidad cultural no puede existir sin una autoidentificación, y esta, sin una identidad cultural a la que uno cree que forma parte y que comparte, y que esta identidad o identidades es representada por lo pensado, lo abstracto, lo subjetivo y lo objetivo (lo inmaterial y lo material) perteneciente a una comunidad o cultura, que permite mejorar la relacionalidad con otras y/o diferentes culturas.

Por otra parte, Walsh (2005) menciona que la identidad como política “surge con la intención de dividir y debilitar las fuerzas sociales” mostrando al estado como centro del poder, acabando lentamente las relaciones de reciprocidad y complementariedad armoniosas que se realizaban en los pueblos y nacionalidades. Sin embargo, en la constitución del Ecuador de 1998 al establecer el derecho del autoreconocimiento y autodefinition como pueblos y nacionalidades, contribuyó con los mismos a fortalecerse como culturas y a ser sujetos de derechos y obligaciones constitucionales.

Referente a lo mencionado, en Ecuador se dio uno de los levantamientos más importantes para los pueblos indígenas que habitaban dentro del territorio ecuatoriano, cuyos derechos eran limitados, vulnerados e irrespetados social e inconstitucionalmente, por parte del estado colonial que clasificaba, denominaba y segregaba al indígena como lo inferior, a partir de esta protesta y lucha social por el reconocimiento e igualdad de derechos por parte del estado, en el año de 1990 constitucionalmente estos pueblos consiguen el derecho de autodenominarse como pueblos y nacionalidades, cada una con su riqueza cultural y lingüística, quedando de entre ellas 18 pueblos y 14 nacionalidades indígenas reconocidas hasta la actualidad fortaleciendo su identidad, como lo

dice Santiago Ortiz (2008) el hecho de denominarse como indígena supone y está sustentada en “una fuerte identidad étnica y cohesión social en las comunidades”.

Sin embargo, tras el reconocimiento como pueblos y nacionalidades por el Estado, de esta misma denominación surgida desde los propios pueblos, hoy en día con base a estas mismas, se crearon estereotipos y se sigue produciendo hegemonía cultural, creando procesos de racismo, discriminación y exclusión, es decir, el mismo hecho de autodefinirse como pueblos y nacionalidades indígenas provoca la división entre las mismas, por ende de autodiscriminación identitaria por parte de las personas que fueron más susceptibles al blanqueamiento occidental. Cabe recalcar que el estado tiene mucha influencia, por lo que propicia y refuerza estos estereotipos directa e indirectamente.

Es importante la búsqueda de la identidad perdida y que se sigue perdiendo, ya que permite tener bases sólidas de identificación para poder proyectar el futuro, con la innovación, convergencia y dialogo de saberes y conocimientos, direccionados a mantener la vida o la práctica del *Sumak Kawsay*. Considerando que la identidad está constantemente en transformación, la cual deviene desde distintos procesos históricos, rasgos culturales, costumbres, valores y creencias, en la diferenciación y como reafirmación frente al otro (Molano y Olga, 2007). Es decir, que identidad cultural no es estática y cambia constantemente en lo subjetivo y objetivo, pero que representa, une y diferencia a una comunidad, pueblo o nacionalidad, formando un *Ñukanchik* (nosotros) unidos, iguales y diferentes; unidos en la toma de decisiones por y para mantener, preservar y salvaguardar la vida, iguales en los derechos y los deberes, y diferentes en las formas de expresión de la vida y cultura de la que forman parte. Sin producir hegemonía cultural, superando la exclusión, jerarquización, y discriminación al otro, fortaleciendo mi identidad, respetando las diferentes identidades con las que nos interrelacionamos y convivimos.

### **La minka pedagogía de territorio**

A propósito, Walsh (2017) destaca que “La pedagogía es el puente irreducible entre la de(s) colonialidad del ser, del hacer y del poder”. Además, Runge, Muñoz, Gaviria y Ospina (2015) mencionan que la pedagogía es “un campo de producción de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas, prácticas y aplicadas sobre la educación y la formación humana” (p. 11). Por lo tanto, la acción de la pedagogía no es únicamente el centrar a las personas a un modelo educativo ya que esta se encuentra en todo acto humano que conlleva la participación social, construyendo caminos para la interrelación cultural sin olvidar la memoria colectiva, llegando a construir su futuro con base a la misma (Meirieu, 2020). La pedagogía dentro de la educación es

de vital importancia, debido a que, nos ayuda a convertir a la enseñanza-aprendizaje en un proceso más fácil de asimilación y comprensión, convirtiéndola en dinámica, participativa, colaborativa y crítica.

Es necesario vincular la educación con la realidad en la que convivimos, mediante la contextualización y participación comunitaria, para modificar paradigmas predominantes impulsados por las elites, como son: la acción individual y colectiva, las acciones y pensamientos de las sociedades globales, para fundamentar los valores de solidaridad planetaria y valorar las propuestas que tienen las comunidades, disminuyendo brechas de pobreza, partiendo de las necesidades y curiosidades de los estudiantes en una relación directa y dialógica entre docentes y estudiantes, provocando la producción de nuevos conocimientos, educando para la libertad (Valero y Castellanos, 2017). Entonces, pensar desde el territorio es plasmar el pensamiento de la misma comunidad, para la comunidad, con fin de mejorar las condiciones de vida “desde fortalecimiento de su identidad étnica, cultural, educativa, económica, social, política y la protección de su habita natural” (Zamora, Zamora y Riascos, 2011, p. 33).

En las prácticas y saberes ancestrales, se interrelacionan los conocimientos individuales y de la madre tierra en un proceso comunitario, orientado a la autogestión y desarrollo comunitario. Perea (2014) afirma que, mediante la metodología del saber popular, “se comunican las transformaciones de la temporalidad y sus efectos sobre los espacios, entre el antes, el ahora y lo que podría ser el territorio” (p.17). De esta manera es volver a la representación de los saberes, valores, costumbres propias, orientados a reconocer la identidad y su transformación en la sociedad actual. Por consiguiente, desarrollar una pedagogía de territorio mediante la minka, es partir desde el *Yuyay, Ruray, Hamutay y Musyay* (pensar, actuar, comprender y sentir), permitiendo la transmisión y práctica de los saberes y conocimientos de la vida cotidiana experiencial, partiendo de la contextualización y la conceptualización para la interiorización, junto a los saberes desde lo ambiental y lo histórico. Además; es importante el vínculo de los niños y niñas al territorio ancestral, estableciendo una relación con los lugares sagrados y las formas como lo habitan en la resignificación por medio de las labores y la tradición oral de las familias (Correa y Páez, 2018), en donde todos sean parte del proceso formativo comunitario.

Vista de esta manera, la minka como recurso pedagógico al ser una institución consolidada de la comunidad, que ayuda a reconstruir una educación significativa “basado en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, considerando valores, saberes, conocimientos, expresiones culturales de las comunidades socialmente

diferenciadas en la transformación de la práctica pedagógica”. (López, 1992, p.2), aprendiendo, desaprendiendo, reaprendiendo constantemente mediante la acción y la reflexión.

López, (1992) sostiene que se debería optar por una política cultural para “que ayude a construir una actitud intercultural, que no sólo revalore las lenguas y culturas indígenas, sino que las considere como un recurso pedagógico y como depositarias de saberes, conocimientos, actitudes y valores capaces de enriquecer la educación” (p.11). Desde este punto de vista, la pedagogía de territorio mediante la minka ayuda a reproducir, recrear y crear conocimientos, por ende no está basada en la lógica de acumulación de conceptos, ni en un grupo cerrado, sino, más bien abre la posibilidad de ofrecer herramientas para adquirir experiencias que permitan comprender la importancia de valorar la vida en todas sus manifestaciones, reconociendo el papel fundamental de los seres vivos con el territorio, y cómo podemos transformar las realidades en todos los contextos, redescubriendo la importancia que tiene la colaboración e interacción entre pares y que a partir de la misma se aprenda y enseña en sociedades o contextos, en los que pese a los esfuerzos de la aculturación y enajenación por parte de la occidentalización, el aprendizaje y el desarrollo de nuevos saberes y conocimientos sean la construcción social guiada por el colectivismo y la solidaridad.

En este sentido, la minka es un referente de enseñanza-aprendizaje dentro de las comunidades, mediante la participación activa de todos sus miembros en contextos reales, en pro de mejorar la calidad de vida. Por lo tanto, nosotros trabajamos mediante este referente, basándonos en los ciclos agrícolas productivos, en específico en la cosecha, sacando la pedagogía del aula de clases hacia el territorio mediante la práctica de saberes culturales, construyendo un verdadero dialogo de saberes, que colabore a fortalecer la identidad cultural, orientándonos a producir y generalizar la justicia cognitiva global, por ende, la interculturalidad.

### **Currículo y pedagogía de territorio**

Para lograr articular el pensamiento y el conocimiento, se crea el currículo desde el Estado, mismo que para Tejada (2011) es “un conjunto de contenidos culturalmente organizados” y para Kelly (2009) “Es la planificación de todo aquello que se pretende que los estudiantes logren y es guiada por la escuela”. Esto implica desarrollar la teoría y la práctica como necesarios para tener un correcto resultado dependiendo de su capacidad cognitiva (Torrecilla y Castilla, 2011). Entonces, se considera al ser humano como un sujeto educable y todo lo que se haga es en su beneficio.

Torres (1998) menciona que “en cualquier elección, planificación y desarrollo de un currículum están presentes cuestiones políticas, éticas y filosóficas” (p. 48). Las cuales modelan lo que debe ser enseñado. Entonces, el currículo es un proyecto social, el cual presenta *qué y cómo* enseñar, para desarrollar competencias imprescindibles. Abordando las capacidades (conocimientos, habilidades, actitudes) contribuyendo a la sociedad con un ser con derechos y deberes, ya que este organiza y unifica los conocimientos que deben ser aprendidos, disponiendo, transmitiendo e imponiendo reglas, normas y orden, mismas que son reglas difíciles de modificar (Sacristán, Feito, Perrenoud, Linuesa, 2012), de la misma manera Torres (1998) enfatiza que en la escuela “sólo existe lo planificado y lo previsto y, lo que es tan o más importante, los docentes deben concentrarse en conseguir tales objetivos, no en cuestionarse su valor y, mucho menos, alterarlos y sustituirlos”(p.51).

Sin embargo, Agray (2010) argumenta que “la construcción del currículo o proceso curricular es un proceso activo en el que la planeación, la acción y la evaluación están recíprocamente relacionadas e integradas”, con una reflexión crítica de las mismas, además, para diseñar un currículo se debe tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes y los ideales de la Institución educativa (Perez, 2016).

El currículo y sus objetivos están enfocados en desarrollar habilidades en los educandos, para vincularlos en la vida productiva de la sociedad, tomando en cuenta cuatro dimensiones: pedagógica, psicológica, sociológica y ética. En esta misma línea, conviene distinguir dos tipos de currículo como son: el oculto y el explícito; en el primero la información es subjetiva y depende de la comunidad educativa y del profesor, de que conocimientos quiere transmitir al estudiante y el segundo es lo que se presenta claramente en el currículo, los objetivos que deben ser cumplidos obligatoriamente como componentes básicos, para desarrollar y alcanzar los perfiles de salida de la escuela y el colegio. De esta manera se produzca una correcta inserción a la sociedad (Torres, 1998).

Entonces, a partir de la creación del currículo y para conseguir desarrollar destrezas de aprendizaje activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable y colaborativo, estos currículos en Ecuador están orientados al desarrollo de los perfiles de salida que en EIB son: justicia, innovación, solidaridad, interculturalidad y bilingüismo, mismos que trascienden a los perfiles del Currículo Nacional Intercultural estandarizado, que consta de: justicia, la innovación y la solidaridad. Para alcanzar estos perfiles debe existir una planificación en donde se puedan diagnosticar las necesidades, formular objetivos, seleccionar y organizar los contenidos,

seleccionar las experiencias de aprendizaje, y determinar que evaluar y su significado (Tyler, 1986), pero tiene muchas limitaciones como en las evaluaciones, en donde se valoran solo los conocimientos con criterios de desempeño, y la institución y el docente no planifican contemplando las destrezas y habilidades de los estudiantes, además no existe conexión entre el currículo y las pruebas estandarizadas, para mejorar la calidad educativa.

La creación del Currículo para las Nacionalidades o Currículo Intercultural Bilingüe en el Ecuador, es la traducción del Currículo Nacional Intercultural estandarizado a la lengua ancestral de las nacionalidades, con una mínima contemplación e interacción de los saberes y conocimientos que para los mismos son imprescindibles. A razón de esto, se crea el MOSEIB mismo que permite “incorporar los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, los valores y principios de cada pueblo y/o nacionalidades y el uso de su lengua”. (MINEDUC, 2017, p. 13), ofreciendo la posibilidad de incorporar propuestas innovadoras que ayuden a mejorar la calidad de educación, tomando en cuenta adaptaciones a las necesidades y fortalezas de los estudiantes, enfocados en la interdisciplinariedad. Entonces, es aquí en donde el docente puede desarrollar lo pedagógico desde el territorio, es decir, planificar con base al contexto en el que se encuentra.

Por consiguiente, en la actualidad, el Ecuador cuenta con dos sistemas educativos; Sistema de Educación Intercultural y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. En Educación General Básica (EGB) el cual esta guiado por el Sistema de Educación Intercultural, existen instrumentos macro-curriculares como: el Currículo Nacional Intercultural obligatorio, meso-curriculares como: el proyecto curricular institucional (PCI) y plan curricular anual (PCA) y micro-curriculares como: planificaciones de aula y adaptaciones curriculares, mientras que en el sistema de Educación Intercultural Bilingüe los instrumentos curriculares usados en el nivel macro-curricular están en el Currículo de las Nacionalidades, en el meso-curricular, el proyecto educativo comunitario (PEC) y la planificación curricular comunitaria (PCC), en el nivel micro-curricular están: las guías de inter-aprendizaje con el complemento de las cartillas de saberes, el calendario vivencial educativo comunitario y el calendario agroecológico.

Una vez definido el concepto del currículo, hacemos énfasis que este es un instrumento de refuerzo o construcción de una identidad, orientada a la reproducción del conocimiento pudiendo ser desarrollada dentro o fuera del aula escolar.

Las Orientaciones Pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB (2019) presentan los elementos que se deben desarrollar en el currículo a nivel meso-curricular y micro-

curricular en las CECIBs. A continuación, presentamos como se deben desarrollar los dos currículos:

En el nivel meso-curricular se debe desarrollar la Planificación Curricular Comunitaria (PCC), misma que contienen la gestión pedagógica y curricular dependiendo del subnivel educativo en el que se desarrolle, esta puede tener una duración mínima de 4 años y una máxima de 10 y será desarrollada en función al Proyecto educativo comunitario y los lineamientos del MOSEIB.

El PCC considerara los siguientes componentes:

- a) *Innovaciones pedagógicas del CECIB*: innovaciones técnico pedagógicas a aplicar en la formación educativa.
- b) *Unidades de Aprendizajes*: se deben detallar los saberes, conocimientos y dominios del Currículo de las nacionalidades con las que se va a trabajar, considerando 200 días laborables.
- c) *Metodología del Proceso Interaprendizaje*: Se deben detallar cuales con los métodos y estrategias que van a ayudar a conseguir los dominios de aprendizaje, los espacios en donde se van a desarrollar y cuáles van a ser los instrumentos con los que se van a desarrollar el seguimiento académico a los estudiantes.
- d) *Acompañamiento Pedagógico*: se detalla cual va a ser el rol del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el periodo académico.
- e) *Certificaciones y Títulos de Bachillerato*: se debe definir cuáles van a ser las políticas a seguir al finalizar los subniveles educativos.

