UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Intercultural Bilingüe - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Shuar

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Cartilla pedagógica para revitalizar los saberes-haceres territoriales shuar en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe "24 de mayo".

Autora:

Maricela Noemi Chumpi Chiriapa

Autora:

Jennifer Elisabeth Barbecho Muñoz

Azogues - Ecuador

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Autor:

Maricela Noemi Chumpi Chiriapa

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

Autor:

Jennifer Elisabeth Barbecho Muñoz

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

Docente Tutor	Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0001-7066-5655

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

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

Dedico este trabajo con todo cariño y gratitud a mis padres, porque ellos me han enseñado a no rendirme, han sido mi mayor inspiración, por el amor incondicional, y el gran apoyo firme que me dan. A mi familia, por su confianza en mí y por estar presente en cada paso de este proceso. Agradezco a Dios por darme la fortaleza para continuar incluso en mis peores momentos. A mi tutor, por sus orientaciones, su paciencia y por cada aporte que nos brindó en este trabajo. A mis docentes, por enseñarme y sembrar en mí el valor del conocimiento y por motivarme cada día a siempre dar lo mejor. A mis compañeros, por compartir esfuerzos, experiencias y aprendizajes. Y a todas las personas que creyeron en mí, gracias por estar presentes en este camino.

Jennifer Elisabeth Barbecho Muñoz

Dedico este trabajo con todo lo que siento en el alma. Primero a Dios, por darme vida, fortaleza y no soltarme en los momentos difíciles. A mis padres, por su amor incondicional, su esfuerzo y por ser mi ejemplo de lucha. A mis hermanos y hermanas, por estar conmigo en cada paso y brindarme su apoyo. A mi hijo, mi razón más grande para seguir adelante y por saber esperar con paciencia. A mi tutor por su guía y paciencia; a mis compañeros y amigas, por cada momento compartido. A mis profesores, por su enseñanza que dejaron huella; y a todas las personas que me acompañaron de alguna forma, este logro también es de ustedes.

Maricela Noemi Chumpi Chiriapa

RESUMEN

Este trabajo de integración curricular contribuye a la revitalización de los saberes-haceres territoriales shuar, como eje fundamental en el proceso formativo de los estudiantes de un Centro Educativo Intercultural Bilingüe multiproceso en la Amazonía ecuatoriana a partir del diseño de una cartilla pedagógica. A pesar de los avances normativos a favor de una Educación Intercultural Bilingüe con pertinencia cultural y lingüística, aún persiste una desconexión entre los contenidos escolares y los saberes-haceres que se encuentran en los territorios donde se ubican cada una de las instituciones educativas. Metodológicamente, se acude a un enfoque cualitativo, un diseño de investigación-acción, técnicas etnográficas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y la revisión documental. Así, se tuvo tres momentos: diagnóstico participativo, planificación conjunta con actores comunitarios e implementación de la cartilla pedagógica. Los resultados muestran la existencia de una serie de conocimientos que giran en torno a leyendas, cantos, usos medicinales, entre otros. Además, destaca la necesidad de un aprendizaje situado y en contacto con la naturaleza, que de un mayor sentido de pertinencia de los estudiantes hacia su cultura. Se concluye que, al involucrar activamente a la comunidad, constituye una herramienta para generar transformación educativa en y desde los territorios

PALABRAS CLAVES: educación intercultural bilingüe, investigación-acción, nacionalidad shuar, saberes-haceres.

JURMA

Júu takat unuimiatkur najanamua juka, nunka ii pujamunam nuya ii nekatairijiai itiur takat juinia nù emtikiatai tusar uchi unuimiatainiam pujuinia nukap akantukmanum tesarkar nakumujai nekamuri atrar najanamuiti. Ii chichame nuya ií najantai nukap yamaiya juinkia emkaiti turasha tarimiat aentsu unuimiatairin tameawai, nekamusha iniu nuya ií chichamejai pénker junaktin, nui ií nekamu nuya unuimiatainiam nekatin ainia metekcha ainiawai. Amamkesar jintiamu nuka nukap eaktin jiniui, eakar najanma nekaska najantai ainia nujai metek nekakur najanatniuiti, pujamuri, najantairi, pachinkia iyamu, aarar anintramu, nuya yaunchu aarma ainia nusha iisar najanamuiti. Junis, menaintiuna akankar nekamuiti: panchintrar eakma, iruntrar iwiarnatramu irutkamunam pujuiniajai, nuya nekamu nakumkar aateamu. Neka iismaka nunkam nekamu jiniawai, aujmatsuamu, yaunchuya aujmatma, tsuamatainiu nuya chikich. Nuya, nekatin utsumamu ana nujai metek nuya ií pujamu nunka irunu ainiajai uchi nuna nekawartiniaiti. Amuakur, irukamu pachikiar takakmakur unuimiataisha emtikiar paant amajsattaji ií nunke pujamunam.

NEKAS CHICHAM: Tarimiat aentsu unuimiatairi jimiara chichamjai juamu, eakar nekamu najanma, tarimiat aents shuar, iniu nekamu-najantai

ABSTRACT

This curricular integration project contributes to the revitalization of Shuar territorial knowledge-practices (saberes-haceres) as a fundamental axis in the educational process of students at a multiprocess Intercultural Bilingual Educational Center located in the Ecuadorian Amazon. Despite normative advances in support of Intercultural Bilingual Education with cultural and linguistic relevance, a persistent disconnection remains between school curricula and the knowledge-practices rooted in the territories where educational institutions are located. Methodologically, the study adopts a qualitative approach and an action research design, employing ethnographic techniques such as participant observation, semi-structured interviews, and document analysis. The process involved three key stages: participatory diagnosis, joint planning with community actors, and the implementation of the pedagogical guide. The results reveal a rich array of knowledge centered around legends, songs, medicinal uses, among others. Furthermore, the findings highlight the need for situated learning in close contact with nature, fostering a stronger sense of cultural belonging among students. The study concludes that actively involving the community serves as an effective tool for driving educational transformation in and from the territories.

KEYWORDS: intercultural bilingual education, action research, Shuar nationality, knowledge-practices

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

Contenido

Introducción 10

1.1. Contextualización 11

1.2. Problematización 13

1.3. Justificación 15

1.4. Objetivos 17

1.4.1. Objetivo general: 17

1.4.2. Objetivos específicos: 17

Perspectiva teórica 18

2.1. Estado del arte: ¿qué se ha investigado en relación al objeto de estudio? 18

2.1.1. Estudios a nivel internacional 18

2.1.2. Estudios a nivel nacional 19

2.2. Derivación conceptual 21

2.2.1. Saberes ancestrales, saberes comunitarios y saberes-haceres: diferencias y puntos de encuentro 21

2.2.2. Espacio, lugar y territorio: diferencias y conexiones 23

2.2.3. Cartillas pedagógicas 25

2.2.4. Memoria colectiva 27

2.3. Estudio teórico 27

2.3.1. Pedagogía decolonial 28

2.3.2. Epistemologías en y desde el sur 29

2.3.3. Ecología de saberes 29

2.3.4. Interculturalidad crítica 30

Perspectiva metodológica 31

3.1. Enfoque de la investigación 31

3.2. Alcance y paradigma 31

3.3. Diseño 32

3.4. Participantes y consentimiento informado 32

3.5. Técnicas e instrumentos 33

3.1.1. Observación participante 33

3.1.2. Entrevistas 34

3.1.3. Grupo focal 34

3.1.4. Diario de Campo 34

3.6. Proceso de recolección de datos 34

Resultados y discusión 36

4.1. Los planes de estudio y la experiencia áulica 36

4.2. Aprendiendo en el aula y más allá: la conexión con el territorio 46

4.3. Cartilla pedagógica: una propuesta alternativa 48

4.3.1. Portada y derechos de autor 54

4.3.2. Introducción 54

4.3.3. Competencias a desarrollar 55

4.3.4. Fundamentación teórica y pedagógica 56

4.3.5. Contenidos 57

4.3.6. Estrategias didácticas 58

4.3.7. Evaluación formativa 59

4.3.8. Material audiovisual 59

4.3.9. Anexos 60

4.4. Ajustes en la cartilla pedagógica. ¿Qué mejorar y cómo hacerlo? 60

Conclusiones y recomendaciones 64

Referencias bibliográficas 66

Anexos 70

Anexo 1. Fichas de observación 70

Anexo 2. Guion de entrevista 71

Anexo 3. Guion de grupo focal 72

Introducción

No se trata de salvar comunidades, sino de caminar junto a ellas. El verdadero desarrollo surge cuando acompañamos, escuchamos y construimos hombro a hombro, reconociendo la fuerza y la sabiduría que ya existe en cada comunidad.

