# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Intercultural Bilingüe - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Mitos shuar relacionados con la siembra para la enseñanza y aprendizaje con estudiantes de 5° grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Chapints”

Autor:

Patricio Abelardo Saquinaula Saquinaula

Autor:

Darlin Guillermo Tiwi Utitia

**Azogues - Ecuador**

**Septiembre, 2025**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

## Trabajo de Titulación

Autor: Patricio Abelardo Saquinaula Saquinaula
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe

Autor: Darlin Guillermo Tiwi Utitia
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe

| | |
|---|---|
| **Docente Tutor** | Carlos María Paucar Pomboza |
| **CÓDIGO ORCID** | https://orcid.org/0009-0003-9985-2368 |

**TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN**

## AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Queremos agradecer de todo corazón a nuestros padres, que siempre se han preocupado por nosotros y han hecho todo lo posible para darnos la oportunidad de estudiar. Gracias por su apoyo, su paciencia y por estar siempre a nuestro lado en este camino.

## RESUMEN

El mito shuar relacionado con la siembra representa una herramienta clave en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de 5° grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Chapints”. Estas narraciones ancestrales, transmitidas oralmente de generación en generación, permiten comprender el origen de los cultivos, el respeto por la naturaleza y la conexión espiritual con la tierra. En el contexto educativo, integrar el mito shuar en las actividades escolares favorece una enseñanza contextualizada que fortalece la identidad cultural de los estudiantes. A través de su uso pedagógico, se promueve un aprendizaje significativo que combina conocimientos ancestrales con contenidos del currículo oficial. Por ejemplo, los mitos de Nunkui, Jempe y Yakakua, enseña la importancia de la armonía entre humanos y naturaleza para el buen desarrollo de la siembra. Mediante dramatizaciones, narraciones y análisis reflexivos, se fomenta la participación del estudiante y el respeto por la diversidad cultural. Este enfoque intercultural permite que el aprendizaje sea más integral y arraigado a la realidad de la comunidad. Así, el mito shuar se convierte en un eje didáctico que transforma la enseñanza en un proceso vivo y culturalmente pertinente.


**Palabras claves: Mito shuar – Identidad cultural – Aprendizaje significativo – Interculturalidad.**

**Timiatri ukuinkiamu**

Juu takat najánamuka nekaska aújmatsamu arakna, tii pénker jintínkratatin tura nekatin unuímiainia ewej uwi unuimiátainiam pujuinia Chapints. Juu aújmattsamu yaúnchuyan Etsérnaki winíniwai, aents nékainiak, pénker ichípsar araknan nékainiak, arantúkar tura nunka shiir iistinian jintiawai. Nekaska unuimiátainiam, jintiátniuiti shuar aújmatsamu takat unuímiamunam pénker uchi nii tuyampa wininia nuna nekáwarat tusar. Papí aarma nujai tarímiat aents pujutaijiai métek jintinkir wétiniaiti. Imiánkaska aújmatsamu Nunkui, Jempe tura Yákakua jintínkrateawai aents kampúnniujai métek shiir arakan tsapantikiat tusa. Nakurustin, aartin, enentaímsar, iruntrar uchi unuimiainia nekás tarímiat aents pujutain arantúkarak tusar. Áintsank tarímiat aents pujutaín írutkamu nekatin pénker pujustin nii pujutairin iisar. Shuar aújmatsamu nekaska pénker takat najánkar yamáram jintínkrat nekamu ainia nujai tímiatrusrik nekátniun mash jintiawai.

**Imian chicham: Aujmatsamu shuar-Nekatin yamaram-Tarimiat aents**

**ABSTRACT**

The Shuar myth related to planting is a key tool in the teaching and learning of 5th grade students at the Chapints Intercultural Bilingual Community Educational Unit. These ancestral narratives, passed down orally from generation to generation, provide an understanding of the origin of crops, respect for nature, and the spiritual connection to the earth. In the educational context, integrating Shuar myths into school activities promotes contextualized teaching that strengthens students' cultural identity. Through their pedagogical use, meaningful learning is promoted that combines ancestral knowledge with content from the official curriculum. The myths of Nunkui, Jempe, and Yakakua teach the importance of harmony between humans and nature for successful planting. Through dramatizations, storytelling, and reflective analysis, student participation and respect for cultural diversity are encouraged. This intercultural approach allows for more comprehensive learning that is rooted in the reality of the community. Thus, the Shuar myth becomes a didactic axis that transforms teaching into a living and culturally relevant process.

**Keywords: Shuar myth – Cultural identity – Meaningful learning – Interculturality**

## Índice

**Introducción** ..... 11
**CAPÍTULO 1** ..... 12
**CONTEXTUALIZACIÓN DEL CANTÓN PASTAZA** ..... 12
**Contexto de la parroquia rural Simón Bolívar** ..... 14
**Características de la parroquia Simón Bolívar** ..... 15
**Historia de la cultura shuar** ..... 16
**Contexto de la Comunidad Chapints** ..... 17
**Actividades socio-económicas** ..... 19
**Idioma** ..... 20
**Vestimenta** ..... 21
**Contextualización y caracterización de la UECIB "Chapints"** ..... 23
**Contexto institucional y áulico** ..... 23
**Infraestructura** ..... 24
**Contexto áulico** ..... 25
**Problematización** ..... 26
**Pregunta de investigación** ..... 26
**Justificación** ..... 27
**Antecedentes Históricos** ..... 28
**Objetivos de la investigación** ..... 31
**CAPÍTULO 2** ..... 32
**MARCO TEÓRICO** ..... 32
**Territorialidad** ..... 32
**Territorio** ..... 32
**Tierra** ..... 33
**Saberes** ..... 33
**Conocimiento** ..... 34
**Cosmovisión** ..... 34

**Ecología de saberes** ..... 35
**Mitología** ..... 35
**Mitos** ..... 36
**Leyendas** ..... 36
**Mitología shuar** ..... 37
**Aja shuar** ..... 37
**Cultivos shuar** ..... 38
**Cartilla pedagógica** ..... 38
**CAPÍTULO 3** ..... 39
**METODOLOGÍA** ..... 39
**Paradigma** ..... 39
**Metodología** ..... 39
**Método** ..... 41
**Población de estudio** ..... 41
**Técnicas e instrumentos** ..... 42
**Entrevista semi-estructura** ..... 42
**Observación participante** ..... 44
**Grupos focales** ..... 44
**Diario de Campo** ..... 45
**Validación de la información de campo** ..... 46
**Validación de cartilla** ..... 47
**CAPITULO 4** ..... 49
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN** ..... 49
**Mitos** ..... 49
**Mito de Nunkui** ..... 50
**¿Qué enseñanzas nos da este mito?** ..... 55
**¿Para qué sirve este mito?** ..... 55
**¿Cuándo se cuenta?** ..... 56
**Mito de Yakakua y Jempe** ..... 57
**¿Qué enseñanzas nos da este mito?** ..... 60

**¿Para qué sirve este mito?** ..... 61
**¿Cuándo se cuenta?** ..... 62
**Los mitos y su aplicación en el aula** ..... 63
**Incorporación de mitos en la enseñanza y aprendizaje.** ..... 63
**Materiales didácticos que utilizan para la incorporación de mitos** ..... 66
**La participación de los padres de familia en compartir los mitos en el aula** ..... 68
**Dificultades que hay en incorporar los mitos** ..... 69
**CAPÍTULO 5** ..... 72
**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN** ..... 72
**Cartilla Pedagógica** ..... 72
**Conclusión** ..... 99
**Referencias** ..... 101
**Anexos** ..... 106

## Índice de Figuras

**Figura 1** Mapa de ubicación de la provincia y cantón pastaza ..... 14
**Figura 2** Mapa de la parroquia Simón Bolívar ..... 16
**Figura 3** Mapa de la comunidad Chapints ..... 19
**Figura 4** Validación de mito de Nunkui, Jempe Y Yakakua ..... 48
**Figura 5** Validación de la cartilla y los Mitos con los docentes de la UECIB "Chapints" ..... 48
**Figura 6** Mito de Nunkui ..... 51
**Figura 7** Mito de Yakakua Y Jempe ..... 57
**Figura 11** Tsanim-Yuca ..... 76
**Figura 12** Kenke-Tuyo ..... 77
**Figura 13** Maní - Nuse ..... 77
**Figura 14** Sanku- Pelma ..... 78
**Figura 15** Paantam - Plátano ..... 78
**Figura 16** Mito de nunkui ..... 79

**Figura 17** Mito de yakakua y jempe ..... 83
**Figura 18** Preparación de tierra para sembrar la yuca ..... 86

## Índice de Tablas

**Tabla 1***Características generales de la provincia de Pastaza*.....13
**Tabla 2***Ubicación geográfica de Simón Bolívar*.....15
**Tabla 3***Mito de Nunkui*.....51
**Tabla 4**Mito de Yakakua y Jempe……..……...58

## Introducción

La educación es un proceso dinámico que trasciende el simple traspaso de conocimientos y busca la formación integral de los individuos. En este contexto, la incorporación de elementos culturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje adquiere una importancia significativa, especialmente en comunidades donde la riqueza cultural y las tradiciones son pilares fundamentales de su identidad. En la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Chapints", ubicada en una comunidad shuar, la transmisión de saberes ancestrales a través de mitos representa una oportunidad invaluable para fortalecer el vínculo entre la educación formal y la herencia cultural.

Los mitos shuar relacionados con la siembra no solo son relatos cargados de simbolismo y valores, sino también vehículos de conocimiento que abordan temas relacionados con la naturaleza, la convivencia y la espiritualidad. Integrar estas relaciones en el ámbito educativo permite enriquecer las áreas de aprendizaje mediante un enfoque interdisciplinario que responde a las necesidades y particularidades de la comunidad. En este sentido, la enseñanza y aprendizaje ofrece un espacio idóneo para promover la reflexión y el aprendizaje significativo a partir de estas narrativas.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar un recurso didáctico que facilite la incorporación de mitos shuar relacionados con la siembra para la enseñanza y aprendizaje con los estudiantes de 5° grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Chapints". Este recurso busca contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural y la construcción de aprendizajes integrados, considerando tanto las tradiciones de la comunidad como los requerimientos pedagógicos actuales. De este modo, se pretende fomentar un modelo educativo inclusivo, respetuoso de la diversidad cultural y comprometido con el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta investigación se realizó en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Chapints", que representa una alternativa significativa al modelo educativo occidental tradicional. Su enfoque radica en ofrecer programas de estudio que abarcan las perspectivas culturales y lingüísticas de la etnia y nacionalidad Shuar. Finalmente, para el desarrollo del proyecto de

integración curricular (TIC), se recopilaron datos a partir de los principales actores educativos (sabios de la comunidad, docentes, directivos) y la revisión de los archivos físicos y digitales.

# CAPÍTULO 1

## CONTEXTUALIZACIÓN DEL CANTÓN PASTAZA

Pastaza es una provincia amazónica del Ecuador, ubicada en la selva oriental. Su capital es Puyo, fundada el 12 de mayo de 1899, se encuentra en el cantón Pastaza. Esta ciudad es accesible por vía terrestre, siendo la principal carretera la que conecta desde Baños de Agua Santa que sigue el curso del río Pastaza.

Según el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de Pastaza (2019), la provincia se sitúa al este del territorio ecuatoriano, en la zona central de la Región Amazónica, entre las coordenadas geográficas 1°10 latitud sur y 78° 10 de longitud oeste; 2° 35 de latitud sur y 76° 40 de longitud oeste.

Pastaza es la provincia más extensa del Ecuador, con 29.643,33 km². Según el Censo de Población y Vivienda 2010 (CPV-2010), en el territorio habitaban 83.933 habitantes, y una densidad promedio de 3,55 hab/ km², la más baja del país. Además, presenta la mayor cobertura vegetal a nivel nacional, alcanzando un 96,44% de remanencia de bosque nativo. Las áreas que tienen algún mecanismo de conservación o manejo ambiental superan en 37,98 % del territorio provincial.

**Tabla 1**

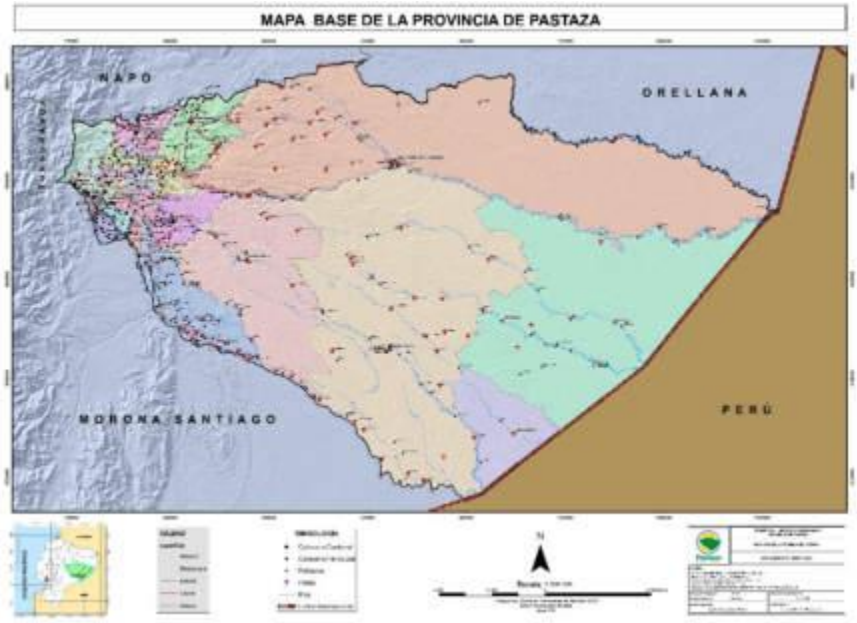
*Características generales de la provincia de Pastaza*

| | |
|---|---|
| **Nombre de la provincia** | **Pastaza** |
| **Fecha de creación de la provincia** | 10 de noviembre de 1959 |
| **Localización** | Región Amazónica del Ecuador |
| **Límites** | **Norte:** provincias de Napo y Orellana<br>**Sur:** provincia de Morona Santiago<br>**Este:** República del Perú<br>**Oeste:** provincia de Tungurahua |
| **División político-administrativa** | **Cantones (4):** Pastaza, Mera, Santa Clara, Arajuno<br>**Parroquias (21):** Puyo, Tarqui, Fátima, Teniente Hugo Ortiz, Diez de Agosto, El Triunfo, Veracruz, Pomona, Canelos, Simón Bolívar, Sarayacu, Montalvo, Río Tigre, Río Corrientes – Mera, Shell, Madre Tierra, Santa Clara, San José, Arajuno, Curaray |
| **Población total** | 83.933 habitantes (INEC, 2010) |
| **Nacionalidades** | **7 nacionalidades:** Achuar, Andoa, Shuar, Kichwa, Shiwiar, Waorani, Zápara |
| **Extensión territorial** | 29.643,33 km2 (CONALI, 2016) |
| **Rango altitudinal** | **Mínima:** 162 m.s.n.m., ubicado en el extremo este de la provincia<br>**Máxima:** 3.194 m.s.n.m., ubicado en el extremo oeste de la provincia |
| **Temperatura** | Entre los 18º y 33ºC |
| **Microclima** | Cálido húmedo tropical |
| **Precipitación anual** | Entre 2.000 y 4.000 mm |

*Nota.* Tomado de "*Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la provincia de Pastaza al año 2025: Actualización 2019*" (p. 21), por GAD Provincial de Pastaza, 2019.

**Figura 1**

*Mapa de ubicación de la provincia y cantón Pastaza*




*Nota.* Esta figura nos muestra el mapa de la provincia Pastaza. Tomado de *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la provincia de Pastaza al año 2025: Actualización 2019* (p. 22), por GAD Provincial de Pastaza, 2019.

**Contexto de la parroquia rural Simón Bolívar**

Según el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la parroquia rural Simón Bolívar (2015), esta parroquia fue creada mediante Registro Oficial N.º 677 el 04 de mayo de 1987. Su cabecera parroquial es Mushullacta (Pueblo Nuevo), ubicada al suroeste de la provincia de Pastaza, en la vía Puyo-Macas.

**Características de la parroquia Simón Bolívar**

**Tabla 2**

*Ubicación geográfica de Simón Bolívar*

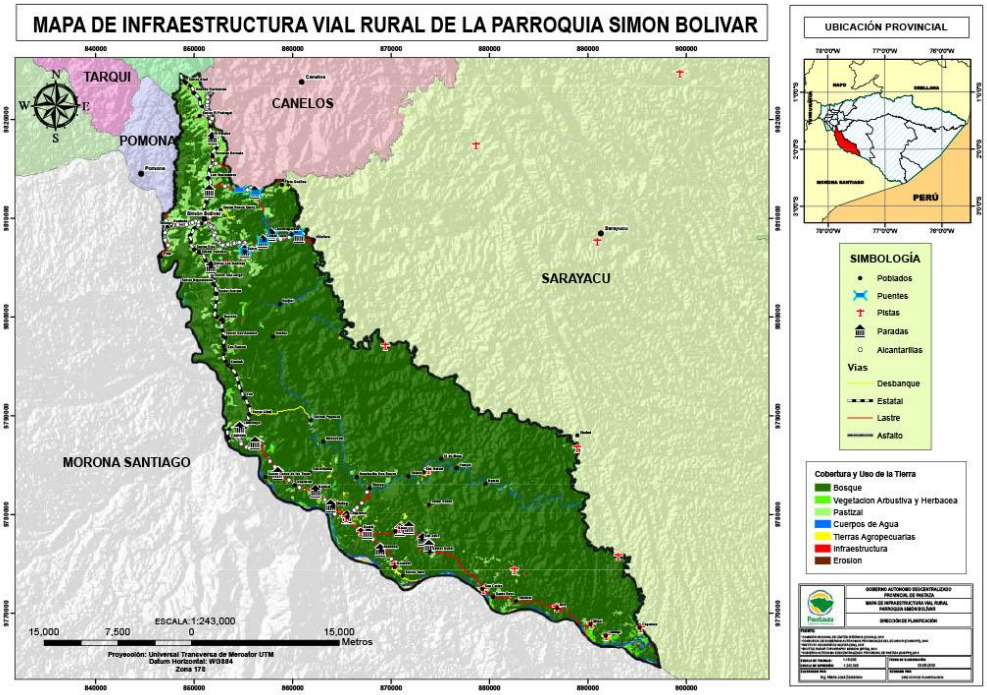
| **Parroquia** | **Simón Bolívar** |
|---|---|
| **Límites** | **Norte:** con las parroquias Canelos, Veracruz y Sarayacu.<br>**Sur:** con la provincia de Morona Santiago<br>**Este:** con la parroquia Sarayacu.<br>**Oeste:** con la parroquia Pomona y Morona Santiago. |
| **Extensión** | 1.025,13 Km2 |
| **Clima** | Entre los 18° C y 27° C |
| **Ríos principales** | Pastaza, Copataza, Tashapíya,Tashapíyacu, Oso, entre otros. |
| **Población total** | 5.682 habitantes (INEC, 2010) |
| **Nacionalidades** | Shuar, achuar, kichwa, mestizos |
| **Comunidades** | **Tiene 72 comunidades:**<br>**Achuar:** Anank, Chumpi, Copataza, Irar, Iwia, Shaimi.<br>**Kichwa:** Chicocopataza, Pre Cooperativa Sucre, Tuna Pascual, Villaflora, Wachance Kocha<br>**Shuar:** 24 de Mayo, 24 de Mayo Zona Aiepra, Ankuash, Arutam, Arutma Kakarmari, Asociación Don Bosco, Chapintza, Chuwitayu, Consuelo, Cueva de los Tayos, Etsa, Kajekai, Karama, Kawa, Kuakash, Kumay, Kunki, Kunkuk, Mukucha, Namak, Nankai, Nanki, Nayumentsa, Peas, Saarentsa, San Alfonso, San Antonio, San Carlos, San Jorge, San Miguel, San Rafael, San Ramón, Santa Rosa, Shakai, Shakap, Sharup, Shauk, Shiram, Pupunas, Tankamash, Tarimiat, Tawankar, Tsuraku, Tuna, Washintsa, Yampis, Yankuam, Yantana, Yuu, San Jose.<br>**Mestizos:** El Dorado, El Paraíso, El Pedregal, Los Andinos Mestizo, Los Vencedores, Mushullacta, Nuevos Horizontes, Oswaldo Hurtado, Pista Gualino, Sector El Vergel, Tashapi. |

| | |
|---|---|

*Nota.* La tabla fue elaborada a partir de información sobre los límites territoriales recogidos por el GAD Parroquial Rural de Simón Bolívar (2015, p. 5).

**Figura 2**

*Mapa de la parroquia Simón Bolívar*




*Nota.* En esta figura se puede visualizar el mapa enfocado parroquia de Simón Bolívar. Tomado de *Mapa de la parroquia Simón Bolívar*, por Gobierno Autónomo Descentralizado Provincial de Pastaza, Dirección de Planificación, 2022. Elaborado con base en información del CONALI (2016), IGM (2015), MAATE (2018) y GADPPz (2020).

## Historia de la cultura shuar

El shuar está asentado desde un largo periodo histórico en un amplio territorio de la región amazónica ecuatoriano-peruana. Paati et al. (2012) sostiene que la cultura shuar es una fusión del pueblo arawak Puruhá-Mochica, del cual surgieron cuatro subgrupos: huar, achuar, wampis,

shiwiar y awajún. Esta teoría sostiene que el origen de la lengua shuar es el producto de la fusión de un protoarawak con un puruhá-mochica de ascendencia Chibcha (p. 14).

La lengua shuar ha sido un medio de comunicación propio, que ha favorecido su desarrollo a lo largo del tiempo, aunque su origen y evolución aún no se conocen completamente.

Para Paati et al. (2013), la lengua shuar presenta diferentes dialectos, que en nuestra región se conocen más bien como regionalismos. Dado que, por el momento, no se posible tratar de la multiplicidad de hablas locales, nuestro estudio se limitó a la modalidad de habla conocida como "Shuar Chicham" (p. 13). Además, Sharupi (2018) dice que:

> La nacionalidad Shuar tiene presencia binacional entre los dos estados: Ecuador y Perú. En nuestro país se encuentra ubicada en las provincias de Morona Santiago, Pastaza y Zamora Chinchipe, existiendo algunos asentamientos en Sucumbíos y Orellana en la Amazonia, en la Región Litoral, en Guayas y Esmeraldas. Actualmente son 110.000 personas, de quienes el 65% habita en la provincia de Morona Santiago y el 35% restante entre la provincia de Zamora Chinchipe y Pastaza. (p.24)

Una de las organizaciones que ha contribuido al fortalecimiento de la identidad shuar es la Federación Nacional Shuar de Pastaza (FENASH-P). Sharupi (2018) señala que la parroquia Simón Bolívar está conformado por 48 comunidades y 5.000 habitantes aproximadamente, y fue fundada en el año 1997. Asimismo, destaca la conservación de los recursos naturales, así como de la cultura, las costumbres y tradiciones de la nacionalidad shuar, las cuales se han asentado en el territorio amazónico.

Además, contó con el apoyo de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE) y la Confederación Indígena de la Cuenca Amazónica (COICA). Finalmente, fue reconocida legalmente mediante Acuerdo Ministerial 21-86 por parte del Ministerio de Bienestar Social, el 16 de febrero del 2001, donde se constituyó una organización de Tercer Orden a nivel organizacional.