De la misma manera, los lineamientos del MOSEIB mencionan que la guía de interaprendizaje, es un instrumento micro-curricular que lo realiza el docente a través del sistema de conocimientos, utilizando diferentes recursos y estrategias con base al MOSEIB y será elaborada en la lengua de la Nacionalidad, con la finalidad de fomentar en el estudiante un carácter investigativo, creativo, crítico, reflexivo y propositivo. Cabe recalcar que desde las unidades curriculares desde la 11 hasta la 45 deberán ser desarrolladas mediante cuatro guías de interaprendizaje (Orientaciones Pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB, 2019). Sin embargo, cuando se constata que los estudiantes adquirieron los dominios requeridos para la unidad, o si la unidad contiene pocos saberes y conocimientos el docente puede hacer excepciones en la creación de las guías (Entrevista a: Edison Hidalgo).

La elaboración de las guías de interaprendizaje no deben constar con más de 25 actividades (por cada guía) y todas deben estar interrelacionadas entre sí, con el fin de realizar un aprendizaje holístico, además, se deberá buscar la participación de la unidad educativa y la comunidad. Para el desarrollo de la guía de interaprendizaje se debe considerar los siguientes aspectos:

1) *Portada* misma que estará integrada por:

Número y título de la unidad de aprendizaje, número y título del Círculo de Conocimientos y Dominios, gráfico motivador; relacionado al círculo y a los contenidos, mapa de saberes y conocimientos del círculo, dominios del círculo y el Objetivo del círculo.

2) *Desarrollo de la Guía de Interaprendizaje* mismo que se subdivide en:

a) Dominio del conocimiento, subdividido en:

-Senso-percepción: en donde se busca despertar el interés.

-Problematización: regularmente se realizan preguntas relacionadas al tema a desarrollar, también se usa para diagnosticar el conocimiento.

-Desarrollo de los contenidos: se usan diferentes recursos que ayuden al estudiante a desarrollar destrezas, conceptos y habilidades.

-Verificación: es el espacio en donde se identifica si el estudiante adquirió los dominios propuestos en la guía.

-Conclusión: en donde se refuerzan los conocimientos.

b) Aplicación del conocimiento:

Este es el espacio en donde se proponen actividades en donde el estudiante puede aplicar y crear nuevos conocimientos, en nuevos contextos.

c) Creación del conocimiento:

Momento en el cual el estudiante innova y elabora un nuevo conocimiento relacionado al tema estudiado.

d) Socialización del conocimiento:

En este espacio se da a conocer a quienes representan a los niños, compañeros, docentes, etc. las innovaciones realizadas

3) *Instrumentos del logro de dominio*:

Son las técnicas y estrategias que el docente usa para verificar el logro de los conocimientos, y debe ser colocado como anexo dentro de la guía de interaprendizaje.

4) *Cuadro de Seguimiento de Actividades de la Guía:*

Ayuda al docente hacer un seguimiento más de cerca de los estudiantes y consta de: número de orden, nómina de los estudiantes, número de actividades ordenadas por las fases del conocimiento, fecha de inicio y fin del desarrollo de la guía y la aprobación final.

5) *Recursos y Materiales Didácticos:*

Son los recursos y materiales con *pertinencia cultural* que ofrece el docente, mismos que ayudaran al estudiante a desarrollar el aprendizaje y el logro de dominios estipulados.

En conclusión, el currículo es el que señala y propone el que, y como enseñar ya que organiza, selecciona contenidos, tiempos, etc. y son difíciles de cambiar porque vienen tras una ideología y suponen que los contenidos presentados ayudaran al estudiante a darse a conocer como sujeto de derechos y deberes en la sociedad. Además, que el currículo de las Nacionalidades es una traducción del Currículo estandarizado a la lengua de las nacionalidades ya que da pasos y contempla la inserción del conocimientos y saberes, pero, sigue evocando el cumplir con los “requisitos” para insertarse en la sociedad mestiza, entonces, el Currículo nacional intercultural homogeneiza, jerarquiza y da más valor a conocimientos occidentales, poniéndolos como objetivos básicos a cumplir, tal como lo dice Martin Helena “La autonomía curricular implica que las escuelas establecen prioridades en las intenciones educativas sin que ello tenga que hacer peligrar lo básico”. Sin embargo, con la pedagogía de territorio permite acercarse, vivenciar y participar con todos los que conforman la comunidad, partiendo de las necesidades de la misma hasta tratar de solucionarla, mediante las practicas comunitarias comunes.

### Capítulo 3.

#### La minka como pedagogía de territorio

La investigación llevada a cabo en el Galpón de la parroquia Quisapincha, se dio durante el confinamiento a causa del COVID-19, por esta causa se tuvo que tomar las respectivas medidas de bioseguridad para prevenir el virus. Además, al estar inmersos en la comunidad nos encontramos guiados por un plan de actividades estrictamente detalladas, pero al desarrollarlas, algunos de los puntos fueron modificados sobre todo al momento de llevar a cabo las entrevistas.

El proceso de inmersión en el Galpón de acuerdo a la metodología propuesta, se dio con la *Investigación Acción* (IA), mediante el estudio de caso, que permitió vincularnos en el contexto para comprender la problemática de la pérdida acelerada de la identidad cultural, desde la memoria y las voces de las personas de la comunidad, de cómo se está llevando la minka y los ciclos agrícolas en especial de la cosecha en la comunidad.

De esta manera el trabajo desarrollado en el campo consistió en identificar los tipos de minka, usos, herramientas e instrumentos que aún perduran en la comunidad, para la realización de la misma, productos y épocas en las que se siembran y como se desarrollan, haciendo hincapié en la organización, relación y sentir comunitario.

#### **La minka en lo comunitario.**

Para comenzar, podemos decir que hablar de la Minka es hablar de la identidad de la comunidad<sup>3</sup>, a través de un proceso cultural enmarcado en la memoria colectiva, como un espacio de cohesión, vinculación, formación y aprendizaje en valores, costumbres, tradiciones que han pasado de generación en generación, y que se presenta como un espacio para convivir, formar relaciones sociales, en apoyo mutuo y de beneficio común, y como lugar de aprendizaje continuo, que varían de acuerdo al contexto.

La minka es un trabajo con un fin mutuo, Francisco menciona que se da *el apoyo común entre sí, en cualquier aspecto que necesite cualquier persona, en aspectos familiares o sociales dentro de la comunidad*, saliendo al trabajo en distintos lugares y fechas a través de una convocatoria previa por parte del cabildo. Entre las minkas que se realizan están direccionadas para: la limpieza de los canales de riego, la limpieza de la vía, derrumbes, limpieza de la maleza

---

<sup>3</sup> Comuna y comunidad en “El Galpón” tiene el mismo valor simbólico social, por lo que los presentamos como sinónimos.

que crece en los páramos, y de la limpieza y mantenimiento de la casa comunal en la que se encuentran miembros de diferentes familias que hacen uso de estas bondades, recursos y bienes comunales, siendo este el espacio para distraerse, conversar, reír, compartir entre todos, desarrollando tareas grupales que designa el presidente del cabildo.

Para desarrollar la minka debe ir un representante por familia, quien tiene que ser mayor de edad o que tenga las condiciones físicas para desarrollar el trabajo. En la actualidad la minka ha cambiado, en especial en los últimos años, como dice Pedro *“los trabajadores dicen que no avanzan o ponen excusas para no ir”* por lo que actualmente se usan nuevos mecanismos de control para quienes no asisten a la misma; Se les cobra una multa de 10 dólares y se realizan aproximadamente cada dos meses o dependiendo de alguna necesidad o percance que tenga la comunidad, informándoles mediante el altavoz o parlante ubicado en la capilla de la misma.

Esta multa impuesta condiciona a las personas a ir a la minka como menciona Rosa que la *comuna de lo que mande vamos a la minka, así las autoridades cuando uno no se va, cobran la multa*. Es decir que, la minka referente a este aspecto se realiza por obligación, por no pagar la multa, la cual está establecida por los reglamentos internos de la comuna, manejados por el cabildo. Sin embargo, la mayoría de personas siguen considerando a este espacio como un lugar en donde se puede aprender a compartir con los demás, crear amistades, divertirse y aprender a ser colaborativos.

Los motivos más relevantes en la ausencia de las personas de la comunidad en la minka son debido a la migración, el trabajo en la ciudad y la venta de los productos agrícolas, textiles y de cuero que realizan en distintas ciudades del país o en los mercados cercanos a la parroquia, por lo que en ocasiones prefieren pagar la multa o sanción, pero, esto no quita la posibilidad de enviar a otra persona que pueda sustituirlos.

Antes de continuar, recalamos que la comuna cuenta con estatutos establecidos para su formación, constituida con cinco miembros administradores que la representan y dirigen como son: presidente, vicepresidente, tesorero, síndico y secretario, aunque en la práctica comunal del Galpón se considera la existencia de presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y vocal, para tomar cualquier decisión o realizar una acción. En palabras de Francisco, *“Nos comunicamos los cinco por redes sociales (...) ya donde que nosotros decimos tal día hay lo que es la sesión, nosotros nos coordinamos de ahí se va debatiendo, para luego ponerla en dialogo con la comuna”*.

Por lo tanto, podemos entender a la *minka* no como un simple trabajo realizado por la carencia de recursos económicos, sino por el compartir consensuado y recíproco de mano de obra, pensamientos, conocimientos, saberes, costumbres y tradiciones de todos y cada uno de sus participantes de forma oral inmediatamente practicable, en o por medio de este espacio forjado por la colectividad. Por lo que podemos constatar que existen diferentes componentes esenciales que constituyen a la *minka*: una *minka yuyay* (pensar, repensar); en donde se dan aportes sobre el qué y cómo realizar el trabajo propuesto o el que se está proponiendo, una *minka munay* (desear, querer); en donde se exterioriza el deseo y las ganas por realizar la actividad.

Una vez que se ha consolidado estos dos grados, aparece la *minka ruray* (hacer, materializar) en donde se ejecuta o desarrolla la actividad que se ha planteado o planteó, llegando en todos estos procesos hasta la *minka yachay* (saber, conocer, educar) en donde a través de todas estas experiencias se crea y forma el pensamiento, en donde todas dependen incondicionalmente la una de la otra y en las que están inmiscuidos la *minka* de confianza, interrelacionándose y reproduciéndose incondicionalmente en la participación. Cabe recalcar que estos grados o niveles pueden presentarse sin un orden específico, ya que varían dependiendo del contexto, necesidad, requerimiento o subjetividad de cada persona.

Podemos constatar que la *minka* se deriva en tres tipos como son:

*La minka familiar*: en donde se trabaja y participan solo los miembros de la familia.

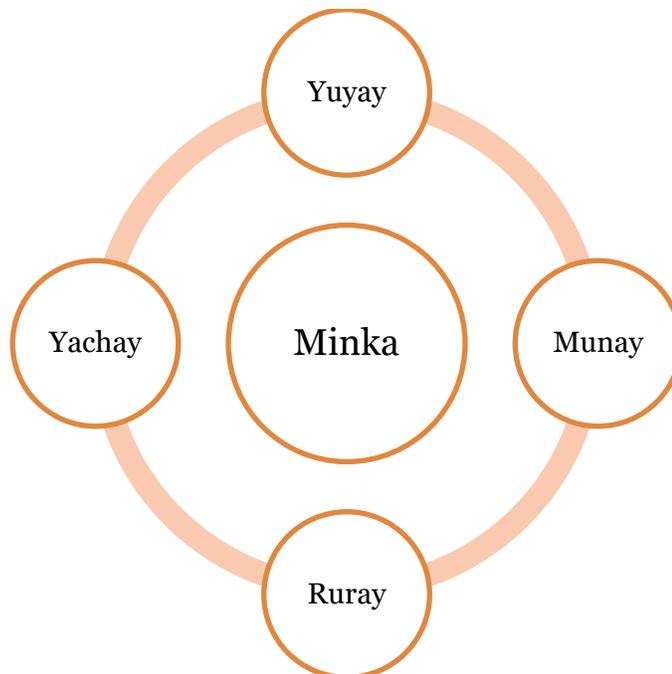
*La minka vecinal*: en donde se invita a los vecinos cercanos a ayudar en el trabajo.

*Y la comunitaria*: en donde comúnmente sale un representante por cada familia para realizar trabajos en bien de la comuna.

En este aspecto, la *minka* comunitaria ayuda a atender las necesidades de la comunidad a través del trabajo, fortaleciendo la relación entre los participantes, mediante el diálogo sincrónico y asincrónico entre iguales, siendo un espacio de transmisión de conocimientos hacia las nuevas generaciones. Sin embargo, se sobrepone la *minka* familiar, ya que en esta participan todos sus miembros como son: papá, mamá, hijos, abuelos, cuñados, entre otros. Provocando el fortalecimiento de la tradición de la conformación y composición familiar ampliada y por ende de la concepción de pertenencia e identidad dentro de la comunidad. Aunque, este mismo proceso de fortalecimiento deviene también de la *minka* vecinal debido a que se invita a los vecinos para que ayuden, así lo aclara Transitó” si *ya sobramos entre nosotros nomás no se va a pedir lo que es la mano, si ya (...) somos poquitos hay ya si se dice presta como digo para la cosecha, para la siembra, para las deshierbas, para fumigación*”.

**Figura 2**

*Componentes importantes para el desarrollo y ejecución de la minka*



*Nota.* Elaboración Propia, ejecución de la minka

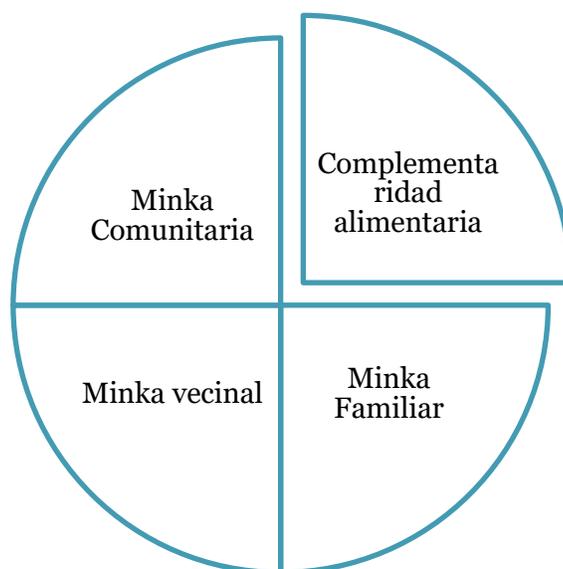
De este modo, se puede identificar la práctica del *prestamos* en la minka familiar y vecinal, ya que las mismas producen y reproducen directamente la reciprocidad o devolución de la fuerza de trabajo, mientras que en la minka comunitaria al ser el beneficio para un bien general de toda la comunidad, no necesariamente está pensada hacia la devolución del trabajo, pero contribuye significativamente a fortalecer losos de interacción, relacionalidad e identidad entre todos los participantes que conforman la comunidad.

De igual forma, al realizar la minka familiar o vecinal, en lo agrícola o alguna otra actividad, durante la jornada se le debe brindar alimentos y bebida a los participantes, y en la cosecha se le entrega una parte del producto como agradecimiento, ya que esta no se la hace con fines económicos, pudiéndose claramente evidenciar que el excedente es compartido y no es solamente para el disfrute de una sola persona. Algo similar sucedía en la minka comunitaria en tiempos pasados, ya que se la acompañaba con cantos y música, algunas veces en forma de rebeldía, para alegrar a los participantes y/o por agradecimiento a la *Pachamama* por lo recibido.