Desarrollo comunitario: apuntes para la intervención comunitaria

Desde una perspectiva intercultural crítica, la pedagogía decolonial y las epistemologías desde el sur; los saberes-haceres constituyen formas de conocimiento territorial y situado, que emergen de la relación ser humano y su entorno. En este sentido, se convierten en prácticas vivas que integran memorias, lenguas, visiones del mundo y modos de habitar el territorio. Así, afirmar que “no se trata de salvar comunidades, sino de caminar junto a ellas”, invita co-construir saberes junto a las comunidades, mediante la revalorización de los saberes locales, mediante el diálogo horizontal y procesos de interaprendizaje. Sólo así es posible revitalizar los saberes-haceres desde una praxis pedagógica con justicia social y justicia cognitiva.

Bajo la línea expuesta, el presente trabajo de investigación de integración curricular (TIC), se enfoca en la revitalización de los saberes-haceres de la nacionalidad shuar. A partir de las experiencias de las prácticas preprofesionales (PP) de inmersión y el diseño de una cartilla pedagógica, que recopila desde las voces de sus líderes comunitarios, docentes y portadores; un gran cúmulo de conocimientos territoriales. Las PP se realizaron en una Centro Educativo Intercultural Bilingüe (CECIB) multiproceso shuar en el proceso educativo fortalecimiento, cognitivo, afectivo y psicomotriz (FCAP), unidades 28 a la 33 (básica elemental en su equivalencia con el currículo intercultural), ubicada en la parroquia Simón Bolívar, cantón y provincia de Pastaza.

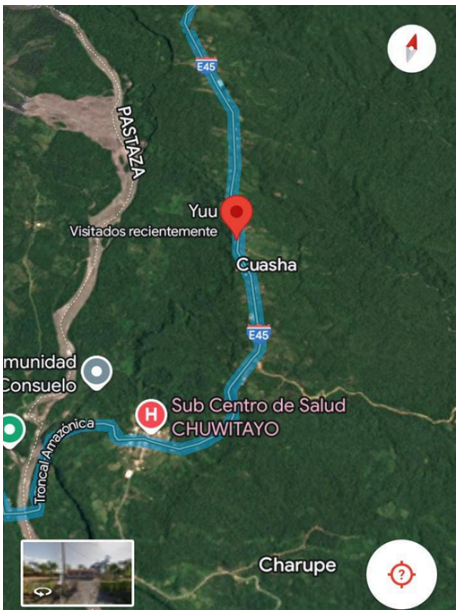
En este orden de ideas, en esta sección se describe la contextualización del área de estudio. Se plantea la situación problémica (pregunta de investigación) a partir del árbol de problemas, construido de manera participativa con la comunidad educativa. En este sentido, se teje un diálogo entre investigadores y participantes. Además, se establece la importancia del estudio y el aporte práctico (cartilla pedagógica) que requiere el CECIB. Finalmente, se explicitan los objetivos que guían la investigación.

1.1. Contextualización

La investigación se llevó a cabo en la parroquia Simón Bolívar, cantón y provincia de Pastaza. Se caracteriza por tener una geografía de selva tropical y un clima cálido-húmedo. Su población mayoritariamente pertenece a la nacionalidad shuar. Este territorio cuenta con gran cantidad de saberes-haceres que revela la riqueza y diversidad cultural, la cual se traduce en tradiciones y expresiones orales, actos festivos, técnicas artesanales, entre otros.

Figura 1

Ubicación de la comunidad Yuu en la Amazonía ecuatoriana



Nota. Tomada de google earth.

Como se mencionó, la investigación se desarrolló en un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “CECIB” multiproceso shuar. Esta nacionalidad cuenta con una gran riqueza y diversidad cultural, producto de una historia de miles de años, profundamente ligada a la selva amazónica. Su forma de vida está basada en el respeto a la naturaleza y al mantenimiento de los saberes ancestrales de generación en generación. El origen de la palabra shuar es conflictivo, particularmente, es utilizado para referirse a los “jíbaros” como personas salvajes.

> El origen del pueblo Shuar es producto de la fusión de un grupo amazónico de lengua arawak con otro de lengua puruhá mochica, de claro ascendiente andino. Este pueblo resultante posteriormente

> se habría dividido en las cuatro ramas ya conocidas: Shuar, Achuar, Awarunas y Wampis. A todos nos conocían erróneamente con el nombre de “jívaros” que no es otra cosa que la deformación de nuestro gentilicio Shuar (hombre). (Almeida, 1995, p. 51)

Dicho lo anterior, Almeida (1995), explica el origen y la identidad de la nacionalidad shuar desde una perspectiva histórica y cultural, destaca cómo se ha consolidado como uno de los referentes de resistencia y organización en la región amazónica del Ecuador. Además, menciona que el nombre “jíbaro" se usó de una manera despectiva para referirse a esta nacionalidad; no obstante, también se utilizaba para describirlos como guerreros y, sobre todo, por su práctica de reducción de cabezas “Tsantsa”. Sin embargo, en la hora actual hace referencia al gentilicio shuar igual a hombre.

Originalmente, el pueblo shuar habitó en las provincias de Morona Santiago, Zamora Chinchipe y Pastaza. Sin embargo, con el tiempo, algunas comunidades también se han asentado en la provincia de Napo y Sucumbíos y en ciertas zonas de la región Costa, adaptándose a nuevos entornos socioculturales. Según datos del Censo de Población y Vivienda del 2022, en Ecuador existen aproximadamente 110,000 personas shuar. Es importante mencionar, que están organizados en federaciones interprovinciales de centros shuar (FICSH) o la Federación de la nacionalidad shuar del Ecuador (NASHE), las cuales trabajan en la defensa de sus derechos y el fortalecimiento de su identidad cultural. El sistema de comunicación verbal o escrito es el shuar chicham, el cual forma parte de la familia lingüística que incluye al achuar y al shiwiar en Ecuador; al wampis, achuar y awajun en Perú (Álvarez y Montaluisa, 2017).

La investigación se llevó a cabo en un CECIB multiproceso, ubicado en la comunidad Yuu en Pastaza. Esta institución comprende los procesos educativos Educación Infantil Familiar comunitaria (EIFC), Inserción a procesos semióticos (IPS), Fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (FACAP) y Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio (DDTE). La población estudiantil es de 30 personas, en su mayoría son shuar.

Figura 2

Vista del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe multiproceso



***Nota*.** El CECIB multiproceso es de sostenimiento fiscal.

1.2. Problematización

En el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “24 de mayo” durante la experiencia de las prácticas preprofesionales de inmersión se percibió un debilitamiento en la preservación de los saberes-haceres de la nacionalidad shuar, debido al impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas culturales, la influencia de los medios de comunicación, la hibridación cultural, por citar unos ejemplos. Esta situación de desvalorización pone en riesgo la identidad cultural de la comunidad. Por ello, la imperiosa necesidad de implementar estrategias pedagógicas comunitarias que promuevan la transmisión intergeneracional de estos saberes-haceres, y su continuidad en el tiempo.