**Contexto de la Comunidad Chapints**

La comunidad Chapints es una sociedad ancestral conformada por pueblos y nacionalidades del Ecuador. Su nombre, que proviene del idioma shuar y significa "Valle de las

Palmas", hace referencia a la geografía del lugar, caracterizada antiguamente por grandes extensiones de palmeras atravesando las lagunas.

Balarezo Cabezas et al. (2023), la fundación de Chapints se originó por la unión de dos familias Chamico y Tunki, con sede en Chuwitayo el 24 de noviembre de 1980. Respecto a la administración comunitaria los autores señalan:

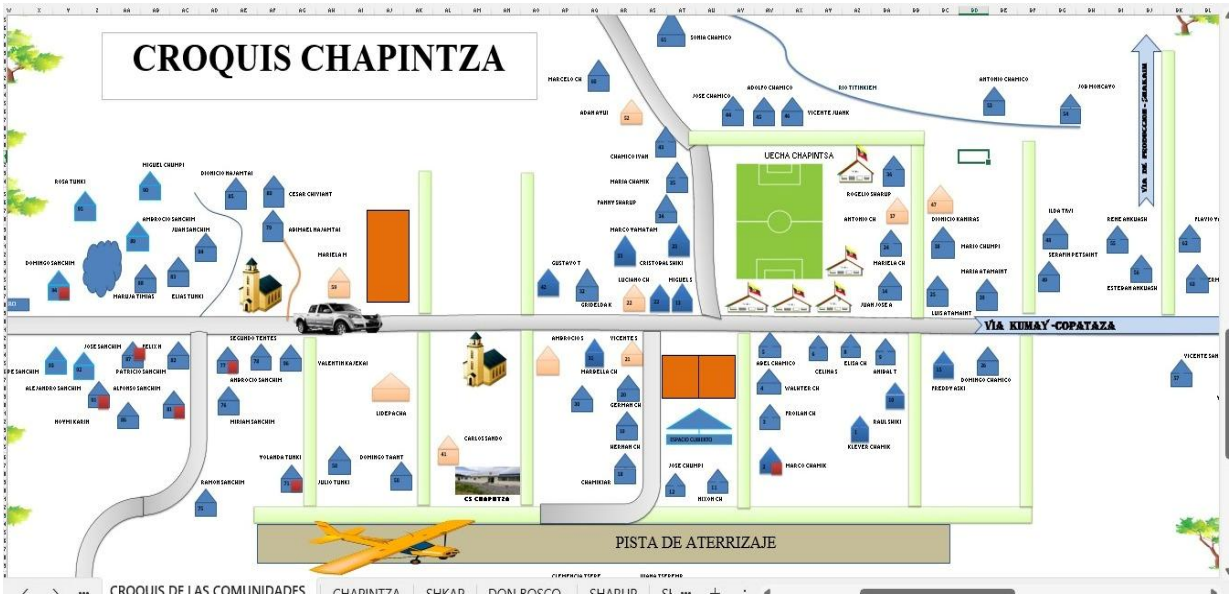
> Los socios son todas las personas habitantes de la comunidad mayores a 18 años, los foráneos pueden ser parte de la comunidad por contracción de matrimonio con los/las oriundos de la comunidad, o por mutuo consentimiento de los socios. La máxima autoridad de la comunidad es el Gobierno Comunitario, encabezado por el síndico, los procesos de la comunidad son ejecutadas por la asamblea y minga comunitarias, para la regulación del "Buen Vivir" de los socios poseen como marco legal las resoluciones de la asamblea, artículos de condigo de vivencia comunitaria y el estatuto. (p.23)

Se relata que, en un inicio los habitantes se trasladaban por un camino de herradura siguiendo la ribera del río Pastaza, pasando por el margen de la Cueva de los Tayos (lugar peligroso para atravesar) hasta llegar al puente del río Pastaza. La travesía se volvía muy riesgosa en épocas de lluvia e intransitable durante la noche por falta de iluminación y peligros antrópicos; por lo que la vía área era una alternativa. Al pasar los años, los socios se han sumado en conjunto con otras comunidades para gestionar la apertura de una vía terrestre. Actualmente, se ha iniciado la pavimentación desde la entrada de Chiwitayo, obra gestionada por el Ex síndico Gerardo Chupi de la comunidad Shuar.

La comunidad Chapints está ubicada en la provincia y cantón Pastaza, parroquia Simón Bolívar, creada por la Federación de la Nacionalidad Shuar de Pastaza (FENASH-P). Se puede llegar a esta comunidad por transporte terrestre desde la ciudad de puyo, recorriendo varios sectores como el centro parroquial de Simón Bolívar, Chuwitayo. El tiempo aproximado de este trayecto es de 2h30 horas desde la ciudad de Puyo. La comunidad de Chapints, cuenta con un mayor número de población en comparación con otras comunidades aledañas. Los servicios básicos que tiene son: energía eléctrica, internet público, internet local (en cada casa), un subcentro de salud y espacios cubiertos para realizar reuniones comunitarias, sin embargo, no sustenta con agua potable, alcantarillado y calles pavimentadas.

**Figura 3**

*Mapa de la comunidad Chapints*




*Nota.* Esta figura muestra el croquis de la estructura de la comunidad Chapints. Tomado de Chamico F. (2023)

Según la información proporcionada por el gobierno comunitario en la actualidad, la comunidad de Chapints cuenta con 130 padres de familias y con aproximadamente 650 habitantes.

**Actividades socio-económicas**

La economía de la comunidad Chapints se basa principalmente en actividades agrícolas, las cuales representan la fuente esencial de sustento para las familias que la habitan. Entre los cultivos más comunes se encuentran el plátano, la yuca, la caña de azúcar, el cacao y otros productos tradicionales que se cosechan de manera comunitaria y familiar. Estos productos son trasladados para su comercialización al mercado de la ciudad de Puyo, especialmente los días miércoles, sábados y domingos, donde los comuneros venden lo cosechado para obtener ingresos que cubran sus necesidades básicas. Esta actividad agrícola no solo cumple una función económica, sino también cultural, al estar ligada a los saberes ancestrales sobre la siembra y el cuidado de la tierra. Además, en épocas pasadas, antes de la construcción de la carretera, la cría de

ganado como vacas, toros y caballos también formaba parte importante de la economía local. La venta de estos animales servía para el trueque o para adquirir productos que no podían producirse en la comunidad. Esta economía basada en el trabajo colectivo, el comercio local y el conocimiento tradicional ha sostenido a Chapints por generaciones, fortaleciendo su identidad y autonomía como comunidad originaria.

Uno de los animales más utilizados era el caballo que servía para el transporte de la madera, para la construcción de las viviendas. Por otro lado, el ganado vacuno proporcionaba leche y carne para la alimentación de las familias. Asimismo, se cazaban guanta, sajino (jabalí) y se pescaban de peces como tilapia, carachama, entre otros. La madera se vendía con facilidad, debido a su abundancia. Sin embargo, esta forma de comercio se ha reducido considerablemente en estos últimos años.

En la actualidad, con la llegada de la carretera a la comunidad Chapints, la economía ha experimentado un cambio significativo, siendo la ganadería la actividad que más ha generado ingresos en los últimos años. Sin embargo, esta práctica enfrenta una fuerte disminución, ya que muchos animales han muerto por la falta de vacunas, cuidados veterinarios y medidas de prevención adecuadas. A pesar de ello, aún existen grandes extensiones de pastizales disponibles que podrían aprovechar ese para reactivar esta actividad.

Muchos comuneros han optado por cambiar de actividad productiva, enfocándose ahora en el cultivo de cacao. Esta transición responde al hecho de que el cacao ha alcanzado un buen precio a nivel nacional, convirtiéndolo en una alternativa rentable. Esta reconversión económica refleja la capacidad de adaptación de la comunidad para adaptarse a los desafíos productivos y de mercado.

**Idioma**

La comunidad Chapints tiene como lengua materna el shuar chicham, un idioma ancestral que se ha transmitido oralmente de generación en generación, constituyendo una parte esencial de su identidad cultural. Esta lengua no solo funciona como medio de comunicación, sino también como vehículo de transmisión de conocimientos, mitos, valores y cosmovisión.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha evidenciado un progresivo desplazamiento del shuar chicham frente al castellano, especialmente entre los más jóvenes, debido a la influencia del

sistema educativo y los medios de comunicación. A pesar de ello, el shuar sigue utilizándose en los hogares y en algunas prácticas comunitarias cotidianas.

Según Balarezo Cabezas et al. (2023), la comunidad mantiene su idioma y cosmovisión en un marco de interculturalidad, siendo en su mayoría bilingüe, ya que también dominan el español. Esta convivencia lingüística representa tanto una riqueza como un desafío, pues exige acciones para preservar y fortalecer el uso del shuar en espacios formales e informales. La revitalización del idioma es fundamental para garantizar la continuidad de su cultura.

La lengua shuar ha ido perdiendo importancia conforme se ha priorizando el uso del castellano, hasta el punto de que ya no se enfoca en la enseñanza del idioma nativo, sino que se da mayor prioridad a las lenguas extranjeras dejando de lado el shuar. La prioridad es el inglés. Además, es importante recalcar que en muchas familias —como abuelos, padres y madres— ya no se mantiene la socialización en el idioma materno con sus hijos. Esto se debe a un temor o inseguridad al momento de expresar y practicar la lengua shuar, lo que conlleva a una disminución progresiva en su uso dentro del entorno familiar y comunitario.

De este modo, las lenguas que no son propias de la comunidad ni han sido históricamente lenguajes maternos, como el español o el inglés, adquieren cada vez presencia en la vida cotidiana de los niños y niñas de la comunidad Chapints. Esta creciente influencia de idiomas foráneos, promovida por la educación formal, los medios digitales y las redes sociales, ha generado un cambio en las prioridades lingüísticas de la infancia. Muchos infantes comienzan a identificar el español o el inglés como lenguas de prestigio o de mayor utilidad, desplazando así al shuar chicham, su idioma originario. Esta situación pone en riesgo la transmisión intergeneracional del idioma ancestral, ya que los niños lo utilizan cada vez menos en contextos comunicativos significativos. Además, el uso predominante del español en espacios escolares y públicos refuerza la idea de que el shuar no es necesario fuera del hogar. Este fenómeno afecta la lengua, e identidad cultural de las nuevas generaciones. Por ello, es urgente promover estrategias educativas y comunitarias que revaloricen el shuar como una lengua viva, útil y digna (Suanua & Utitiaj, 2014).

**Vestimenta**

Shuar, utilizaban el traje típico elaborado con materia prima del entorno natural, como: la corteza de un árbol de nombre “kamush,”. Según Timías (2013), los niños(as) en ese tiempo

pasaban desnudos por la carencia de la vestimenta y la complejidad de conseguirlos y cuando crecían podían tener la oportunidad de conseguir y utilizar los atuendos shuar. Al paso del tiempo, se fueron creando tejidos de algodón (uruch) a través de su propia evolución de conocimiento hasta crear el itip y tarach.

Además, usan su vestimenta típica cuando se trata de alguna celebración, ceremonia o festividad de esta nacionalidad. Balarezo Cabezas et al. (2023) nos dice que:

> La vestimenta tradicional shuar se caracteriza en las mujeres por el tarach, vestido de algodón en tonos azul o rojo, acompañado de accesorios como collares, manillas, tobilleras, aretes y sonajas elaboradas con semillas naturales. Los hombres usan el itip, falda blanca con franjas, junto a colgantes y lanzas. Ambos decoran su rostro con tintura, y los hombres de alto rango portan la corona de plumas llamada tawashap. (p.33)

Es importante señalar que la vestimenta occidental ha desplazado en gran medida los saberes y prácticas nativas de las comunidades, llegando a colonizar simbólicamente sus expresiones culturales. Este proceso ha generado un deterioro progresivo tanto en la identidad visual como en el sentido de pertenencia de sus integrantes. Las nuevas generaciones, influenciadas por medios y modelos urbanos, prefieren la ropa occidental como símbolo de modernidad, relegando la vestimenta tradicional que encierra significados, roles comunitarios y saberes ancestrales, provocando una pérdida cultural más allá de lo estético (Timias, 2013).

Esto evidencia un proceso de aculturación, y una ruptura con la historia y la memoria colectiva. Este fenómeno se agrava cuando las instituciones educativas no promueven el uso de la indumentaria tradicional como parte del aprendizaje intercultural. Por tanto, es urgente recuperar y visibilizar estas expresiones identitarias como parte del currículo y del orgullo comunitario

En la actualidad, se mantiene las dos culturas, la ropa típica o tradicional y la, de la moda occidental, pero, hoy en día la vestimenta típica pasa a un segundo plano y no se mantiene como debería ser en todo momento. (p. 72) Sin embargo, la vestimenta propia de la comunidad se va perdiendo y considero que al pasar del tiempo no veremos shuar con su traje autóctona. Muchos aspectos para la transformación se derivan del contacto cultural con el mundo mestizo y esto hace que los shuars migren a las ciudades grandes, contraigan matrimonio con otra cultura, se visten a

lo occidental, ya que, lo cultural y los modelos que usan producen carencia en la vestimenta originaria conforme a nuestra realidad (p.73)

En otras palabras, cuando llegaron los españoles, la vestimenta shuar, se fue perdiendo poco a poco, por causas del comercio de ropas confeccionadas: camisas, pantalones, etc. Asimismo, no cabe duda de que también fue por el fallecimiento de los sabios de esa época. En la actualidad, se puede visualizar que la cultura shuar y la moda occidental han tratado de convivir de manera correlacional, pero hoy en día mayormente la vestimenta típica ha pasado a un segundo plano. Sin embargo, hay algunas personas en la comunidad Chapints que usan muy comúnmente prendas de vestir del modelo occidental tanto hombres como mujeres, solo en algunas ocasiones como en fiestas se ponen su vestimenta tradicional completa.

**Contextualización y caracterización de la UECIB "Chapints"**

Esta unidad educativa está ubicada en la provincia Pastaza, cantón de Pastaza, parroquia Simón Bolívar y comunidad Chapints. La forma de llegar a esta institución es terrestre, de la misma forma, el traslado para ir a la unidad educativa es de un aproximado de 2h30 horas de viaje desde la ciudad de Puyo hasta la comunidad Chapints. Los estudiantes de la UECIB "Chapints" vienen de las comunidades aledañas como: Kumay, Kawa, San José, San Carlos, Santa Rosa, Tarimiat, Ankuash, Iwia, Shakap, Kajekai, Uunt Pastas, Chuwitayo, Sharup, Don Bosco y San Rafael.

Esto se debe a que la UECIB "Chapints" ofrece toda la oferta educativa, desde EIFC hasta Bachillerato. Además, se destaca como una de las instituciones con mayores recursos tecnológicos en comparación con las escuelas vecinas. Por esta razón, cada día los estudiantes se trasladan en transporte terrestre (bus) desde sus comunidades hasta el plantel para continuar con sus estudios. Es importante destacar que la mayoría de los estudiantes son de la nacionalidad shuar, aunque con el tiempo se han ido incorporando los mestizos hasta el punto de ser parte de la cultura.

**Contexto institucional y áulico**

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) "Chapints", es una institución de carácter público de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe ubicada en la provincia y cantón de Pastaza, parroquia Simón Bolívar, comunidad de Chapints. Según el rector Esteban Tangamashi (2024), la primera escuela se creó bajo la "modalidad hispana". Los primeros

líderes que gestionaron su creación propusieron denominarla “Escuela Ciudad de Macas”; se inauguró el 29 de mayo de 1981. Esta institución funcionó durante 20 años y, con la creación del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, pasó a esta jurisdicción el 9 de abril de 2001, previo informe favorable de los supervisores. A partir de entonces, la escuela se transformó en Educación Básica Intercultural Bilingüe Chapints, mediante el Acuerdo Ministerial N.º 0002DTP-DINEIB-P, que autorizó de manera progresiva el funcionamiento de los grados octavo, noveno y décimo de Educación General Básica.

En abril de 2012, mediante acuerdo zonal N.º zonal N. 051 CZE –2012, el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Chapints fue elevado a la categoría de Colegio Intercultural Bilingüe, con especialidad en Bachillerato General Unificado en Ciencias. Este colegio ya establecido funcionó con un total de 12 docentes y 180 estudiantes.

En la actualidad, la institución cuenta con 270 estudiantes, 18 docentes (hombres y mujeres) y un auxiliar de servicio. Este establecimiento oferta los siguientes procesos educativos según el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB): Educación Infantil Familiar Comunitario (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) y Bachillerato General Unificado. Para finalizar, la unidad educativa funciona en jornada matutina y en modalidad presencial; también cuenta con el apoyo del gobierno educativo y el consejo de gobierno estudiantil. Los estudiantes, en su mayoría, son shuar.

**Infraestructura**

La institución es un espacio abierto, sin cerramiento. La infraestructura circundante está compuesta por aulas construidas de madera, ubicadas alrededor del estadio comunitario. Asimismo, en la entrada de la unidad educativa se encuentran las oficinas administrativas, la sala de profesores, el espacio de computación, entre otros. Cada aula tiene puestos rótulos que indican los niveles y unidades de estudio (1-75), abarcando desde educación inicial hasta bachillerato.

En la actualidad, se ha observado un notable deterioro en las aulas. Aunque cada una cuenta con instalaciones eléctricas, los recursos didácticos adecuados para la enseñanza y aprendizaje son limitados. Es importante destacar que las aulas no disponen de bidones de agua en el aula; en

cambio, cuentan con tanques que se llenan con agua de lluvia, lo que significa que, en periodos de sequía, no hay agua disponible para beber ni para necesidades básicas.

Asimismo, hay que tener en cuenta que es una institución rural, en la cual el Estado generalmente no aporta lo necesario las deficiencias en infraestructura y mantenimiento. Por lo tanto, el cuidado y desarrollo del espacio dependen en gran medida de los limitados recursos de los familiares y los profesores. Esta situación representa un riesgo para la seguridad y la salud tanto de estudiantes como de profesores.

**Contexto áulico**

La investigación se llevó a cabo en el aula de 5° grado de Educación General Básica Media, correspondiente al proceso educativo DDTE, que abarca las unidades 34 a la 40. El grado cuenta con 16 estudiantes, 11 niños y 5 niñas, con edades entre 8 y 10 años. El docente responsable fue el licenciado OE, originario de Riobamba, en la región Sierra. Su lengua materna es el español y ha realizado estudios en lenguas extranjeras como francés y portugués. Aunque no domina la lengua de la nacionalidad shuar, se ha desempeñado durante ocho años en la UECIB en diferentes niveles: preparatoria, inicial, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° y 7° grados de EGB. En el caso específico de 5° grado, su experiencia durante este período escolar corresponde a cinco meses de trabajo.

Además, el profesor desempeñaba el cargo de directivo de la Comisión Cultural de la institución, cuyo propósito principal era promover, organizar y gestionar actividades culturales que fomentaran la identidad shuar, la creatividad y la participación de la comunidad Chapints y de los estudiantes, contribuyendo de esta forma al fortalecimiento de habilidades, valores y conocimientos.

Por otro lado, el proceso de aprendizaje de alumnos presentaba diversas dificultades debido a la falta de recursos didácticos y la ausencia de los rincones de aprendizaje, los cuales son esenciales para brindar una educación efectiva y fructífera. Se identificó una deficiencia de la lengua shuar al incorporar los saberes y conocimientos locales, como los mitos shuar. Además, muchos de los estudiantes no dominaban el idioma y, en algunos casos, lo desconocían por completo. Esta situación repercute en la desvalorización de los saberes locales y dificulta su adecuada incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

**Problematización**

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe (UECIB) Chapints, oferta los siguientes procesos educativos según el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB): Educación Infantil Familiar Comunitario (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) y Bachillerato General Unificado. La unidad educativa funciona en jornada matutina y en modalidad presencial.

Durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales, se observó que el docente que trabaja desde la unidad 34 a la 40 en el proceso de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio que corresponde a 5° grado de Educación General Básica del Sistema Nacional de Educación, se percibió que no integra los mitos de la nacionalidad shuar en el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Las causas para este problema fueron: el desconocimiento del saber local y comunitario por parte del docente que no es originario de la comunidad; dificultades pedagógicas y didácticas en la incorporación del saber local en el micro-currículo que se refleja en la guía de inter-aprendizaje.

Otra causa, es el limitado conocimiento sobre la aplicación de la metodología del sistema del conocimiento del MOSEIB en el aula; a eso se suma el interés de los docentes por cumplir los estándares que plantean el Ministerio de Educación; por otra parte, no se ha diseñado y elaborado materiales didácticos que promuevan el aprendizaje a partir de los conocimientos locales particularmente de mitos.

La escasa incorporación de los saberes locales y comunitarios conlleva a la desvalorización de los conocimientos propios de la nacionalidad, generando una pérdida progresiva de los saberes de la nacionalidad shuar chicham. Esta situación está marcada por una desvalorización y la dominante incidencia del conocimiento occidental sobre los saberes locales. Frente a este contexto, se plantea la siguiente pregunta de investigación.

**Pregunta de investigación**

¿Cómo integrar los mitos shuar relacionados con la siembra, para la enseñanza y aprendizaje con estudiantes de 5° grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Chapints”?

**Justificación**

El propósito de esta investigación responde a la necesidad de revitalizar e integrar conocimientos ancestrales a través de un recurso didáctico que sirva de material de apoyo para la enseñanza y aprendizaje. Los mitos de la nacionalidad shuar son una fuente importante de sabiduría, valores y cosmovisiones compartida, que refuerzan la memoria local y sociocultural, y son fundamentales para fomentar el respeto y la apreciación por la diversidad étnica y cultural.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural en el Art. 397.- propone "Funciones: Ejecutar el desarrollo de las investigaciones, producción, impresión y publicaciones de las lenguas, las ciencias, saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades". Es decir que tienen que proteger y valorar los conocimientos y las culturas de los pueblos y nacionalidades, promoverlos y permitir su utilización por las generaciones actuales y futuras. En última instancia, estas funciones complementan la educación intercultural a través de prácticas, garantizando la diversidad cultural.

Sin embargo, es evidente que los saberes y conocimientos de la nacionalidad shuar no se han incorporado como materiales educativos que se produce en el Ministerio de Educación. Esta investigación se realiza para generar didácticas interculturales mediante una cartilla pedagógica de mitos relacionada con siembra para la enseñanza y aprendizaje. Así, la creación de la cartilla pedagógica recogerá los conocimientos de la comunidad, docentes y estudiantes que ayudarán a entender la importancia de los saberes culturales de su nacionalidad. Por otro lado, la elaboración de material de apoyo será integrada con los procesos de la metodología del MOSEIB en la guía de inter-aprendizaje. Teniendo pautas relacionados y organizados progresivamente según criterios lógicos de la lengua shuar de la comunidad y recuperar el conocimiento tradicional.