En la actualidad, se denota en los diferentes tipos de minka, que perdura el llevar alimentos a la zona de trabajo y allí es compartido u ofrecido a los demás participantes a modo de pampamesa, es decir; que allí se demuestra la variedad y la *complementariedad alimentaria*<sup>4</sup>, esto se puede evidenciar desde la producción de productos alimenticios ya que cada familia siembra cuidando de no repetir o sobre producir su siembra y cosecha con la de los vecinos, y en la forma de consumo de alimentos industrializados, con los existentes en la comunidad. Así, la alimentación en el espacio de la minka con los productos que son llevados a la misma como: el cuy, pollo, papas, mote, habas, ají, chicha, canelazo, etc. Ayudan a tener una dieta balanceada y resistente para poder concluir la jornada de trabajo.

**Figura 3**

*Representación de la complementariedad alimentaria en la Minka*



*Nota.* Elaboración Propia

Las herramientas que perduran hasta la actualidad en la realización de la minka son: azadones, picos, oses, barretas, lampas, palas, sogas, machetes, sacos, rastrillos, etc. las cuales varían dependiendo de las actividades a realizar. De esta variedad de instrumentos, para realizar la práctica agrícola, en específico en la cosecha: se usan los azadones, picos, palas, lampas y sacos.

---

<sup>4</sup> Referenciando a la alimentación saludable con la variedad de alimentos existente en la zona andina.

Por otro lado, en la vida diaria y su quehacer comunitario de cada una de las personas, en la actualidad varía dependiendo del rango de edad: los niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, realizan y se ocupan de distintas actividades, los niños se dedican al estudio, en la realización de deberes, tareas escolares, además de ayudar en la limpieza de sus hogares y con el pastoreo de animales (borregos).

Los jóvenes de la comunidad en su mayoría trabajan en la ciudad, otros han emigrado a EEUU, y los que permanecen en la comunidad trabajan en los huertos familiares o en el pastoreo de animales. Los adultos por otra parte, en su gran mayoría trabajan dentro de la comunidad, en los terrenos, cultivando distintos productos agrícolas, así mismo, hay algunos que salen a comercializarlos en las ciudades o se dedican a actividades alejadas de la agricultura como la elaboración de artesanías o la venta de comida en el mercado. Por último, los adultos mayores permanecen en sus casas, aunque de igual manera trabajan en pequeños huertos y dedican su tiempo en el cuidado de sus animalitos.

Enfatizando en lo anteriormente mencionado, recalamos que Quisapincha al contar con una alta producción agrícola, dentro de la comuna del Galpón, existe una escala amplia de producción agrícola de manera variada, como: papas, habas, mellocos, coles, avena, maíz, ocas y hierba, pero, no se tiene conocimiento de los tiempos en los que se siembran, ya que al ser una tierra altamente productiva se da la siembra en cualquier época del año, como lo dice, Francisco *“Ya no hay el tiempo, hoy puede sembrar lo que es cualquier rato, puede sembrar lo que la persona quiere (...) usted puede cosechar o sembrar mañana lo que es habas, papas y usted está cosechando lo más pronto posible (...)”* coincidiendo en que no existe un tiempo predeterminado para la siembra y cosecha de los productos, ya que se podía llevar a cabo durante todo año, debido a que son favorecidos por estar ubicados en el páramo, sin embargo, existía la remembranza de los tiempos pasados con sus abuelitos y los mayores de la comunidad, en donde se realizaban la siembra en tiempos y espacios definidos, pero no logran recordar las fechas específicas.

Como consecuencia de lo anteriormente mencionado, podemos decir que Quisapincha al estar conformada en su gran mayoría de población indígena mantiene rituales sagrados, como: el *Kolla Raymi*, el *Kapak Raymi*, *Pawkar Raymi* y el *Inti Raymi*; en estas fechas se realizan pagos u ofrendas en agradecimiento a la Pachamama en los cerros sagrados como: *el Sagua toa o Casahuala* de Pukara Grande y Pukara Chico, por lo que se denota la existencia de épocas de siembras y cosechas para realizar estos pagos u ofrendas. Además, cabe señalar que cada ritual conlleva el uso de frutos de la naturaleza que se dan en un tiempo determinado, como el capulí,



duraznos, manzanas, entre otros, a diferencia de las hortalizas y verduras que se producen en cualquier momento.

Entonces, podemos decir que en la comuna no se desarrollan los ciclos agrícolas conscientemente, pero se puede evidenciar esta práctica inconscientemente, cuando la desarrollan en la realización de rituales como en el: *Inti Raymi*, *Kolla Raymi*, *Kapak Raymi*, *Paukar Raymi*, ya que es ahí en donde se realizan pagos, u ofrendas con los frutos provenientes de la *Allpamama* (Madre Tierra) y que pasan por estos ciclos específicos para poder realizar estos rituales en los cerros sagrados.

### **Concepción de la minka en la UEMIBPK**

La minka en la UE también es considerada importante, ya que ayuda a solventar las necesidades de la misma, además, porque fortalece la solidaridad y permite mantener un bien que es de uso en común. De esta manera, los estudiantes a través de esta práctica aprenden a ser colaborativos y solidarios en la cohesión con la familia, compañeros, vecinos y docentes en lo extracurricular. Hasta que llega al aula de clase, en donde se limita a ser practicada y desarrollada pocas veces y mediante una sola asignatura: Proyectos escolares. Esta es la única materia que puede hacer y practicar la minka, porque tiene donde hacerla. Esto debido a la existencia de unos huertos dentro de la UE, mismo que deben ser trabajados.

Entonces, podemos inferir que la minka en la UE solo se realiza por obligación y para cumplir con una parte de los requerimientos de las Orientaciones Pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB, la cuales en el numeral 4.4.4. *Huertos Vivenciales Educativos Comunitarios* aclara y enfatiza que “Es un espacio de aprendizaje natural concreto, que permite el equilibrio del ser humano con la naturaleza (según cada cosmovisión) y el desarrollo de las ciencias integradas; todos los CECIBs deben contar con este espacio” (SESEIB, 2019), pero se queda al margen de esto y no hay innovaciones pedagógicas para transformar los diferentes espacios y beneficios que ofrece la minka al llevarlo a lo pedagógico.

Como lo mencionamos anteriormente, a pesar de que la máxima autoridad de la UE y los docentes mencionan la importancia de la minka, no se la considera como un espacio de creación del conocimiento, ya que se cree que el aprendizaje debe estar centrado específicamente en el aula, por ende, que tener espacios y ambiente de aprendizaje es solo tener cartelones motivacionales. A más de esto, se tiene la noción errónea de aprendizaje integrado, ya que se cree que poner las asignaturas dentro de un mismo documento o guía es hacer aprendizaje integrado, expresándose en las excusas que surgen “*no podemos realizar actividades por el corto tiempo que tienen de*

*cada materia fuera del aula*”, justificándose con que los permisos en su mayoría son negados, dando preferencia solo a algunos docentes, y que para aplicar la metodología del MOSEIB les falta tiempo.

En función a todo lo mencionado, podemos evidenciar que no se ha usado a la minka como un espacio de inter-aprendizaje, no se trabaja correctamente con áreas integradas, el/la docente no gestiona correctamente el aprendizaje, centralizando la educación al aula, dando paso al uso prioritario del Currículo Nacional Intercultural estandarizado, los libros de texto y la poca planificación.

Para concluir con este apartado sobre el análisis de la minka en la comunidad y en la unidad educativa, enfatizamos que al ser un medio de transmisión y producción de conocimiento, parte de la cosmovisión andina de la reciprocidad, es un espacio comunitario y social que permite la complementariedad alimentaria, física, epistemológica y cosmológica. Y que estas pueden conllevar o no un sistema económico o simbólico de compartir. Además, de ser una institución que ayuda a crear y desarrollar confianza, pensamiento y comunitariedad, pero fundamentalmente permite desarrollar el sentido de pertenencia comunitaria o identidad, derivando en el vínculo familiar, el compañerismo entre vecinos. De esta manera se prioriza los valores, la justicia y la solidaridad.

### **Minka y ciclos agrícolas dentro del calendario vivencial educativo comunitario**

Al exponer que la minka es importante dentro de la comunidad y UE, ya que mayormente se realizan en torno a los ciclos agrícolas, y que los mismos no tienen temporadas ni fechas para realizarlas, ahora, analizaremos cuales son los momentos en los que la UE practica la minka y el cumpliendo con los lineamientos pedagógicos del MOSEIB en relación al calendario vivencial educativo comunitario (CVEC).

Dentro del uso de los lineamientos del MOSEIB, un componente importante dentro de los elementos organizadores de la acción pedagógica es el Calendario Vivencial Educativo Comunitario (CVEC), mismo que es de carácter sociocultural curricular, por lo que debe reflejar los saberes y conocimientos ancestrales que se mantienen, desarrollan y se ponen en práctica en la comunidad; encargándose de recopilar información de la comunidad para vincularla con el ámbito educativo (MOSEIB 2019).

Entonces, el MOSEIB (2019) expone que en este CVEC se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos: primero, hay que considerar que se presenta en forma holística, es decir; el

calendario tendrá una forma circular o que represente que los saberes y conocimientos nunca se acaban ni dejan de producirse, en el centro debe estar el nombre de la CECIB, UECIB o UE de donde está elaborado y pertenece el calendario vivencial. Luego vienen las épocas, los meses del calendario gregoriano, con la particularidad, que la ubicación de los meses se da de izquierda a derecha, seguido en el segundo eje las actividades económicas. En el tercer eje están las actividades sociales. En el cuarto eje se encuentra las actividades espirituales (rituales). En el quinto se encuentran las señales de la naturaleza y en el sexto están las actividades escolares. Cabe recalcar que cada calendario puede ser adaptado dependiendo de la composición comunitaria.

Por lo tanto, el calendario vivencial educativo comunitario de la UEMIB “pueblo Kisapincha” se exponen los siguientes aspectos. En el centro, se encuentra con el nombre de la unidad educativa, seguido de las actividades económicas, espirituales, señales de la naturaleza, meses del año gregoriano en Kichwa y español junto con las fiestas rituales de los solsticios y los periodos en los que se dividen el ciclo escolar y los parciales correspondientes al año lectivo.

A continuación, presentamos el CVEC aproximado con la Información de la UE en forma de tabla, debido a que consideramos que de esta manera podemos tener una mejor visualización y apreciación del mismo, pero enfatizamos que el calendario es netamente circular (ver anexo 8).

**Tabla 2**

*Elementos que componen el CVEC de la UEMIB “Pueblo Kisapincha”*

Meses del Año											
Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
<b>actividades económicas</b>											
	Curtiembre							Preparación de la tierra	Producción de la papa		
<b>Actividades sociales:</b>											
Danzas de mi pueblo			Corpus Cristi		Comida de mi pueblo	Fiesta de mi pueblo				Fiesta de la parroquia	
<b>Actividades espirituales:</b>											
		La señales de los sueños		La producción de productos sanos		Corpus Cristi	Señal de los sueños			Fiestas de la parroquia	Purificación
<b>Señales de la naturaleza:</b>											

Inicio de las lluvias	Continúa la lluvia y se da el crecimiento de las plantas		Señal o Fecundidad de la Pachamama	Purificación a los líderes		La señal de la lluvia	Señales para el matrimonio			Señales de la lluvia	
<b>fiestas rituales:</b>											
		Pawkar Raymi			Inti Raymi						Kapak raymi
<b>Periodos del ciclo escolar y parciales correspondientes:</b>											
Evaluación primer quimestre	Inicio del segundo quimestre	Quinto parcial	Sexto parcial		Culminación del segundo quimestre			Inicio de clases	Segundo parcial		Tercer parcial
	Cuarto parcial							Primer parcial			

*Nota.* No se evidencia alguna fiesta ritual, prácticas económicas, espirituales, actividades sociales o señales de la naturaleza. Los periodos en los que se dividen el ciclo escolar y los parciales correspondientes al año lectivo esta conjuntamente con las fiestas rituales, con la diferencia que se lo realiza al terminar un mes o dos, diferenciando que los meses de julio y agosto no constan de actividades escolares.

A partir de esta caracterización se pueden visualizar pocas actividades, festividades y acontecimientos con pertinencia cultural que perduran y son practicadas con actividades y festividades repetidas en diferentes espacios. Estas en su gran mayoría constan de un sincretismo cultural.

Entonces, podemos inferir dos aspectos: Primero, que la Unidad Educativa no ha logrado articular estos saberes y conocimientos con una investigación, y el segundo, que la influencia del currículo nacional estandarizado está por sobre las actividades comunitarias, reforzando la idea de blanqueamiento que da pasó a la pérdida continúa de estos conocimientos.

Para tener mayor calidad sobre los ciclos agrícolas, revisamos el calendario agrícola festivo o agro-festivo en las comunidades indígenas andinas, mismos que demuestran o tejen actividades o circunstancias de un tiempo y un espacio de manera cíclica para organizar la vida comunitaria,

por lo que “se convierten en un ejercicio de memoria colectiva y relato sobre la vida comunitaria andina” (Tasiguano y Ceballos, 2018) siendo un componente importante dentro de la UE, debido a que es el centro y eje articulador de diferentes saberes y conocimientos, permitiendo y dando paso a la justicia cognitiva y social, Sin embargo, en la comunidad no existe un calendario agrofestivo elaborado y publicado.

Por razones geográficas en la región interandina las comunidades comparten ciertas costumbres y tradiciones en honor a los ciclos solares o lunares como rituales y festividades derivadas de los ancestros.

De acuerdo a nuestra praxis educativa realizada en la provincia de Tungurahua hemos evidenciado que la cosmovisión y las practicas agro-festivas llevadas a cabo en *Chibuleo*, concuerdan en ciertos aspectos al de *Quisapincha* debido a que son pueblos cercanos y comparten características geográficas como: la ubicación, hidrografía, el clima, las prácticas en la siembra y cosecha de sus productos, y la lengua. Entonces, al no existir en la comunidad un calendario elaborado y publicado, se tiene que guiar por ciertos elementos definidos por la misma, es decir, cada comunidad tiene matices propios. Referenciándonos en esto, elaboramos nuestro propio calendario como parte de la propuesta.

A raíz de lo señalado justificamos que el *Kolla Raymi* es en donde se prepara la tierra para la siembra, entre el mes de septiembre y octubre. El *Kapak Raymi*; en donde se da el cambio de mando y la purificación de los líderes, es decir, la elección de nuevos representantes y el deshierre del maíz, mismo que se celebra entre los meses de diciembre y enero, seguidos del *Pawkar Raymi* el 21 de marzo en donde se celebra el año nuevo andino y el florecimiento de las plantas, y el *Inti Raymi* que se celebra en el mes de junio con la cosecha de los frutos y el pago a la *Pachamama* por lo recibido, como rituales importantes que se realizan en la parroquia.

De esta manera, se elabora a partir de la praxis, experiencia y observación realizada en la comunidad de *Quisapincha* y que puede ser aplicado en la unidad educativa.

### **Tabla 3**

*Calendario agrícola de elaboración propia*

Meses	Prácticas agrícolas	Productos				Solsticios	Rituales, festividades, representaciones simbólicas.	Señales de la naturaleza	Imágenes	Realización de minkas
		Maíz	haba	Papa	Avena y/o cebada					
Enero	Segunda	Siembra	Primer Aporque			Kapak Raymi	Ritual de purificación de los líderes. Ofrendas al Cerro Casahuala, Salotoa.	Inicio de lluvias		Minkas entre vecinos o familias para el deshierbe del maíz y el aporque de la papa.
Febrero	Segunda	Siembra	Segundo Aporque	Primera cosecha en tierno.				Inicio de lluvias		Minka de segunda del maíz y del aporque de la papa.
Marzo		Deshierbe				Pawkar Raymi	Cosecha de granos tiernos. Época del florecimiento	Bajo nivel de lluvia		Minka para la preparación del Pawkar Raymi.
Abril		Florecimiento	Cosecha	Cosecha maduro o seco				Bajo nivel de lluvias		Minka de limpieza de la maleza en los canales de riego o sequias y cosecha de la cebada, avena y papa.
Mayo		Cosecha grano tierno.	Preparación de la tierra	Siembra				Bajo nivel de lluvia		Minka de limpieza de la maleza y del arreglo del alambrado en los páramos comunales.
Junio	Cosecha	Cosecha Grano maduro o seco.	Siembra			Inty Raymi	Tostada la cebada para la machica. Realización de la chicha de jora. Baile de los yumbo.	Inicio de lluvia		Minka para la cosecha del maíz.
Julio	Cosecha		Deshierbe	Primera cosecha tierno		Inty Raymi	Quirikingues wakudanza, danzante y yumbo.	Bajo nivel de lluvia		Minka para la cosecha del maíz y el deshierbe la papa.