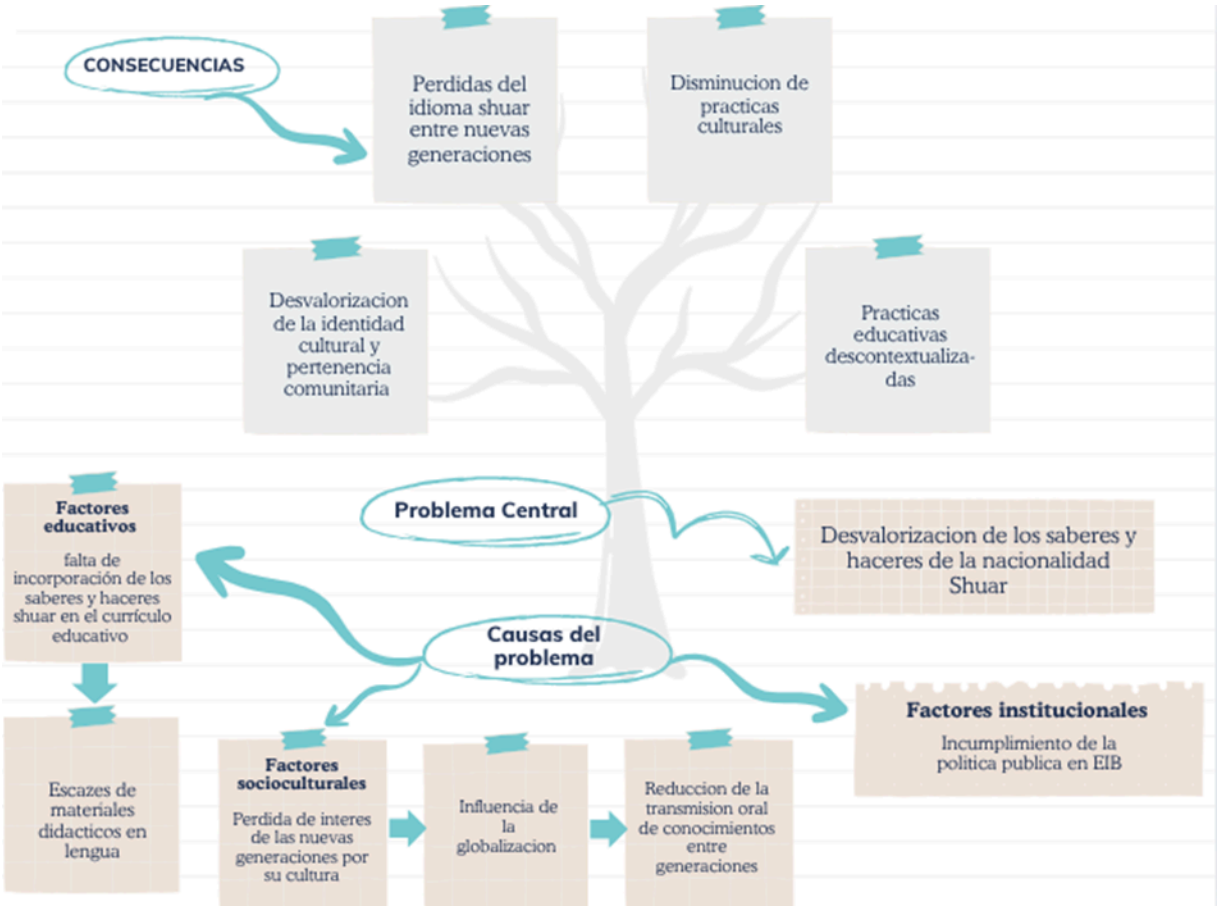
También se pudo percibir que en el CECIB se han identificado desafíos significativos relacionados con la revitalización de los saberes-haceres territoriales, esto debido a la presencia de un entorno influenciado por la modernización y la globalización. Por ejemplo, los docentes de la institución educativa señalan que la práctica del Anet (canto sagrado), los mitos, las leyendas o el trabajo en el aja; poco a poco están desapareciendo. De ahí surge la necesidad de implementar estrategias que permitan preservar y fortalecer los saberes y prácticas culturales, asegurando su continuidad y relevancia en el ámbito educativo; en concordancia con el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

En este orden de ideas, el problema central se enfoca en la desvalorización de los saberes-haceres de la nacionalidad shuar (ver figura 2). Entre las causas posibles tenemos: la falta de incorporación de los

saberes-haceres shuar en el currículo educativo, esto se debe a factores como la ausencia de un enfoque intercultural, que reconozca y valore los conocimientos territoriales. Otro factor, es la escasez de materiales didácticos en lengua shuar chicham, situación que limita el acceso a un aprendizaje con pertinencia lingüística. También, existen factores socioculturales como la pérdida de interés de las nuevas generaciones por su cultura influenciado por la globalización y la reducción de la transmisión oral de conocimientos entre generaciones.

Figura 3

Problema central, causas y consecuencias identificadas durante las experiencias de las prácticas preprofesionales



Nota. Esta figura muestra la problemática principal identificada mediante procesos participativos con la comunidad educativa.

Como podemos observar en la figura 3, existe desconexión en el proceso formativo de los estudiantes acorde a la pertinencia cultural y lingüística. Situación que se contrapone a lo declarado en las políticas educativas en EIB. Por ejemplo, el acuerdo 440 establece que el porcentaje de uso de la lengua en FCAP en el proceso de enseñanza-aprendizaje es: 50% en la lengua de la nacionalidad, 40% en la lengua de relación intercultural y 10% en la lengua extranjera (MinEduc, 2013).

La desvalorización de los saberes-haceres de la nacionalidad shuar trae consigo varias consecuencias. La primera, es la pérdida del shuar chicham, debido a que las nuevas generaciones han dejado de hablar. La segunda, la disminución de las prácticas culturales (ceremonias y tradiciones), que afectan a la identidad y el sentido de pertenencia a la comunidad. La tercera, y última, prácticas educativas descontextualizadas que no tienen un fundamento pedagógico que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística.

Con base en lo establecido en la problemática, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera una cartilla pedagógica puede facilitar la revitalización de los saberes-haceres territoriales shuar en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe 24 de mayo?

1.3. Justificación

La investigación surge de la preocupación por revitalizar los saberes-haceres territoriales shuar en un CECIB multiproceso. En consonancia, con una situación latente y preocupante que enfrenta las nacionalidades y pueblos indígenas en el país; es decir, la desaparición de las expresiones y manifestaciones culturales. Por esta razón, como futuros docentes en contextos de educación intercultural bilingüe, se considera crucial recuperar y poner en valor los conocimientos, tradiciones y habilidades desde el ejercicio docente desde propuestas pedagógicas transformadoras.

La conveniencia del estudio es adecuada, pues favorece en la revitalización de los saberes-haceres territoriales shuar dentro del sistema de educación intercultural bilingüe. ¿Cómo? Mediante la propuesta de una cartilla pedagógica desde las voces de la comunidad educativa, en la cual se pone en práctica todos los conocimientos adquiridos durante la carrera. Así, se busca garantizar la transmisión de conocimientos y saberes de manera contextualizada con pertinencia cultural, territorial, lingüística y cognitiva (Quichimbo *et al.*, 2023; Kajekai, 2023) que valore la identidad cultural de la comunidad.

La relevancia social radica en la revitalización de los saberes-haceres territoriales shuar a través de una cartilla pedagógica. Así, se articula a nivel normativo con lo establecido en la Ley Orgánica de Educación

Intercultural (LOEI) creada en el 2011 y todas sus enmiendas, el MOSEIB y las orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB en el país. Por ello, la cartilla se convierte en un insumo que permite recuperar, preservar y transmitir los conocimientos de la comunidad dentro del aula de clase y fuera de ella.