Este trabajo tendrá un aporte significativo para solventar las necesidades de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también se pretende ofrecer a los estudiantes una visión más completa y diversa de la sociedad. Con esta propuesta pedagógica se busca preservar y mejorar las tradiciones orales relacionados al mito shuar, los mismos que corren el riesgo de desaparecer debido a la influencia de la modernización y la globalización. En referencia a este peligro de desaparición, la Constitución de la República del Ecuador (2021) en el artículo 57, numeral 12, plantea que:

Es necesario preservar y fortalecer los conocimientos colectivos, saberes ancestrales, recursos genéticos y de biodiversidad, así como las medicinas y prácticas tradicionales, garantizando el derecho a proteger lugares sagrados y el conocimiento de la fauna y flora de los territorios. (p.28)

**Antecedentes Históricos**

En este apartado se presentan estudios realizados en los últimos cinco años sobre la incorporación de los mitos en el proceso educativo. Estos estudios fueron analizados para comprender sus propuestas, metodologías, resultados y contribuciones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Orellana (2023), en su estudio *"La importancia de las leyendas en el patrimonio cultural inmaterial de Uquía (Argentina)"*, tiene como objetivo analizar la relación entre las leyendas y el paisaje, basado en un enfoque cualitativo. La muestra incluye miembros de la comunidad de Uquía, además, utiliza herramientas como entrevistas y análisis de contenido para recopilar y analizar las narrativas y leyendas. El estudio concluye que las leyendas son fundamentales para la preservación y transmisión de la identidad cultural. El resultado de esta investigación es un aporte al estudio que estamos realizando debido a que analiza las leyendas como parte de la identidad cultural.

Moreno (2018), en su estudió *"La relación hombre-animal en la mitología griega"*, analiza la relación entre humanos y animales en la mitología griega, basándose en un enfoque cualitativo. La muestra incluye análisis de las narrativas y simbolismos mitológicos griegos para explorar la intrincada conexión entre humanos y animales en la cultura griega antigua. El estudio concluye en la relación entre humanos y animales en la mitología griega va más allá del mero simbolismo, ofreciendo una visión profunda de la experiencia humana y la interconexión de todos los seres vivos. Esta investigación nos aporta a nuestro trabajo para analizar en profundidad la relación entre humanos y animales en la mitología shuar

La muestra consistió en 60 estudiantes y 3 docentes del centro educativo en la Comunidad de Madrid. Como herramientas de recolección de datos se aplicaron cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas; las respuestas cerradas fueron analizadas con el software SPSS, mientras que las abiertas se procesaron en ATLAS.ti. Para la representación gráfica de los resultados se empleó Microsoft Excel. Se llegó a la conclusión de que las leyendas constituyen un recurso valioso en el

proceso de aprendizaje, ya que permiten identificar la riqueza léxica, las costumbres culturales y la incorporación de nuevas tradiciones, favoreciendo así el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes.

Guaraca et al. (2021) Estudió sobre "la *mitología Shuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus investigaciones desarrollaron en la Unidad Educativa del Milenio Guardiana de la Lengua Bosco Wisuma*," teniendo como objetivó diseñar una estrategia metodológica, a través de diversos recursos didácticos en las áreas del conocimiento de Lengua y Literatura de la Nacionalidad y Lengua y Literatura Castellana, en estudiantes de 9° grado de EGB, basado en un enfoque mixto y etnográfico interpretativo. La muestra incluye 29 estudiantes y 2 familias de la comunidad Yukias, además, utiliza herramientas como encuesta de diagnóstico.

Asimismo, se encontró que los mitos más mencionados por los estudiantes son Etsa, Shakaim, Nunki, Nantu, Auju e Iwia, de los cuales el 46% se transmiten en la lengua materna y el 54% en castellano, lo que indica que el castellano es el idioma predominante en su transmisión. El estudio concluye con la búsqueda de información y las prácticas preprofesionales de inmersión permitieron aclarar el uso adecuado de distintas estrategias metodológicas que integren los saberes populares con los ancestrales, en cuanto a origen, transmisión, contexto de uso y manejo de materiales didácticos; para fortalecer la cosmovisión shuar y la enseñanza de los valores presentes en el mito, mediante la comprensión lectora. El tema de esta investigación nos aportará en la implementación de materiales didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje integrando los mitos y fortalecer los saberes culturales.

Carbajal et al. (2024), en su estudio "*Realidad aumentada como estrategia pedagógica en el proceso de aprendizaje de mitos y leyendas para primer año de bachillerato, de la Unidad Educativa Isabel de Godín de la Ciudad de Riobamba Provincia de Chimborazo"*, tiene como objetivo proponer una aplicación de realidad aumentada para dispositivos móviles que permita el desarrollo de la competencia asimilando el conocimiento de Mitos y Leyendas, basado en un enfoque cualitativo y cuantitativo no experimental y alcance exploratorio-descriptivo y la aplicación de métodos estadísticos. La muestra fue de 334 estudiantes, además, utiliza herramientas como encuestas, y cuestionario de ocho (08) ítems con escala de medición ordinal para sus respuestas. El estudio concluye con examinar el impacto del uso de una aplicación móvil

con la Realidad Aumentada en el proceso de aprendizaje de mitos y leyendas en los estudiantes. Esta investigación nos aportara en la implementación de estrategias pedagógicas en el proceso de aprendizaje de los mitos y leyendas.

Triana et al (2023), en su estudio "*Mitos y leyendas: difusión del conocimiento ancestral en los jóvenes achaguas del resguardo Umapo, vereda Pueblo Nuevo, municipio de Puerto López, Colombia"*, incorpora una estrategia de difusión para el conocimiento y apropiación de los mitos y las leyendas achaguas a partir de diseño material didáctico construido con la población estudiantil de la Institución Educativa Yaaliakeisy, basado en un enfoque cualitativo y siguió el paradigma sociocrítico. La muestra incluye 10 familias de la comunidad Achagua y de Umapo y 15 estudiantes. El estudio concluye con el fortalecimiento del tejido social a través de estrategias interculturales y el rescate de los mitos y las leyendas de la comunidad indígena Achagua. El resultado de esta investigación es un aporte para nuestra investigación debido a que nos da pautas sobre estrategias interculturales y el rescate de mitos y leyendas de las comunidades.

Muñoz (2024), en su estudio "*La leyenda de Sīāvaš: un recorrido mitológico, ritual y literario" en México (publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México)*, destaca la vigencia de la leyenda de Sīāvaš en la actualidad, en celebraciones rituales, ritos funerarios y en forma de nuevos relatos, mostrando que el ser humano moderno necesita del mito para dar sentido a su vida y lucha, basado en un enfoque cualitativo. La muestra es mediante la obra se centra en la figura de Sīāvaš y su representación en el Shahnamé y las prácticas rituales contemporáneas en Irán y Asia Central que lo veneran, además, utiliza la herramienta de traducción de un fragmento del Shahnamé y un análisis de la literatura y los rituales asociados a Sīāvaš. Asimismo, concluye que la leyenda de Sīāvaš no es solo un mito antiguo, sino que sigue animando la religiosidad de comunidades vivas en Irán y Asia Central, evidenciando la necesidad humana de mitos para enfrentar las injusticias y dar sentido a la vida. La conclusión de esta investigación en nuestro trabajo nos ayudará a entender e interpretar la importancia y el valor que tiene un mito en la vida cotidiana del ser humano.

Álvarez (2022) hizo una investigación sobre la mitología shuar para la enseñanza y aprendizaje en educación cultural y artística, en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Ayumpum. El objetivo principal fue determinar el modelo pedagógico para la enseñanza

de la mitología shuar como saber ancestral; a través de la asignatura Educación Cultural y Artística, basado en un enfoque cuantitativo, como parte de la población muestra 8 docentes, 60 estudiantes de 1ero. y 2do de Bachillerato., se utilizaron encuesta a docentes y estudiantes para conocer el nivel de conocimiento acerca de la mitología shuar; centrada en la explicación y verificación del problema.

**Objetivos de la investigación**

**General:**

- Diseñar una cartilla pedagógica que permita la incorporación de los mitos shuar relacionados con la siembra, para la enseñanza y aprendizaje con estudiantes de 5° grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Chapints”.

**Específicos:**

1. Recopilar los mitos de la nacionalidad shuar en relación con la siembra a partir de la oralidad de los sabios (Uunt) mediante entrevistas semiestructuradas para integrar los saberes locales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Diseñar la cartilla pedagógica como recurso didáctico que permita incorporar los mitos locales relacionados a la siembra para el proceso de enseñanza y aprendizaje con la participación de los actores educativos.
3. Socializar la cartilla pedagógica a los actores educativos, sabios y directivos que participaron como informantes, para su validación como material didáctico de apoyo, a través grupos focales.

# CAPÍTULO 2

# MARCO TEÓRICO

## Territorialidad

La territorialidad se basa en el comportamiento de los seres vivos; individuos o grupos declaran en proteger su propio espacio o territorio, definiendo a menudo se asocia con la idea de un hogar personal, donde se establecen límites y asimismo lo defienden hacia otras especies. Hall (1972) lo plantea como "nuestras ideas fundamentales acerca de la vida de los animales, así como de los humanos. La expresión "libre como un pájaro" es una forma concisa de manifestar la concepción que el hombre tiene de la naturaleza" (p.15). Asimismo, para Aceves (1997) propone que;

Territorialidad es el término técnico que se usa para describir la toma de posesión, utilización y defensa de un territorio por parte de los organismos vivos. La territorialidad llega a todos los rincones y entresijos de la vida... Tener un territorio es tener uno de los componentes esenciales de la vida (p.280); lo que nos lleva a tener noción de que la territorialidad aplica a las especies animales, y por tanto a la especie humana, se encuentra fuertemente unida a la noción de hábitat.

## Territorio

El territorio indígena constituye mucho más que un simple espacio físico; ya que esta tiene la identidad, la cultura, la economía y la vida espiritual de los pueblos originarios. Asimismo, reconocen la complejidad y la integralidad, lo que permite comprender las múltiples dimensiones que lo organizan, es importante porque es la base para el desarrollo sostenible y autónomo de las comunidades indígenas que viven en ella.

Balza (2001) propone que:

> Se entiende por Territorio Indígena las tierras ocupadas, poseídas por los pueblos indígenas, las que constituyen su hábitat, su espacio socioeconómico, las utilizadas para actividades de producción, caza, pesca y recolección incluyendo aquellas necesarias para la preservación de los ecosistemas y recursos naturales; áreas imprescindibles para la

> generación, sustentación y sostenimiento de una capacidad de población humana que garantice su crecimiento y desarrollo. (p.37)

Es decir que el territorio indígena, no puede ser interpretado como un bien material o a una extensión geográfica delimitada por fronteras legales. Sino es un considerado como un espacio vivo, dinámico y fundamental para la reproducción cultural, económica y social de los pueblos indígenas. Cabe decir que el valor no radica únicamente en los recursos que ofrece o tiene, sino en las relaciones simbólicas, espirituales y prácticas. De esta manera, al garantizar el respeto y la protección de estos territorios implica también reconocer los derechos colectivos de los pueblos indígenas, su autodeterminación y su modelo propio de desarrolló.

**Tierra**

La tierra según Mitrovic (2019), citando a Godelier (1989) propone que es;

> Una porción de la naturaleza, y por tanto del espacio, sobre el que una sociedad determinada reivindica y garantiza a todos o a parte de sus miembros derechos estables de acceso, de control y de uso que recaen sobre todos o parte de los recursos que allí se encuentran y que dicha sociedad desea y es capaz de explotar. (p.51-52)

En otras palabras, la tierra es un espacio que proporciona recursos provenientes de la naturaleza y que una sociedad reconoce como propio. De este modo, la comunidad establece derechos colectivos o individuales para usar, gestionar y aprovechar dichos recursos de manera legítima y organizada.

**Saberes**

Los saberes son creaciones propias de las personas, de igual manera, pueden ser transmitidos de generación en generación y se utilizan para comprender el mundo que nos rodea. Asimismo, Orellana et al (2020) nos dice que “Los saberes andinos razonan en términos de correspondencia, las analogías reconocen la correlación entre el macrocosmos y el microcosmos, lo universal y lo particular, lo externo y lo interno en una lógica final de unidad, con la convergencia como camino” (p. 17).

De igual manera, sabemos que hace referencia a los conocimientos, habilidades, experiencias y saberes que son creadas a lo largo del tiempo, y claro también puede ser relacionado a la cultura, el arte, tradiciones y más.

**Conocimiento**

El conocimiento es la comprensión, información, habilidades que las personas tienen en el transcurso de la experiencia, la educación y el aprendizaje. Así, Morin E, (1999) "propone que la educación incluye la comprensión de las propuestas del conocimiento, condiciones biológicas y antropológicas con debilidades del cerebro y la mente, socioculturales con diálogo y teorías abiertas que permiten cuestionar profundamente el mundo, la humanidad y el conocimiento" (p. 12).

El conocimiento vas más allá, es decir que es la comprensión, conciencia o la familiaridad con algo que sabemos, que es adquirida mediante la experiencia, el aprendizaje, el estudio o la práctica. En otras palabras, es el resultado de procesar la información recibida y entenderla, de tal forma que se pueda aplicarse de manera práctica o teórica. El conocimiento no solo es saber algo, sino saber de qué trata el contenido aprendido para usarlo de manera efectiva.

**Cosmovisión**

La cosmovisión es una perspectiva integral del mundo y del universo, asimismo, "La cosmovisión andina busca percibir las cualidades de la vida antes que su estructura, articula el sentir dado que es la otra polaridad del entender" (Orellana et al., 2020, p. 24). Además, en la cosmovisión andina armoniza el "sentir" y no se limita a la lógica o la razón en el conocimiento y la comprensión, sino que también se extienden a las emociones o a las experiencias de sentir para entender el mundo. De la misma manera, según Ríos & Carretero (2017) la cosmovisión shuar señala que:

Los elementos naturales, animados e inanimados, poseen espíritu. En la cosmovisión shuar, la subsistencia basada en caza, pesca, recolección y horticultura busca mantener un equilibrio bioecológico con la naturaleza y sus leyes. (p. 40)

Así, sabemos que la cosmovisión es una forma de ver más profunda la unión del ser humano y la naturaleza, o la función entre mitos y leyendas y la comunidad shuar que nos lleva a tener un equilibrio cósmico y espiritual.

**Ecología de saberes**

La ecología de los saberes busca reconocer la validez de los conocimientos no científicos sin desmerecer la ciencia, promoviendo un diálogo entre distintas perspectivas y fomentando la interdependencia entre saberes tradicionales y científicos.

Sousa (2017) plantea que,

> La ecología de los saberes, buscar credibilidad para los conocimientos no científicos no conlleva desacreditar el conocimiento científico. Implica, más bien, utilizarlo en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos. En las condiciones actuales, dicho uso del conocimiento científico es contrahegemónico. Se trata, por un lado, de explorar concepciones alternativas que estén en el interior del conocimiento científico y que se hayan hecho visibles a través de epistemologías pluralistas de diversas prácticas científicas (en particular, las epistemologías feministas) y, por otro lado, de promover la interdependencia entre los saberes científicos producidos por la modernidad occidental y saberes distintos no científicos. (p. 231)

Las condiciones de la ecología de saberes se basan más en el uso de conocimiento crítico, interpretando alternativas de pensamientos interiores como exteriores. En otras palabras, que estos conocimientos tienden a tener límites, externos como internos, además de tener límites actúan como sanación y motivación a partir de errores, de modo que, a interpretarse con los mitos y leyendas de la nacionalidad shuar, revelarán cuál es la salud y la enfermedad que llevan a tener.

**Mitología**

La mitología es muy compleja de comprender por su profunda capacidad de imaginar fábulas y símbolos con significados que se llegan a idealizar. Al respecto, Moreno (2018) dice que; "La mitología es una expresión arquetípica de aquellos que viven en la profundidad del ser, probablemente la causa primera del Homo Sapiens, o quizá de los últimos tiempos de sus antepasados más remotos, incapaces de concebir fábulas y símbolos trascendentes" (p. 172). En

otras palabras, la mitología refleja los principios personas o en este caso el homo sapiens como: la comprensión de los símbolos y crear nuevas narrativas universales que son para de los seres humanos.

**Mitos**

Heredia G, et al. (2016), menciona que;

> Los mitos son una especie de historia sagrada que explica los sucesos y las enseñanzas de los seres sobrenaturales que existe en la mitología y cuenta con la tradición oral de una forma trascendental de cada pueblo donde define su identidad y pasado y futuro de su sociedad de ahí considerando el revivir de nuestra mitología, el mito tiene personajes que se caracteriza más bien en lo fantasioso donde justifican por medios de acontecimientos extraordinarios, fenómenos naturales o la creación del mundo o su cosmogonía. (p.26)

Suanua & Utitiaj (2014) mencionan que: "el mito es un relato tradicional que se refieren a acontecimientos prodigiosos, protagonizados por seres sobre naturales o extraordinarios como dioses o personajes fantásticos, que forman del sistema de creencias de una cultura o de una comunidad, la cual los considera historias verdaderas" (p. 72). Es decir que los mitos son considerados como unos seres sobrenaturales que son parte de la mitología existente en la historia oral o en este caso en los parlamentos de los, aparte son un fundamento ideológico creado por las personas en especial para dar una enseñanza a partir de un relato y sobre todo dar un rescate cultural y étnico de la comunidad en este caso del shuar.

**Leyendas**

Las leyendas es un reflejo de la vida o relatos de los seres humanos y desempeñan funciones importantes dentro de las comunidades y sociedades es por ello, Villa, E. (1989) dice que:

> Las leyendas son expresiones del modo de vida de los grupos humanos cumpliendo dentro de ellos funciones importantes. Aunque diferentes a las que desempeña la mitología. La leyenda no cumple funciones religiosas propiamente dichas, aunque en muchos de sus relatos utilice personajes, creencias o situaciones del componente religioso dominante en

> el grupo; las leyendas no hacen parte de un ceremonial; cualquier momento es oportuno para su relato. Las leyendas básicamente cumplen funciones sociales. Morales y de orientación normativa del comportamiento del grupo. (p. 41)

Es decir, son parte de la construcción idéntica a la mitología, pero sabemos que no se enfoca en la religión en sí, aunque este abarca los conocimientos de personajes, creencias o algo relacionado con la religión, lo que lo caracteriza a la leyenda es que se puede contar desde distintos puntos de vista. Por otro lado, cumple funcione morales, sociales y dan orientaciones a grupos en el comportamiento.

**Mitología shuar**

Para el pueblo shuar según Heredia, et al. (2016) plantean que;

> La mitología es una parte fundamental en su cultura, la mitología es al igual que la cosmovisión, donde se identifican con fenómenos naturales. Por medio de la mitología manifiestan sus sentimientos ideas en base a la vida, a la muerte y la percepción del mundo, reflejados en los acontecimientos del pueblo. (p. 30)

Para las comunidades shuar, la identidad no solo consiste en transmitir de generación en generación su mitología de forma oral, sino también en preservar y transmitir los valores espirituales que esta contiene. Esta mitología es una parte fundamental de su patrimonio cultural, reflejando la importancia y los sentimientos que acompañan a cada idea, basada en la experiencia y el recorrido de toda la vida.

**Aja shuar**

El aja shuar provine desde tiempos de los ancestros, constituyéndose como una de las estrategias de agricultura para cultivar alimentos dependiendo del entorno y la región que se encuentra. Sobre este tema, Kajekai (2024), señala que “el aja shuar es un verdadero laboratorio de ciencias y un lugar santificado de encuentro entre las mujeres Shuar y los Nunkui” (p.4). De acuerdo a este autor, el aja shuar va más allá de lo ordinario, porque es una unión con la naturaleza y el ser humano llegando al punto de tener un enlace no solo emocional sino también espiritual.

**Cultivos shuar**

En este contexto, la agricultura se desarrolla de manera integrada con la naturaleza, respetando los ciclos ecológicos y priorizando la conservación de especies nativas, sin recurrir a químicos ni prácticas intensivas que alteren el equilibrio del ecosistema.

Según Zhinñin et al. (2021).

> Los cultivos no están ordenados porque conservan la esencia de selva y las plantas se adaptan a cualquier espacio. El suelo está abonado por el desecho de las plantas y por la descomposición de los troncos de los árboles cortados, por tanto, no se evidencia el uso de agroquímicos, fungicidas, herbicidas y variedades híbridas de cultivos; valoran más a las variedades nativas y tratan de conservarlas. (p. 9)

En otras palabras, representa la esencia de la selva y de sus plantas, las cuales pueden ser aprovechadas como metáforas o recursos para la construcción de un aprendizaje significativo, fomentando la conexión con la naturaleza, la observación crítica y el desarrollo de competencias prácticas y sostenibles.

**Cartilla pedagógica**

El diseño de materiales educativos orientados a apoyar la labor docente en la estrategia De cero a Siempre requiere un análisis previo de la concepción de infancia, considerando su evolución histórica y la importancia del bienestar y desarrollo integral de los niños.

Mora, Solano, & Bolaños (2016) dice que:

> El diseño de una cartilla para la estrategia De cero a Siempre implicó revisar la concepción histórica de la infancia, destacando siempre la importancia del bienestar y el desarrollo integral de los niños. (P. 84)

# CAPÍTULO 3

# METODOLOGÍA

## Paradigma

Esta investigación se llevó a cabo desde un paradigma sociocrítico, ya que busca comprender y brindar una transformación social y cultural a partir del pensamiento crítico y la participación en el proceso áulico y pedagógico. Este enfoque nos permitió analizar de manera reflexiva las dinámicas que se presentaban en el contexto de estudio, lo cual promovió reflexiones colectivas y orientaciones al mejoramiento de la educación.

Según Loría & Pinto (2017), el paradigma sociocrítico está fundamentado en la crítica social y con un carácter autorreflexivo que considera la construcción del conocimiento por intereses y necesidades de los grupos sociales. Además, su propósito es fomentar la autonomía racional y liberadora del ser humano, promoviendo la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

Durante nuestras experiencias en la unidad educativa “Chapints”, la implementación de este paradigma permitió dar una mejor participación en las actividades escolares con el profesor y los estudiantes, asimismo, ayudó a crear espacios de reflexión y facilito la comprensión del problema que se presentaban en el contexto, así como promover los valores y acciones que nos ayuden a comprender la realidad y liberar una transformación social consistente y sobre todo participativa.

## Metodología

Se desarrolló mediante un enfoque cualitativo porque nos permitió comprender y analizar las particularidades del problema identificado. A través de una recolección amplia y flexible de información se profundizó la compresión del contexto estudiando las experiencias de los sabios, profesores y directivos académicos nos aportaron en la recolección de información detallada sobre los mitos shuar relacionados a la siembra, de esta manera se consideró las diferentes formas de ver, recordar e interpretar.

Al respecto Sampieri (2014) explica que “el enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.39). Esto quiere decir que esta investigación va más allá de lo lineal y que avanza de manera dinámica, lo que permite ajustar los elementos seleccionados para observar, investigar y dar otro punto de vista.

Este enfoque puede llegar a tener variaciones en su efectividad, debido a su diversidad de referencias y estrategias disponibles, por lo que resultó fundamental aplicar este método para seleccionar la información requerida. Esto nos ayudó a la interpretación de datos y facilitó una reflexión crítica y profunda sobre los saberes y conocimientos de la comunidad (mitos shuar sobre la siembra).

La presente investigación adopta un alcance descriptivo, porque especifica y detalla características de un problema o un fenómeno en particular. De acuerdo con Sampieri (2014) “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 124). De esta forma, da a conocer una precisión y sistematización de la realidad educativa, lo que permite identificar elementos claves que son parte del contexto, los actores y los procesos que se llevan a cabo para la enseñanza y aprendizaje.