Agosto			Primer Aporque				Bajo nivel de lluvia		Minka del mantenimiento de las vías y sequías.
Septiembre	Preparación del suelo		Segundo Aporque	Cosecha seco maduro o seco	Kolla Raymi	Época de purificación.	Bajo nivel de lluvia		Minka de limpieza de los canales de riego.
Octubre	Siembra		Siembra		Kolla Raymi	Honra de la belleza femenina Fertilidad.	Bajo nivel de lluvia		Minka de la limpieza y alambrado de los páramos comunales
Noviembre	Deshierbe		Siembra Cosecha	Siembra			Inicio de la lluvia		Minka deshierbe del maíz y de la cosecha de la papa.
Diciembre	Deshierbe		Deshierbe		Kapak Raymi	Fiesta y ritual de la purificación de los líderes.	Bajo nivel de lluvia		Minka de para el deshierbe del maíz y la papa.

*Nota.* Elaboración propia, mediante la participación del cabildo y representantes legales de 5to EGBIB.

Entonces, este espacio de práctica comunitaria; MINKA es un sistema de transmisión, creación y formación de conocimientos, de forma directa e indirecta, en la que surge esta pedagogía desde la comunidad o desde el territorio, para ser aplicada en el sistema educativo, como una alternativa a la estandarización curricular, mediante la triangulación armoniosa entre: escuela, comunidad y familia; es decir, implicando a todos los miembros de la comunidad: representantes legales, docentes, cabildo y estudiantes, siendo los principales constructores de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la práctica en el territorio.

Por consiguiente, el usar la minka como un recurso pedagógico permite que los estudiantes tengan relación directa con diferentes saberes y conocimientos que fortalecen la identidad cultural, ya que se aprende desde la experiencia, generando emociones, pensamientos, opiniones y decisiones. Dando una respuesta ya sea positiva o negativa, ayudando a planificar y desarrollar el potencial imaginativo para resolver problemas de forma eficiente (Jensen, 2010) recalcando que no solo se aprende en la escuela o en las aulas, sino que se da un aprendizaje significativo cuando se tiene contacto directo con el contexto. Además, porque los mismos padres de familia consideran que es necesario que los estudiantes aprendan a trabajar y aprendan a convivir. Recalcando que deben realizar planificaciones que puedan tener organización y

aplicación, también, porque los dirigentes comunitarios están siempre dispuestos a trabajar y coordinar conjuntamente con la UE.

### **Uso, manejo y aplicación de los currículos en la UE**

En Ecuador el proceso educativo ha pasado por varias reformas en sus modelos, materiales y recursos educativos, iniciando en el año 2006 para mejorar y reformar la calidad educativa, mediante diversos planes como: El Plan Decenal de Educación (2006) la Constitución de la República (2008), la Ley de Educación Intercultural (2011), el Plan Nacional del Buen Vivir (2013), y el plan toda una vida. (2017). Estas reformas educativas han sido realizadas y usadas por y para el Currículo Nacional de educación estandarizado, priorizando el aprendizaje de manera sistemática a través de contenidos científicos que modelan la “realidad del país” de su ciencia y su cultura. Además, del currículo estandarizado deviene el Currículo de las Nacionalidades o de EIB.

Los Currículos de EIB están pensados y desarrollados para dar respuesta a los requerimientos de los 18 pueblos y 14 nacionalidades existentes en el país, pero al no lograr vincular saberes y conocimientos de las diferentes comunidades, comunas, pueblos o nacionalidades surge el MOSEIB, el cual responde a las políticas y requerimientos de las comunidades indígenas, permitiendo propiciar la educación desde la cosmovisión de los mismos pueblos, contextualizando y dando la oportunidad al docente a construir la enseñanza-aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística. Sin embargo, dentro del sistema educativo se da cumplimiento al uso del Currículo Nacional estandarizado, además de que los docentes tienen una brecha por desconocimiento del manejo del MOSEIB, desfavoreciendo la aplicación y el uso de saberes y conocimientos de los pueblos y la convergencia con diversos conocimientos, creyendo que el currículo de EIB “*solo enseña conocimientos ancestrales*” por lo que se da prioridad al Currículo estandarizado que “*prepara al estudiante en los procesos que va a aprender en su continuo estudio*”.

La concepción de desvalorizar al Currículo de EIB, en específico en *Quisapincha* ha resaltado dentro de la misma comunidad, producto de la discriminación vivida a lo largo de los años, con el imaginario y confusión de que este Currículo está ligada al estancamiento social y cognitivo, por lo que, el currículo EIB es usado en menor grado dentro de la UEMIB “Pueblo Kisapincha”. En otros casos, los padres de familia o representantes legales optan por buscar escuelas o UE que trabajen el Currículo Nacional estandarizado, imaginando que es lo mejor para su representado, incluso en otros casos han optado por acudir a la misma UE para exigir que se implemente el Currículo nacional y deje de lado el de EIB y que no se use el MOSEIB.

Por lo tanto, esta problemática no ha permitido ver las fortalezas del currículo de EIB y el MOSEIB y que su objetivo es fortalecer la identidad cultural y la construcción de los conocimientos a raíz de la misma cultura, para la aplicación en la vida educativa y cotidiana, con el fin de llegar a romper paradigmas occidentales dominantes y construir una sociedad intercultural en el *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) orientada a la convivencia armónica entre el ser humano y naturaleza.

Los representantes legales no son los únicos que desconocen del valor, uso y manejo del Currículo de EIB y el MOSEIB. Los docentes tienen dificultades al ponerlo en práctica, ya que a pesar de las capacitaciones recibidas por parte del Ministerio de Educación y las direcciones zonales y distritales, para fortalecer la planificación y guías mediante la convergencia de los saberes y conocimientos, no han podido aplicar a nivel general. Cabe recalcar que la falencia deviene también desde los técnicos pedagógicos, quienes no conocen a profundidad o no saben cómo explicar el manejo que se debe dar a esta metodología. Por lo que, planificar según lo estipulado por el MOSEIB incurre en tomar solamente la estructura de las planificaciones que ofrece para el cumplimiento de sus fases, pero sigue recurriendo directamente al Currículo Nacional estandarizado sobre todo por los materiales y libros que poseen para impartir las clases y que deben ser cumplidos por la presión de la administración de la UE y de los mismos representantes legales.

Así mismo, la mayor parte de los docentes demuestran pasividad en el uso y aplicación de los reglamentos, lineamientos e innovaciones que se presentan para su cumplimiento y ejecución en la UE, considerando que debe quedar todo como esta. Sin embargo, solo una mínima parte de los docentes demuestran su inconformidad en cuanto a la metodología que les es obligada a usar, ya que se considera que el MOSEIB es muy flexible y que todas las planificaciones, actividades, materiales y recursos didácticos elaborados por el docente y el Ministerio de educación, deberían realizarse y presentarse en lengua Kichwa, para así rescatar la esencia fundamental de la identidad como la lengua.

Por ende, la falta de seguimiento hacia el cumplimiento de las políticas y leyes establecidas, tanto en la LOEI y el MOSEIB, en las unidades educativas, por parte de los organismos encargados en este proceso, como son las coordinaciones zonales y de la SESEIB demuestran el abandono de llevar a cabo estos seguimientos y procedimientos, lo cual vulnera directamente el derecho de los Pueblos y Nacionalidades.

Con base a lo anteriormente mencionado en la unidad educativa no se sobrelleva correctamente las prácticas culturales, haciendo que los estudiantes se sientan impuestos sobre su propia cultura, viendo la construcción de su identidad como una imposición ante sus características y rasgos culturales, y conjuntamente con el Currículo Nacional estandarizado influyen a los estudiantes a realizar prácticas y desarrollar el pensamiento con énfasis en la lógica occidental. Este proceso da paso a la folklorización de su cultura, llevando al estudiante a negar su propia identidad. Por lo que afecta directamente a la recuperación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos de la nacionalidad.

En conclusión, podemos decir que la unidad educativa del milenio intercultural bilingüe al formar parte del sistema de educación pública del país, considera la implementación del Currículo Nacional Estandarizado, y al estar en un contexto kichwa hace uso del Currículo de la Nacionalidad, de manera obligatoria y el uso es limitado. Por lo que consideramos que la implementación sobrepuesta del Currículo Nacional estandarizado no es ejecutable, ya que no da la flexibilidad para trabajar y adaptar saberes y conocimientos que permitan fortalecer la identidad cultural de la comunidad, además, de que no se hace un seguimiento a la ejecución del MOSEIB dentro de la UE, llegando a vulnerar el derecho de los pueblos y nacionalidades a mantener y fortalecer la identidad cultural.

### **Factores sociales y educativos que inciden en el debilitamiento de la Identidad cultural**

Como ya lo mencionamos anteriormente la implementación del Currículo Nacional estandarizado en Quisapincha afecta en gran medida en la pérdida de la identidad cultural, sin embargo, existen otros factores que intervienen en la misma, a continuación los detallaremos.

Uno de los factores que proliferan la tendencia al blanqueamiento, es la migración hacia los países “*más desarrollados*”, en donde muchas personas de la comunidad especialmente indígenas han emigrado y siguen emigrando hasta la actualidad, mismos que a partir de su trabajo reflejan una cantidad de bienes y recursos individuales acumulados en la comunidad. Ante esto, las nuevas generaciones tienden a creer que la única manera de lograr una mejor calidad de vida es mediante la migración, siendo los jóvenes estudiantes los principales aspirantes de conseguir este “*progreso*”, no como una forma de vivir bien, sino de crear capital económico. Esto sin duda hace que las comunidades pierdan a sus miembros y adopten conceptos e imaginarios alejados a su cosmovisión. Cabe recalcar que la migración da a conocer la identidad de una nacionalidad a otras en diferentes espacios, cuando esta está bien definida por las personas que tienden a migrar.

Así mismo, debemos considerar que, actualmente existe un déficit de control comercial agrícola en el país, mismo que afecta directamente a los productores y comerciantes de las comunidades indígenas, quienes proveen una gran variedad de productos a nivel nacional y que son fuente de ingreso para el sustento familiar, pero debido a las grandes cadenas de mercados y comerciantes que se han apoderado de este sector económico, infravaloran la calidad y precios de los productos, desvalorizando el trabajo y esfuerzo de los agricultores. Por lo que, en las comunidades se están perdiendo las prácticas agrícolas saludables, debido al uso excesivo de agroquímicos y transgénicos para la producción acelerada de los productos, o por el contrario, se pierden totalmente las prácticas agrícolas, buscando otras fuentes de ingresos económicos, optando por adentrarse a las grandes ciudades del país y por ende adaptarse y cambiar dependiendo de las necesidades y requerimientos de la sociedad.

Todos estos factores mencionados anteriormente, fragilizan la identidad del individuo dentro y fuera de la comunidad, por ende, esto afecta también a la UE, cuya misión es ser “una institución eje de la cosmovisión andina a nivel nacional e internacional; mediante una educación intercultural trilingüe, generando líderes competentes, productivos, inclusivos en el fortalecimiento y vivencia del *Sumak Kawsay*” (Reglamentos internos de la UEMIBPK, 2014).

Cabe señalar que en la UE se encuentran vigentes los Currículos de educación Intercultural Bilingüe y el Currículo Nacional estandarizado, connotando que se da un mayor uso al Currículo Nacional estandarizado, y en menor escala el manejo y uso del MOSEIB, sin adentrarse en las necesidades del estudiante, de los representantes legales y comunidad. Aunque son informados de las actividades a realizarse, más no son participes, haciendo que los mismos no se sientan incluidos en el aprendizaje de sus representados o incluso mostrando desinterés por este proceso.

El Currículo de educación nacional estandarizado, articula el conocimiento a través de contenidos deseables e imprescindibles en cada unidad curricular, que deberán ser estrictamente cumplidos durante un año lectivo. Estos contenidos vistos en la praxis solo se interrelacionan con los conocimientos occidentalizados, con tendencia al blanqueamiento y por ende influyendo en la pérdida acelerada de la identidad cultural, segregando los conocimientos y saberes de la Nacionalidad.

Así mismo, el Currículo Intercultural Bilingüe deviene del currículo anteriormente mencionado, porque este debe ser cumplido a nivel nacional, presentando las mismas o similares problemáticas, entonces, podemos decir que estos Currículos desarrollados conllevan la misma

esencia del Currículo estandarizado, variando en el formato de presentación de los conocimientos básicos que tiene en común con la educación Intercultural bilingüe, con la diferencia de que se lo aplica con, saberes y conocimientos, en lugar de aprendizajes básicos, y dominios sustituyendo las destrezas.

Además de esto, en la unidad educativa del Milenio Intercultural Bilingüe no se guía en los lineamientos pedagógicos del sistema de EIB sino que sigue los lineamientos de EGB, el uso del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lugar del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), el uso del Plan Curricular Institucional (PCI) en lugar de la Planificación Curricular Comunitaria (PCC).

Consecuentemente, constatamos que no se trabaja acorde a los instrumentos curriculares que proponen los lineamientos del MOSEIB, incluso al trabajar con los lineamientos de EGB no hay una Planificación Curricular Anual (PCA) para el quinto grado, mismo que se compone de los contenidos, actividades que serán desarrollados durante el año lectivo. La justificación de la no realización es el confinamiento por el COVID-19, aunque no nos supieron compartir ningún otro PCA de algún otro año, relacionado al subnivel DDTE.

Actualmente, a causa de la pandemia se está poniendo en práctica las guías de interaprendizaje, como lo dice Josefina *“ha sido muy difícil para nosotros porque nunca hemos trabajado con esas guías y ahora ya nos obligaron a hacer, por la pandemia”*. A pesar de esto, en la práctica se usa el currículo estandarizado, el currículo nacional intercultural y el uso de los libros de texto del Ministerio de educación, los mismos que evidentemente están descontextualizados a la realidad del contexto.

Al analizar el Currículo Nacional estandarizado y que utiliza la UE, pudimos recopilar diferentes factores que influyen en la transformación-pérdida acelerada de la identidad cultural.

A continuación, presentamos un consolidado de los factores más influyentes analizando por asignatura, desde EGB preparatoria, EGB Elemental y EGB Media (ver anexo 9), formando un solo consolidado por asignatura, ya que los contenidos están sujetos a cumplir obligatoriamente los diferentes subniveles, tendiendo a maximizarse y generalizarse los conocimientos. Principalmente nos enfocamos en la forma de redacción con la que se presenta y expone la información.

En la asignatura de Ciencias Naturales se presentan insuficientemente las formas de ver y pensar el mundo en la diversidad, como, por ejemplo: al hablar sobre *los seres vivos y la materia inerte*. Desde las otras formas de ver el mundo todo está vivo y no existe una separación o

jerarquización, por lo que no hay objetos inertes como tal. De la misma manera, al mencionar las *habilidades de indagación científica*, centrándose específicamente al desarrollo del método científico, toma una sola línea del conocimiento, el occidental y permite inferir que lo científico es lo único que puede ayudar a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

En lengua y literatura, da predominancia a la lengua castellana al usar términos en oraciones como: “Distinguir *expresiones y tonos dialectales* del habla *castellana* para *interactuar con respeto y valorar la diversidad cultural* del país” (Currículo nacional, 2016) Además, se da importancia a la lengua escrita dejando de lado lo oral y las variaciones y cambios gramaticales, sintácticos, semánticos, etc. que las componen.