En concordancia con lo anterior, Quichimbo et al., (2023) mencionan que es emergente revitalizar los saberes de la nacionalidad shuar, deben ser tratados con la importancia y sensibilización que se merecen. En otras palabras, es crucial que los conocimientos permanezcan en el tiempo con todas sus hibridaciones, pero sin perder el valor dentro y fuera de la comunidad. De ahí que el estudio, de manera implícita se encamina a sensibilizar a la comunidad educativa de la CECIB de estudio.

Las implicaciones prácticas del estudio contribuirán a resolver el problema de la limitada inclusión de los saberes-haceres territoriales shuar en el proceso formativo de los estudiantes. Esto debido a la necesidad de contar con material educativo contextualizado, tal y como lo señala el MOSEIB. Además, se dotará de actividades didácticas, recursos y materiales complementarios que permita trabajar a los docentes en su quehacer diario. También, puede utilizarse como un modelo para replicarse en otras instituciones de EIB.

El aporte del valor teórico se centra en llenar un vacío de conocimiento en torno a la integración de los saberes-haceres en el contexto educativo. Aunque, existen estudios de corte histórico-antropológicos de la nacionalidad shuar, son limitados los estudios que pedagogizan estas prácticas. De ahí la necesidad de generar estas propuestas innovadoras orientadas a la construcción del conocimiento que emergen en los territorios interculturales desde las voces de la comunidad educativa (Mateos, et al., 2016; Pino, et al., 2022).

El aporte a la utilidad metodológica se centra básicamente en contar con una cartilla pedagógica para la revitalización de los saberes-haceres shuar, que permita guiar, facilitar y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en FCAP, centrando la atención en las unidades 28 a la 33. Por ello, esta herramienta organiza el aprendizaje mediante secuencias didácticas estructuradas con base al currículo de las nacionalidades y el currículo intercultural. Se diseña considerando las realidades socioculturales y socioeducativas, integra actividades dinámicas y proactivas, se adapta a diferentes metodologías educativas, y contiene material para la evaluación diagnóstica y formativa.

En resumen, el estudio pone su foco de atención en la revitalización de los saberes-haceres de la nacionalidad shuar, que alberga prácticas tradicionales, el entendimiento de la flora y la fauna, técnicas artesanales, ritos, medicina, entre otros. Posteriormente, se centra en pedagogizar estas prácticas

interculturales que emergen en los territorios, y en la gran mayoría de veces están invisibilizadas. Entonces, estos saberes-haceres son fundamentales, no sólo para su subsistencia material y espiritual, sino también para su resistencia cultural.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general:

- Diseñar una cartilla pedagógica que contribuya a la revitalización de los saberes-haceres territoriales shuar para fortalecer la identidad cultural de la comunidad educativa en un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe multiproceso.

1.4.2. Objetivos específicos:

- Analizar el estado actual de la enseñanza de los saberes-haceres territoriales shuar para identificar debilidades y necesidades en la transmisión de los conocimientos ancestrales mediante la revisión de documentos y la observación comunitaria.

- Registrar los principales saberes-haceres territoriales shuar para garantizar la inclusión de contenidos con pertinencia cultural y lingüística en la cartilla pedagógica mediante entrevistas semiestructuradas a líderes comunitarios, docentes y portadores de saberes.

- Desarrollar una cartilla pedagógica para facilitar la enseñanza y aprendizaje de los saberes-haceres territoriales shuar mediante la elaboración de contenidos y estrategias didácticas contextualizadas.

- Validar la pertinencia y aplicabilidad de la cartilla pedagógica para identificar fortalezas y áreas de mejora mediante pruebas piloto en el aula de clase y la retroalimentación de la comunidad educativa.

Perspectiva teórica

En esta sección se desarrolla el estado del arte a partir de la revisión minuciosa en repositorios especializados de acceso abierto y de suscripción; que nos permite afinar las bases teóricas, la derivación conceptual y el marco metodológico conforme al objeto de estudio planteado. Se establece la derivación conceptual de los principales términos del estudio. Finalmente, se establecen los fundamentos teóricos que sustentan el estudio y la propuesta de la cartilla.

2.1. Estado del arte: ¿qué se ha investigado en relación al objeto de estudio?

Con respecto al objeto de estudio se ha realizado una exploración de estudios similares en el contexto nacional e internacional, que sirvan de guía y apoyo en la elaboración de esta investigación. Además, nos permite establecer un marco teórico y metodológico en consonancia con los requerimientos actuales que demanda la EIB. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos de la búsqueda minuciosa en bases especializadas como: *Scopus, Scielo* y *Dialnet*. Se priorizaron investigaciones comprendidas entre los años 2015 y 2025 en castellano. Los descriptores de búsqueda fueron saberes, haceres, cartilla pedagógica, EIB con sus respectivas combinaciones de códigos booleanos. Es importante señalar que se priorizaron artículos de investigación empírica, donde prevalecen dos categorías principales: saberes y prácticas, sean bajo la denominación de ancestrales, comunitarias o indígenas.

2.1.1. Estudios a nivel internacional

Uno de los principales estudios es el de Mateos *et al.,* (2016), titulado *¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana*, tuvo como objetivo describir la forma en que la universidad desarrolla los saberes-haceres fuera de las aulas de clase. Metodológicamente se realizó a través de un enfoque etnográfico, donde participaron egresados de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. El recojo de datos se dio mediante entrevistas, y el análisis a partir de la teoría fundamentada. Los resultados señalan la importancia de los conocimientos, tradiciones y saberes que existen en los territorios para formar futuros profesionales, que tomen en consideración la pertinencia cultural y lingüística y empoderen a los estudiantes y a sus comunidades.

También se cuenta con el estudio de Pino *et al.* (2022), denominado *Justicia social en saberes y haceres de la evaluación educativa en contexto mapuche,* quienes identificaron los ámbitos de justicia e injusticia en la evaluación educativa dentro del contexto indígena mapuche y destacaron los conocimientos y prácticas que se integran en el entorno escolar. Se trabajó bajo un enfoque de investigación participativa (IA) con enfoque

dialógico-*kishu kimkelay ta che*, involucró a dos comunidades en la Región de La Araucanía: una *bafkehce* y la otra *pewenche.* La recolección de datos y la validación de los conocimientos se llevaron a cabo mediante *az kintun.* Los resultados revelaron la escasa incorporación de los saberes y haceres mapuche en el proceso formativo de los estudiantes. La conclusión principal subraya el desafío de establecer una evaluación que promueva la justicia social en contextos indígenas.

Finalmente, Quispe (2015) con su estudio *Valoración de los saberes locales mediante la aplicación pedagógica del diálogo de saberes en 3ro y 4to grado primaria de una IIEE EIB*, cuyo objetivo fue fortalecer los saberes locales mediante la aplicación pedagógica del diálogo de saberes. La metodología que se utilizó fue de tipo cualitativo mediante el diseño la investigación-acción. La conclusión señala que la mayoría de los estudiantes lograron mejorar en la apreciación de los saberes ancestrales relacionados con actividades productivas de la comunidad. De los cuales, del 100% de estudiantes, el 40% se encuentra en el nivel del logro previsto y el 60% se encuentra en el nivel del logro destacado.

Los estudios descritos nos permitieron analizar diferentes enfoques y enriquecer nuestra perspectiva, tanto teórica como metodológica. A partir de estos elementos se construyó el concepto de saberes-haceres, sobre todo, destacamos el trabajo de incluir metodologías participativas durante el relevamiento de información. Además, nos permitió tomar un posicionamiento teórico desde el diálogo de saberes en el desarrollo del estudio, el cual se desarrolla en párrafos posteriores.