El propósito central fue conocer de cómo se pueden integrar los mitos shuar relacionados a siembra en la enseñanza y aprendizaje, en estudiantes de 5|° grado en la UECIB “Chapints”. Además, el interés surge en dar un reconocimiento sobre la importancia del valor y preservación en el patrimonio cultural ancestral, asimismo, la necesidad de pedagogizar un saber comunitario en el aula, a través de estrategias educativas contextualizadas. Lo que permitió dar un proceso visible en las prácticas pedagógicas con un aprendizaje intercultural y sobre todo participativo.

El alcance descriptivo fue seleccionado porque permite observar y analizar fenómenos educativos sin dar una intervención directa. Se aplicó en la exploración de las diferentes percepciones y experiencias de tres sabios/as shuar que fueran mayores de 65 años, dos docentes con 10 años de servició en el magisterio y tres directivos que cumplan un año en adelante en su labor elegida. Lo que favoreció una comprensión contextualizada y aporto insumos relevantes para el contexto intercultural. Sin embargo, estos resultados no pueden ser generalizados, ya que está

dirigida a una muestra especifica y se enfoca en los mitos, sin dar conocimiento de otros contextos culturales, lingüísticos o antropológicos.

**Método**

Se enmarca en un enfoque cualitativo y utiliza el método etnográfico, ya que se fundamenta en un conjunto de actividades que facilitan el trabajo de campo y permiten describir de manera detallada la evidencia observada. Guber (2015) dice:

> Las etnografías no sólo reportan el objeto empírico de investigación de un pueblo, una cultura, una sociedad, sino que constituyen la interpretación-descripción sobre lo que el investigador vio y escuchó. Una etnografía presenta la interpretación problema atizada del autor acerca de algún aspecto de la "realidad de la acción humana. (p. 18)

Es decir, que no solo nos ayudó a lo documentar los mitos en sí mismos, sino que también incluye la interpretación sobre elementos culturales en la cosmovisión shuar, ya que busca comprender e interpretar los significados culturales presentes en la práctica educativa de la comunidad.

**Población de estudio**

Este trabajó de investigación se realizó con estudiantes de las unidades 34 hasta la 40 correspondiente a 5to grado de Educación General Básica del sistema nacional de educación. No fue necesaria la aplicación de muestreo, debido a que en el aula de clases se trabajó con 16 estudiantes provenientes mayoritariamente de la comunidad "Chapints", aunque también asisten niños de las comunidades Kumay y Tarimia. El 94% de la población escolar de este grado pertenece a la nacionalidad shuar, sin embargo, no todos los niños dominan la lengua shuar. El rango de edad del grupo de estudio se encuentra entre los ocho a diez años.

La riqueza de esta experiencia investigativa radica no solo en los datos obtenidos, sino en las voces que la sostienen. En este caminar conjunto, participaron tres sabios shuar provenientes de diferentes comunidades: uno de Chapints y dos de San José. Dos de ellos son mujeres y uno es hombre, con edades de 72, 79 y 60 años respectivamente. Más allá de las cifras, sus palabras traen consigo el peso de generaciones, el eco de la selva y la memoria viva de un pueblo que no ha dejado de hablar su lengua, el shuar chicham, como acto de resistencia y de dignidad cultural.

A ellos se sumaron dos docentes de la institución educativa, con edades de 50 y 51 años, y con trayectorias de 20 y 28 años en el magisterio intercultural bilingüe. Estos educadores no solo imparten conocimientos, sino que también encarnan un puente entre la escuela y la comunidad, entre el saber académico y los conocimientos ancestrales que los habitan. Ambos son miembros de la nacionalidad shuar y portadores de una pedagogía que nace del territorio y del corazón.

Participaron, además, los directivos institucionales: el rector y el equipo técnico-pedagógico. Con edades de 49 y 47 años, y con una experiencia de 35 y 23 años en el ámbito educativo, sus trayectorias reflejan un compromiso profundo con el proceso formativo de los niños y niñas shuar. Su papel en la educación va más allá de la administración; son testigos y guardianes de un proyecto educativo que busca sostener la identidad, el idioma y la visión de mundo propia.

Finalmente, fue incorporada la palabra de un representante del gobierno educativo institucional, delegado de los padres de familia. Con 47 años de edad y siete de experiencia en su rol, su voz encarna el sentir colectivo de las familias, el anhelo de una educación que no arranque las raíces, sino que las fortalezca.

Todos los participantes comparten un hilo común: su pertenencia a la nacionalidad shuar, el dominio de su lengua y su procedencia de diversas comunidades. Son más que informantes; son sujetos epistémicos que, desde sus diferentes roles, contribuyen a una pedagogía viva, situada, y profundamente ligada a la defensa del territorio y del saber originario.

**Técnicas e instrumentos**

Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos que se utilizarán son:

**Entrevista semi-estructura**

La entrevista es una herramienta que nos ayudó a recopilar información detallada y matizada, permitiendo obtener una comprensión más profunda de los investigados y el tema de interés. Respecto, Guber (2015), citando a Spradley (1979), afirma que "la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree" (p. 69). A través de esta técnica obtenemos información directa del entrevistado, quien nos comparte su conocimiento.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas, las cuales permiten recopilar información mediante preguntas previamente establecidas, pero de respuesta abierta, además de incorporar nuevas interrogantes. Esto facilitó que los tres sabios/as, dos docentes y tres directivos pudieran profundizar y aportar más detalles sobre el tema investigado.

Las entrevistas facilitaron la recolección datos de los entrevistados sobre los mitos shuar relacionados con la siembra como: Nunkui, Yakakua y Jempe, lo que permitió captar y percibir las diferentes formas de expresarse en las narraciones de cada contexto comunitario (San José y Chapints). Todo este procedimiento fue intenso porque se tenía que viajar en bus aproximadamente una hora desde donde vivíamos hasta los diferentes sectores elegidos, para poder seleccionar a las personas y acordar el día, la hora y la fecha para realizar la entrevista. Asimismo, es importante mencionar que los buses no pasaban con frecuencia, sino cada tres horas, debido al poco mantenimiento de las carreteras y el reducido número de personas que viajan por este medio.

Otro punto para recalcar es que cada entrevistado dio su punto de vista con diferentes formas de interpretar los mitos en su comunidad, como le han enseñado sus familiares. Algunos entrevistados dieron sus versiones en shuar y otros en español por su facilidad de manejar el idioma. En este punto para los entrevistados que dieron información sobre los mitos en shuar se tuvo que hacer una interpretación en español, el protagonista que tradujo a español para poder ser entendible para un lector hispano, fue parte del equipo de investigador de este proyecto que es nativo de la nacionalidad shuar y domina bien esta lengua. Además, eso no fue suficiente ya que como dijimos antes, se obtuvo una serie de versiones sobre el mismo mito que eran narradas de manera general y omitían partes.

Asimismo, las partes restantes de los mitos shuar se complementaron con cada entrevista. De esta manera, para lograr una unificación clara y comprensible de los mitos que se incluirán en la cartilla pedagógica, fue necesario elaborar una matriz en la que se registrara cada mito shuar relacionado con la siembra según los relatos de cada informante. A partir de este proceso, se organizaron y reestructuraron los mitos, obteniendo una versión original tanto en shuar como en español.

Finalmente, a partir del mito ya reconstruido, unificado y legible, se elaboró una interpretación visual, creando imágenes para Nunkui y dibujos para Yakakua y Jempe, ya que no

existían representaciones concretas de estos personajes en los mitos. Por este motivo, las ilustraciones se realizaron basándose en las lecturas realizadas.

**Observación participante**

La investigación etnográfica permite al investigador integrarse en la vida cotidiana de un grupo o comunidad, con el fin de comprender su cultura, formas de interacción, organización y las pautas de conducta que caracterizan su dinámica social.

Francés et al., (2015) dice que:

> El investigador se involucra con un grupo o colectivo de personas y participa con ellas en su forma de vida y en sus actividades cotidianas con mayor o menor grado de implicación. Su finalidad genérica es obtener información sobre la cultura de ese grupo o población y, en lo concreto, pretende descubrir las pautas de conducta y comportamiento (formas de relación e interacción, actividades, modos de organización (p. 103).

En otras palabras, la observación participante ayuda a tener una mejor comprensión sobre la diversidad de mitos shuar relacionados a la siembra, dependiendo de cada sector elegido como: San José o Chapints para observar y analizar, cada uno de las situaciones existentes, asimismo, cabe decir que se observaron sus aprendizajes, enseñanzas, saberes y conocimientos de estas comunidades sobre el shuar aja y su relación con la investigación.

**Grupos focales**

Los grupos focales fue fundamental para socializar y validar la cartilla pedagógica, además, garantiza la libre expresión de los participantes: tres sabios/as, dos profesores y tres directivos. El grupo focal según Hamui & Varela (2012) refiere:

> Se trata de una técnica que privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. Los grupos focales se llevan a cabo en el marco de protocolos de investigación e incluyen una temática específica, preguntas de investigación planteadas, objetivos claros, justificación y lineamientos (p.57).

Para realizar la invitación a participar en los grupos focales, se realizó una reunión en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Chapints” el 29 de mayo del 2025, en la sala de reuniones de los docentes, fue necesario viajar previamente tres días antes (en bus) a la

comunidad de San José, con el fin de invitar personalmente a los participantes de las entrevistas. Ellos colaboraron proporcionando la información requerida para esta investigación. En la fase de socialización participaron docentes que fueron invitados por el rector de la unidad educativa, quienes expresaron su respaldo al trabajo que hemos realizado en esta etapa de investigación. Es fue gratificante para el equipo de investigación.

Sin embargo, surgió un imprevisto con los informaste de San José debido a la dificultad para acceder a la comunidad de Chapints, ocasionada por la escasez de buses. Esto impidió que los informantes pudieran llegar, por lo que la validación y socialización de la información se realizó de manera individual, casa por casa, con las personas que nos ayudaron en las entrevistas. Cabe señalar que los informantes eran monolingües shuar, por esta razón, se les leyó y explicó detalladamente todo lo que se hizo durante la socialización, incluyendo los procesos de la cartilla pedagógica, los ajustes a los mitos y las conclusiones.

A partir de este trabajo, se pulió la cartilla y se completó, logrando que fuera aplicable para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de quinto grado.

**Diario de Campo**

El diario de campo fue el principal instrumento de investigación ya que en el mismo se registró todas las inquietudes, novedades, etc. Todos los datos obtenidos mediante la observación y el procedimiento del docente y sus estudiantes, fueron registrados en el diario de campo. Sobre esta herramienta de recogida de datos, Frances et al. (2015) mencionan que el diario campo es:

> El relato escrito cotidianamente de las experiencias vividas y los hechos observados. Suele ser redactado al final de una jornada o al finalizar una actividad considerada como importante en el trabajo de campo. De él se extrae la mayor parte de la información para organizar el análisis en las categorías establecidas en la fase del planteamiento de la investigación. (p. 106)

Este recurso permitió captar elementos del contexto, lenguaje corporal, actitudes, silencios significativos, así como percepciones e impresiones personales del investigador(a) que no quedaban registrados en el audio de la entrevista. Asimismo, se registró información sobre los movimientos corporales al narrar los mitos relacionados a la siembra por cada entrevistado,

también se implementó las reacciones emocionales, expresiones no verbales y otros, que realizaban en cada entrevista.

Cabe decir que los apuntes mencionados se hacían inmediatamente después de cada entrevista para tener los datos con mayor claridad. Estos aportes fueron fundamentales para enriquecer el análisis e interpretación de los discursos, y dar una amplia visión en el tema de investigado.

**Validación de la información de campo**

La validación de la información de campo fue una etapa fundamental para asegurar la confiabilidad, pertinencia y coherencia de los datos recolectados durante la investigación. Este proceso se llevó a cabo mediante la socialización de los resultados con los actores clave que participaron en el levantamiento de la información, tales como los sabios de la comunidad, docentes y directivos de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Chapints”.

Para garantizar una validación intercultural y contextualizada, se organizaron grupos focales conformados por representantes de cada actor educativo. Durante estas sesiones, se presentaron los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas semi-estructuradas, las observaciones etnográficas y la sistematización del conocimiento oral relacionado con los mitos shuar vinculados a la siembra. Los participantes analizaron los contenidos y compartieron sus valoraciones, permitiendo contrastar, aclarar o complementar la información desde su experiencia y cosmovisión.

Se validó la cartilla pedagógica elaborada como producto principal de la investigación. Este recurso didáctico fue expuesto ante los grupos focales, quienes evaluaron su contenido, estructura, pertinencia cultural y aplicabilidad pedagógica. Los sabios verificaron la fidelidad de los mitos recogidos, asegurando que se respetara el lenguaje, el simbolismo y la narrativa ancestral. Por su parte, los docentes analizaron la propuesta metodológica en relación con los lineamientos del MOSEIB y su potencial para fortalecer el aprendizaje significativo desde una perspectiva intercultural.

Como resultado de esta validación participativa, se realizaron ajustes en la cartilla para mejorar su claridad, contextualización y funcionalidad en el aula. Las observaciones recibidas permitieron fortalecer los vínculos entre el conocimiento ancestral y los contenidos curriculares,

asegurando que el material no solo sea culturalmente pertinente, sino también pedagógicamente efectivo. Esta etapa fue crucial para legitimar el proceso investigativo y promover el uso del recurso didáctico con el respaldo de la comunidad educativa involucrada.

**Validación de cartilla**

Para la validación, participaron tanto los docentes informantes como otros que no habían sido parte del proceso inicial. El objetivo fue recoger observaciones que nos ayudaran a ajustar y corregir la cartilla.

Durante la reunión, presentamos los mitos de Nunkui, Yákakua y Jempe que estaban incluidos en la cartilla. Luego, junto con ellos, revisamos lo que hacía falta y realizamos los ajustes necesarios. También validamos las actividades propuestas en la cartilla para asegurarnos de que los niños pudieran comprenderlas fácilmente.

Después del análisis se plantearon algunas preguntas generales a través de la técnica de grupo focal. Los docentes destacaron la validez e importancia del material por su pertinencia cultural y lingüística en el fortalecimiento de los saberes de la nacionalidad. Al final, entregamos una rúbrica solo a los informantes principales, quienes calificaron la validez del material.

La cartilla fue validada por dos informantes sabios a quienes se les entregó la versión impresa durante visitas domiciliarias. Ambos eran monolingües shuar, por lo que se procedió a leerles el mito en su lengua para verificar la validez del contenido. Durante este proceso realizaron observaciones, aportaron elementos adicionales y señalaron algunos aspectos que debían ajustarse, lo cual permitió complementar y enriquecer la información. La validación se centró en el contenido cultural —específicamente el mito— y no en los aspectos pedagógicos, ya que, al no saber leer ni escribir, no podían evaluar la estructura didáctica de la cartilla.

Para la valoración, se les entregó una rúbrica traducida y explicada en shuar, de modo que comprendieran qué debían evaluar. Los sabios respondieron con palabras de ánimo, resaltando la importancia de trabajar con los mitos de su cultura, y otorgaron una calificación positiva, sobre 10. Asimismo, expresaron su satisfacción por la iniciativa e invitaron a seguir desarrollando más trabajos de este tipo, con el propósito de rescatar sus saberes y dejarlos escritos para que no se pierdan con el tiempo.

**Figura 4**

*Validación de mito de Nunkui, Jempe y Yakakua*



*Nota.* Validación de mito con el sabio. (Elaboración propia)

**Figura 5**

*Validación de la cartilla y los mitos con los docentes de la UECIB "Chapints"*



*Nota.* Aquí se dio a conocer los mitos recolectados y como se implementó en la cartilla. (Elaboración propia)

# CAPITULO 4

# ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para análisis de resultado se realizó matriz de discusión de resultado, donde están organizadas las ideas y percepciones de las entrevistados de acuerdo las categorías que realizo desde las preguntas de investigación. En este apartado se describe y se construye los mitos relacionados a la siembra en especial en el aja shuar.

## Mitos

Los mitos son relatos tradicionales y sagrados que transmite acontecimientos extraordinarios, donde se incluye protagonistas fantasiosos como: dioses o personas no visibles, fenómenos naturales o la creación del mundo que han formado una tradición oral de forma trascendental de cada cultura, pueblo y comunidad donde define su identidad, su pasado y su futuro. Suanua & Utitiaj (2014) afirman que el mito es "un relato tradicional que se refieren a acontecimientos prodigiosos, protagonizados por seres sobre naturales o extraordinarios como dioses o personajes fantásticos, que forman del sistema de creencias una cultura o de una comunidad, la cual los considera historias verdaderas" (p. 72).

Por otro lado, los mitos desde la cultura shuar brinda otro punto de vista ya que son acciones, tareas o actividades realizadas por hombres y mujeres dependiendo de las circunstancias en la que se encuentran. En este sentido, Heredia et al. (2016) nos plantea que:

> Los mitos cuáles son sus tareas de los hombres y mujeres Shuar, los hombres van a la caza, construye casa, elaboran armas de guerra y de caza y confeccionan sus trajes, mientras que las mujeres, cultivan la tierra, cuidan los niños, elaboran los utensilios de barro y preparan los alimentos, donde *Nunkui* influyen en el comportamiento de la mujer Shuar dando sus técnicas y enseñanzas para el cultivo. (p.34)

En muchas culturas, como en el shuar, los mitos no son solo relatos antiguos, sino están vigentes, porque son transmitidos de generación en generación por los *Uunt*[1], las costumbres vivas que aún se sigue enseñando y marcando senderos para la nueva generación. Por tal razón, el mito

1 Uunt traducido al castellano significa sabio

no es algo antiguo, sino algo que vive en lo cotidiano, conecta la vida con algo más grande, con las culturas con el misterio de la vida. Este criterio es compartido por uno de los participantes de la investigación, quien señala que el mito es "acción que más influye a la religiosidad" (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025), en este caso en la ritualidad shuar.

Los mitos son considerados seres o relatos sobrenaturales que forman parte de la mitología transmitida a través de la historia oral o, en este caso, mediante los parlamentos de la comunidad. Además, constituyen un fundamento ideológico creado por las personas, especialmente con el propósito de ofrecer enseñanzas a través de relatos que incorporan elementos simbólicos culturales y étnicos de la comunidad, en este caso, del pueblo shuar. La presente investigación se centra en los mitos shuar relacionados con la siembra en la comunidad *Chapints*. Los mitos que se presentan a continuación han sido recopilados mediante diferentes autores, quienes han documentado estas narrativas tradicionales como parte de la riqueza cultural shuar.

**Mito de Nunkui**

El mito de *Nunkui* es una historia sagrada dentro de la tradición Shuar que representa la espiritualidad de la agricultura, destacando el papel fundamental que desempeñan las mujeres en el cuidado de los cultivos. *Nunkui* es un espíritu femenino, un guardián que simboliza la fertilidad de la tierra y el conocimiento ancestral de las mujeres shuar. A través de cantos rituales, ellas buscan garantizar cosechas abundantes, controlar las plantas no deseadas y proteger sus cultivos. Este vínculo señala que la agricultura no es solo un trabajo manual, sino un ritual sagrado cargado de reverencia y conexión con la tierra, evidenciando la profunda relación entre las mujeres y *Nunkui*. Más allá de ser una antigua narrativa, este mito funciona como un método para comprender la existencia, el trabajo y la armonía con la naturaleza. En este sentido, un docente entrevistado afirma:

El mito de *Nunkui* es un ser prototipo que representa a la mujer shuar. Porque la mujer shuar que invocaba a *Nunkui* tenía buena producción. Invocar es como cuando uno entra a un altar e invoca a Dios para que le dé fuerza y poder. Así mismo, las mujeres cantaban, invocaban a *Nunkui*, y mantenían buena producción. Incluso controlaban las malas hierbas que nacían en el aja. Si salía una pequeña maleza, enérgicamente ya la tenían dominada para que no pudiera crecer. Eso es parte de la religiosidad. También invocaban a *Shakaim*, que era un buen trabajador. Mi abuelo

decía que cuando cantaba *Shakaim*, un árbol inmenso caía; no había motosierra, pero mi abuelo o mi padre cogían hacha y lo tumbaban pedazo a pedazo, y no demoraban ni una hora en tumbar el árbol. *Shakaim*, el dueño del trabajo, lo movía con el viento y lo tumbaba. (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025)

**Figura 6**

*Mito de Nunkui*



*Nota.* Interpretación sobre el mito de *Nunkui*. (Elaboración Propia)