En educación cultural y artística se incita a la jerarquización social, búsqueda de una sola *identidad* y no de las *identidades*. Da una clasificación a los trabajos realizados a mano en el territorio, como los textiles pero no como obras de arte.

En relación a la asignatura de matemáticas, se hace hincapié en el uso exclusivo de *teorías universalistas*, las cuales ocupan y opacan los conocimientos y saberes de las Nacionalidades del país, sobretodo en la formulación de hipótesis mediante planos cartesianos y graficas que buscan resultados predeterminados a estas *metodologías exteriores* (universalistas), sin la oportunidad de adaptarlas a los materiales y técnicas de su contexto.

En las ciencias sociales se puede englobar los lugares, contextos, paisajes, etc. enseñar a los estudiantes mediante su cosmovisión. En el Currículo se deja de lado la gran riqueza que se puede aplicar en este subnivel. Además, hace hincapié en el interés de la construcción de una identidad única y no de identidades. En la construcción del estado se presenta un contexto histórico en donde se enaltece a los líderes, mestizos o extranjeros, dejando de lado la participación fundamental de los sectores y dirigencias locales. Divide el campo con la ciudad tomándolo con mayor importancia a esta última.

En educación física, permite evidenciar la jerarquización de los diferentes pueblos y nacionalidades del Ecuador al usar constantemente la palabra *Otro* para referirse a la diversidad cultural existente.

Cabe recalcar que en la mayoría de objetivos y contenidos curriculares que se presentan y los hemos considerado, están direccionados a crear una sola identidad nacional, mas no desarrolla las diversas identidades con las que convivimos.

### **Currículo estandarizado y pedagogía de territorio**

A raíz de la investigación realizada, tomamos en consideración una alternativa ante la transformación-pérdida acelerada de la identidad cultural, provocada por la estandarización curricular en la UE, misma que prescinde de los conocimientos andinos, con mayor impacto a las nuevas generaciones, en la que varios de ellos lo ven como folklore los rituales, saberes, costumbres y tradiciones de su propia Nacionalidad.

De esta manera, consideramos pertinente la construcción de una estrategia pedagógica a partir de dichos conocimientos andinos, en la cual ejemplificamos y tomamos como punto de partida los ciclos agrícolas. Esta estrategia puede ser ejecutable a través de distintas unidades y procesos educativos, sobretodo en EIB en donde se permite la adaptación e innovación curricular según el MOSEIB.

Por lo tanto, puede ser ejemplificada e implementada mediante una planificación en la unidad 38 de currículo Kichwa “época de la cosecha”, con el tema central de los ciclos agrícolas productivos de las comunidades, como apoyo para realizar la minka, misma que puede ir cubriendo progresivamente más unidades curriculares, de esta manera tratar de llegar a ser una guía para todo DDTE u otros subniveles.

Para poder desarrollar la estrategia pedagógica, debemos partir de lo macro a lo micro curricular. De esta manera elaboramos una planificación curricular comunitaria (PCC) misma que el MOSEIB refleja como un documento de enfoque meso-curricular. Consta de una metodología participativa comunitaria orientada a la gestión pedagógica curricular en las unidades educativas interculturales bilingües, en el marco de un Proyecto Educativo Comunitario que revierta el uso de conocimientos influyentes en la transformación-perdida acelerada de la identidad cultural.

El fin de construir el PCC, es debido a que nos basamos a lo estipulado por el MOSEIB, y el uso de la pedagogía de territorio, para el manejo del subnivel curricular de DDTE. Posteriormente elaboramos guías de inter-aprendizaje integrado para cumplir con los saberes y conocimientos, y dominios de la unidad, mismas que son instrumentos micro-curriculares realizado por el docente a través del sistema de conocimientos, utilizando diferentes recursos y estrategias con base al MOSEIB. De esta manera, fomentamos en el estudiante un carácter investigativo, creativo, crítico, reflexivo, propositivo.

La unidad 38 del currículo *Kichwa* “Época de la cosecha” servirá para demostrar que la institución de la minka puede trasladarse para uso como una pedagogía de territorio, para la formación de valores y conocimientos territoriales.

Ante lo establecido, las guías de interaprendizaje serán ejecutadas en el campo conjuntamente con los estudiantes, la participación de padres de familia de 5to grado, miembros comunitarios y docentes que opten por integrarse. Por lo tanto, cada guía constara de actividades, recursos y espacios que se vinculen íntimamente con la minka como eje transversal para desarrollar los saberes y conocimientos mediante los ciclos agrícolas.

### **Propuesta la minka como pedagogía de territorio,**

La siguiente propuesta está dirigida para los estudiantes del quinto año de EGB, quienes forman parte del proceso de DDTE, en la cual se ejemplificará una estrategia para solventar las problemáticas visualizadas durante la investigación, de esta manera el propósito es realizar una estrategia que contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural, a través de la minka y los ciclos agrícolas que aún perduran en la comunidad, como una institución de enseñanza aprendizaje de saberes que pueden ser aplicados en la vida cotidiana, por lo tanto, consideramos construir dicha estrategia haciendo hincapié en la unidad 38 del currículo *kichwa* “Época de la cosecha”.

Esta estrategia parte la creación de un PCC, Guía metodológica y Guías de interaprendizaje para su ejecución, para ejemplificar y colaborar en el proceso de la enseñanza aprendizaje en el territorio, y para fortalecer la identidad cultural orientado a la triangulación, escuela, familia y comunidad en las cuales la minka está explícita e implícita.

A continuación, presentaremos el diseño de la estructura de nuestra propuesta con base a los lineamientos y estructuras que propone el MOSEIB. Esto debido a la extensión de la propuesta elaborada, sin embargo, se presentara todo en contenido en un folleto, mismo que irá como anexo a este documento ya es parte integrante.

### ***Diseño***

#### ***Estructura del diseño del PCC***

### **PLANIFICACIÓN CURRICULAR COMUNITARIA (PCC) CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIA INTERCULTURAL BILINGÜE “Pueblo Kisapincha”**

En esta sección se aplica una foto de portada de la planificación curricular comunitaria, en relación al objetivo propuesto.

#### **FOTO**



**FECHA:**

En esta sección se coloca la fecha de elaboración de la guía

**LUGAR:**

En esta sección va el lugar de aplicación de la guía

**(Kisapincha- Ambato– Ecuador)**

**1. IDENTIFICACIÓN**

Comunidad:

Circuito:

Distrito:

Parroquia: Cantón:

Provincia:

Amie:

Quimestre:

Periodo Lectivo:

Tiempo De Duración:

Docentes Responsables:

**2. PRESENTACIÓN**

En este apartado se coloca una breve presentación y objetivo de la guía, incluida la forma en la que se va a trabajar, de igual manera una breve introducción.

**3. COMPONENTES**

**Innovaciones Pedagógicas del CECIBs.**

**a)** Conformación del Consejo de Gobierno Comunitario (Numeral. 1 del Art. 57 de la Constitución), como forma de organización comunitaria. (Transcribir de innovaciones educativas)

**b) Funciones y atribuciones** (En esta sección se transcriben los instrumentos curriculares que vamos a usar)

**c) Actividades sugeridas:** Es este apartado se realiza la transcripción de los instrumentos curriculares

**d) Estructura educativa por procesos** (MOSEIB: 9.4.5), En esta sección esclarecemos el proceso de DDTE que vamos a usar.

**e) Espacios naturales como espacios de aprendizajes:** huertos, patios, canchas, bosques, cascadas, caminos, etc. (MOSEIB: 9.3).

**f) Calendario vivencial educativo y comunitario y horarios flexibles** (MOSEIB: 9.4.2 y 8.4; Art. 146 Reglamento a la LOEI), para la articulación de las actividades educativas con las actividades comunitarias (MOSEIB: 8.4; 9.2.10). Además, incluye a las cartillas de saberes y conocimientos locales.

En esta sección ponemos el calendario vivencial

**g) Horarios flexibles:**

(Cada centro educativo inserta el calendario el calendario vivencial a su realidad) según la política de cada CECIB aplicando el horario flexible INSERTAR EL HORARIO bajo acuerdo social

**h) Fenómenos naturales** (Lluvia, vientos, inundaciones), accidentes, calamidad y otros.

**i) Evaluación y promoción flexible** (MOSEIB: 9.2.9 y 9.6).

**j) Teoría integrada de las ciencias** (MOSEIB: 9.4.5; Art. 27 de la Constitución)

**k) Ambientes de aprendizajes con pertinencia cultural y lingüística de la nacionalidad**

**Kichwa**

**l) Tratamiento de las lenguas de la nacionalidad, castellana y lengua extranjera** (MOSEIB: Art. 3 del Acuerdo Ministerial No. 0440; 8.3; 9.2.7). 18

**II) Ambientación y ornamentación del CECIB.**

**1.1 Armonizadores de Saberes.**

-Madre Naturaleza (Vida, tierra y territorio).

-Vida familiar, comunitaria y social.

-Cosmovisión y pensamiento.

- Ciencia, tecnología y producción.

**2.2 Unidades de Aprendizaje** (Saberes, conocimientos y dominios). Construcción del Calendario Vivencial Educativo y Comunitario (CVEC).

**3 Proceso de DDTE.**

En este apartado se coloca el número de círculos que representan el proceso de DDTE.

La siguiente tabla es usada para ejemplificar las unidades curriculares, objetivos, saberes y conocimientos, ámbitos de aprendizaje y dominios.

**Tabla 4:**

*Tabla usada para elaborar el PCC en el DDTE*

TANTACHISHKA YACHAY/ UNIDAD:	PAKTAY/ OBJETIVOS:	<b>Ámbitos:</b>
YACHAYKUNA/ SABARES Y CONOCIMIENTOS		YACHAYTA PAKTASHKA/ DOMINIOS
TANTACHISHKA YACHAY UNIDAD:	PAKTAY/ OBJETIVOS	<b>Ámbitos:</b>
YACHAYKUNA/ SABARES Y CONOCIMIENTOS		YACHAYTA PAKTASHKA/ DOMINIOS
TANTACHISHKA YACHAY UNIDAD:	PAKTAY/ OBJETIVOS	<b>Ámbitos:</b>
YACHAYKUNA/ SABARES Y CONOCIMIENTOS		YACHAYTA PAKTASHKA/ DOMINIOS
TANTACHISHKA YACHAY UNIDAD:	PAKTAY/ OBJETIVOS	<b>Ámbitos:</b>
YACHAYKUNA/ SABARES Y CONOCIMIENTOS		YACHAYTA PAKTASHKA/ DOMINIOS
TANTACHISHKA YACHAY UNIDAD:	PAKTAY/ OBJETIVOS	<b>Ámbitos:</b>
YACHAYKUNA/ SABARES Y CONOCIMIENTOS		YACHAYTA PAKTASHKA/ DOMINIOS

**Nota.** Estructura tomada de las orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB, 2019.

### **GUÍA DIDACTICA**

En la guía didáctica van los distintos procesos y actividades para mejorar las condiciones establecidas, utilizando guías de proyectos y guías de clase y que a su vez consta de una evaluación sistemática para la comprobación en efectividad de la misma.

La guía didáctica está enfocada en la minka como una pedagogía de territorio, se ejemplifica a través de los ciclos agrícolas de la comunidad el Galpón, siguiendo la esquematización y los pasos para su ejecución.

Para el correcto manejo de la guía metodológica nos basamos en la siguiente estructura que cuenta con los siguientes puntos.

#### **Tabla. 5**

*Esquema de la guía didáctica*

<b>Guía didáctica</b>	
<b>Aprender con la minka</b>	
<b>Descripción:</b>	
<b>UNIDAD:</b>	<b>Número de semanas previstas:</b>
<b>Objetivo General:</b>	
<b>Recursos y herramientas de Aprendizaje:</b>	
<b>Actividades:</b>	
<b>Tiempos:</b>	
<b>Pautas de evaluación:</b>	

*Nota.* Elaboración Propia.

**Las evaluaciones tienen los siguientes formatos:**

**Tabla 6**

*Esquema de la rúbrica de evaluación para el estudiante (individual).*

Aspectos	5	4	3	2	Puntuación
Capacidad de análisis y síntesis de la información					
Entusiasmo					
Creatividad					
Responsabilidad					
Interpretación de los resultados					

*Nota.* Elaboración propia, en base a la búsqueda del desarrollo de destrezas y habilidades individuales.

**Tabla. 7**

*Esquema de la rúbrica de evaluación para el estudiante (Grupal)*

Categorías	puntos				observaciones
	5	4	3	2	
Nivel de participación					
Resolución de problemas					
Manejo de los tiempos					
Trabajo con otros					
Actitud					

*Nota.* Elaboración propia, orientado a buscar un correcto desempeño del estudiante y su desenvolvimiento con la sociedad.

**Tabla 8**

*Esquema de evaluación para el docente*

Categorías	puntos				observaciones
	5	4	3	2	
Preparación					
Eficacia del control de los estudiantes					
Trabajo con otros					
Actitud					

*Nota.* Las categorías presentadas son de elaboración propia, orientadas al correcto desempeño del docente como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 9**

*Esquema de evaluación para los representantes legales.*

Categorías	puntos				observaciones
	5	4	3	2	
Trabajo con otros					
Actitud					
compromiso					
Desempeño					

*Nota.* La tabla es de elaboración propia y está enfocada a fortalecer y evidenciar la construcción del conocimiento de los estudiantes dentro y fuera del aula, por parte de los padres de familia o representantes legales.

### **GUÍAS DE INTERAPRENDIZAJE**

Apoyándonos en varias de las fortalezas que posee el currículo kichwa entorno a la flexibilidad en los subniveles de la cual los docentes pueden apoyarse para innovar dentro y fuera de las aulas de clase, apropiándose de elementos del contexto en el que se desarrolla la EIB.

También el currículo de EIB puede nutrirse de propuestas innovadoras que contribuyan a la calidad de educación a través de la riqueza cultural, lengua, saberes y conocimientos de la cultura, como lo es en este caso, partiendo de la minka y los ciclos agrícolas, en el 5to año de EBG, que nos permite lograr esta innovación y a fortalecer la identidad en Quisapincha.

Para lograr este objetivo nos hemos apropiado de las guías de interaprendizaje estipuladas por el MOSEIB dentro de sus parámetros en EIB, como una manera de escapar de la estandarización constatada dentro de las aulas de clase en la UEMIB Pueblo Kisapincha, por ende la importancia de usar dichas guías de interaprendizaje, con actividades que fomenten la

enseñanza aprendizaje en los estudiantes de 5to, y de esta manera crear un aprendizaje significativo aplicable en la vida cotidiana y como ejemplo para que se pueda aplicar en otros subniveles.

Las guías de interaprendizaje contarán con la siguiente estructura:

1. *Portada* misma que estará integrada por:
2. *Desarrollo de la Guía de Interaprendizaje:*
  - a) Dominio del conocimiento, subdividido en:
    - Senso-percepción:
    - Problematización:
    - Desarrollo de los contenidos:
    - Verificación:
    - Conclusión:
  - b) Aplicación del conocimiento
  - c) Creación del conocimiento:
  - d) Socialización del conocimiento:
  - e) *Instrumentos del logro de dominio:*
  - f) *Cuadro de Seguimiento de Actividades de la Guía:*
  - g) *Recursos y Materiales Didácticos.*

### ***Diseño de las actividades de la propuesta***

#### **Actividades PCC, Guía metodológica, y guías de interaprendizaje.**

Recalcamos que las guías que desarrollamos, conjuntamente con sus estructuras, parten esencialmente de las orientaciones pedagógicas del MOSEIB, y del proceso de formación que hemos llevado durante nuestras experiencias en distintos contextos y subniveles educativos en la EIB. De esta manera muchas de las actividades que aparecen descritas son parte de nuestros contenidos trabajados en dichos contextos con la adaptación educativa al trabajo educativo que estamos realizando.