2.1.2. Estudios a nivel nacional

En el contexto nacional, los estudios son escasos con relación al objeto de estudio. Tenemos la investigación de Quichimbo *et al.*, (2023) titulada *Saberes y haceres territoriales: prácticas educativas shuar en contextos de educación intercultural bilingüe en Ecuador;* quienes analizan las prácticas educativas de los docentes shuar en procesos de enseñanza-aprendizaje. Su enfoque es cualitativo y de alcance explicativo de corte etnográfico a través de entrevistas y observación participante. Los participantes incluyeron a docentes interculturales bilingües, ancianos, ancianas y *yachak* de la comunidad. Se concluye que las prácticas educativas shuar son vitales para desarrollar un pensamiento comunitario, fundamentado en el reconocimiento, la aceptación y la apropiación de los saberes y prácticas de esta nacionalidad.

El estudio de Ruiz (2016), *Saberes ancestrales. Estudio de caso: la comunidad de Los Chachis En Santo Domingo de Los Tsáchilas,* analiza la existencia de los saberes ancestrales y la influencia de la industria cultural de masas en la nacionalidad chachi. El método que se empleó fue la etnografía. Para ello se utilizaron instrumentos como las entrevistas, observación no participante, observación participante, historia

de vida y análisis crítico. Como resultados se muestran que los diseños artesanales al ser elementos representativos son factores de suma relevancia a partir de las distintas prácticas sociales.

La propuesta de Jiménez y Márquez (2011), denominada *Saberes y haceres culturales de las comunidades que integran la parroquia Amaluza y su inserción didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua y comunicación en el segundo año de educación básica,* tuvo como objetivo fortalecer la identidad cultural y el conocimiento del entorno natural y social en los estudiantes. Se trabajó bajo un enfoque cualitativo a través de la aplicación de encuestas y entrevistas a líderes comunitarios y estudiantes, investigaciones bibliográficas y observación directa. A partir de este gran cúmulo de información, elaboraron una guía de trabajo didáctico, que integra saberes y prácticas culturales de la comunidad. Cada unidad detalla las macro y micro destrezas y las actividades correspondientes. Se concluye que al organizar actividades de aprendizaje basadas en la información comunitaria facilita un aprendizaje significativo para los niños.

Los estudios a nivel nacional nos permiten conocer que se ha investigado casa adentro, que si bien, son escasos con relación al objeto de estudio; nos permite situar en el debate teórico de los saberes-haceres. Esto debido a que algunos autores trabajan bajo la denominación de saberes ancestrales o indígenas. Sea como fuere, el interés aquí se centra en la propuesta de los saberes-haceres que emergen en los territorios.

En el contexto de la nacionalidad shuar, tenemos investigaciones más de corte antropológico. Así, Cunambe *et al.* (2022) analizan la presencia de otras culturas y su incidencia de pérdida de la identidad cultural en niños de nacionalidad shuar en el CECIB *Murushi*. Se realizó a través de un método cualitativo y cuantitativo mediante el uso de herramientas como la encuesta a estudiantes de séptimo de educación básica. Además, para recoger los datos se aplicó encuestas y se utilizó formularios de *Forms Office* y análisis estadísticos. Se concluye, que existe pérdida de aspectos culturales en los estudiantes, por factores como los medios de comunicación y la modernidad.

La revisión del estado del arte nos permitió obtener consideraciones metodológicas para la elaboración de cartilla pedagógica, que si bien, refieren a un contexto de currículo de educación intercultural, con base en la paridad curricular nos servirá para realizar sus debidas adecuaciones en EIB. También, es importante señalar ciertas limitaciones conforme al abordaje metodológico, puesto que no se visibiliza procedimientos participativos de las comunidades en la mayor parte de las investigaciones, factores que pueden atentar contra el diálogo de saberes.

2.2. Derivación conceptual

La derivación conceptual permite explicar los principales términos del objeto de estudio y sus interrelaciones. Además, aclarar el problema y el propósito de la investigación. A continuación, se presentan los principales conceptos a desarrollar en el estudio, que guardan puntos de encuentro común, pese a sus distintas denominaciones.

2.2.1. Saberes ancestrales, saberes comunitarios y saberes-haceres: diferencias y puntos de encuentro

Los saberes ancestrales son conocimientos que las comunidades han transmitido y siguen transmitiendo de generación en generación. Para Enríquez (2022), “se definen como el conocimiento y las habilidades de los sistemas indígenas, sus prácticas y su tecnología, que se han desarrollado fuera del sistema educativo formal, y que permiten la sobrevivencia de las comunidades" (p.32). Es decir, representan el conocimiento y las habilidades de las comunidades indígenas, desarrollados al margen de la educación formal. Estos saberes incluyen prácticas esenciales como la agricultura tradicional, la medicina natural y la artesanía, las cuales son fundamentales para la supervivencia y el bienestar de dichas comunidades.

También, los saberes ancestrales incluyen las formas de cuidar la tierra, la medicina natural (tradicional), las creencias y costumbres. La gran mayoría basadas en la relación respetuosa con la naturaleza y la experiencia obtenida con el tiempo. Por ejemplo, el aja shuar, un sistema agroforestal que constituye un lugar sagrado en la organización y cosmovisión de las mujeres shuar.

Figura 4

Vista del Shuar aja



***Nota*.** El shuar aja se refiere a una huerta o parcela de cultivo de la nacionalidad shuar.

Los *saberes comunitarios* son conocimientos construidos colectivamente dentro de un grupo social o comunidad. Entonces, podemos decir que se basan en todos los conocimientos, experiencias y tradiciones que las personas de una comunidad han acumulado y transformado a lo largo del tiempo dentro de ella. Para Morin et al., (2018), "son conocimientos y experiencias acumuladas de los pueblos que son transmitidos mediante la observación, la práctica, la reproducción, leyendas, mitos, historias de vida y en general mediante la oralidad, a las nuevas generaciones" (p.77). En definitiva, estos surgen de la interacción, la colaboración y la organización social. Por ejemplo, la elaboración de aretes, pulseras, collares o adornos hechos con plumas de aves, mullos, bombolinas, así como shiguango y pepas de árboles.

Los *saberes-haceres* son conocimientos prácticos adquiridos mediante la experiencia y la acción, que no siempre son formales, pero son vitales para la vida cotidiana. Por ello es fundamental considerar que no solo aprendemos en la escuela o con apoyo de los libros; sino también lo que heredamos de nuestra familia, comunidad y experiencias cotidianas. En el ámbito educativo, esto implica trascender la pedagogía más allá del aula, integrando lo académico con lo comunitario. Así, los estudiantes logran aprender de manera integral y aplicar sus conocimientos en su entorno inmediato (Mateos, *et al.*, 2016).

Entonces, los saberes-haceres son vitales, ya que se deben utilizar en la práctica docente, en el trabajo, en la comunidad y otros espacios socioculturales y socioeducativos. De ahí radica la importancia en saber cómo aplicarlo en la vida real. Por ello, incluye tradiciones, costumbres y métodos de hacer las cosas que se transmiten y comparten entre los integrantes de un grupo. Por lo tanto, los saberes juegan un papel fundamental en el funcionamiento y desarrollo de las sociedades a lo largo del tiempo.

> Estos saberes-haceres que posibilitan procesos de mediación e intermediación entre las comunidades de origen de las y los jóvenes, por un lado, y el Estado-nación y la sociedad extra-local, por el otro, reflejan el surgimiento de un perfil de joven indígena letrado, que mantiene vínculos estrechos tanto hacia la arena comunitaria como hacia los agentes externos, que cuenta con una formación académica y que, a la vez, participa en la vida social y política de su comunidad. (Mateos, *et al.*, 2016, p.811).

Dicho lo anterior, los saberes-haceres representan un vínculo dinámico con la historia cultural y social de las comunidades; es decir, la manera en que mantenemos viva la tradición, adaptándola y renovándose, según las necesidades y contextos contemporáneos. Además, constituyen una forma de respeto y reconocimiento hacia las generaciones pasadas, quienes nos han dejado el legado de conocimientos y prácticas.