**Tabla 3**

*Mito de Nunkui*

| **Mito de Nunkui** | |
|---|---|
| **SHUAR** | **ESPAÑOL** |
| Yaúnchuka shuarka yurumkan takakainiachu asar, áyatik unkuchan nukén kuirchin entsá yantam írunun juukar tsukapnum ateás | Hace mucho tiempo, el pueblo shuar no tenían alimentos se sustentaban únicamente de hojas tiernas de *únkuch*, una especie de planta |

| | |
|---|---|
| miniármatai yuu tiniu armiayi, túramunam Etsa kampunniúnam weak nuarin Kunkun chichareak únkuch juuka nakartia eamkán tátatjai tii ikiukín tímiaja, nuna amíreak nuaka entsá yantam unkucha juak wekás nusé saepé, tura mama saepé jakekí winia wainkia tímiaja tura tunían jakekí winia tusa entsá arakrin apapeki wesa nukuach mamán tura nusén nijianiak jujajai tuum ajainián jearín timiaja, tura nukuach chicharainiak winiasha ajámrustarun tutai uchi nuach mankaru tepán iniáktuiniak áuchua yurúmkaka tepá au jurúmkitia tiaru tímiaja, jea jeam Nunkui seakum wari mamak aa, wari nusek aa, timi ame wakéramuram seatá nii amástatui tii susa ukúpkaru timiaja.<br>Nukuachikia Nunkui jurumkí jen jea, sea tímiaja; seak wari nusek aa, wari mamak aa, nii wakéramu seam tímiatrusan amirea tímiaja. Nunis pujámunam kiarai aishri eamak pimpikí támatai nijiamchin saawe shikirak ataksa tímiaja, tura aishri chicháreak jusha nijiamchish tuniámpait tau tímiaja, tutai nii nuwé chicháreak tútsuk umarta arum ujaktajme tau tímiaja.<br>Nuya nukapé tsawant pujusmanum ajanam weenak uchí chicharainiak Nunkuin ikiuajai pénker iistarun tiar ikiukiaru tímiaja, túramunam uchi ninki pujusar seania tímiaja, | comestible bien olorosas, estas no existen en cualquier lugar, solo crecen a orillas de los ríos. Como no tenían fuego para cocinar al recolectarlas, las suavizaban colocándolas con el calor de las axilas; este procedimiento lo realizaban tanto hombres como mujeres. Después de eso, se las comían.<br>Un día, un señor llamado *Etsa* se fue de cacería y le dijo a su esposa, llamada *Kunku* (que significa "caracol de tierra"), que lo esperara recolectando hojas de *únkuch*. La mujer obedeció y se dirigió al río en busca de las hojas tiernas. Mientras caminaba río abajo, observó que por la corriente bajaban cáscaras de maní, yuca y plátano. Intrigada, pensó: "Voy a subir para ver de dónde vienen esas cáscaras".<br>Al avanzar río arriba, escuchó risas "*jujajaitium*"(que significa que estaban varias mujeres riéndose). Al llegar al lugar de donde se producía las risas encontró a varias mujeres que estaban lavando maní, yuca y plátano, muy felices y sonriendo. Entonces, *Kunku*, que andaba buscando las cáscaras, les pidió de favor si podían regalarle un poco de todo lo que estaban lavando. En lugar de darle lo que pedía, le mostraron a una hermosa niña gordita. Era *Nunkui* (aproximadamente tenía 5 años), y le dijeron: "Llévala contigo y pídele con respeto diciendo: *Wari nusek aa, wari mamak aa*, que |

| | |
|---|---|
| wari namankek aa titia tutai mash suinia tímiaja, nuu suamunam namanken muúktincha suinia tímiaja ; túmamtai uchi Nunkui kajerkar yunkúnmin jinium utsántawaru timiaja, turawarmatai naseka, chaarpikia, yúmikia ajá tímiaja túmakui nukuáchikia nunkuinkiapia imiatik najanawaria tusa tseke waketki taaj tukamá nunkuikia jea tankiri waka jii japiak nampea tímiaja, Nunkui nampeak kenku kenku juruikia para nuse yu ajamij ajakui kenku jiut punui ajamia tímiaja túramtai Nunkuikia achimsaktuj aja ajakua achinkia tímiaja, tura achimiak kenkunam enkemamtai ajakar achiktaj tusa tsupiki, tsupiki weam nunkuikia akírmamki wuu timiaja, tura achíkcharu tímiaja. Áyatik shikimianri waínkiar júkiar warí nusek aa titia tutai aya wanchupan, tukán, chikín, nájanea tímiaja, nu Nunkui wema asa kénkuka ateármaiti | significa 'que aparezca maní, que aparezca yuca'. Todo lo que desees, ella te lo concederá". *Kunku* obedeció y se llevó a *Nunkui*. Al llegar a su casa, le pidió todo lo que necesitaba, y *Nunkui* se lo concedía repitiendo con la voz de *Kunku*. Más tarde, el esposo regresó de la cacería, y su mujer le ofreció chicha y comida. El hombre, sorprendido, le preguntó: "¿De dónde sacaste esto?". Ella le pidió que no preguntara por el momento y prometió contarle todo más adelante.<br>Pasaron los días, *Kunku* le empezó a informar a su marido que había encontrado a *Nunkui* y tenía que cuidarla. En una ocasión, los esposos se fueron al *aja shuar* (huerta), dejando a *Nunkui* al cuidado de sus hijos. Antes de marcharse, les advirtieron que la cuidaran bien. Pero los niños, traviesos y deseosos de comer carne, le dijeron: "*Wari namankek aa*" (que aparezca cualquier tipo de carne). *Nunkui* les concedía carne de sajinos, monos y aves, pero nunca les traía la cabeza del animal que querían los niños. Molestos por ello, uno de los niños les arrojó ceniza a los ojos.<br>Entonces comenzó una fuerte tempestad: truenos, lluvia y viento azotaban con fuerza. La madre, al sentir que el clima se tornaba extraño, pensó: "Algo le hicieron a *Nunkui*", y regresó corriendo a casa. |

| | |
|---|---|
| | Al llegar, vio a *Nunkui* sobre el techo, cantando: "*Kenku, kenku juruitia para nuse yu ajamij...*" ("Guadua, guadua, ven a llevarme para seguir comiendo maní"). Mientras cantaba, la punta de la guadua (bambú) comenzaba a inclinarse. *Nunkui* intentaba alcanzarla, y tras varios intentos, logró meterse dentro del tallo de la planta. La señora trató de tumbar la guadua para detenerla, pero *Nunkui*, decidida a no ser atrapada, fue cerrando los espacios del interior mientras avanzaba.<br>Antes de este acontecimiento, la guadua tenía una forma cilíndrica completamente hueca, sin divisiones. Sin embargo, al escapar, *Nunkui* fue tapando su rastro con excremento, lo que originó los nudos o segmentos que hoy caracterizan a esta planta. También dejó su orina, y eso actualmente es el agua que tiene la guadua en su interior.<br>Desde entonces, *Nunkui* ya no se deja ver. Solo quedó su excremento, y cuando se la invoca con la frase *"wari mamak aa"* ("que aparezca yuca"), ya no concede los alimentos de antes. Solo ofrece *wanchup*, *tuka* y *chiki* (pelmas de yuca de distintas formas y colores: grande y blanca, pequeña y morada).<br>Así, *Nunkui*, al esconderse, hizo que la guadua tenga segmentos, pues fue cerrando cada tramo mientras huía. |

*Nota.* Esta tabla muestra la unificación que se realizado, para establecer como el orinal a través de toda la información recopilada (Elaboración propia)

**¿Qué enseñanzas nos da este mito?**

Los valores que se transmiten a través del mito *Nunkui* están directamente relacionados con el equilibrio y la armonía que debe existir entre el ser humano y la naturaleza, comprender que todos los seres vivos y no vivos interactúan de manera complementaria. Además, se evidencia la importancia que tiene los valores como el trabajo y la reciprocidad. Este criterio se ejemplifica en el siguiente apartado:

Este mito nos deja la enseñanza de ser conscientes con la naturaleza y de no tener odio hacia los demás. Es como decir: 'el que trabaja, comerá; el que no trabaja, no comerá'. Por eso, hoy en día trabajamos para poder alimentarnos; hay que labrar la tierra, porque quien suda, con el sudor de su frente comerá el pan de cada día. Así nos lo han enseñado. (E6TD, comunicación personal, 02/06/2025)

Por su parte, E8PS (comunicación personal, 04/06/2025) comenta: "Si no hubiese existido el odio, tendríamos a *Nunkui* aquí, a la mano, para pedirle todo lo que necesitamos. Es como comparar con Dios: si no hubiese sido sacrificado por nuestros pecados, Dios estaría aquí en la tierra con nosotros, más o menos con esa comparación filosófica. Además, *Nunkui* se fue llevándose la abundancia y nos dejó solo una parte, que es la penuria y la escasez. Eso nos dejó, y eso se siente incluso en la actualidad, especialmente en la época de aritaco, que es *naitiak*, cuando los plátanos que siembres pueden crecer bien o mal, pero si siembras camote puedes cosechar en sacos. Eso ocurre en *naitiak*. Así, *Nunkui* nos dejó en penuria y hambre, en la escasez; eso es lo que nos dejó, por eso hay dos momentos".

**¿Para qué sirve este mito?**

El mito de *Nunkui* se configura como un recurso pedagógico y cultural de gran relevancia dentro del contexto agrícola del *aja* shuar. Su valor radica no solo en la transmisión de conocimientos sobre los métodos de cultivo, sino también en el fortalecimiento de las identidades culturales y lingüísticas del pueblo shuar. En este sentido, uno de los entrevistados destacó que el mito "ayuda a transmitir el conocimiento sobre la siembra y nutrir de esta manera", enfatizando

que tiene un valor significativo “para el valor de los hogares y grupos de shuar, y también ayuda a mantener su cultura” (E4BT, comunicación personal, 27/05/2025).

Desde una perspectiva intercultural, el mito se convierte en un espacio privilegiado de enseñanza y aprendizaje que se mantiene vigente a través de la oralidad, siendo los *Uunt* los principales transmisores de estos saberes ancestrales. Así lo expresa otro de los entrevistados al señalar que: “sirve como guía para las prácticas agrícolas y para mantener la armonía con el entorno natural, además de ser una herramienta pedagógica en la transmisión de valores comunitarios” (E5TE, comunicación personal, 17/05/2025).

Estas narrativas, cargadas de simbolismo y sentido comunitario, permiten establecer normas que orientan la convivencia y el trabajo colectivo.

Asimismo, el mito de *Nunkui* ofrece una explicación sobre el origen de las plantas cultivadas y regula las dinámicas del trabajo en la huerta, en particular el rol de las mujeres en dicho espacio (E6TD, comunicación personal, 02/06/2025). De este modo, el relato cumple una función normativa al reforzar tanto principios sociales como ecológicos, promoviendo la cooperación, el respeto y la armonía con el entorno. Finalmente, al preservar y revitalizar estas enseñanzas, se fortalece la transmisión intergeneracional de las prácticas culturales propias del pueblo shuar, contribuyendo a la formación de niños y jóvenes desde una mirada situada, ancestral y colectiva (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025).

**¿Cuándo se cuenta?**

Los entrevistados ofrecieron distintos puntos de vista sobre los contextos en los que se narra el mito de *Nunkui*. Un entrevistado señala que “se cuenta en reuniones familiares, durante la preparación de la huerta y en espacios educativos interculturales para que los niños y jóvenes comprendan la importancia de la tradición” (E4BT, comunicación personal, 27/05/2025). Por su parte, un docente entrevistado menciona que el mito se transmite principalmente en el marco de la enseñanza a las nuevas generaciones y durante las actividades relacionadas con la siembra y la cosecha (E5TE, comunicación personal, 17/05/2025). Finalmente, otro informante indica que “se cuenta en contextos rituales y educativos, especialmente cuando se inicia el trabajo en la huerta” (E7KC, comunicación personal, 03/06/2025). Estas perspectivas evidencian la riqueza y

diversidad de situaciones en las que el mito se mantiene vigente, mostrando su valor como herramienta pedagógica y cultural dentro de la comunidad shuar.

**Mito de Yakakua y Jempe**

Este mito shuar nos cuenta una antigua enseñanza sobre el valor del trabajo, la obediencia y las consecuencias de nuestras acciones. A través de la historia de dos hombres, Yákakua y Jempe, y de las hermanas Yantse y Payashnia, se refleja cómo la naturaleza, guiada por Etsa el espíritu creador y dueño de todo lo vivo premia el esfuerzo sincero y castiga la pereza, la mentira y la desobediencia. En este relato, los personajes no solo viven una experiencia, sino que se transforman en seres de la naturaleza aves y animales que aún hoy son reconocidos por el pueblo shuar, cargando consigo la memoria de este aprendizaje ancestral.

**Figura 7**

*Mito de Yakakua y Jempe*



*Nota.* Aquí se evidencia en unos dibujos el mito de *Yakakua* y *Jempe,* mediante una interpretación (Elaboración propia)

**Tabla 4**

*Mito de Yakakua y Jempe*

| **Mito de Yakakua y Jempe** | |
|---|---|
| **Shuar** | **Español** |
| Yaúnchu ii untri aújmatin ármiayi: Etsa Jempen tura Yákakuan aja takastarum tiar aújmattsar akupkaru timiaja tura kanakar wearu tímiaja tura Yantse, Payashnia yurúmkan iniarak suuwartasa wesar yaki warik suwaintiaj tuki wesar yákakua wemánmani numi aja anis kakur amajea antúrkar wárik yurúmak suutai tiar jeaj tukamá mura pujus kaya uuntan akankeak kakur amajea wainiak, kajekar jea wakétkiar sunkipian iniartukar jurukí ayúrawaru tímiaja, nuna yua suwen me mekkua ker ker titiaj tukamá chinki najánar wuu tímiaja, turawar Jempe iyutai tiar wearu tímiaja, túramu jémpeka aja uchichi pénker takás, mee pujurun táriaru tímiaja, tura jempe chicharaíniak aratsuk wai ajapén akuná ikiuktiarum ninki arákmamu ainis awámsattui tuinia timiaja, túramaitiat amitsuk wishirar júninchikia wárik arar amuktai tusa pujúrsar, pukui araki weam ajaka wankaki, wankaki wea tímiaja, amuktaj tukamá pinpírkiar Yantse entsa umutjai tusa we menkákamtai, Payashnia untsuam aimkiataj tukama Tseat | Etsa, les manda a dos hombres solteros llamados Yákakua y Jempe a preparar sus huertas (*aja shuar*). Cada uno se fue a un lugar distinto: Yákakua, como era ocioso, eligió una loma alta, mientras que Jempe se quedó en una zona plana.<br>Las hermanas Yantse y Payashnia tenían la tarea de llevarles el almuerzo. Decidieron visitar primero a Yákakua, ya que desde lejos se escuchaban fuertes ruidos y voces, y pensaron que estaba trabajando duro. Pero al llegar, se dieron cuenta de que Yákakua no estaba trabajando. Solo hacía ruido golpeando y lanzando piedras para aparentar esfuerzo.<br>Las hermanas, molestas, dijeron que era un mentiroso y un vago.<br>Volvieron a casa y cocinaron *sunkip*, una planta conocida como camacho, que no es comestible y causa una fuerte picazón o ardor al contacto con la piel. Luego regresaron al lugar donde estaba Yákakua, le sirvieron el *sunkip* y él comió sin sospechar nada. La planta le ardió en la garganta, se raspó tanto que se puso rojo y, finalmente, *Etsa* (Dios), el |

| | |
|---|---|
| najanar, tseat, tseat ájamia tímiaja tura payashniaka takákmaki wesa pinpiki, aja tsukintrin tsuat amuma amunam waniar awajtiuma tepes panka najanar nanak wemia tímiaja tuma asamtai ajánam wekasar nakurustai tiniu ármiayi warinsha najánaraij tusar. | dueño de la naturaleza, lo maldijo y lo transformó en un ave (el *yákakua*) de color negro con el cuello rojo.<br>Esta ave convive con la cultura shuar, aparece en las mañanas y en las tardes, y se presenta cuando hay buen clima, como en verano. Está en peligro de extinción y es considerada comestible. Además, se dice que cuando canta esta ave, es señal de que alguien va a morir.<br>Después de castigar a Yákakua, las hermanas se fueron a ver a Jempe. Como él trabajaba en terreno plano, no se escuchaban ruidos. Al llegar, comprobaron que efectivamente estaba trabajando con esfuerzo. Aunque su *aja shuar* era pequeña, estaba muy bien trabajada. Sin embargo, no le dieron comida, porque Jempe solo bebía agua, y hasta ahora, según la tradición, Jempe sigue tomando agua de flores.<br>Las hermanas se burlaron del tamaño del *aja shuar* y decidieron sembrar ellas mismas los cultivos (yuca, camote y otros). Jempe les advirtió:<br>—No siembren. Solo claven el *wai* en el centro del *aja shuar*.<br>(*Wai*: elaborado con un pedazo de pambil maduro.)<br>Pero las hermanas no obedecieron. Como el terreno no era muy grande, comenzaron a |

| | |
|---|---|
| | sembrar. Pronto notaron que, al pararse, el *aja* se agrandaba. Continuaron sembrando, y el terreno seguía creciendo, hasta que, agotadas, ya no pudieron más.<br>Entonces, *Yantse* fue a beber agua y desapareció. Se transformó en una rana negra que, hasta hoy, existe y canta por las noches. Esta rana no es comestible y, al llamarla, responde con su propio nombre: *Tseat*.<br>Finalmente, *Payashnia*, cansada por tanto trabajo, se convirtió en un pequeño pájaro llamado *Panka* de color café con rayas negras y blancas.<br>Desde entonces, por no seguir el consejo de *Jempe*, cayó sobre ellas la maldición: ambas fueron transformadas por su desobediencia y falta de respeto a la palabra dada. |

*Nota.* Esta tabla muestra la unificación que se realizado, para establecer como el orinal a través de toda la información recopilada (Elaboración propia)

**¿Qué enseñanzas nos da este mito?**

El mito de *Yakakua* y *Jempe* dejó importantes enseñanzas, según lo manifestado por los entrevistados, quienes compartieron diversas reflexiones a partir del relato recopilado. Las voces recogidas destacan valores fundamentales que fortalecen los saberes comunitarios y refuerzan prácticas de convivencia basadas en el respeto, la honestidad y el trabajo colectivo. A continuación, se presentan las ideas principales extraídas de los testimonios. Una primera reflexión reiterada sostiene que *"*el trabajo constante y verdadero tiene recompensa, mientras que la flojera y la mentira llevan al rechazo de la comunidad*"* (E4BT, comunicación personal, 27/05/2025). Esta afirmación muestra cómo el mito funciona como un recurso pedagógico que transmite la importancia del compromiso y del esfuerzo sostenido en el entorno social.

Otro testimonio señala que *"*no hay que aparentar, sino demostrar con hechos el esfuerzo y la dedicación en el trabajo*"* (E5TE, comunicación personal, 17/05/2025). Con esta idea se enfatiza que, dentro de la comunidad, las acciones concretas tienen mayor valor que las palabras, promoviendo una ética basada en el hacer y no solo en el decir. De manera similar, se expresó que *"*la sinceridad y el cumplimiento de las tareas es lo que realmente importa, no solo decir que se hace algo*"* (E6TD, comunicación personal, 02/06/2025). Esta reflexión resalta el valor de la honestidad personal y la coherencia entre el discurso y la práctica cotidiana.

Asimismo, uno de los participantes manifestó que *"*el engaño y la pereza tienen consecuencias negativas, y que la comunidad valora a quienes trabajan en silencio y con humildad*"* (E7KC, comunicación personal, 03/06/2025). Esta perspectiva evidencia cómo el mito también opera como advertencia frente a conductas que son rechazadas socialmente. Para finalizar este apartado, tomamos la versión de uno de los entrevistados, quien indicó que *"*la comunidad observa y reconoce a quienes realmente se esfuerzan, y que la mentira no tiene lugar en la vida colectiva*"* (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025). Esta última reflexión reafirma la presencia constante de una mirada comunitaria que observa, evalúa y reconoce el actuar honesto y perseverante de sus miembros.

**¿Para qué sirve este mito?**

Al analizar el mito de Jempe y Yakakua, se identificaron diversas percepciones en torno a su significado dentro de la comunidad y su papel en los espacios educativos. A continuación, se recogen algunas de las ideas más representativas compartidas por los entrevistados, quienes expresaron desde sus vivencias la importancia de estas narraciones. Una de las ideas centrales que emergieron fue que "sirve para que los niños aprendan a ser responsables y trabajadores, y entiendan que no deben engañar a los demás" (E4BT, comunicación, 27/05/2025). Esta perspectiva evidencia cómo el mito se constituye en una herramienta formativa que orienta la conducta infantil desde los primeros años de vida.

Otro entrevistado manifestó que "sirve para fortalecer la disciplina y el respeto en la comunidad, y para que los jóvenes aprendan a valorar el esfuerzo propio y ajeno" (E5TE, comunicación personal, 17/05/2025). Esta afirmación subraya el rol del mito en la construcción de principios éticos y en el fortalecimiento de la vida comunitaria. De igual forma, se mencionó que

"sirve para orientar a los niños y jóvenes a ser honestos y a cumplir con sus responsabilidades" (E6TD, comunicación personal, 02/06/2025), lo que refuerza la idea de que los mitos no solo transmiten conocimientos, sino que guían el comportamiento hacia modelos socialmente valorados.

Asimismo, se destacó que "sirve para corregir comportamientos y para recordar a todos la importancia de la colaboración y el esfuerzo colectivo" (E7KC, comunicación personal, 03/06/2025). Esta expresión muestra cómo el mito también opera como una forma de autorregulación social y como memoria activa de los valores comunitarios. Finalmente, un entrevistado afirmó que "sirve para transmitir valores y para fortalecer la identidad cultural, mostrando cómo los mitos ayudan a mantener el orden social" (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025). Esta reflexión resume la función de los relatos ancestrales como vehículos de transmisión cultural y como base para una convivencia armónica en la comunidad.

**¿Cuándo se cuenta?**

Los testimonios recogidos evidencian que el mito de *Yakakua y Jempe* no se transmite de manera arbitraria ni en cualquier momento, sino que se enmarca en contextos específicos que refuerzan su sentido orientador dentro del ámbito familiar, educativo y comunitario. A partir de las entrevistas realizadas, se identificaron algunas situaciones recurrentes en las que este relato es compartido.

Una primera idea señalada por varios participantes fue que "se cuenta en las reuniones familiares, especialmente cuando se observa que algún niño o joven está mostrando actitudes de flojera o desobediencia" (E4BT, comunicación personal, 27/05/2025). Este testimonio revela que el mito se utiliza como una herramienta formativa dentro del hogar, funcionando como guía y corrección ante comportamientos que se consideran inadecuados. Asimismo, se mencionó que "se cuenta en los espacios educativos y cuando se inicia alguna actividad comunitaria importante, como la limpieza de la chacra o el trabajo colectivo" (E5TE, comunicación personal, 17/05/2025). Esta afirmación pone en evidencia su función tanto en contextos formales como informales, orientada a reforzar el valor del trabajo compartido.

Otra expresión recopilada indicó que "se cuenta en la casa, en las escuelas y en las mingas, especialmente cuando hay que motivar a los participantes" (E6TD, comunicación personal,

02/06/2025). Aquí, el mito cobra un carácter motivacional, al ser empleado para animar a la participación activa en actividades comunitarias. De igual manera, se señaló que "se cuenta en los momentos en que se observa que alguien necesita recordar el valor del trabajo y la honestidad" (E7KC, comunicación personal, 03/06/2025), destacando su función como recordatorio moral y ético ante determinadas circunstancias.

Un testimonio compartido que "se cuenta en celebraciones, reuniones y cuando se quiere enseñar a los niños sobre la importancia del esfuerzo y la verdad" (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025); subraya el valor pedagógico del mito en momentos de encuentro comunitario o festivo, en los cuales se consolida la transmisión de valores fundamentales desde una perspectiva culturalmente situada.

**Los mitos y su aplicación en el aula**

A partir de los testimonios de docentes y directivos, se describe y analiza cómo integran los mitos shuar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al abordar los mitos en el aula, estos deben contribuir a fortalecer valores, saberes, conocimientos y, sobre todo, fomentar un aprendizaje significativo y práctico en el contexto escolar. De esta manera, se promueve una revalorización de la cultura comunitaria. Para ello, se realiza una caracterización de los mitos y su aplicación en el aula.

**Incorporación de mitos en la enseñanza y aprendizaje.**

En la incorporación de los mitos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, uno de los docentes señala que estos relatos sí se utilizan en las clases: "Les contamos a los niños para que también conozcan los cuentos". El propósito es que comprendan su significado y, además, que puedan aplicarlo en su vida cotidiana. Sin embargo, también menciona la falta de interés por parte de los estudiantes: "Pero actualmente, a los niños casi no les importa escuchar, o casi no entienden shuar. Eso es un poco difícil, pero intentamos siempre que conozcan estos mitos" (E4TB, comunicación personal, 27/05/2025).

Un docente expresa la necesidad urgente de integrar los mitos en la enseñanza para preservar la cultura:

Si nosotros nos concentramos solo en integrar las teorías, nuestros valores culturales se van a quedar atrás, van a ir perdiendo. Por ejemplo, cuando hablo del tema 'mitos', puntualizo en los cinco mitos que tenemos. Si el tema es 'leyendas', ahí integro las leyendas. Si es '*anent*', lo pongo, porque el *anent* forma parte de la religiosidad, y eso compone al mito. Verán, porque es *anent*. Eso no se puede cantar como se quiera. Incluso, en el proyecto de Aja, las mamacitas comenzaron a cantar *Nunkui,* pero eso no se canta como quieran, ni donde está la presencia de la gente.