La estructura del PPC, según las orientaciones pedagógicas del MOSEIB nos indica que “es un documento que corresponde al nivel de concreción meso curricular orienta la gestión pedagógica y curricular del CECIB; tiene una duración mínima de cuatro años (tiempo referencial) antes de ser ajustado o modificado, conforme al requerimiento institucional.” (SESEIB, 2019, p. 27).

De la misma forma “la guía de interaprendizaje, es un instrumento microcurricular que cuenta con una serie de recursos y estrategias y de manera secuencial dosificada, para facilitar el proceso de inter-aprendizaje, en función de las innovaciones pedagógicas del MOSEIB.” (SESEIB, 2019, p. 29).

### **Competencias a lograr en los estudiantes**

Con la propuesta establecida se pretende rescatar la identidad cultural de los estudiantes de quinto año, con el énfasis en la minka ya que esta es una institución que convoca a la participación grupal, a la creación de lazos de amistad, solidaridad y reciprocidad, y que a su vez pueda ser aplicada dentro y fuera del aula de clases ya que conlleva un fin pedagógico, que integra saberes, conocimientos.

### **Resultados esperados:**

Como resultado de la investigación hemos visto pertinente la aplicación de varias técnicas e instrumentos utilizados dentro del proyecto, debido a la incidencia de los actores educativos y comunitarios en la acogida a esta nueva estrategia pedagógica, el cual resulta novedoso y de gran interés para la comunidad educativa. Estas técnicas se basaron en la recopilación de información y aplicación de entrevistas y conversatorios, en la cual a más de la recopilación científica nos abrió la posibilidad de inmiscuirnos subjetivamente en la búsqueda de información sobre la importancia de la minka en la parroquia de *Quisapincha* y su transformación a través de las aportaciones realizadas sobre la identidad cultural. También, en los conversatorios se trató a cerca del impacto producido por la globalización y el currículo en la vestimenta, la lengua ya que son más notorias.

Entonces, en la aplicación del estudio de caso llegamos a analizar, modificar y adaptar la estrategia pedagógica a ser implementado en las UEIMB “Pueblo Kisapincha”, lo cual garantizó el método utilizado y se pudo reflejar las variantes y el trabajo desarrollado con los estudiantes de quinto grado haciendo que sea factible la construcción de esta pedagogía de territorio por la importancia y la acogida por parte de los actores comunitarios.

La realización del proyecto dentro del currículo *kichwa* y con base a los lineamientos de MOSEIB pudo converger entre el círculo de conocimiento, unidad de aprendizaje y el subnivel DDTE, haciendo que nuestro proyecto de investigación sea aplicable dentro del mismo y pueda ser como ejemplo para trabajar con otras unidades de aprendizaje, para de esta manera poder romper con la estandarización que se ha mantenido en la educación intercultural bilingüe,

mediante prácticas ancestrales dentro de los contenidos curriculares y en las subfases de construcción del conocimiento.

Los ciclos productivos agrícolas ayudaron a los estudiantes a reconocer la importancia de la siembra, deshierba y cosecha de los productos debido a que los estudiantes tenían conceptos occidentalizados sobre los ciclos agrícolas, viéndolo como un simple trabajo de producción o una obligación dentro de sus hogares, a lo que el proyecto ayudo a desaprender y aprender la esencia de la minka, produciendo diferentes formas de crear el conocimiento

Además, proponer y aplicar la estrategia pedagógica nos ayudan a da a conocer que, así como se usa la minka para fortalecer la identidad como pueblo se pueden usar diferentes saberes y conocimientos que vinculen al estudiante, docente, padres de familia y a la comunidad en general en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Para constatar la elaboración de las guías como resultado práctico revisar documento adjunto a este trabajo.

### **Conclusiones**

El desarrollo de la estrategia pedagógica focalizada en la minka y en los ciclos agrícolas forma parte de la ejemplificación de los lineamientos del MOSEIB en pro de garantizar el derecho a las comunidades a aprender desde sus saberes y contexto, aunque también en la convergencia de los saberes occidentales con los saberes ancestrales procedentes, que parten de la minka y de dichos ciclos agrícolas formando una relación orientada al aprendizaje significativo y la aplicación de los nuevos conocimientos en la vida cotidiana.

Los instrumentos utilizados dentro de la investigación nos sirvieron como base fundamental para la aplicación del método de estudio de caso, en el planteamiento del trabajo comunitario o grupal por parte de los estudiantes de quinto grado de EGB,

Denotamos que el trabajar con los saberes y conocimientos ancestrales a través de una estrategia pedagógica ayuda a los estudiantes y maestros a salirse de lo cotidiano, y a poder contribuir a la des-estandarización de currículo nacional, siendo partícipes del nuevo modelo intercultural que puede ser aplicado en distintas instituciones educativas, tomando como como guía el proyecto desarrollado.

Uno de los puntos de la investigación es la transformación acelerada de la identidad cultural, vista como un cambio al que se someten las culturas ya que estas no son estáticas, pero al proponer un estrategia pedagógica como la minka desde el territorio en relación de los ciclos

agrícolas, productivos y festivos de las comunidades desarrollados con los estudiantes de 5to grado se evidencia que puede llegar a ser eficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reformulando el espacios de aprendizaje y la evaluación que se adapta al nuevo modelo a través de los distintas herramientas.

Quisapincha tiene muchos saberes que aún perduran en la comunidad y que puede aportar en la triangulación que se desarrolla entre escuela, comunidad y familia, a la apertura de nuevas estrategias y al ser partícipes de la misma, lo que fomenta en la construcción de nuevos conocimientos, en un trabajo en conjunto.

La investigación desarrollada en este trabajo abre la posibilidad de poder expandir el tema hacia los demás grados, unidades o subniveles, mediante la adaptación curricular, en este caso kichwa.

## Bibliografía

- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- Andrade, S. (2009). El reto de la interculturalidad: Interculturalidad, plurinacionalidad y ciencias sociales en el Ecuador. *Antropología Cuadernos de investigación*, (8), 13-23. <https://doi.org/10.26807/ant.voi8.101>
- Agray, N. (2010). La construcción del currículo desde perspectivas críticas: Una producción cultural. *Signo y pensamiento*, 29(56), 420-427. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348023.pdf>
- Avemañay, A. (2012). *La minga comunitaria del pueblo indígena y su aporte a la educación intercultural bilingüe. Estudio de caso del Centro Educativo Comunitario Estanislao Zambrano de la comunidad Columbe Grande, Cantón Colta, provincia de Chimborazo* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Archivo digital. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3499>.
- Bonilla, H. (1998). Las comunidades indias y Túpac Amará. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. (No 2-3). 259-294.
- CONAIE. (2014, Julio 19). Kisapinchas. Conaie.org. <https://conaie.org/2014/07/19/kisapinchas/>
- Correa, E y Páez, C. (2018) *La pedagogía del territorio Mhuysqa como ejercicio de fortalecimiento cultural para la potenciación del sujeto en el Colegio Distrital Rural Los Arrayanes*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/13009/6/CorreaBol%C3%ADvarEstebanLeonardo2018>.
- Cuaicuan, A., Cuaicuan, H., y Revelo H. (2016). 1 Minga Comunitaria Inkal Awá Y Educación: Entendidas A Lo Largo De La Permanencia En El Territorio Indígena Awá. *Revista Huellas*, 1(4). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/2773>
- Chiliquinga, R. (2020, 10 de junio). Sístole, diástole de la Interculturalidad e inclusión en el sistema educativo ecuatoriano [Video]. YouTube. <https://youtu.be/96l9tpzJhS8>.
- Dávalos, P. (Ed). (2001). *YUYARINAKUY “Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos” Una Minka de Ideas*. Abya-Yala.
- De la torre, L y Sandoval. C. (2004). *La reciprocidad en el mundo Andino. El caso del pueblo de Otavalo*. Editorial Abya Yala.

- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? *Serie políticas sociales*. Cepal. (38), 1-44.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5969/S0007574\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5969/S0007574_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Farah, I y Vasopollo, L. (Coord.). (2011). *Vivir Bien: ¿paradigma no capitalista?* CIDES-UMSA. Plural editores.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Flores, G. (2006). Aportes Para Entender El Desarrollo Desde La Perspectiva Indígena. En P, Carpio (Coord.). *Retos Del Desarrollo Local* (pp.355-364). OFIS/ILDIS/Abya-Yala 2006.
- GADR Parroquial Quisapincha. (2015). *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la parroquia Quisapincha*. <http://gadquisapincha.gob.ec/archivos/PDOT2015.pdf>
- Gutierrez, J y Salas, N. (2020). *Reafirmación de la minka como práctica sociocultural en estudiantes de una comunidad de Apurimac, área personal social*. [Tesis de pregrado, universidad San Ignacio de Loyola]. Archivo digital.  
<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/10747>
- Guerrero, P. (2002). *La cultura, estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya Yala.
- Guevara, D. (1957). *Las Mingas en el Ecuador: orígenes, transito, supervivencia*. Editorial Universitaria.
- Hall, S. (1996). “Who Needs ‘Identity?’”. En: Hall, Stuart y du Gay, Paul (eds.), *Questions of Cultural Identity* (1-17). <http://blogs.unpad.ac.id/teddykw/files/2012/07/Stuart-Hall-Cultural-Identity.pdf>
- Jaramillo, L. G. (2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 105-118.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244006.pdf>
- Kelly, A. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6ª Ed.). Sage.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V: México
- Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI, *Registro Oficial del Estado N°417 Segundo Suplemento* de 31 de marzo de 2011, 1-102.

- Lozares, C., López, P., Verd, J., Martí, J., y Molina, J. (2011). Cohesión, Vinculación e Integración sociales en el marco del Capital Social. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales* 20 (1). 1-28.
- Martín, J. (1990). Evolución de los bienes comunales en el siglo XV. *Studia Historica. Historia Medieval*, 8(8). 7-46.
- Martínez, L. (1998). "Comunidades y tierra en el Ecuador". *Ecuador Debate*, (45), 173-188.
- Martínez, L. (2002). *Economía política de las comunidades indígenas* (2ª Ed). Abya Yala.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. (J, Bucci Trad.; 1.ª ed.). Katz Editores. (Trabajo original publicado en 1924).
- Medina, A y Salvador, F. (Coord.). (2009). *Didáctica general* (2.ª Ed). PEARSON EDUCACIÓN.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Editorial UNAE.
- Milla, C. (2002). *AYNI, Ley de la Reciprocidad*. Aso. Cultural Amaru Wayra. UNIIK KAWSAY.
- Mires, F. (1992). *El discurso de la indianidad*. Abya Yala.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 68-84.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=675/67500705>
- Moreta, M., y Mozo, L. (2012). *La experiencia comunitaria de la cultura andina y el aprendizaje colaborativo, estudio de caso de la Escuela Luis Ulpiano de la Torre, comunidad Cotama, parroquia San Luis*. [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana/ Tesis/ Grado.  
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3466>
- Mujica, L. (2019). *UKUNCHIK La naturaleza del cuerpo y la salud en el mundo andino*. Impresión Arte Perú S.A.C.
- Obando, J. C. (2015). La minga: Un instrumento vivo para el desarrollo comunitario. *Revista de Sociología*, IV (1), 82-100.
- Ortiz, S. (2008). *Gobiernos Locales Indígenas En Ecuador*. FOCAL. Ottawa FOCAL, Canadian Foundation for the Americas. [www.focal.ca/pdf/indigenous\\_Ortiz%20Cre spo\\_gobiernos%20locales%20indigenas%20Ecuador\\_April,202008](http://www.focal.ca/pdf/indigenous_Ortiz%20Cre spo_gobiernos%20locales%20indigenas%20Ecuador_April,202008).
- Perea, D. (2014). *El uso de la pedagogía ancestral en el fortalecimiento de la identidad muisca en el territorio de Teusacá* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Colombia]. Archivo digital. <https://core.ac.uk/download/pdf/71894189.pdf>
- Pérez, C. (2011). *Justicia indígena*. Imprenta Grafisum.
- Pérez, C. (2015). *Consultas comunitarias en el Ecuador, derecho irrenunciable de los pueblos indígenas*. Imprenta Grafisum.

- Pérez, M. (2016). La Educación Intercultural. *Revista Cientific*. 1(2), 162-180.  
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>
- Pujadas, J. (1993). *Etnicidad, Identidad cultural de los pueblos*. Eudema.
- Rayner, J. (2019) La lucha por las comunas de Quito: Negociando la propiedad y la ciudadanía en el Ecuador plurinacional y posliberal. En Rayner, J., Mérida, J. (2019). *Las comunas del Ecuador Autonomía, territorio y la construcción del estado plurinacional*. (pp. 37-69). Editorial IAEN.
- Rengifo, G. (2003). “La enseñanza es estar contento” *Educación y Afirmación Cultural Andina*. PRATEC/ Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Runge, A; Muñoz, D; Ospina, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía Y Saberes*, (43), 9–28.  
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=5688096&orden=0>
- Sacristán, J., Feito, R., Perrenoud, P., Linuesa, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2.ª ed.). Ediciones Morata
- Salomone, M. (2018). *La disputa por la naturaleza y la naturaleza de las disputas. Debates sobre bienes comunes en Ecuador (2000-2012)*. EDIUNC.
- Sánchez, C. (2013). *Análisis de la movilización indígena promovida por el consejo regional indígena del Cauca-(CRIC), como herramienta política y social para la restitución de los derechos de los pueblos indígenas del departamento del Cauca, en el marco de la Minga Social y Comunitaria.(2006-2010)* [Tesis de posgrado, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario]. Archivo digital.  
<http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/4412>
- SSEIB, 2013, *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. (2013). No. 0440-13.
- SSEIB, 2017, *Lineamientos pedagógicos para la implementación del modelo del Sistema de Educación intercultural Bilingüe*. Secretaria del sistema educación intercultural bilingüe (SESEIB). No 440-13.
- SSEIB, 2019, *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. (2019). No 440-13.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. (4ta Ed.). Morata.