Es importante señalar que los saberes ancestrales, comunitarios y saberes-haceres están basados en las experiencias y trasmisión de conocimientos. Por esta razón, coexisten y se complementan entre sí, en un mismo grupo o a nivel comunitario; y se adaptan a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, pero fortalecen la identidad de las sociedades.

Para finalizar esta sección, es importante mencionar que este TIC se trabaja desde los saberes-haceres, a partir de los planteamientos de Mateos et al., (2016):

> Los haceres-saberes abarcan las habilidades que una educación intercultural pertinente genera para gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada; [...]
>
> Los saberes-haceres están enfocados en la capacidad teórico-práctica de traducir, de forma dialógica y potencialmente simétrica, entre diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales. (pp. 813-814)

2.2.2. Espacio, lugar y territorio: diferencias y conexiones

El espacio es un concepto amplio que abarca todo lo que nos rodea, que, a su vez, puede ser abstracto o concreto, sin necesariamente estar habitado o apropiado. Este es estático, porque no se ve, pero, está en todas partes como algo fijo, tan solo depende de cómo se distribuyen los elementos a su alrededor. Para Ramírez y López (2015):

> El espacio implica una serie de relaciones de coexistencia explicadas desde diferentes perspectivas, en donde se dan los vínculos, las relaciones e interacciones, que llevan a la construcción, transformación, percepción y representación de la realidad. En geografía, todo ello se expresa a través de factores tales como la localización, ubicación, distancia, superficies o zonas, dirección, rumbo, áreas de influencia, responsabilidad, dominio, resistencia, forma, tamaño, posición". (p.18)

Lo que trata de explicar el autor es que el espacio no solo es un área física, sino que también involucra relaciones entre diferentes elementos. Estas relaciones incluyen, cómo las personas o cosas están conectadas o interactúan en ese espacio. Desde el punto de vista geográfico, menciona que se estudian factores como la ubicación, la distancia, el tamaño o la dirección para que las personas puedan entender cómo se organizan y transforman los espacios en el mundo.

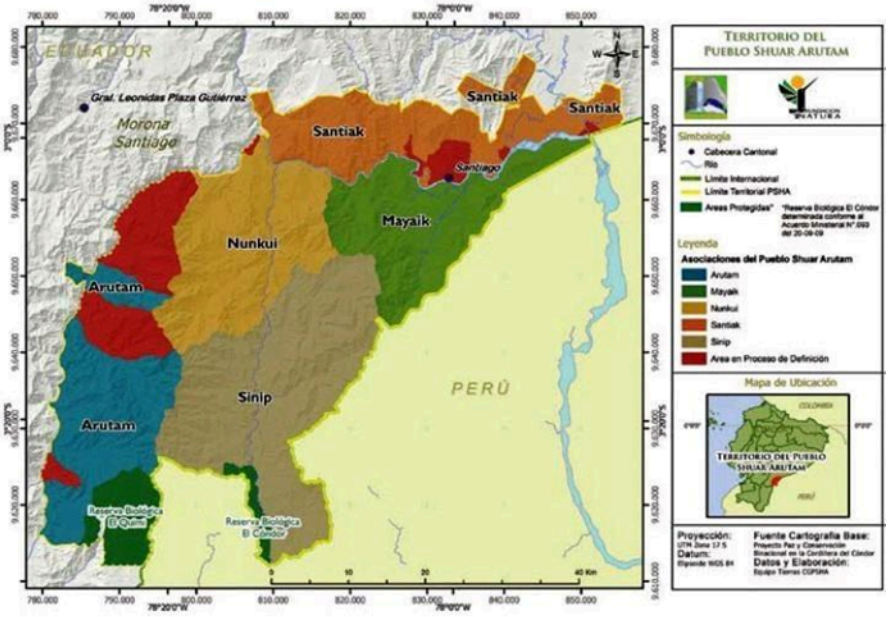
El lugar es un espacio con significado apropiado para las personas. Este puede ser un sitio concreto en el mundo, que no siempre va relacionado con el control, sino con la experiencia personal o cultural que se

asocia con ese espacio. De acuerdo con Ramírez (2015), “el lugar remite a la habitabilidad, a la apropiación y a la articulación del espacio” (p.161). Es decir, va más allá de una ubicación física; porqué tiene un significado para las personas, adaptando a las necesidades de cada uno, dándoles un sentido propio y organizado de una manera que se ajuste a su forma de vida y su contexto.

El territorio es un espacio delimitado por relaciones de poder, identidad y apropiación. Entonces, se define como “el elemento que mantiene una estrecha vinculación con la cultura de un pueblo, es el elemento fundamental para el desarrollo de cualquier tipo de actividad humana" (Galindo, 2020, p. 29). En otras palabras, es un componente esencial que va conectado con la cultura de un pueblo, o es el lugar donde han vivido, cultivado y mantenido sus tradiciones durante generaciones. Entonces, puede ser abordado desde lo geográfico, político, cultural o simbólico. Por ejemplo, el territorio ecuatoriano delimitado por fronteras o el territorio shuar.

Figura 5

Territorio shuar en el Ecuador



Nota. El mapa muestra los territorios de la nacionalidad shuar delimitados por el Consorcio TICCA, 2017.

El territorio no solo se basa en un espacio físico, sino, también es un lugar donde se transmiten conocimientos y saberes tradicionales de generación en generación. Cabe recalcar que a pesar de todo lo mencionado, el territorio también es donde se celebran rituales, se cuentan historias y se refuerzan los lazos

comunitarios. Por ello, el abordaje de este estudio son los territorios interculturales. Entendidos como "[...] el espacio social de relaciones creado en virtud del encuentro y la convivencia. Un territorio intercultural puede ser un país, como también una ciudad, una comunidad, un barrio o una escuela" (Gómez, 2021, p. 90).

Para finalizar, es importante señalar que espacio, lugar y territorio están interconectados. Es decir, el territorio está en un espacio y se compone de lugares significativos vivos. A su vez, el ser humano transforma el espacio en un lugar, y cuando lo defiende o lo gestiona, lo convierte un territorio, que tiene sus derechos (como en el caso de los territorios comunales reconocidos por la Constitución de 2008) y tiene su identidad e historia marcado por procesos de resistencia y continuidad.

2.2.3. Cartillas pedagógicas

Las cartillas pedagógicas son herramientas educativas que están diseñadas para facilitar el aprendizaje y la enseñanza de diversos temas o áreas del conocimiento. Es decir, "un documento sencillo y breve que explica de manera simple y clara los saberes de la comunidad; relatados por sus habitantes, así como recopilados desde diferentes fuentes de información." (Ministerio de Educación [MinEduc], 2019, p.76). Estas son escritas de manera sencilla y clara, y sirven tanto para maestros como para estudiantes.

Es importante señalar que lo pedagógico se entiende en este estudio como el proceso formativo del estudiantado, pero no sólo como un vehículo a través del cual se enseñan contenidos (formas), sino como prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir (Walsh, 2013). Entonces, la cartilla no solo debe ofrecer explicaciones, ejercicios y actividades prácticas, que apoyan a la docencia; más bien, deben convertirse en herramientas de prácticas contra hegemónicas del saber, del poder y del ser. Entonces, las cartillas pedagógicas deben permitir estructurar el conocimiento de manera accesible y acorde al contexto. ¿Qué conocimiento? Aquel que se construye desde las voces de la comunidad educativa. Entonces, las pedagogías son "entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginación, resistencia" (Walsh, 2013, p. 19).

Las cartillas deben promover el aprendizaje significativo. Además, permite adaptar el contenido educativo a diferentes niveles y necesidades, asegurando que todos los estudiantes puedan comprender y aplicar lo aprendido, más aún cuando el contexto de estudio es en un CECIB multiproceso. También, debe incluir ejemplos concretos y actividades prácticas que ayuden a la integración de métodos innovadores y tecnologías educativas, que enriquezcan la experiencia de aprendizaje, preparando así a los estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos del mundo actual.