En este sentido, las temáticas relacionadas con la cosmovisión, que antes se daban en bachillerato, fueron eliminadas y, con el regreso del sistema bilingüe, deberían volver e integrarse al currículo. Además, la filosofía, que abarca muchos de estos aspectos, también hace falta. En el área de Ciencias Sociales, por ejemplo, es fundamental incorporar los valores culturales, siendo uno de los más significativos la tierra. Tradicionalmente, desde la ciencia se tiende a considerar la tierra en términos geológicos: superficie, manto y núcleo. Sin embargo, esta visión resulta limitada cuando se analiza desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, como el shuar, donde la tierra no es solo un soporte físico, sino un ente vivo y productivo, portador de vida y conocimiento. Para ellos, la tierra es fuente de sustento, un espacio sagrado que sustenta los cultivos y garantiza la alimentación de la comunidad; en sus manos, el suelo se convierte en un "territorio de cuidado", donde cada elemento —agua, plantas, minerales y animales— está interconectado y debe ser respetado.

Esta percepción amplía la noción de tierra hacia la de territorio, entendido no solo como un espacio geográfico, sino como un lugar de identidad, historia y relaciones sociales, donde la naturaleza y la cultura se entrelazan, y donde la sostenibilidad y la armonía con el medio ambiente son principios fundamentales. Incluir esta visión en la educación permite valorar otras formas de conocimiento y reconocer la riqueza cultural y espiritual que aportan los pueblos originarios.

Y ahora, cuando hablamos de etnomatemática, ¿qué conocimientos traemos de casa? La etnomatemática debe salir de la casa: la artesanía, las pepas, los ayampacos. Cuando hago ese ayampaco, ¿cuántos pescados hay? Aquí hay dos pescados, otros dos, y otros dos más. Eso es etnomatemática, pero ni siquiera hacemos eso y ya hablamos de etnomatemática, y eso es un tremendo error. Eso sí lo he puesto, al menos en las áreas. Si yo diera Matemática, incluiría todo

eso; si diera Sociales, igual; y si diera Naturales, peor todavía, ahí lo haría mejor, pero no lo hacemos. (E7KC, comunicación personal 03/06/2025)

Al abordar los contenidos de las ciencias naturales, a menudo nos enfocamos exclusivamente en explicaciones teóricas y científicas, dejando de lado la riqueza de los saberes ancestrales y experiencias prácticas que también permiten comprender los fenómenos. Integrar estas perspectivas no solo enriquece el aprendizaje, sino que acerca a los estudiantes a una comprensión más holística de la naturaleza.

Incluso en Química, si estuviera hablando de ese tema, estaría hablando del fuego: ¿por qué sube? Ahí está quemándose la candela y está subiendo. La composición de todo eso es nube. Hagamos un fogón, un experimento, y vemos cómo se quema, sale humo y se compone. Todas estas cosas faltan; solo estamos más en la teoría y en lo científico, pero tampoco podemos dejar de lado nuestros saberes. En cuanto a la tecnología, actualmente las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) son importantes, pero también es importante lo nuestro. (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025)

Este testimonio refleja una preocupación legítima sobre cómo el sistema educativo actual, al centrarse excesivamente en la teoría y en los enfoques científicos occidentales, ha ido relegando los saberes propios, así como las prácticas culturales y espirituales del pueblo shuar. Al respecto, el rector destaca la importancia de no perder los rituales y conocimientos ancestrales dentro del proceso educativo:

Es importante recabar esta información e incorporarla en la educación, especialmente en *Chapints*, como unidad educativa intercultural bilingüe, desde la cosmovisión indígena de las nacionalidades. En esta institución, siempre se incluye la dimensión de mitología, ritos, rituales y enseñanzas en shuar *chicham*. Por lo tanto, se integran los mitos, cuentos e historias de la nacionalidad y sus diversas culturas. Estos relatos, principalmente transmitidos en shuar *chicham*, reflejan la cosmovisión propia de la nacionalidad. La relevancia de una educación verdaderamente intercultural y contextualizada radica en que los conocimientos originarios de la nacionalidad shuar no se limitan a ser mencionados de manera superficial, sino que se incorporan como elementos esenciales del proceso educativo, contribuyendo a la formación integral de los

estudiantes y al fortalecimiento de su identidad cultural. (E5TE, comunicación personal, 17/05/2025).

Asimismo, la comisión técnica y pedagógica señala que los mitos son enseñados mediante cuentos y actividades interactivas, con el propósito de insertarlos en el aprendizaje de los estudiantes, según la relación que tengan con el tema de estudio. En este sentido, los mitos funcionan como una motivación inicial que invita a la reflexión. Al término de esta motivación, se plantea a los estudiantes preguntas como: ¿qué materiales utilizaron de acuerdo con el mito?, ¿qué entendieron sobre él?, ¿qué enseñanza nos deja? Es fundamental formular estas interrogantes, ya que los relatos ofrecen reflexiones amplias y profundas. Por ejemplo, en el mito de *Yakakua*, quien no trabajaba y solo hacía ruido, se evidencia que no todas las personas contribuyen con trabajo efectivo, pues algunas hablan mucho y no actúan, mientras que otras son más silenciosas pero productivas; de esta manera, se fomenta una interpretación crítica y reflexiva. (E7KC, comunicación personal, 03/06/2025).

Esta reflexión evidencia una estrategia pedagógica valiosa, en la cual los mitos no se conciben únicamente como relatos ancestrales, sino como herramientas vivas que motivan el aprendizaje y fomentan el pensamiento crítico en los estudiantes. Resulta relevante cómo se articula el mito con el contenido temático, puesto que ello posibilita una conexión emocional y cultural profunda entre el estudiante y el proceso educativo.

**Materiales didácticos que utilizan para la incorporación de mitos**

Los docentes entrevistados destacan la relevancia de contar con materiales didácticos contextualizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de ellos señala que “para enseñar los mitos nosotros hacemos algunos papeles, algunos recortes que dibujamos, le escribimos y le presentamos leer parte por parte las escenas, los dibujitos a los niños por procesos, poco a poco le enseñamos” (E4TB, comunicación personal, 27/05/2025). Esta práctica revela una pedagogía creativa y cercana, en la que se combina la oralidad con recursos visuales accesibles, permitiendo que los niños comprendan las escenas y el mensaje de cada mito de manera progresiva. El uso de dibujos, recortes y la lectura por partes no solo facilita la comprensión, sino que también fortalece el vínculo afectivo con las narrativas ancestrales.

Respecto a materiales didácticos impresos, un docente menciona que la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) envió un libro con mitos, leyendas y materiales gráficos. Sin embargo, expresa una crítica sobre la forma en que se representa a los personajes: "traen un shuar, un narizón, imagínate, la caricatura que le hicieron, más o menos, para encenizar, para hacer como una escena de lo que están haciendo. Hay un shuar puesto *tawasap*, pero un narizón, hecho relajo. No era, un shuar no es narizón, si los caricaturistas no pueden hacer bien, entonces contratemos hermanos shuar que saben dibujar. Hasta incluso ahí intervienen nuestros antepasados, nuestros abuelos" (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025). Este testimonio evidencia una preocupación legítima respecto a la representación gráfica de la cultura shuar, que en algunos casos resulta estereotipada o caricaturesca. A pesar del esfuerzo institucional por proporcionar recursos, un contenido visual mal diseñado puede afectar negativamente la representación de la identidad y el simbolismo cultural del pueblo shuar.

Asimismo, se destaca el rol fundamental del docente como transmisor del saber ancestral a través de la oralidad. Así lo explica el rector "de manera oral el profesor encargado de esa área se dedica a enseñar los mitos y el canto shuar mismo, el *anent*, el *jempe* dedicado de cada uno de su forma de enseñar. Entonces ahí incluye en *shuar chicham*" (E5TE, comunicación personal, 17/05/2025). Este fragmento pone en valor una práctica pedagógica profundamente arraigada en la cultura, donde la lengua shuar y los cantos tradicionales no solo son medios de enseñanza, sino también actos de resistencia cultural y fortalecimiento de la identidad comunitaria. Finalmente, desde la comisión pedagógica se reconoce la necesidad de utilizar tanto textos oficiales como materiales creados localmente:

Hay algunos textos aquí, para incorporar esto, hay textos aquí del Ministerio de Educación, que han enviado, o también nosotros podemos crear otros cuentos más. Por ejemplo, hay otro cuento que hay *Cujáncham* y la Luna, dice. El Zorro y la Luna, en castellano, hay padres de familia que algunos conocen y otros no. Entonces a veces cuando nosotros le enseñamos a los niños, de acuerdo con nuestras investigaciones que se han hecho, a veces muchos padres de familia sienten como nosotros que estamos inventando. (E7KC, comunicación personal, 03/06/2025)

Este relato revela tanto los desafíos como las oportunidades que conlleva la enseñanza de contenidos culturales. Si bien la creación de cuentos propios permite una adaptación significativa

a la cosmovisión local, persiste cierta desconfianza por parte de algunas familias, quienes no siempre reconocen estos relatos como parte legítima del patrimonio cultural.

**La participación de los padres de familia en compartir los mitos en el aula**

Un docente señala con preocupación que la educación tradicional ha limitado significativamente la participación de los padres de familia en la transmisión de los mitos ancestrales: "los padres de familia casi no participan para enseñar esos mitos, no se preocupan actualmente" (E4TB, comunicación personal, 27/05/2025). Esta afirmación evidencia una problemática profunda dentro del proceso educativo intercultural: la escasa vinculación entre familia y escuela en lo que respecta a la preservación de los saberes culturales. La falta de involucramiento por parte de los padres compromete la continuidad de estos conocimientos en las nuevas generaciones, debilitando el tejido cultural comunitario.

Otro docente también advierte sobre esta realidad, al destacar que los padres no suelen compartir relatos ni experiencias en el espacio áulico. Señala que, si bien en contextos comunitarios como las asambleas se han abordado temas relacionados con los mitos, estos no se han incorporado de manera directa al proceso de enseñanza y aprendizaje:

> La comunidad, para compartir mitos o experiencias con los docentes y estudiantes, no lo ha hecho en las asambleas, sí hemos conversado, cuando analizábamos con los profesores de cada área, yo tuve que hablar sobre este aspecto: la lengua, los valores y cuando hablamos de valores, entramos en la cultura, y de ahí en todo. Pero que los papacitos vengan al aula a hablar sobre esto, hasta ahora no lo han hecho. (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025)

Expresa con honestidad que esta falta de participación también está relacionada con una preocupante desconexión generacional. La frase que menciona "la juventud está viva, pero muerta en la cultura" refleja con fuerza el vacío identitario que se genera cuando el desarrollo profesional no va acompañado de un arraigo cultural. Es una crítica directa al olvido de los conocimientos ancestrales y al distanciamiento progresivo de las raíces comunitarias.

En esta misma línea, el director de la institución sostiene que los padres de familia no participan activamente en la enseñanza de mitos dentro del aula. La educación tradicional ha dejado mucho la inserción de conocimientos de los padres de familia dentro del proceso de

enseñanza y aprendizaje. Ahora, en la actualidad, ya está de manera paulatina perdiendo estas inserciones. Pero la comunidad educativa, en una reunión, hemos dicho que se deben incluir todos los conocimientos, prácticas de nuestros mayores. (E5TE, comunicación personal, 17/05/2025).

Esta reflexión reafirma la necesidad urgente de replantear el modelo educativo desde una perspectiva verdaderamente intercultural, que no solo reconozca, sino que integre activamente los saberes comunitarios. La omisión histórica de estos conocimientos en el currículo escolar ha generado una fractura entre la escuela, la familia y la cultura. Recuperar esta conexión implica no solo abrir espacios de diálogo, sino también legitimar la voz de los mayores como parte esencial del proceso formativo de los niños y niñas.

**Dificultades que hay en incorporar los mitos**

Una de las dificultades para incorporar los mitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje constituyen un desafío fundamental. Tal como lo expresa una docente:

> La falta de textos y recursos sobre mitos limita su enseñanza en el aula, además las dificultades que hay en los niños. Casi no podemos contarles algo en shuar, a veces dicen que no entienden, que más hablan en español, que nos traduzca. Bueno, esos problemitas a veces encontramos porque la mayor parte de los niños actualmente hablan la lengua española. (E4TB, comunicación personal, 27/05/2025)

Este testimonio pone en evidencia una de las principales limitaciones: la escasez de materiales adecuados y, sobre todo, el debilitamiento progresivo del uso del shuar *chicham* entre los estudiantes. Es preocupante que muchos ya no comprendan la lengua originaria y requieran traducciones constantes al español, lo cual refleja una pérdida gradual del vínculo con su idioma materno y, por ende, con su identidad cultural. Otro docente señala que el uso del español predomina, lo que dificulta el trabajo pedagógico:

Cada día está encontrando ese problema. Los encargados o dirigentes ni siquiera llegan en el aula, a conocer a los niños, si esté hablando del sistema bilingüe. Solo se ocupan el cargo, no la parte académica, no la parte pedagógica, no la parte metodológica, no la parte sintética de la educación bilingüe; en eso estamos teniendo errores. Además, no van a pelear la parte curricular

ni ven la necesidad de los estudiantes en sus aulas, día a día sacrifican (E8PS, comunicación personal, 04/06/2025).

Estas palabras reflejan una preocupación legítima frente a los desafíos que enfrenta la educación intercultural bilingüe, no solo por el escaso uso del shuar chicham, sino también por la limitada participación de autoridades que, en lugar de fortalecer el proceso educativo, lo debilitan al centrarse únicamente en lo administrativo, dejando de lado lo pedagógico. Esta desconexión institucional agrava la situación del docente, quien queda solo frente al reto de sostener la lengua y los saberes ancestrales en el aula.

En esta misma línea, el rector de la institución manifiesta la falta de apoyo concreto para incorporar los mitos shuar:

> Debo ser sincero en esta situación. Nosotros hemos solicitado materiales para incorporar los saberes shuar, y nosotros necesitamos, en verdad, que los implementos necesarios, lo que son textos, materiales, específicamente para la enseñanza y aprendizaje en dos idiomas, específicamente en shuar chicham, no hemos tenido (E5TE, comunicación personal, 17/05/2025).

Este testimonio evidencia una problemática estructural que incide directamente en la calidad del proceso educativo: la ausencia de recursos didácticos adecuados en lengua shuar chicham impide que la interculturalidad se concrete en prácticas reales de aula. Finalmente, desde la comisión técnica pedagógica se reconoce que la escasa participación de la comunidad y de los padres también dificulta la transmisión de mitos: “Se presentan varias dificultades porque hay algunos estudiantes que no hablan shuar chicham. Hay una gran dificultad. Otros pueden decir que es mentira porque en ningún momento los padres inculcaron ese pensamiento” (E7KC, comunicación personal, 03/06/2025).

Esta afirmación pone en evidencia cómo la desvinculación familiar respecto a los saberes culturales debilita aún más el proceso educativo. Cuando los niños no hablan su lengua materna ni han recibido en el entorno familiar enseñanzas relacionadas con los mitos ancestrales, enfrentan serias barreras para comprender y valorar estas narraciones que constituyen una parte esencial de su identidad y herencia cultural.

Tras la descripción y el análisis de los mitos de Nunkui, Yakakua y Jempe, se considera fundamental visibilizar el proceso de implementación del aja shuar, junto con las herramientas utilizadas, los actores involucrados, los roles que desempeñan, los cultivos y demás elementos que forman parte de esta práctica agrícola ancestral. Es importante aclarar que el presente proyecto de investigación no contempla el diseño de recursos didácticos específicamente enfocados en el aja shuar. Sin embargo, se ha considerado pertinente el diseño y la aplicación pedagógica de los mitos de Nunkui, Yakakua y Jempe debido a su profunda incidencia en esta práctica agrícola, ya que dichos relatos transmiten valores, conocimientos y significados culturales ligados a la relación espiritual entre el ser humano, la tierra y los cultivos.

# CAPÍTULO 5
# PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

## Cartilla Pedagógica

Como parte del proceso investigativo y pedagógico, se elaboró una cartilla dirigida a los estudiantes, basada en la información recopilada durante las entrevistas a sabios y sabias de la comunidad, así como a docentes y directivos de la UECIB "*Chapints*". Recoge mitos shuar relacionados con las prácticas de siembra, adaptados didácticamente para facilitar su comprensión y uso en el aula. La cartilla tiene como propósito fortalecer el aprendizaje desde un enfoque intercultural, revalorizando los saberes ancestrales y ofreciendo a los docentes un recurso de apoyo contextualizado para enriquecer sus prácticas educativas.

### 1. Introducción

Los saberes y los conocimientos son un aporte de enseñanza y aprendizaje de los valores culturales de la nación shuar. Uno de estos saberes que se han transmitió de generación en generación es el aja shuar, que se ha construido en la organización familiar que contribuye al fortalecimiento en la relación ser humano-naturaleza que ayuda a tener un equilibrio y armonía mutua.

A partir de las Orientaciones Pedagógicas del MOSEIB planteados por el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se ha diseñado esta cartilla pedagógica, orientada para ser un aporte en contenido, actividades que se enlazan con la información recolectada en cada entrevista de esta investigación.

A través, de la Cartilla de Saberes y Conocimiento los docentes pueden utilizar como contenidos las unidades didácticas que se desarrollan dependiendo de los espacios de aprendizaje. (MOSEIB, 2018, p. 77)

Esta propuesta surge como respuesta a la pérdida de conocimientos ancestrales y al riesgo de desaparición de esta riqueza cultural en el ámbito educativo. A través de estas páginas, los estudiantes podrán conocer los mitos, sus aportes, mensajes y las enseñanzas que se encuentran detrás de cada historia. Este recorrido no solo fortalecerá la comprensión de la historia, sino que

también fomentará la reflexión sobre la realidad actual y promoverá el desarrollo de aprendizajes significativos.

**Descripción de los saberes, conocimiento y prácticas ancestrales.**

Los saberes ancestrales están enfocados en la medicina, gastronomía silvicultura, construcción artesanías, lenguas ancestrales, técnicas de conservación, microclimas, producción y alimentación, agricultura, riego entre otros. Son importantes ya que permiten una manera de vivir y recordar los usos, costumbres y tradiciones que han dejado los ancestros a través del tiempo. (Carranza et al., 2021)

Es decir, estos conocimientos, que los pueblos antiguos de la nacionalidad shuar han ido adquiriendo y transmitiendo de generación en generación, constituyen un legado cultural valioso que refleja su cosmovisión, sus prácticas agrícolas, sus rituales y su forma de relacionarse con la naturaleza. Preservar y enseñar estos saberes no solo permite mantener viva su identidad cultural, sino que también enriquece la educación contemporánea, aportando perspectivas ancestrales sobre el entorno, la sostenibilidad y la vida comunitaria. Aportando no solo en utilidad de la medicina natural, la preparación de comida, el cuidado de los bosques, la construcción de casas, las artesanías, el idioma shuar, la forma de sembrar, de regar y de conservar los alimentos. También nos enseña la importancia de vivencia sana de nuestros antepasados, recordándonos las costumbres, tradiciones y formas de vivencia en el paso del tiempo.

La sabiduría ancestral de la nacionalidad Shuar es parte de una cultura de transmisión oral que se guarda en el pensamiento colectivo e individual de sus miembros. Al entrar en su mundo se valora lo imaginario en su dimensionalidad de origen, dogma y prácticas, según Reátegui et al (2011), “la cosmogonía shuar es integral en sus saberes y prácticas; entorno físico espiritual, hombre-naturaleza, mujer-aja e individuo- colectivo. Al abordar la cosmovisión shuar, es inevitable referirse a su origen, que no solo marca el inicio de la vida, sino que también establece la relación continua entre el ser físico y el ser espiritual, así como con los elementos que habitan el espacio y el tiempo. Esta conexión refleja una comprensión integral del mundo, en la que lo material y lo espiritual se encuentran interrelacionados y conforman la identidad y los valores de la comunidad”. (p.31)

Actualmente, estos saberes culturales se han desvanecido hasta el punto de desaparecer, no solo por el abandono del territorio, sino también debido a la influencia de la globalización, la migración de jóvenes hacia zonas urbanas, la falta de transmisión intergeneracional y la escasa incorporación de estas prácticas en los programas educativos formales. Además, la presión de modelos agrícolas industriales y el uso de tecnologías externas han desplazado las prácticas tradicionales del aja shuar, afectando tanto la preservación de los conocimientos ancestrales como la identidad cultural de la comunidad. Por ello es importante dar una revitalización a estos saberes y conocimientos, reconocer los beneficios que dan al rescatar y enriquecer el aprendizaje mutuo por el dialogo, lo que permite conservar la diversidad cultural.

## 2. La importancia de revitalizar los saberes en Educación Intercultural Bilingüe.

En el contexto de Educación Intercultural Bilingüe, es importante revitalizar de los saberes de la nacionalidad shuar, debido a que los conocimientos y prácticas culturales que han sido preservadas de generación en generación deben garantizar de la mejor manera su protección y sensibilización con los habitantes de la comunidad, revitalizando su cosmovisión y el desarrollo de actividades diarias de en beneficio de sus familias, más aún en el ámbito educativo. Esto con el fin de hacer frente a los procesos de aculturación y alienación occidental ante los cuales nos vemos avocados. (Quichimbo, 2023)

La pérdida paulatina de la cosmovisión shuar constituye uno de los principales problemas que aqueja a esta nacionalidad, no obstante, el ámbito educativo se convierte en una herramienta para revitalizar, difundir y valorar los saberes y haceres que perduran hasta la actualidad. (Quichimbo, 2023)

## 3. La importancia de la revitalización lingüística.

La lengua cumple una función esencial como medio de comunicación, su valor trasciende el simple hecho de hablar. Está profundamente conectada con los conocimientos, creencias, valores, costumbres y tradiciones que definen la identidad de quienes la hablan. En otras palabras, cada lengua encierra la riqueza cultural única de un pueblo. (Aguilar et al., 2022)

Por ello, la revitalización lingüística contribuye a fortalecer un ambiente de aprendizaje en un contexto específico, donde el proceso de educarse se construye a través de las relaciones

sociales. En otras palabras, constituye un escenario en el que se desarrollan los procesos educativos, permitiendo que los estudiantes construyan su conocimiento con pertinencia cognitiva, lingüística, cultural y territorial. De este modo, la lengua no solo se preserva como medio de comunicación, sino que también se convierte en un eje fundamental para la transmisión de valores, identidades y saberes propios. (Quichimbo et al., 2023, p.186)

En consecuencia, preservar, fortalecer y difundir las lenguas indígenas es una responsabilidad compartida. No solo le corresponde al Estado, mediante la educación y los medios de comunicación, sino también a la sociedad en conjunto. “Quienes hablan una lengua indígena pueden aportar enseñándola a sus hijos, mientras que quienes no la hablan, pueden apoyar mostrando respeto hacia estas lenguas y respaldando todas las acciones que impulsen su uso, ya sea en conversaciones comunitarias, señalética institucional, actividades religiosas o cualquier otro espacio donde se pueda hablar o escribir en ellas” (Garces, 2020, p. 6).

## 4. ¿Qué es el mito?

Los mitos son un relato tradicional y sagrado que transmite acontecimientos extraordinarios, donde se incluye protagonistas fantasiosos como: dioses o personas no visibles, fenómenos naturales o la creación del mundo que han formado una tradición oral de forma trascendental de cada cultura, pueblo y comunidad donde define su identidad, su pasado y su futuro. Suanua & Utitiaj (2014) afirman que el mito es “un relato tradicional que se refieren a acontecimientos prodigiosos, protagonizados por seres sobre naturales o extraordinarios como dioses o personajes fantásticos, que forman del sistema de creencias una cultura o de una comunidad, la cual los considera historias verdaderas” (p. 72).