- Taimal, P. y Alpala, L. (2019). *Minga de pensamiento: proyecto aplicado de inclusión de valores para la convivencia intercultural a partir de la memoria ancestral en los niños y niñas de primaria del centro educativo San Martín de la vereda San Martín del resguardo indígena del Gran Cumbal*. [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU)]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26481>.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de educación*, 354, 731-745. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/983>
- Torrecilla, F., y Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto* (6.ª ed.). Ediciones Morata.
- Ugalde, M., Constantine, Á., y Chacón, R. (2009). Rumipamba. Persistencias y rupturas en el uso del espacio. Reflexiones sobre identidad y áreas de actividad. *Antropología Cuadernos de investigación*, (8), 105-119. <https://doi.org/10.26807/ant.voi8.105>
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432011000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000200006&lng=es&tlng=es).
- Valarezo, G. R. (1987). *La Resistencia Andina. Cayambe 1.500-1800* (). CAAP/ Centro Andino de acción popular.
- Valero, M., y Castellanos, G. (2017). Pedagogías asociadas a lo ambiental. *Mamakuna*, (6), 43-53.
- Walsh, K. (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Abya Yala.
- Zamora, R., Zamora, M., y Riascos, M. (2011). “Un Solo Palo No Llama Monte” Una Minga Por La Construcción De La Ciudadanía” [Tesis de posgrado, Universidad católica de Manizales.]. Archivo digital. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/168>

## Anexos

### Cuadro referencial de anexos:

Anexo 1	Link del folleto
Anexo 2	Plan de actividades en el contexto de Quisapincha
Anexo 3	Esquema de diario de campo y de la guía de observación
Anexo 4	Entrevista al rector
Anexo 5	Entrevista a los docentes
Anexo 6	Entrevista a los representantes legales
Anexo 7	Entrevista al Cabildo
Anexo 8	Calendario vivencial educativo Comunitario de la UEMIB “Pueblo Kisapincha”
Anexo 9	Factores que influyen en la transformación-pérdida acelerada de la identidad cultural

### Anexo 1:

**Link del folleto:** <https://docs.google.com/document/d/1vj8wooMtG-f8vLNfpo-PIdpnOut8lCyf/edit?usp=sharing&oid=113305454620136499052&rtpof=true&sd=true>

**Anexo 2:**

**Plan de actividades en el contexto de Quisapincha**

	Actividad	Día	Actores	Horas
	Entrevistas	8/3/2021		
			Rector	1
			Docente 1 de 5º	1
			Docente 2	1
			Docente 3	1
			Docente 4	1
			Cabildo	1
	Sistematización			
		9/3/2021	Padres de familia 1	1
			Padres de familia 2	1
			Padres de familia 3	1
			Padres de familia 4	1
			Padres de familia 5	1
			Padres de familia 6	1
			Padres de familia 7	1
			Padres de familia 8	1
	Sistematización			
		10/3/2021	Padres de familia 9	1
			Padres de familia 10	1
			Padres de familia 11	1
			Padres de familia 12	1
			Padres de familia 13	1
			Padres de familia 14	1
			Padres de familia 15	1
			Padres de familia 16	1
	Sistematización			
		11/3/2021	Padres de familia 17	1
			Padres de familia 18	1
			Padres de familia 19	1
			Padres de familia 20	1

			Padres de familia 21	1
			Padres de familia 22	1
			Padres de familia 23	1
			Padres de familia 24	1
	Sistematización			
		12/3/2021	Padres de familia 25	1
			Padres de familia 26	1
			Padres de familia 27	1
			Padres de familia 28	1
			Padres de familia 29	1
			Padres de familia 30	1
			Padres de familia 31	1
			Padres de familia 32	1

*Nota.* Elaborado por los estudiantes investigadores.

### **Anexo 3**



Diario de campo y guía de observación

DATOS INFORMATIVOS	
<b>Nombres de la universidad:</b>	Universidad Nacional de Educación
<b>Título del trabajo de integración Curricular</b>	La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador.
<b>Autores:</b>	Byron Barbecho, Byron Sinchi
<b>Ciclo:</b>	Octavo
<b>Fecha:</b>	
<b>Provincia:</b>	Tungurahua
<b>Cantón:</b>	Ambato
<b>Parroquia:</b>	Quisapincha
DIARIO DE CAMPO N°	
<b>OBJETIVO:</b> Identificar posturas y puntos de vista de los actores principales de la UE y de la comunidad, mediante la entrevista.	
DESCRIPCIÓN	
ANÁLISIS	
<b>Recursos:</b>	
<b>Metodología:</b>	



OBSERVACIONES:

**Nota.** Elaboración adaptada de los diarios de campo usado en el segundo ciclo de EIB.

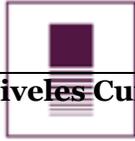
### **Guía de observación**

#### **Datos informativos**

Nombres de la universidad:	Universidad Nacional de Educación
Título del trabajo de integración Curricular	La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador.
Nombre de los entrevistadores:	Byron Barbecho, Byron Sinchi
Ciclo:	Noveno
Fecha:	08/03/2021- 11/03/2021
Provincia:	Tungurahua
Cantón:	Ambato
Parroquia:	Quisapincha

#### **OBJETIVO.**

Realizar un acercamiento a la Institución Educativa a fin de hacer un análisis situacional de la misma, y en particular, caracterizar el currículo (qué) y la didáctica (cómo) a nivel macrocurricular, mesocurricular, microcurricular.



Niveles Curriculares	Descripción	Observaciones
<p><b>Macrocurricular:</b> Fuentes Documentales: Plan Toda Una Vida LOEI Estándares De Calidad MOSEIB</p>		
<p><b>Mesocurricular</b> Fuentes Documentales: Documentos Institucionales PEI PCA PCI, Calendario vivencial educativo comunitario.</p>		
<p><b>Microcurricular</b> PUD, Guías de interaprendizaje.</p>		
<p><b>Dimensiones</b></p>	<p><b>Descripciones</b></p>	
<p><b>Visión, Misión, Valores, Principios, Objetivos estratégicos de la IE.</b></p>		
<p><b>Dimensión antropológico -cultural</b> (características culturales de la población: familias y estudiantes)</p>		
<p><b>Dimensión económica productiva</b> ( empleo, desempleo, empleo informal; sectores de la economía en que se ocupan las familias)</p>		
<p><b>Dimensión organizacional</b> Como está estructurada la IE.</p>		
<p><b>Dimensión vinculación comunidad.</b> Formas de relación con la comunidad, asociaciones, programas, proyectos, con qué instituciones de la zona establecen interacción.</p>		
<p><b>DIMENSIÓN PSICOLÓGICA</b></p>	<p><b>Descripciones.</b></p>	



<b>Concepción de sujeto en la sociedad</b>		
<b>Valores, Actitudes, Emociones en la UE</b>		
<b>Concepción de aprendizaje, estilos de aprendizaje en la IE</b>		
<b>Dimensión Estructural del Currículo - Enfoques (evidencias con relación concepción de educación, contenido, roles de los estudiantes, docentes, teoría de aprendizaje, etc.)</b>		
<b>Ejes transversales ¿cuáles y cómo se abordan?</b>		
<b>EVALUACIÓN CURRICULAR</b>	<b>Descripciones</b>	
<b>¿Qué evalúan con respecto al currículo: perfil áreas, estándares, etc.?</b>		
<b>¿Cómo? actores, procesos e instrumentos</b>		
<b>INNOVACIÓN CURRICULAR</b>	<b>Descripción</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Propuesta innovación en cuanto integración o interdisciplinariedad</b>		
<b>Proyectos escolares</b>		
<b>Abordaje saberes ancestrales, saberes tradicionales</b>		
<b>Diálogo de saberes Saberes científicos y empíricos</b>		
<b>Mediación TIC</b>		

Niveles Curriculares	Descripción	Observaciones
 <p><b>Macrocurricular:</b> Fuentes Documentales: Plan Toda Una Vida LOEI Estándares De Calidad MOSEIB</p>		
<p><b>Mesocurricular</b> Fuentes Documentales: Documentos Institucionales PEI PCA PCI, Calendario vivencial educativo comunitario.</p>		
<p><b>Microcurricular</b> PUD, Guías de interaprendizaje.</p>		
<p><b>Dimensiones</b></p>	<p><b>Descripciones</b></p>	
<p><b>Visión, Misión, Valores, Principios, Objetivos estratégicos de la IE.</b></p>		
<p><b>Dimensión antropológico-cultural</b> (características culturales de la población: familias y estudiantes)</p>		
<p><b>Dimensión económica productiva</b> (empleo, desempleo, empleo informal; sectores de la economía en que se ocupan las familias)</p>		
<p><b>Dimensión organizacional</b> Como está estructurada la IE.</p>		
<p><b>Dimensión vinculación comunidad.</b> Formas de relación con la comunidad, asociaciones, programas, proyectos, con qué instituciones de la zona establecen interacción.</p>		
<p><b>DIMENSIÓN PSICOLÓGICA</b></p>	<p><b>Descripciones.</b></p>	
<p><b>Concepción de sujeto en la sociedad</b></p>		



<b>Valores, Emociones en la UE</b>	<b>Actitudes,</b>		
<b>Concepción de aprendizaje, estilos de aprendizaje en la IE</b>	<b>de</b>		
<b>Dimensión Estructural del Currículo - Enfoques (evidencias con relación concepción de educación, contenido, roles de los estudiantes, docentes, teoría de aprendizaje, etc.)</b>			
<b>Ejes transversales ¿cuáles y cómo se abordan?</b>			
<b>EVALUACIÓN CURRICULAR</b>		<b>Descripciones</b>	
<b>¿Qué evalúan con respecto al currículo: perfil áreas, estándares, etc.?</b>			
<b>¿Cómo? actores, procesos e instrumentos</b>			
<b>INNOVACIÓN CURRICULAR</b>		<b>Descripción</b>	<b>Observaciones</b>
<b>Propuesta innovación en cuanto integración o interdisciplinariedad</b>			
<b>Proyectos escolares</b>			
<b>Abordaje saberes ancestrales, saberes tradicionales</b>			
<b>Diálogo de saberes Saberes científicos y empíricos</b>			
<b>Mediación TIC</b>			

**Nota.** Elaboración adaptada de la guía de observación usada en sexto ciclo EIB



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

#### **Anexo 4: Entrevista al rector**

##### **Datos Generales:**

**Nombres de la universidad:** Universidad Nacional de Educación

**Título del trabajo de integración Curricular:** La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador.

**Nombre de los entrevistadores:** Byron Barbecho, Byron Sinchi

**Ciclo:** Octavo

**Nombre del entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Fecha de entrevista:** \_\_\_\_\_

**Hora de inicio:** \_\_\_\_\_

**Hora final:** \_\_\_\_\_

**Llevado a cabo en:**

**Provincia:** Tungurahua

**Cantón:** Ambato

**Parroquia:** Quisapincha

##### **OBJETIVO.**

Determinar la metodología llevada a cabo en la UEMIB Pueblo Kisapincha y como esta interrelacionada con las costumbres, los saberes y conocimientos de la comunidad e Identificar cómo se desarrolla y maneja el calendario vivencial educativo comunitario.

Desarrollo de las preguntas base:

- 1) ¿A qué modelo pedagógico está orientado la Unidad Educativa?
- 2) ¿Cuál es la misión y la visión por la que se guía la UE?
- 3) ¿Qué características culturales fomenta la UE?
- 4) ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que requiere los docentes para mejorar el nivel de aprendizajes de los estudiantes?
- 5) ¿Cuál es la importancia de las Minka en la UE?
- 6) ¿Cuál es la importancia del calendario vivencial dentro de la UE?
- 7) ¿Se fomentan actividades curriculares y extracurriculares que vinculen a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- 8) ¿Cómo se desarrolla el proceso evaluativo en el Subnivel DDTE?
- 9) ¿Se ha propuesto como director algunos retos y reformas a fin de mejorar la calidad de educación en torno en el subnivel DDTE?

Firma del entrevistado:

C.I:

*Nota.* Elaborado por los estudiantes investigadores

## Anexo 5:

### Entrevista a los docentes

#### Datos Generales:

**Nombres de la universidad:** Universidad Nacional de Educación

**Título del trabajo de integración Curricular:** La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador.

**Nombre de los entrevistadores:** Byron Barbecho, Byron Sinchi

**Ciclo:** Octavo

**Nombre del entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Fecha de entrevista:** \_\_\_\_\_

**Hora de inicio:** \_\_\_\_\_

**Hora final:** \_\_\_\_\_

**Llevado a cabo en:**

**Provincia:** Tungurahua

**Cantón:** Ambato

**Parroquia:** Quisapincha

#### **OBJETIVO.**

Identificar la relación del currículo nacional intercultural y del currículo intercultural bilingüe y como estos influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cuáles son las metodologías y estrategias implementadas por los docentes.



Desarrollo de las preguntas base:

1. Para usted ¿Cuál es la importancia del uso del currículo nacional intercultural y del currículo intercultural bilingüe y cuál es el efecto que produce?
2. ¿Es importante la construcción de conocimientos a través de las experiencias previas del estudiante?
3. Usted como docente ¿Qué características culturales fomenta en el aula de clase?
4. ¿Qué tipos de métodos y estrategias pedagógicas ha utilizado en su desempeño profesional?
5. ¿Cómo hace para crear ambientes de aprendizaje propicios para la enseñanza-aprendizaje?
6. Desde su punto de vista ¿Qué implica la realización de la minka y cuál es la importancia de la misma?
7. Usted ¿fomentan actividades curriculares y extracurriculares que vinculen a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
8. ¿Cómo se desarrolla el proceso evaluativo en su aula de clase?
9. ¿Se ha propuesto algunos retos y reformas a fin de mejorar la calidad de educación?
10. ¿El acompañamiento de los representantes legales de los estudiantes es adecuado e influye en la consolidación del conocimiento dentro del aula de clases, de la UE y de la comunidad?

Firma del entrevistado:

C.I:

*Nota.* Elaborado por los estudiantes investigadores.



## **Anexo 6:**

### **Entrevista a los representantes legales**

#### **Datos Generales:**

**Nombres de la universidad:** Universidad Nacional de Educación

**Título del trabajo de integración Curricular:** La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador.

**Nombre de los entrevistadores:** Byron Barbecho, Byron Sinchi

**Ciclo:** Octavo

**Nombre del entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Fecha de entrevista:** \_\_\_\_\_

**Hora de inicio:** \_\_\_\_\_

**Hora final:** \_\_\_\_\_

**Llevado a cabo en:**

**Provincia:** Tungurahua

**Cantón:** Ambato

**Parroquia:** Quisapincha

#### **OBJETIVO.**

Determinar cuáles son las transformaciones culturales en los últimos años en la comunidad y su impacto en la vida cotidiana.



Desarrollo de las preguntas base:

1. ¿Conoce cuáles son los tiempos utilizados para sembrar y que productos se siembran?
2. ¿Quiénes se involucra en la siembra, deshierbe y cosecha de los productos?
3. ¿Cree que es importante atender las necesidades de la comunidad a través de la Minka?
4. ¿Qué significa la minka?
5. ¿Quiénes intervienen en la minka y cómo se desarrolla la misma?
6. ¿Cuál es el rol de los niños, jóvenes adultos y adultos mayores en la comunidad?
7. ¿Qué tipos de minka realizan en la comunidad?
8. ¿Se genera economía en las prácticas agrícolas de la comunidad?
9. ¿Cree usted que la vestimenta, la lengua y los saberes y conocimientos son características que representan a la comunidad?
10. ¿La escuela ayuda a fortalecer a los saberes y conocimientos del estudiante adquiridos en la comunidad? (lengua, vestimenta, tradiciones).
11. ¿Le gustaría que la escuela incite a los estudiantes a desarrollar prácticas culturales como la minka?

Firma del entrevistado:

C.I:

*Nota.* Elaborado por los estudiantes investigadores



**Anexo 7:**

**Entrevista al cabildo**

**Datos Generales:**

**Nombres de la universidad:** Universidad Nacional de Educación

**Título del trabajo de integración Curricular:** La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador.

**Nombre de los entrevistadores:** Byron Barbecho, Byron Sinchi

**Ciclo:** Octavo

**Nombre del entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Fecha de entrevista:** \_\_\_\_\_

**Hora de inicio:** \_\_\_\_\_

**Hora final:** \_\_\_\_\_

**Llevado a cabo en:**

**Provincia:** Tungurahua

**Cantón:** Ambato

**Parroquia:** Quisapincha

**OBJETIVO:**

Determinar los roles y funciones de los dirigentes de la comunidad y su influencia en las diferentes prácticas culturales en beneficio común como son: ideas, liderazgo, justicia, transparencia, valores, entre otros.