Figura 6

Portada de la cartilla pedagógica elaborada para la CECIB multiproceso



Nota. La foto de la portada muestra a una de las portadoras de saberes participantes.

2.2.4. Memoria colectiva

Se ha considerado definir qué es memoria colectiva que, si bien, no consta de manera explícita en el objeto de estudio, constituye un concepto clave dentro del estudio. Para Walsh (2013) ha sido y todavía es un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. La memoria colectiva es “la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña.” (p.26). Es decir, se basa en un conjunto de recuerdos, saberes y experiencias que son compartidos por un grupo o una comunidad.

Desde esta perspectiva, la autora señala que en la memoria colectiva se toca un aspecto clave, que es su relación con lo pedagógico y decolonial, nos hace ver que se convierte en un vehículo pedagógico, ya que no solo transmite conocimientos, sino también valores a través de ritos, tradiciones, por citar un par de ejemplos.

2.3. Estudio teórico

El estudio teórico es fundamental, ya que nos permite tomar una postura en la investigación. Principalmente, se trabajó bajo la línea de pensamiento de Catherine Walsh y De Sousa Santos Boaventura, porque sus enfoques permiten analizar teorías fundamentales como la pedagogía decolonial, las epistemologías en y desde el sur, la ecología de saberes y la interculturalidad crítica, brindando una comprensión más amplia sobre el tema; pero, sobre todo, la necesidad de tomar este posicionamiento, antes, durante y después de realizar el estudio y su producto resultante: la cartilla.

2.3.1. Pedagogía decolonial

La pedagogía decolonial es una forma de enseñanza que permite revitalizar los saberes de los territorios, los cuales han sido dejados de lado por la educación impuestas desde la colonización; por ende, no se trata solo de aprender lo que viene de afuera, sino de fortalecer la identidad individual y colectiva, lengua y la forma de entender el mundo.

> La pedagogía decolonial es parte intrínseca del discurso sobre la colonialidad y la de(s) colonialidad del ser, pero también conectada con el hacer, es decir, con las prácticas de desaprender y re-aprender tanto a nivel teórico, como artístico, como de acción política. (Walsh 2013, p.12)

Dicho lo anterior, busca cuestionar y liberarnos de las estructuras coloniales, no sólo en teoría, sino también en la práctica. Implica desaprender lo impuesto por la colonización y re-aprender desde perspectivas más justas, abarcando tanto el pensamiento, el arte y la acción política. Esto no significa que debemos dejar de un lado lo que viene de Europa, sino buscar puntos de encuentro en común para hacer frente a la pedagogía moderna occidental.

> Esta es una pedagogía obsoleta [se refiere a la pedagogía moderna], cuyos postulados epistémicos están en crisis, han caducado, y es por ello que los educadores debemos asumir los preceptos del giro decolonial, sumarnos a la resistencia y luchar por la configuración de una pedagogía "otra". (Ortiz, et al., 2018, p. 200)

Bajo este posicionamiento, se sustenta la propuesta de la cartilla; es decir, como una respuesta insurgente desde una integrante de la nacionalidad shuar que, junto con la pareja pedagógica, proponemos una respuesta disruptiva en el tratamiento de los saberes-haceres que existen en el territorio seleccionado para el estudio.

> Seguir luchando por una insurgencia en todos los ámbitos, nos atreveríamos a pensar que la decolonialidad en la educación en sí se hace efectiva en ese mismo proceso de búsqueda, de resistencia a la imponencia, de rebeldía ante lo que nos coarta, nos amarra y nos aleja de lo propio, de nuestros orígenes. Ir más allá del placer que otorga la modernidad, manifestando pensamientos "otros", en las vivencias que datan la esencia pedagogizante. (Ortiz et al., 2018, p. 206)

2.3.2. Epistemologías en y desde el sur

Las epistemologías en y desde el sur se refieren a un conjunto de saberes y prácticas, que permiten repensar el mundo desde lentes críticos y desde una perspectiva de los pueblos del sur global, en contraposición al predominio de epistemologías etnocéntricas y eurocentristas. Así se entiende como:

> La búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales (De Sousa, 2009, p. 12).

Con base en lo anterior, la forma de entender y valorar el conocimiento que nace de nuestras raíces, comunidades y experiencias de vida, es reconocer que nuestros saberes, que vienen de la práctica, tienen el mismo valor que los conocimientos universales que nos han impuesto desde otros contextos. Desde nuestra perspectiva, este posicionamiento nos permite revitalizar y fortalecer nuestras identidades y construir una forma de aprender y desaprender.

2.3.3. Ecología de saberes

La ecología de saberes significa reconocer que los conocimientos diversos en las comunidades pueden ser tan valiosos como los que se enseñan en las escuelas. Además, significa que ningún saber es absoluto ni superior al otro, sino que todos tienen un valor único dependiendo del contexto que surge.

> La ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico, por lo tanto, expandir el rango de la intersubjetividad como interconocimiento es el correlato de la intersubjetividad y viceversa. (De Sousa Santos, 2010, p. 54)

La propuesta de Sousa Santos hace énfasis en cómo los conocimientos científicos y no científicos se complementan, lo que permite un aprendizaje más inclusivo y que valora diversas perspectivas. O como lo

señala Sepúlveda y Valderrama (2023) “la ecología de saberes no implica desacreditar el conocimiento científico, sino que situarlo en una perspectiva contrahegemónica” (p.305). Entonces, el deber hacer es transformar los escenarios socioculturales y socioeducativos desde los conocimientos de esos territorios.

2.3.4. Interculturalidad crítica

La interculturalidad crítica es más que solo convivir entre culturas, es reflexionar profundamente sobre las relaciones de poder y la desigualdad que existe en la sociedad. Se trata de pensar en cómo las relaciones de poder han afectado a las comunidades y el trabajar para construir un diálogo donde todas las voces sean escuchadas y valoradas por igual. En la línea de pensamiento de Walsh (2009):

> La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también y a la vez alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (p. 92)

Dicho lo anterior, desde la interculturalidad crítica se cuestiona las desigualdades, valora las diferencias culturales y busca nuevas formas para convivir, aprender, vivir con respeto y equidad dentro de una sociedad.

Perspectiva metodológica

En esta sección se aborda la perspectiva metodológica del estudio. Se señala el enfoque de investigación utilizado, los métodos aplicados y las estrategias empleadas para la recopilación y análisis de datos. A partir de este cúmulo de datos se obtiene la información para tener una comprensión más profunda de los saberes-haceres territoriales en la nacionalidad shuar. A continuación, se detallarán las fases del trabajo de campo, el proceso de investigación y las técnicas empleadas.

3.1. Enfoque de la investigación

El presente estudio se realizó mediante una investigación cualitativa, que “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández et al., 2014, p. 16). Esto se justifica en recopilar datos desde las voces de la comunidad educativa del área de estudio.

También el interés del estudio fue describir e interpretar situaciones de los participantes, acercándose a su realidad. Así, “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 358).

3.2. Alcance y paradigma

Tuvo un alcance descriptivo, a decir de Ramos (2020), menciona que “se busca realizar estudios de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (p. 2). En otras palabras, se centró en cómo un grupo de personas percibe y comprende un fenómeno desde su propia experiencia y perspectiva.

El paradigma utilizado es sociocrítico, como una forma de pensar y analizar la realidad que se enfoca en identificar y cuestionar las injusticias y desigualdades sociales. “Se encarga de hacer una acción-reflexión-acción que busca propiciar un cambio y transformación de la estructura social y dar respuesta a los problemas que se plantean los miembros de la comunidad” (Acosta, 2023, p. 62). Esto se justifica en la propuesta del estudio que desde las voces de los actores se construye la cartilla pedagógica, para reflexionar sobre la importancia de los saberes-haceres en la comunidad educativa. Además, no solo busca entender la problemática, sino también generar propuestas para la transformación educativa. Es decir,

es una clara invitación a las personas a ser conscientes y a trabajar activamente para lograr una sociedad más justa y equitativa desde el plano educativo y comunitario.