Por otro lado, los mitos desde la cultura shuar brinda otro punto de vista ya que son acciones, tareas o actividades realizadas por hombres y mujeres dependiendo de las circunstancias en la que se encuentran, asimismo Heredia et al. (2016) nos plantea que; los mitos cuáles son sus tareas de los hombres y mujeres Shuar, los hombres van a la caza, construye casa, elaboran armas de guerra y de caza y confeccionan sus trajes, mientras que las mujeres, cultivan la tierra, cuidan los niños, elaboran los utensilios de barro y preparan los alimentos, donde Nunkui influyen en el comportamiento de la mujer Shuar dando sus técnicas y enseñanzas para el cultivo. (p.34)

## 5. Relato sobre el mito Nunkui como proveedora de alimentos

El mito de *Nunkui* es reconocido por los entrevistados como la "madre de la abundancia" y figura central en la mitología shuar relacionada con la agricultura. Asimismo, *Nunkui* fue quien entregó todos los alimentos a los humanos. Se menciona explícitamente que, gracias a ella, existen cultivos como yuca (mama), el camote (*inchi*), *kenke*, *sanku*, mani (*nuse*), *jimia* (ají). Además, como plantas medicinales como el jengibre (*ajej*) y la malicuha (*maikiua*), y entre otras reconocidas por sus propiedades beneficiosas para la salud. Estos productos son esenciales para la vida en la comunidad. Se dice que *Nunkui* es vista casi como una divinidad: "por eso actualmente se puede decir que es Dios al momento de orar lo bendice"

## 6. Fotografías de productos que creo Nunkui.

**Figura 8**

*Tsanim-yuca*



*Nota.* Planta de yuca (Elaboración propia)

**Figura 9**

*Kenke-Tuyo*



*Nota.* Cultivos de *Kenke* (Elaboración propia)

**Figura 10**

*Maní - Nuse*



*Nota.* Cultivos de Maní (Elaboración propia)

**Figura 11**

*Sanku- Pelma*



*Nota.* Cultivos de Sanku-Pelma (Elaboración propia)

**Figura 12**

*Paantam - Plátano*



*Nota.* Planta de plátano (Elaboración propia)

## 7. Importancia espiritual y cultural

Este mito refuerza el respeto por la naturaleza y la importancia del trabajo agrícola en la comunidad.

**Figura 13**

*Mito de Nunkui*



*Nota.* Se visualiza la interpretación de Nunkui. (Elaboración propia)

| **SHUAR** | **ESPAÑOL** |
|---|---|
| Yaúnchuka shuarka yurumkan takakainiachu asar, áyatik unkuchan nukén kuirchin entsá yantam írunun juukar tsukapnum ateás miniármatai yuu tiniu armiayi, túramunam Etsa kampunniúnam weak nuarin Kunkun chichareak únkuch juuka nakartia eamkán tátatjai tii ikiukín tímiaja, nuna amíreak nuaka entsá yantam unkucha juak wekás nusé saepé, tura mama saepé jakekí winia wainkia tímiaja | Hace mucho tiempo, el pueblo shuar no tenían alimentos se sustentaban únicamente de hojas tiernas de *únkuch*, una especie de planta comestible bien olorosas, estas no existen en cualquier lugar, solo crecen a orillas de los ríos. Como no tenían fuego para cocinar al recolectarlas, las suavizaban colocándolas con el calor de las axilas; este procedimiento lo |

| | |
|---|---|
| tura tunían jakekí winia tusa entsá arakrin apapeki wesa nukuach mamán tura nusén nijianiak matsamsar jujajai tuum ajainián jearín timiaja, tura nukuach chicharainiak winiasha ajámrustarun tutai uchi nuach mankaru tepán iniáktuiniak áuchua yurúmkaka tepá au jurúmkitia tiaru tímiaja, jea jeam Nunkui seakum warí namankek aa, wari nusek aa, timi ame wakéramuram seatá nui amástatui tii susa ukúpkaru timiaja.<br>Nukuachikia Nunkui jurumkí jeen jea, sea tímiaja; seak warí nusek aa, warí namankek aa, nii wakéramu seam tímiatrusan amirea tímiaja. Nunis pujámunam kiarai aishri eamak pimpikí támatai nijiamchin saawe shikirak ataksa tímiaja, tura aishri chicháreak jusha nijiamchish tuniámpait tau tímiaja, tutai nii nuwé chicháreak tútsuk umarta arum ujaktajmé tau tímiaja.<br>Nuya nukapé tsawant pujusmanum ajanam weenak uchí chicharainiak Nunkuin ikiuajai pénker iistarun tiar ikiukiaru tímiaja, túramunam uchi ninki pujusar seania tímiaja, wari namankek aa titia tutai mash suinia tímiaja, nuu suamunam namanken muúktincha suinia tímiaja ; túmamtai uchi Nunkui kajerkar yunkúnmin jinium utsántawaru timiaja, turawarmatai naseka, chaarpikia, yúmikia ajá tímiaja túmakui nukuáchikia nunkuinkiapia | realizaban tanto hombres como mujeres. Después de eso, se las comían.<br>Un día, un señor llamado *Etsa* se fue de cacería y le dijo a su esposa, llamada *Kunku* (que significa "caracol de tierra"), que lo esperara recolectando hojas de *únkuch*. La mujer obedeció y se dirigió al río en busca de las hojas tiernas. Mientras caminaba río abajo, observó que por la corriente bajaban cáscaras de maní, yuca y plátano. Intrigada, pensó: "Voy a subir para ver de dónde vienen esas cáscaras".<br>Al avanzar río arriba, escuchó risas "*jujajaitium*"(que significa que estaban varias mujeres riéndose). Al llegar al lugar de donde se producía las risas encontró a varias mujeres que estaban lavando maní, yuca y plátano, muy felices y sonriendo. Entonces, *Kunku*, que andaba buscando las cáscaras, les pidió de favor si podían regalarle un poco de todo lo que estaban lavando. En lugar de darle lo que pedía, le mostraron a una hermosa niña gordita. Era *Nunkui* (aproximadamente tenía 5 años), y le dijeron: "Llévala contigo y pídele con respeto diciendo: *Wari nusek aa, wari mamak aa*, que significa 'que aparezca maní, que aparezca yuca'. Todo lo que desees, ella te lo concederá". |

| | |
|---|---|
| imiatik najanawaria tusa tseke waketki taaj tukamá nunkuikia jea tankiri waka jii japiak nampea tímiaja, Nunkui nampeak kenku kenku juruikia para nuse yu ajamij ajakui kenku jiut punui ajamia tímiaja túramtai Nunkuikia achimsaktuj aja ajakua achinkia tímiaja, tura achimiak kenkunam enkemamtai ajakar achiktaj tusa tsupiki, tsupiki weam nunkuikia akírmamki wuu timiaja, tura achíkcharu tímiaja. Áyatik shikimianri waínkiar júkiar warí nusek aa titia tutai aya wanchupan, tukán, chikín, nájanea tímiaja, nu Nunkui wema asa kénkuka ateármaiti. | *Kunku* obedeció y se llevó a *Nunkui*. Al llegar a su casa, le pidió todo lo que necesitaba, y *Nunkui* se lo concedía repitiendo con la voz de *Kunku*. Más tarde, el esposo regresó de la cacería, y su mujer le ofreció chicha y comida. El hombre, sorprendido, le preguntó: "¿De dónde sacaste esto?". Ella le pidió que no preguntara por el momento y prometió contarle todo más adelante.<br>Pasaron los días *Kunku* le empezó a informar a su marido que había encontrado a *Nunkui* y tenía que cuidarla, en una ocasión, los esposos se fueron al *aja shuar* (huerta), dejando a *Nunkui* al cuidado de sus hijos. Antes de marcharse, les advirtieron que la cuidaran bien. Pero los niños, traviesos y deseosos de comer carne, le dijeron: "*Wari namankek aa*" (que aparezca cualquier tipo de carne). *Nunkui* les concedía carne de sajinos, monos y aves, pero nunca les traía la cabeza del animal que querían los niños. Molestos por ello, uno de los niños le arrojó ceniza a los ojos.<br>Entonces comenzó una fuerte tempestad: truenos, lluvia y viento azotaban con fuerza. La madre, al sentir que el clima se tornaba extraño, pensó: "Algo le hicieron a *Nunkui*", y regresó corriendo a casa.<br>Al llegar, vio a *Nunkui* sobre el techo, cantando: "*Kenku, kenku juruitia para nuse yu* |

| | |
|---|---|
| | *ajamij...*" ("Guadua, guadua, ven a llevarme para seguir comiendo maní"). Mientras cantaba, la punta de la guadua (bambú) comenzaba a inclinarse. Nunkui intentaba alcanzarla, y tras varios intentos, logró meterse dentro del tallo de la planta. La señora trató de tumbar la guadua para detenerla, pero *Nunkui*, decidida a no ser atrapada, fue cerrando los espacios del interior mientras avanzaba.<br>Antes de este acontecimiento, la guadua tenía una forma cilíndrica completamente hueca, sin divisiones. Sin embargo, al escapar, *Nunkui* fue tapando su rastro con excremento, lo que originó los nudos o segmentos que hoy caracterizan a esta planta. También dejó su orina, y eso actualmente es el agua que tiene la guadua en su interior.<br>Desde entonces, *Nunkui* ya no se deja ver. Solo quedó su excremento, y cuando se la invoca con la frase *"wari mamak aa"* ("que aparezca yuca"), ya no concede los alimentos de antes. Solo ofrece *wanchup*, *tuka* y *chiki* (pelmas de yuca de distintas formas y colores: grande y blanca, pequeña y morada).<br>Así, *Nunkui*, al esconderse, hizo que la guadua tenga segmentos, pues fue cerrando cada tramo mientras huía. |

## 8. Mito de Yakakua y Jempe

El pueblo shuar contaban historias llenas de sabiduría para enseñar cómo vivir en armonía con la naturaleza. Uno de estos relatos es el mito de *Yakakua* y *Jempe*, dos personajes que decidieron preparar sus (huertas) para sembrar. Mientras uno trabajaba con esfuerzo y en silencio, el otro fingía trabajar haciendo solo ruido. A través de esta historia, aprendemos la importancia de ser honestos, respetar las enseñanzas de los sabios.

**Figura 14**

*Mito de Yakakua y Jempe*



*Nota.* Aquí se evidencia en unos dibujos el mito de *Yakakua* y *Jempe*, mediante una interpretación. (Elaboración propia)

| **SHUAR** | **ESPAÑOL** |
|---|---|
| Yaúnchu ii untri aújmatin ármiayi: Etsa Jempen tura Yákakuan aja takastarum tiar aújmattsar akupkaru timiaja tura kanakar wearu tímiaja tura Yantse, Payashnia yurúmkan iniarak suuwartasa wesar yaki warik suwaintiaj tuki wesar yákakua wemánmani numi aja anis kakur amajea antúrkar wárik | Etsa, les manda a dos hombres solteros llamados *Yákakua* y *Jempe* a preparar sus huertas (*aja shuar*). Cada uno se fue a un lugar distinto: *Yákakua*, como era ocioso, eligió una loma alta, mientras que *Jempe* se quedó en una zona plana. |

| | |
|---|---|
| yurúmak suutai tiar jeaj tukamá mura pujus kaya uuntan akankeak kakur amajea wainiak, kajekar jea wakétkiar sunkipian iniartukar jurukí ayúrawaru tímiaja, nuna yua suwen me mekkua ker ker titiaj tukamá chinki najánar wuu tímiaja, turawar Jempe iyutai tiar wearu tímiaja, túramu jémpeka aja uchichi pénker takás, mee pujurun táriaru tímiaja, tura jempe chicharaíniak aratsuk wai ajapén akuná ikiuktiarum ninki arákmamu ainis awámsattui tuinia timiaja, túramaitiat amitsuk wishirar júninchikia wárik arar amuktai tusa pujúrsar, pukui araki weam ajaka wankaki, wankaki wea tímiaja, amuktaj tukamá pinpírkiar Yantse entsa umutjai tusa we menkákamtai, Payashnia untsuam aimkiataj tukama Tseat najanar, tseat, tseat ájamia tímiaja tura payashniaka takákmaki wesa pinpiki, aja tsukintrin tsuat amuma amunam waniar awajtiuma tepes panka najanar nanak wemia tímiaja tuma asamtai ajánam wekasar nakurustai tiniu ármiayi warinsha najánaraij tusar. | Las hermanas Yantse y Payashnia tenían la tarea de llevarles el almuerzo. Decidieron visitar primero a *Yákakua*, ya que desde lejos se escuchaban fuertes ruidos y voces, y pensaron que estaba trabajando duro. Pero al llegar, se dieron cuenta de que *Yákakua* no estaba trabajando. Solo hacía ruido golpeando y lanzando piedras para aparentar esfuerzo. Las hermanas, molestas, dijeron que era un mentiroso y un vago.<br>Volvieron a casa y cocinaron *sunkip*, una planta conocida como camacho, que no es comestible y causa una fuerte picazón o ardor al contacto con la piel. Luego regresaron al lugar donde estaba *Yákakua*, le sirvieron el *sunkip* y él comió sin sospechar nada. La planta le ardió en la garganta, se raspó tanto que se puso rojo y, finalmente, Etsa (Dios), el dueño de la naturaleza, lo maldijo y lo transformó en un ave (el yákakua) de color negro con el cuello rojo.<br>Esta ave convive con la cultura shuar, aparece en las mañanas y en las tardes, y se presenta cuando hay buen clima, como en verano. Está en peligro de extinción y es considerada comestible. Además, se dice que cuando canta esta ave, es señal de que alguien va a morir.<br>Después de castigar a *Yákakua*, las hermanas se fueron a ver a *Jempe*. Como él trabajaba en |

| | |
|---|---|
| | terreno plano, no se escuchaban ruidos. Al llegar, comprobaron que efectivamente estaba trabajando con esfuerzo. Aunque su *aja shuar* era pequeña, estaba muy bien trabajada. Sin embargo, no le dieron comida, porque *Jempe* solo bebía agua, y hasta ahora, según la tradición, *Jempe* sigue tomando agua de flores.<br>Las hermanas se burlaron del tamaño del *aja shuar* y decidieron sembrar ellas mismas los cultivos (yuca, camote y otros). *Jempe* les advirtió:<br>—No siembren. Solo claven el *wai* en el centro del *aja shuar*.<br>(*Wai*: elaborado con un pedazo de pambil maduro.)<br>Pero las hermanas no obedecieron. Como el terreno no era muy grande, comenzaron a sembrar. Pronto notaron que, al pararse, el *aja* se agrandaba. Continuaron sembrando, y el terreno seguía creciendo, hasta que, agotadas, ya no pudieron más.<br>Entonces, *Yantse* fue a beber agua y desapareció. Se transformó en una rana negra que, hasta hoy, existe y canta por las noches. Esta rana no es comestible y, al llamarla, responde con su propio nombre: *Tseat*.<br>Finalmente, *Payashnia*, cansada por tanto trabajo, se convirtió en un pequeño pájaro |

| | |
|---|---|
| | llamado *Panka* de color café con rayas negras y blancas.<br>Desde entonces, por no seguir el consejo de *Jempe*, cayó sobre ellas la maldición: ambas fueron transformadas por su desobediencia y falta de respeto a la palabra dada. |

**Figura 15**

*Preparación de tierra para sembrar la yuca*



*Nota.* El proceso de la tierra para poder sembrar la yuca. (Elaboración propia)

**Actividades.**

**Indicaciones**: A partir del mito de *nunkui*, *jempe* y *yakakua* resuelve el siguiente cuestionario y desarrolle las actividades indicadas.

**Actividades relacionadas al mito de *Nunkui***

**1. Responda las siguientes preguntas**

¿Qué comía el habitante shuar al inicio del mito de Nunkui?

_____
_____
_____

¿Qué fue lo que vio la mujer en el río que llamó su atención?

_____
_____
_____

¿Qué debía decirle la mujer a *Nunkui* para pedirle lo que necesitaba?

_____
_____
_____

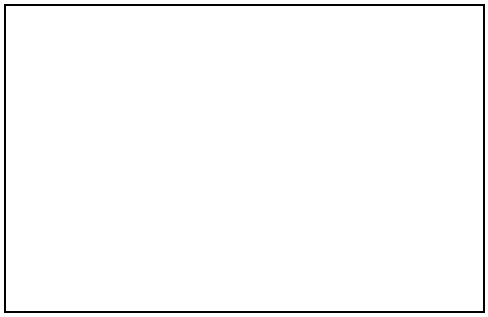
¿Qué valores nos enseña el mito sobre el trato hacia los seres de la naturaleza como *Nunkui*?

_____
_____
_____

**2. Después de haber leído mito de *Nunkui*, unir con línea la respuesta correcta**

| | |
|---|---|
| *Nunkui* | Le lanzaron ceniza en los ojos |
| Los niños | Se escondió en el tallo de guadua (*kenku*) |
| Guadua (*kenku*) | Obedeció y pidió a *Nunkui* con respeto |
| La mujer | Tiene nudos porque *Nunkui* se fue cerrando dentro. |

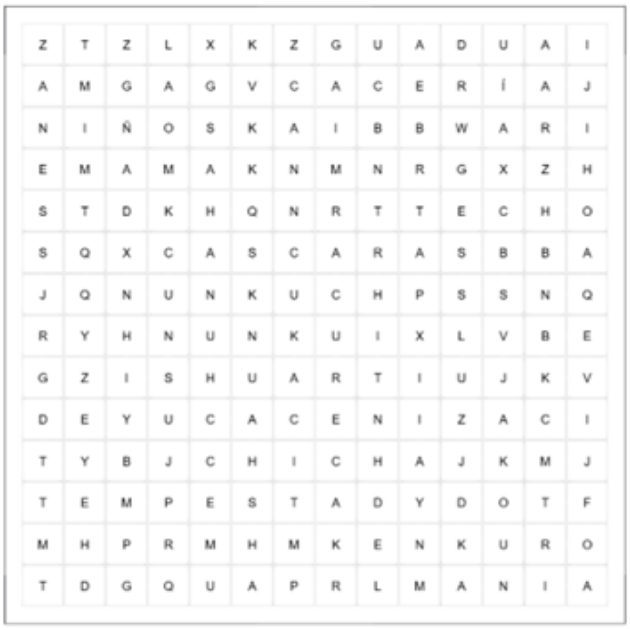
**3. Dibuja una escena del mito que más te haya gustado (por ejemplo, *Nunkui* saliendo de la casa, o escondiéndose en la guadua). Explique por qué elegiste esa parte.**



**4. En la sopa de letra identifique las siguientes palabras**

*Shuar, Unkuch, Yuca, Maní, Nunkui, Chicha, Wari, Mamak, Guadua, Kenku*, Ceniza, Tempestad, Cáscaras, Cacería, Niños, Techo.

Nunkui



| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Z | T | Z | L | X | K | Z | G | U | A | D | U | A | I |
| A | M | G | A | G | V | C | A | C | E | R | Í | A | J |
| N | I | Ñ | O | S | K | A | I | B | B | W | A | R | I |
| E | M | A | M | A | K | N | M | N | R | G | X | Z | H |
| S | T | D | K | H | Q | N | R | T | T | E | C | H | O |
| S | Q | X | C | A | S | C | A | R | A | S | B | B | A |
| J | Q | N | U | N | K | U | C | H | P | S | S | N | Q |
| R | Y | H | N | U | N | K | U | I | X | L | V | B | E |
| G | Z | I | S | H | U | A | R | T | I | U | J | K | V |
| D | E | Y | U | C | A | C | E | N | I | Z | A | C | I |
| T | Y | B | J | C | H | I | C | H | A | J | K | M | J |
| T | E | M | P | E | S | T | A | D | Y | D | O | T | F |
| M | H | P | R | M | H | M | K | E | N | K | U | R | O |
| T | D | G | Q | U | A | P | R | L | M | A | N | I | A |

**5. Lee cuidadosamente cada afirmación y escribe V si es verdadera o F si es falsa.**

| Número | Preguntas | Verdadero (V) | Falso (F) |
|---|---|---|---|
| **1** | El shuar antiguamente se alimentaba de hojas tiernas de una planta llamada *únkuch*. | | |
| **2** | Las hojas de *únkuch* se cocinaban en ollas antes de comerlas | | |
| **3** | La esposa del cazador encontró cáscaras de maní y yuca flotando en el río | | |
| **4** | Las mujeres que lavaban yuca y maní le regalaron yuca a la señora sin condiciones | | |
| **5** | *Nunkui* era una niña mágica que concedía alimentos cuando se le hablaba con respeto | | |
| **6** | Los hijos obedecieron a sus padres y cuidaron bien a *Nunkui* | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **7** | Uno de los niños arrojó ceniza a los ojos de *Nunkui* | | |
| **8** | Cuando *Nunkui* se fue, lo hizo escondiéndose dentro de un árbol de guayaba | | |
| **9** | *Nunkui* dejó segmentos en la guadua al tapar los espacios por donde pasaba | | |

6. **Lee cada pregunta y marca la letra de la opción correcta. Solo una opción es verdadera.**

- **¿De qué se alimentaban el shuar antiguamente?**
  a) Frutas del bosque
  b) Animales cazados
  c) Hojas tiernas de *únkuch*
  d) Semillas tostadas
- **¿Cómo suavizaban las hojas de *únkuch* para comerlas?**
  a) Cocinándolas en agua caliente
  b) Metiéndolas en las axilas
  c) Machacándolas con piedras
  d) Exponiéndolas al sol
- **¿Qué vio la mujer en el río mientras recogía *únkuch*?**
  a) Peces dorados
  b) Cáscaras de maní y yuca
  c) Flores extrañas
  d) Una serpiente
- **¿Quién era *Nunkui* en el mito?**
  a) Una mujer anciana que sabía hacer chicha
  b) Un espíritu del río
  c) Una niña mágica que daba comida
  d) Una planta medicinal

- **¿Qué sucedió cuando *Nunkui* se enojó?**

  a) Se convirtió en piedra

  b) Llovió oro del cielo

  c) Comenzó una gran tempestad

  d) Se escondió bajo tierra

- **¿Qué dejó *Nunkui* dentro del tallo de guadua mientras escapaba?**

  a) Semillas

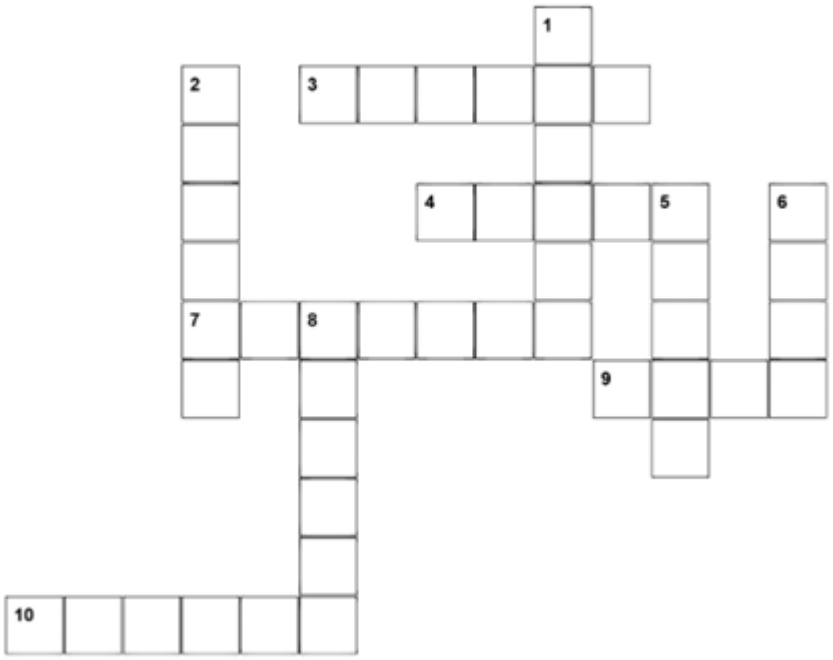
  b) Hojas de *únkuch*

  c) Excremento

  d) Flores

**7. Completa el siguiente crucigrama**

# Nunkui




## Horizontales

3. Espíritu de la naturaleza representada como una niña mágica.
4. Parte de la planta guadua que no existía antes del mito.
7. Acción que realizaba el esposo cuando dejó a su esposa.
9. Fruto que la mujer encontró en cáscaras flotando en el río.
10. Bebida típica que la mujer ofreció a su esposo.