Desarrollo de las preguntas base:

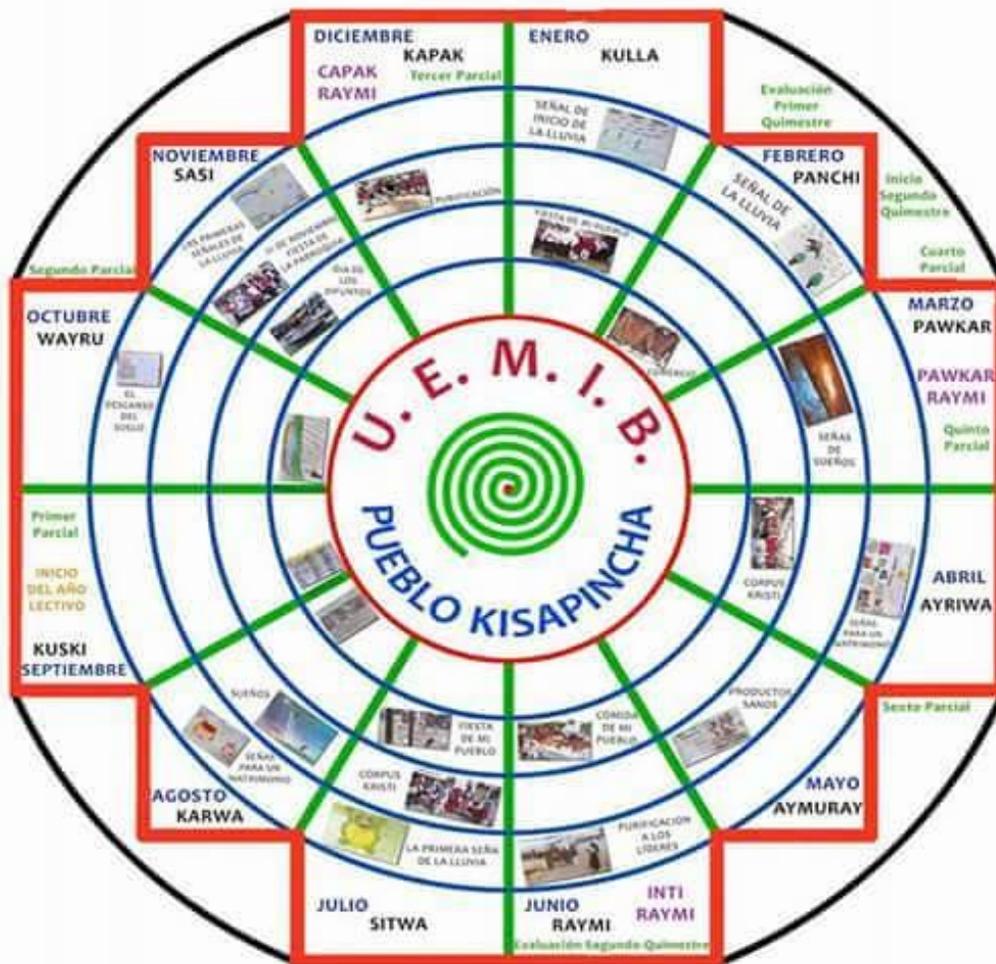
1. ¿Cuál es su rol y función dentro de la comunidad?
2. ¿Cuál es el rol de los niños, jóvenes adultos y adultos mayores en la comunidad?
3. ¿Qué significa la minka? ¿Quiénes intervienen y cómo se desarrolla la misma?
4. ¿Cuál es su función dentro de la minka?
5. ¿Cómo se hace una convocatoria para la realización de la minka? ¿Existen sanciones por no asistir a la misma?
6. ¿Que tipos de actividades implica la minka? ¿Cuáles son las enseñanzas que produce la misma?
7. En la actualidad ¿cree que la minka ha cambiado de significado o esencia?
8. ¿Cuáles son los tiempos utilizados para sembrar y que productos se siembran?
9. ¿Quiénes se involucran e intervienen en la siembra, deshierbe y cosecha de los productos?
10. ¿Se genera economía en las prácticas agrícolas de la comunidad?
11. ¿Qué papel cumple usted dentro de la UE?
12. ¿La escuela ayuda a fortalecer a los saberes y conocimientos del estudiante adquiridos en la comunidad? (lengua, vestimenta, tradiciones).
13. ¿Le gustaría que la escuela incite a los estudiantes a desarrollar prácticas culturales como la minka?

*Nota.* Elaborado por los estudiantes investigadores



Anexo 8:  
Calendario Vivencial Educativo Comunitario de la UEMIB “Pueblo Kisapincha”

# CALENDARIO INSTITUCIONAL VIVENCIAL U.E.M.I.B. PUEBLO KISAPINCHA



Nota. Calendario elaborado por la UEMIBPK

**Anexo 9:**

**Factores que influyen en la transformación-pérdida acelerada de la identidad cultural.**

<b>Área o asignatura</b>	<b>Factores que indiquen ...</b>
Ciencias naturales	O.CN.1.1. Observar y describir la materia inerte natural y creada, y los seres vivos del entorno, para diferenciarlos según sus características.
	CN.1.3.1. Observar y diferenciar entre los seres vivos y la materia inerte, natural y la creada por las personas del entorno.
	O.CN.1.10. Demostrar las habilidades de la indagación científica en el estudio del entorno natural.
Lengua y literatura	O.LL.1.2. Reconocer la existencia de variaciones del habla castellana como expresiones de la diversidad cultural del país.
	LL.1.5.3. Distinguir expresiones y tonos dialectales del habla castellana para interactuar con respeto y valorar la diversidad cultural del país.
<b>Área o asignatura</b>	<b>Factores</b>
Educación Cultural y Artística	
	ECA.3.1.10. Describir las creaciones de grupos musicales que utilizan instrumentos creados con materiales naturales y objetos de uso cotidiano o de desecho (por ejemplo, The Vegetable Orchestra; Les Luthiers; la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateu- ra, en Paraguay; Xavi Lozano; Junk Music Band; Percusionando, en Ecuador; Taller La Bola).
	ECA.3.3.1. Situar en un lugar y una época determinados a los personajes que aparecen en retratos de grupo, tanto en obras pictóricas como en esculturas, a partir de la observación de su vestimenta, los rasgos que definen su posición social o los objetos que les acompañan.
	S.2. Construimos nuestra identidad nacional en búsqueda de un mundo pacífico y valoramos nuestra multiculturalidad y multiétnicidad, respetando las identidades de otras personas y pueblos.
	I.3. Sabemos comunicarnos de manera clara en nuestra lengua y en otras, utilizamos varios lenguajes como el numérico, el digital, el artístico y el corporal; asumimos con responsabilidad nuestros discursos.



	ECA.3.1.12. Crear documentos sencillos (informes, catálogos, etc.) con información sobre los textiles del país, como resultado de un proceso de búsqueda de información en libros e Internet.
	I.ECA.3.3.1. Identifica y describe diferentes tipos de manifestaciones y productos en el contexto de la cultura popular, así como su presencia en los ámbitos cotidianos. (J.1., S.2.)
	OG.ECA.2. Respetar y valorar el patrimonio cultural tangible e intangible, propio y de otros pueblos, como resultado de la participación en procesos de investigación, observación y análisis de sus características, y así contribuir a su conservación y renovación.
	ECA.3.3.3. Seleccionar fragmentos de música popular o académica que evoquen acontecimientos u ocasiones especiales (cumpleaños, bodas, primeras comuniones, bautizos, comidas de Navidad, vacaciones, etc.), y usarlos como ambientación sonora para acompañar lo mostrado en un mural fotográfico.
Educación Física	EF.3.1.9. Participar/jugar de diversos juegos de otras regiones (barrios, parroquias, cantones, ciudades, provincias), caracterizándolos y diferenciándolos de los de su propio contexto.
	OG.EF.9. Reconocer que los sentidos y significados de las prácticas corporales enriquecen el patrimonio cultural y favorecen la construcción de la identidad del estado ecuatoriano
	I.EF.3.1.1. Participa en juegos creados y de otras regiones de manera colectiva, segura y democrática, reconociéndolos como producciones culturales con influencia en su identidad corporal. (J.1.)
Ciencias Naturales	En este subnivel, los estudiantes desarrollan las siguientes habilidades del proceso de indagación científica, en forma transversal, a las habilidades de pensamiento y a los conocimientos:
	Indagar o buscar conocimientos para conocer datos, solucionar problemas o interrogantes de carácter científico. Es una habilidad que le permite al estudiante desarrollar pensamiento crítico y reflexivo.
	CN.3.4.1. Indagar e identificar al Sol como fuente de energía de la Tierra e inferir su importancia como recurso renovable.

	CN.3.4.11. Experimentar y describir las propiedades y funciones del aire, deducir la importancia de este en la vida de los seres e identificarlo como un recurso natural renovable.
	CN.3.5.9. Planificar y ejecutar una indagación sobre la evolución del conocimiento acerca de la composición de la materia, desde las ideas de los griegos hasta las teorías modernas; representarla en una línea de tiempo y deducir los cambios de la ciencia en el tiempo.
Estudios Sociales	O.CS.3.1 Comprender y valorar el proceso de Independencia y el legado originario que aportaron las sociedades aborígenes como fundamentos para la construcción de la identidad nacional.
	O.CS.3.3. Ubicar al Ecuador en el espacio Andino y estudiar su relieve, clima, y división territorial, con énfasis en las provincias, para construir una identidad nacional arraigada en los valores y necesidades de los territorios locales, especialmente las relacionadas con posibles riesgos naturales y medidas de seguridad, prevención y control.
	CS.3.1.27. Relacionar la vida de las ciudades y los actores urbanos fundamentales con el comercio del país.
	CS.3.1.37. Explicar los principales esfuerzos intelectuales que se dieron a fines del siglo XIX por entender el país y su identidad, precisando sus principales representantes.
	CS.3.1.45. Explicar las causas y consecuencias de la crisis económica y política que se dio entre los años veinte y cuarenta, y las respuestas de la insurgencia social.
	CS.3.1.47. Identificar los principales rasgos de la vida cotidiana, vestidos, costumbres y diversiones en la primera mitad del siglo XX.
	CS.3.2.7. Localizar los recursos hídricos del Ecuador con sus principales ríos y cuencas de agua considerando su aprovechamiento para el desarrollo nacional.
	CS.3.2.10. Identificar la gran diversidad de la población del Ecuador como riqueza y oportunidad para el desarrollo y crecimiento del país.
	CS.3.2.11. Apreciar el origen diverso de la población ecuatoriana, su vocación y trabajo para construir un país unitario y equitativo.
Lengua y Literatura	O.LL.3.1. Interactuar con diversas expresiones culturales para acceder, participar y apropiarse de la cultura escrita.

	LL.3.1.1. Participar en contextos y situaciones que evidencien la funcionalidad de la lengua escrita como herramienta cultural.
	LL.3.4.12. Comunicar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras y de la tilde.
Matemática	O.M.3.1. Utilizar el sistema de coordenadas cartesianas y la generación de sucesiones con sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, como estrategias para solucionar problemas del entorno, justificar resultados, comprender modelos matemáticos y desarrollar el pensamiento lógico matemático.
	M.3.1.47. Calcular porcentajes en aplicaciones cotidianas: facturas, notas de venta, rebajas, cuentas de ahorro, interés simple y otros.

**Básica elemental**

<b>Educación Cultural Artística</b>	
	ECA.2.3.1. Explicar las similitudes y diferencias en los rasgos (el color de piel, el pelo, la fisonomía, el tono de voz, etc.) de los compañeros, la familia, los miembros de la comunidad y de otras culturas, a partir de la observación directa o a través de fotografías.
	ECA.2.3.3. Describir los elementos plásticos presentes en el entorno artificial (edificios, mobiliario urbano, obras expuestas en las calles o los museos, etc.) utilizando un vocabulario adecuado.
<b>Ciencias Naturales</b>	
	OG.CN.1. Desarrollar habilidades de pensamiento científico con el fin de lograr flexibilidad intelectual, espíritu indagador y pensamiento crítico; demostrar curiosidad por explorar el medio que les rodea y valorar la naturaleza como resultado de la comprensión de las interacciones entre los seres vivos y el ambiente físico.
	OG.CN.2. Comprender el punto de vista de la ciencia sobre la naturaleza de los seres vivos, su diversidad, interrelaciones y evolución; sobre la Tierra, sus cambios y su lugar en el universo, y sobre los procesos, físicos y químicos, que se producen en la materia.

	OG.CN.3. Integrar los conceptos de las ciencias biológicas, químicas, físicas, geológicas y astronómicas, para comprender la ciencia, la tecnología y la sociedad, ligadas a la capacidad de inventar, innovar y dar soluciones a la crisis socio ambiental.
	O.CN.2.9. Comprender que la observación, la exploración y la experimentación son habilidades del pensamiento científico que facilitan la comprensión del desarrollo histórico de la ciencia, la tecnología y la sociedad.
	O.CN.2.11. Indagar y comunicar los conocimientos aplicados a la agricultura tradicional por civilizaciones ancestrales y culturales indígenas del Ecuador.
<b>Ciencias Sociales</b>	
	CE.CS.2.6. Explica las características diferenciales del Ecuador (cualidades, valores, grupos sociales y étnicos, regiones naturales, ubicación, derechos, responsabilidades) que aportan en la construcción de identidad y cultura nacional.
	OG.CS.6. Construir una conciencia cívica, crítica y autónoma, a través de la interiorización y práctica de los derechos humanos universales y ciudadanos, para desarrollar actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria.
	CS.2.1.12. Describir y apreciar las cualidades y valores de los diversos grupos sociales y étnicos del Ecuador como aportes a la construcción de nuestra identidad y cultura nacional.
<b>Lengua y literatura</b>	
	O.LL.2.10. Apropiarse del código alfabético- textos escritos del castellano y emplearlo de manera autónoma en la escritura.
	CE.LL.2.2. Distingue y busca conocer el significado de palabras y expresiones de las lenguas originarias y/o variedades lingüísticas del Ecuador, e indaga sobre los dialectos del castellano en el país.
	LL.2.1.4. Indagar sobre los dialectos del castellano en el país.

*Nota.* Elaborado por los estudiantes investigadores usando el Currículo de EGB.



Anexo	Cláusula de propiedad intelectual y de licencia y autorización para publicación en el repositorio de Byron Sinchi
Anexo	Cláusula de propiedad intelectual y de licencia y autorización para publicación en el repositorio de Byron Barbecho
Anexo	Certificado del Tutor



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

## Cláusula de propiedad intelectual de Byron Sinchi



Cláusula de Propiedad Intelectual  
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Byron Hernan Sinchi Chuya, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 10 de septiembre de 2021

Byron Hernan Sinchi Chuya

C.I: 0350248589



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el repositorio de Byron Sinchi



UNAE

### Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

---

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Byron Hernan Sinchi Chuya, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 10 de septiembre del 2021

Byron Hernan Sinchi Chuya

C.I: 0350248589



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

## **Cláusula de propiedad intelectual de Byron Barbecho**



**UNAE**

### **Cláusula de Propiedad Intelectual**

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

---

**Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe**

**Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar**

Yo, Byron Fabricio Barbecho Cajamarca, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 10 de septiembre del 2021

---

**Byron Fabricio Barbecho Cajamarca**

**C.I: 0107465908**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN

## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el repositorio de Byron Barbecho



Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe  
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, Byron Fabricio Barbecho Cajamarca, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 10 de septiembre del 2021

Byron Fabricio Barbecho Cajamarca

C.I: 0107465908

## Certificado del Tutor



## Certificado del Tutor

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Yo, (Luis German Flores Bonilla), tutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “La minka como pedagogía del territorio frente a la estandarización del Currículo Nacional en EIB: el caso de Quisapincha, Ecuador” perteneciente a los estudiantes: Byron Hernan Sinchi Chuya con C.I.0350248589, Byron Fabricio Barbecho Cajamarca con C.I. 0107465908). Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 6 % de coincidencia en fuentes de internet, apeándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 10 de septiembre de 2021



Firmado electrónicamente por:  
LUIS GERMÁN  
FLORES  
BONILLA

Luis German Flores Bonilla

C.I: 1709432221