## Verticales

1. Material vegetal también conocido como bambú.
2. Planta comestible cuyas hojas usaban los shuar.
5. Pueblo indígena protagonista del mito.
6. Palabras que debían decirle a Nunkui para pedirle alimentos.
8. Elemento que los niños arrojaron a Nunkui.

## 8. Actividades del mito de *Yakakua* y *Jempe*

**Responda las siguientes preguntas**

¿Qué apostaron *Yakakua* y *Jempe*?

¿Qué hizo *Yakakua* para engañar a las chicas?

¿Por qué *Yakakua* se convirtió en un ave?

¿Qué hizo *Jempe* mientras *Yakakua* hacía ruido?

¿Qué les pidió *Jempe* a las chicas que no hicieran?

¿Crees que *Yakakua* o *Jempe* observaban señales del cielo para sembrar? ¿Por qué?

¿Cómo pueden el shuar saber si es buen momento para sembrar?

**9. Después de haber leído mito de *Yakakua* y *Jempe*, unir con línea la respuesta correcta.**

| |
|---|
| Trabajaba en silencio |
| Se transformó en ave de cuello rojo |
| Recibieron una maldición |
| Fueron transformadas en rana o pájaro |

| |
|---|
| Yakakua hacía ruido |
| Jempe |
| Las chicas sembraron sin permiso |
| No obedecer a Jempe |

**10. Lee con atención cada afirmación sobre el mito. Luego, marca con una V si la frase es Verdadera o con una F si es Falsa.**

| Número | Preguntas | Verdadero (V) | Falso (F) |
|---|---|---|---|
| **1** | *Yákakua* y *Jempe* fueron a preparar chacras en el mismo lugar | | |
| **2** | Las chicas decidieron llevar comida primero a *Yákakua* | | |
| **3** | *Jempe* trabajaba en un terreno plano y no hacía ruido | | |
| **4** | Las chicas obedecieron a *Jempe* y no sembraron nada | | |
| **5** | *Tseat* fue la primera en desaparecer y se convirtió en rana | | |
| **6** | *Panka* se transformó en un pájaro por estar agotada | | |
| **7** | Al comer *sunkip*, *Yákakua* se transformó en rana | | |

**11. Lee con atención cada pregunta y marca la letra que corresponde a la respuesta correcta.**

- **¿A dónde fue Yákakua a trabajar?**

  a) A la playa

b) A una loma alta

c) A un río

d) A una cueva

- **¿Por qué las chicas decidieron llevar primero la comida a *Yákakua*?**

  a) Porque estaba en un lugar plano

  b) Porque les pidió primero

  c) Porque hacía mucho ruido

  d) Porque *Jempe* no quería comer

- **¿Cómo era el terreno donde trabajaba *Jempe*?**

  a) Montañoso

  b) Inundado

  c) Con muchos árboles

  d) Plano

- **¿Qué les pidió *Jempe* a las chicas que hicieran?**

  a) Que sembraran todo el campo

  b) Que descansaran

  c) Que solo clavaran el *wai* en el centro del aja

  d) Que cocinen más *sunkip*

- **¿Qué sucedió cuando las chicas sembraron a pesar de la advertencia?**

  a) El campo se quemó

  b) La chacra se hizo más pequeña

c) La tierra se volvió dura

d) El aja se hizo más grande y se cansaron

- **¿En qué se transformaron *Panka* y *Tseat*?**

  a) Pájaros

  b) Lagartijas

  c) Ranas

  d) Árboles

- **¿Qué le ocurrió a *Panka* al final del mito?**

  a) Se perdió en la selva

  b) Se transformó en un pájaro

  c) Volvió a casa

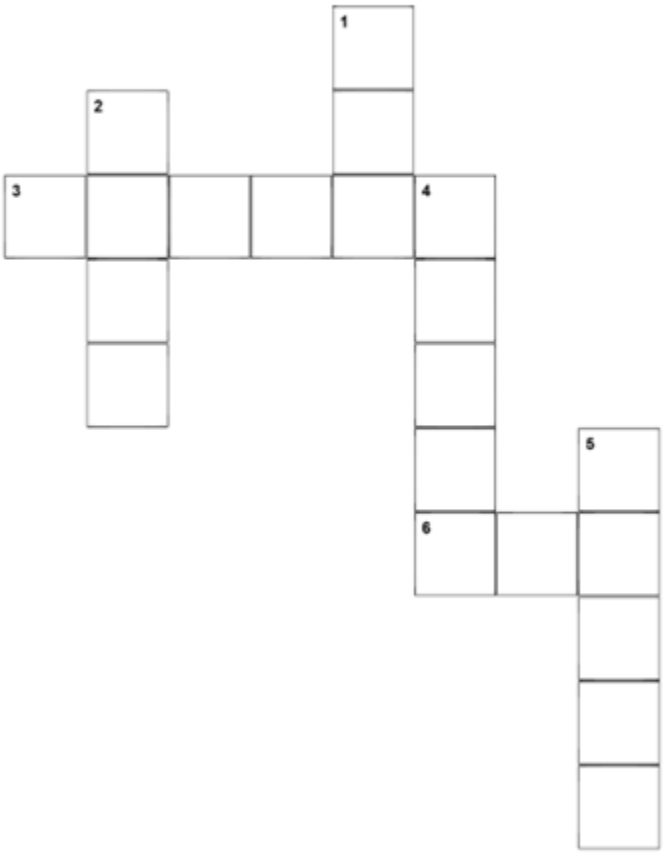
  d) Se escondió bajo la tierra

12. **Dibuja el momento que más te llamó la atención del mito de *Yakakua* y *Jempe*, y escribe porque lo gusto.**

Ejemplo: *Yákakua* hacía ruido en la loma o la transformación de Panka en pájaro.

13. **Completa el siguiente crucigrama**

# Yakakua y Jempe




## Horizontales

3. Planta que le ardió la garganta a Yákakua.
6. Animal en el que se convirtió Yákakua.

## Verticales

1. Instrumento que debía clavarse en el centro del aja.
2. Nombre de la chica que se convirtió en rana y suena como su nombre.
4. Chica que se transformó en un pájaro.
5. Hombre que trabajaba en terreno plano.

**Agradecimiento**

Damos gracias por su completa colaboración a todos los sabios de las comunidades de San José y Chapints, docentes, directivos y al comité de padres de familia de la UECIB "*Chapints*" que han aportado con la información sobre los mitos relacionados con la siembra, y la aportación con sus conocimientos, aprendizajes comunitarios (saberes y conocimientos ancestrales shuar).

## Conclusión

La investigación permitió evidenciar que los mitos shuar vinculados a la siembra —particularmente los de Nunkui, Yakakua y Jempe— constituyen un recurso cultural, pedagógico y simbólico de gran valor para el fortalecimiento de la identidad en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe. El objetivo general de diseñar una cartilla pedagógica se cumplió al elaborar un material contextualizado que incorpora estos relatos ancestrales y los traduce en actividades didácticas adecuadas para los estudiantes de quinto grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "Chapints". La cartilla no solo recupera la riqueza oral de los mitos, sino que también promueve aprendizajes significativos, fomentando el respeto por la naturaleza, la reciprocidad comunitaria y la preservación de los saberes ancestrales.

En relación con el primer objetivo específico, se logró recopilar de manera sistemática los mitos de la nacionalidad shuar vinculados a la siembra a partir de la voz de los sabios (Uunt). Este proceso, desarrollado mediante entrevistas semiestructuradas y visitas domiciliarias, permitió obtener relatos auténticos y culturalmente pertinentes, asegurando que el material elaborado tenga como base los conocimientos legítimos de la comunidad. La recopilación de estas narrativas permitió no solo registrar un patrimonio inmaterial valioso, sino también devolver a los estudiantes la posibilidad de reconocerse en su propia historia y cosmovisión.

Respecto al segundo objetivo, la cartilla pedagógica se diseñó como un recurso didáctico que integra los mitos shuar a la enseñanza formal. Su estructura favorece el aprendizaje activo y reflexivo, ya que combina narración, actividades de análisis y propuestas creativas para los estudiantes. Los docentes valoraron positivamente este diseño, destacando su aplicabilidad en el aula, así como su capacidad para despertar interés y fortalecer el vínculo de los niños con su cultura. Este logro muestra que es posible articular de manera coherente el conocimiento ancestral con los contenidos curriculares, enriqueciendo la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural.

En cuanto al tercer objetivo, la socialización y validación de la cartilla con sabios, docentes y directivos de la institución permitió verificar la pertinencia y coherencia del material. Los sabios reconocieron la fidelidad de los mitos y su valor como medio de transmisión cultural, mientras que los docentes resaltaron el potencial pedagógico de las actividades propuestas. La

participación de los actores clave aseguró la legitimidad del recurso y posibilitó ajustes necesarios para su adecuada implementación. Esta retroalimentación colectiva garantizó que la cartilla responda a las necesidades educativas de la comunidad y mantenga un profundo respeto por la cosmovisión shuar.

Finalmente, la investigación reafirma que los saberes ancestrales no deben ser vistos como elementos periféricos, sino como fundamentos epistemológicos esenciales en una educación verdaderamente intercultural. La experiencia demostró la importancia de articular familia, escuela y comunidad para sostener procesos de revitalización cultural que fortalezcan la autoestima étnica y el sentido de pertenencia de los estudiantes. La cartilla constituye un aporte concreto a este propósito y una herramienta que invita a seguir tejiendo puentes entre la sabiduría ancestral y la educación formal, en beneficio de las presentes y futuras generaciones shuar.

## Referencias

Aceves, L. (1997). La producción social de comunicación: Hacia una teoría de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, (30), 275–301. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/comsoc/pdf/30_1997/275-301.pdf

Aguilar, et al (2022). Retroceso lingüístico del kichwa en el Ecuador: una propuesta para la revitalización y la enseñanza de la lengua. *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 14(1), 775–820. https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/12661

Álvarez Rodríguez, N. C. (2022). *Mitología Shuar como saber ancestral para la enseñanza y aprendizaje en Educación Cultural y Artística en la comunidad Shinkiatam* [Trabajo de titulación de maestría, Universidad de Otavalo]. https://repositorio.uotavalo.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6b4de290-15fc-41ee-b73b-900ceee6726a/content

Balarezo Cabezas, L. F., Mayancha Machoa, C. M., Rocafuerte Moyano, J. R., Troya Gómez, E. V., Choez Suarez, M. G., Cabrera Vivar, J. C., Nich Chamico, F., & Chamik Tsanim, J. M. (2023). *Análisis Situacional Integral de Salud (ASIS) 2023*. Ministerio de Salud Pública del Ecuador.

Balza Alarcón, R. (Ed.). (2001). *Tierra, territorio y territorialidad indígena* (1.ª ed., p. 356). APCOB, SNV, & IWGIA. https://iwgia.org/images/publications/0346_tierra_chiquitano.pdf

Carranza H. et al 2021). Saberes ancestrales: una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador. Journal of Science and Research, 6(3), 112–120. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/1205

Carvajal-Valencia, P. F., & Soria-Morán, M. (2024). Realidad aumentada como estrategia pedagógica en el proceso de aprendizaje de mitos y leyendas para primer año de bachillerato. *MQRInvestigar, 8*(2), 3213–3241. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.3213-3241

Civila Orellana, V. (2023). La importancia de las leyendas en el patrimonio cultural inmaterial de Uquía (Argentina). *Scripta Ethnologica, 45*(1), 31–48. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14875547002

Del Ecuador, A. C. (2021). *Constitución de la República del Ecuador*. Tribunal Constitucional del Ecuador. https://jprf.gob.ec/wp-content/uploads/2023/03/1.-Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador-2.pdf

Frances, F., Alaminos, A., Penalva-Verdú, C., & Santacreu, Ó. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. Pydlos Ediciones. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52607/1/INVESTIGACION_PARTICIPATIVA.pdf

GADPPz. (2019). *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la Provincia de Pastaza al año 2025*. https://pastaza.gob.ec/planificacion/pdot_pastaza_2019.pdf

Garcés, F. (2020). La revitalización de las lenguas indígenas del Ecuador: una tarea de todos. *Repositorio Bibliográfico Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*. http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33219

Guaraca Suqui, J. M., Salto Carranza, J. R., & Suqui Pizarro, D. M. (2021). Prácticas educativas a través de una mirada intercultural. La mitología Shuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2116/1/Memorias-de-simposio-55-63.pdf

Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Hall, E. T. (1972). *La dimensión oculta* (Vol. 6). Siglo XXI. https://books.google.com.ec/books?id=7Hw1tEJYzUoC

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica, 2*(5), 55–60. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009

Heredia Tenemaza, G. R., & López Barroso, D. B. (2016). *Elaboración de un libro multimedia bilingüe sobre mitos del pueblo Shuar* [Tesis de pregrado, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo]. http://dspace.espoch.edu.ec/bitstream/123456789/5636/1/88T00156.pdf

Lantero Moreno Madrid, B. (2018). La relación hombre-animal en la mitología griega. *Naturaleza y Libertad. Revista de Estudios Interdisciplinares, 10*. https://www.revistas.uma.es/index.php/naturaleza-y-libertad/article/view/3666/3420

Loría, C. D. L., & Pinto, M. de L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa, 21*(1), 46–54. http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v21n1/v21n1a05.pdf

MINEDUC. (2014). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf

MINEDUC. (2019). *Orientaciones pedagógicas del MOSEIB* (pp. 1–116). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf

Ministerio de Educación. (2023). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* (pp. 1–134). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/03/DECRETO-EJECUTIVO-675-2023.pdf

Mitrovic Pease, M. (2019). Tierra, terreno, territorio: Perspectivas antropológicas. *Anthropía, (13)*, 50–57. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropia/article/view/21315

Mora, P., Solano, S., & Bolaños, V. (2016). Creación de la cartilla didáctica "ser niños y niñas, mi mundo tu mundo", un espacio de reflexión pedagógica para la formación docente, en el marco de la estrategia de cero a siempre. *Itinerario Educativo, 67*, 81–102. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280245

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1448/Los%207%20saberes%20necesarios%20para%20la%20educaci%c3%b3n%20del%20futuro.pdf

Muñoz, A., & Mohammadi Shirmahaleh, S. (2024). [Reseña del libro *La leyenda de S##vaš: un recorrido mitológico, ritual y literario*, por A. Muñoz & S. Mohammadi Shirmahaleh]. *Estudios de Asia y África, 59*(1), 135–139. https://doi.org/10.24201/eaa.v59i1.2968

Orellana, A., et al. (2020). *Sabiduría ancestral andina y uso de plantas medicinales* (pp. 1–88). Repositorio Institucional UCUENCA. http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/37584

Paati, S., Awak Tentets, M., & Andicha, P. (2012). *Visión funcional de la lengua Shuar*. https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/95dd3314-096b-473c-af4e-0e00a790218c/content

Palma Campos, S. (2023). Beneficios de la leyenda para la comprensión lectora, un estudio en Madrid, España. *Revista Educación, 47*(1), 302–319. https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51946

Quichimbo Saquichagua, F. F., & Hidalgo Ochoa, A. N. (2023). Saberes y haceres territoriales: prácticas educativas shuar en contextos de educación intercultural bilingüe en Ecuador. Revista Científica Amawtakuna, 1(1), 1–19. https://editorial.uaw.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/Revista-Amawtakuna-Articulo-1.htm

Quichimbo Saquichagua, F. F., Cabrera Mogrovejo, T. P., Arichabala Castro, J. A., & Verdugo Guamán, M. E. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: Construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (20), 178–195. https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10

Reátegui Encarnación, M. (2011). *El aja shuar: espacio de aprendizaje y producción agrícola de la mujer shuar* [Tesis de grado, Universidad Técnica Particular de Loja]. https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/4410/1/AJA%20SHUAR%20TESIS%20FINAL%20CAMBIOS%20TRIBUNAL.pdf

Reátegui G. et al (2011). Shuar aja saberes y prácticas ancestrales. [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. http://repositorio.uraccan.edu.ni/465/1/Shuar%20AJA%20SABERES%20PRACTICAS%20ANCESTRALES.pdf

Ríos Rivera, E. H., & Carretero Poblete, P. A. (2017). Interpretación de la cosmovisión amazónica Shuar a través de un monolito antropozoomorfo procedente de Wapula (Morona Santiago, Ecuador). *Arqueología Iberoamericana, 34*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53141111/AI3405-libre.pdf

Sampieri, H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. P. (2013). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). *Journal of Chemical Information and Modeling, 53*(9). https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.-Hernandez-Fernandez-y-Baptista-Metodologia-Investigacion-Cientifica-6ta-ed.pdf

Sharupi Juan, M. C. (2018). *Proyecto de parroquialización de la comunidad Shuar Tsurakú de la provincia de Pastaza* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15876/1/UPS-QT13021.pdf

Sousa, S. de B. (2017). Las ecologías de los saberes. En *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (pp. 230–253). Morata S.L.

Suanua, C., & Utitiaj, K. (2014). *Los mitos shuar y el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de décimo año de educación básica del CECIB "José Luis Nantipa de la comunidad Tsarunts"* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/bitstream/123456789/4312/1/TESIS.pdf

Timías Pujupat, M. C. (2013). *Vestimenta típica shuar en el centro San José de Taisha* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. https://core.ac.uk/descargar/pdf/38666462.pdf

Triana, D. K. B., Parrado, I. L. V., Rodríguez, M. D. P. R., & Riveros, J. L. T. (2023). Mitos y leyendas: Difusión del conocimiento ancestral en los jóvenes achaguas del resguardo Umapo, vereda Pueblo Nuevo, municipio de Puerto López, Colombia. *Análisis, 55*(102). https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/7851/7806

# Anexos

## Anexo 1:

### Guía de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a sabios y docentes de la comunidad

**Objetivo general:**

Recopilar información significativa sobre los mitos shuar relacionados con la siembra y su integración en el proceso educativo intercultural, desde la perspectiva de los sabios ancestrales y los docentes de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Chapints”.

**Tipo de instrumento:** Entrevista semi-estructurada.

**Dirigido a:** Sabios ancestrales, docentes y directivos de la comunidad educativa.

**Temas centrales:**

- Cosmovisión shuar y su relación con la agricultura.
- Relatos míticos ancestrales vinculados al proceso de siembra.
- Prácticas pedagógicas interculturales en torno a los mitos.
- Transmisión de saberes culturales en el hogar y en la escuela.

**Preguntas orientadoras para sabios:**

1. ¿Qué es el shuar aja? / ¿warimpiat shuar ajasha?
2. ¿Qué herramientas son utilizadas para la siembra? / ¿Tua ainia imiatkin aja arakur takatmataisha?
3. ¿Con qué material se elaboran las herramientas? ¿Por qué? / ¿Warijai imiatkinniash arakmatnuincha najanin ainia? ¿Urukamtai?
4. ¿Quiénes siembran (hombres o mujeres)? ¿Ya nekascha arakmaush ainia?
5. ¿En qué época se siembra los principales productos? ¿Wari nantutinia nekascha arakmaush ainia?
6. ¿Qué ritual se hace para la siembra? ¿Por qué? / ¿Warinia ajanin ainia arakmatsasha? ¿Arukamtai?
7. ¿Qué mitos conoce usted relacionados a la siembra? / ¿Wari aujmatsamu nekam araknasha?
8. ¿Quién le transmitió este mito o estos mitos? / ¿Ya ju aujmatsamuncha jintintramait?

**Preguntas orientadoras para docentes:**

1. ¿Qué es el shuar aja?
2. ¿Qué herramientas son utilizadas para la siembra?
3. ¿Con qué material se elaboran las herramientas? ¿Por qué?
4. ¿Quiénes siembran (hombres o mujeres)?
5. ¿En qué época se siembra los principales productos?
6. ¿Qué ritual se hace para la siembra? ¿Por qué?
7. ¿Qué mitos conoce usted relacionado a la siembra?
8. ¿Quién le transmitió este mito o estos mitos?
9. ¿Cómo incorpora los mitos en la enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes en el aula?
10. ¿En qué asignatura utiliza los mitos?
11. ¿Qué materiales didácticos utiliza para enseñar los mitos?
12. ¿Cómo participan los familiares de los niños en compartir los mitos en el aula?
13. ¿Qué dificultades hay en incorporar la enseñanza de los mitos en el aula?

**Anexo 2:** Cuadro de análisis de datos de las entrevistas

**Cuadro de análisis de datos de las entrevistas**

| Categoría | Subcategoría | Cita representativa | Interpretación |
|---|---|---|---|
| **Saberes ancestrales sobre la siembra** | Mitos shuar | "Nunkui es la madre de la yuca, ella enseña cómo sembrar con respeto." | Refleja la relación espiritual con la naturaleza y la importancia del mito como guía de conducta. |
| **Transmisión intergeneracional** | Rol de los abuelos | "Aprendí de mi abuelo que cada planta tiene un espíritu que hay que cuidar." | Se evidencia que la enseñanza de los mitos proviene de la oralidad familiar, en riesgo de desaparecer. |
| **Desvinculación cultural** | Falta de uso del idioma y los mitos | "Muchos niños no conocen ya quién es Yakakua, no se les cuenta en casa." | Expone la pérdida del conocimiento ancestral en las nuevas generaciones. |
| **Educación intercultural** | Integración curricular de los mitos | "Cuando uso el mito de Jempe en clase, los niños se emocionan y preguntan más." | El uso de mitos genera mayor interés y conexión emocional en el aprendizaje. |
| **Prácticas pedagógicas** | Recursos didácticos pertinentes | "Hace falta un material que explique los mitos de forma adaptada para los estudiantes." | Demanda de recursos interculturales que articulen saberes ancestrales con el currículo escolar. |
| **Espiritualidad en la siembra (*aja shuar*)** | Relación con la tierra y los espíritus protectores | "Si uno no canta cuando siembra, el espíritu del maíz se va." | Subraya la dimensión simbólica y ritual que acompaña las actividades agrícolas dentro de la cosmovisión. |