3.3. Diseño

Se trabajó bajo un enfoque de investigación-acción con el fin de generar cambios positivos en un contexto específico, ya que la colaboración de la comunidad fue activa, con el fin de buscar solución a una problemática latente en el área de estudio (Hernández et al., 2014). Además, se apoyó en una perspectiva etnográfica (no etnología) para estudiar de manera detallada las prácticas, costumbres y comportamientos. Para Martínez (2009), "la etnografía es considerada una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida" (p. 37). Esto quiere decir que, implica un estudio detallado y profundo, basado en la observación directa y la participación en la vida cotidiana de las personas. En la línea de pensamiento de Restrepo (2016):

> La etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente, además permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo (p.16).

Dicho lo anterior, las razones del diseño etnográfico se justifican en la inmersión en el contexto de estudio por parte de las autoras de estudio. Aquí es importante señalar que no solo se levantaron datos durante las prácticas preprofesionales de inmersión, sino también en otros periodos de tiempo, sobre todo, por la cercanía con la comunidad. Todo esto permitió captar la riqueza de la vida social y cultural de las personas, comprendiendo lo que hacen, cómo y por qué lo hacen, desde sus propias voces y visiones. Gubber (2011) considera a "la etnografía como un enfoque que no pretende reproducirse según paradigmas establecidos, sino vincular teoría e investigación y favorecer así nuevos descubrimientos" (p. 22). Es decir, no sigue reglas fijas, pero se enfoca en combinar teoría con investigación para descubrir nuevas ideas y entender mejor los fenómenos.

3.4. Participantes y consentimiento informado

Existieron varios participantes inmersos en la investigación, vinculados directamente o indirectamente; no obstante, fueron cinco portadores de saberes (ver tabla 1), quienes mostraron deseo de formar parte del estudio de forma voluntaria y libre, con la condición de que el shuar sea su idioma materno durante las entrevistas. Es importante destacar que los participantes dieron su consentimiento para el uso de la

información con fines académicos e informativos, por ello, se resaltará los nombres de los participantes, para evitar su invisibilización.

Tabla 1

Caracterización de los participantes del estudio

Nombres	Género	Edad	Ocupación
Gladis Chiriapa	Femenino	49 años	Socia de la comunidad
Otoniel Jimpikit	Masculino	53 años	Presidente de la Comunidad
Ángel Chumpi	Masculino	42 años	Docente
Carmen Yankuam	Femenino	81 años	Sabía de la Comunidad
Enma Chumap	Femenino	40 años	Madre de Familia

Nota. Los participantes solicitaron el uso de los nombres en la cartilla.

3.5. Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron la observación participante, la entrevista, el grupo focal y el diario de campo y la revisión documental; lo que permitió como investigadoras contar con un gran cúmulo de datos del objeto de estudio. A continuación, se detallan cada una de estas.

3.1.1. Observación participante

Una de las técnicas empleadas fue la observación participante, ya que se estuvo en contacto directo con los participantes del estudio.

> Es una técnica cualitativa de investigación que implica la recolección sistemática de datos que permitan comprender los fenómenos socioculturales a partir de la observación en el contexto natural en el que estos tienen lugar y mediante la participación del investigador en la vida cotidiana de los sujetos, con los que mantiene una relación directa y cercana (Nuñez, 2019, p. 16).

La cita señala que todo investigador que se encuentre en el lugar de campo es un participante más. Por esta razón, es importante considerar las diferentes perspectivas de los implicados en este tema, en este caso de la comunidad educativa en todo su conjunto del CECIB. Además, implica estar en el lugar de los hechos,

convivir y formar parte de las actividades. Es importante señalar que, se contó con una ficha de observación (véase anexo 1) para registrar prácticas, culturas y comportamientos que ocurren en el área de estudio.

3.1.2. Entrevistas

La entrevista es considerada como una conversación formal. En este sentido, Díaz *et al*. (2013) menciona que, “la entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar" (p. 163). En otras palabras, es una conversación donde planteamos preguntas para obtener datos sobre un tema específico. La forma en que estructuramos la entrevista varió, a veces tuvimos preguntas predeterminadas, otras veces preguntas que surgieron en el momento de la entrevista, y en otros casos fue más informal y flexible.

El guión de entrevistas fue construido mediante diálogos participativos. En primer lugar, se recogió desde las voces de los participantes elementos generales que debían preguntarse. En segundo lugar, se trabajó con preguntas intencionadas por parte de las investigadoras del estudio. Es importante señalar que el guión de entrevista fue validado por una experta en estudios culturales (véase el anexo 2).

3.1.3. Grupo focal

Un grupo focal es una técnica en donde un moderador guía una discusión con un pequeño grupo de personas, para obtener información detallada sobre las opiniones y puntos de vista de un tema específico. Para Ruiz *et al.* (2013) se utiliza para obtener información profunda y reflexiva con personas afines a un área. Esta técnica contó con un guión (véase en el anexo 3), enfocado en la validación de la cartilla pedagógica desde la perspectiva de la comunidad educativa.

3.1.4. Diario de Campo

Es importante señalar que el diario de campo se utilizó en cada momento y lugar, es un instrumento que acompañó tanto en las prácticas preprofesionales como en los debates con el tutor de tesis o con los docentes de las asignaturas de Cátedra Integradora e Investigación. Así, se registraron actividades de todos los días que realizamos prácticas; pero, también de las retroalimentaciones de los docentes de la carrera de EIB.

3.6. Proceso de recolección de datos

El proceso de recolección de datos implicó una revisión tanto documental como trabajo en campo, cada uno con sus particularidades, pero complementarios entre sí, los cuales se desarrollaron en diferentes momentos. A continuación, se detallan cuatro etapas que responden a cada uno de los objetivos específicos que se realizó durante el estudio.

Fase 1: Preparación. Se llevó a cabo revisión documental y observación áulica. La revisión documental nos permitió revisar los planes de estudio y materiales didácticos de la institución, para así poder identificar el tratamiento curricular en la educación formal. Además, se utilizó la observación participante dentro y fuera del aula. Así, se identificó debilidades y necesidades de formación con relación a los saberes-haceres.

Fase 2: Inmersión en la comunidad. Se realizó tanto en los períodos de inmersión de la práctica preprofesional como fuera de ella. Se aplicó las entrevistas a líderes comunitarios, docentes y portadores de saberes. El tener un vínculo cercano con la comunidad y la institución facilitó el trabajo. También, se utilizó la observación directa para registrar los saberes-haceres en el territorio shuar.

Fase 3: Organización y categorización de la información recolectada. Se procedió con la organización de patrones y significados a partir de una triangulación de los datos recolectados en la fase 2. Con esta información se elaboró la cartilla pedagógica con base a los saberes-haceres shuar, que responde a las unidades 28 a la 33 del proceso educativo FCAP del currículo de las nacionalidades.

Fase 4: Presentación de resultados y reescritura. Se procedió a presentar a la comunidad educativa, para lo cual se realizó una segunda validación con los participantes directos del estudio. También, se aplicó en el aula de clases. Es menester mencionar que la cartilla pedagógica fue validada tanto por la comunidad educativa del CECIB como por un profesional de la nacionalidad shuar en Ciencias de la Educación y Estudios Culturales. De esta manera, se identificaron fortalezas y áreas de mejora, y se realizaron los debidos ajustes.

Resultados y discusión

En esta sección se presentan los principales hallazgos con relación a cada uno de los objetivos planteados, para lo cual se organiza en cuatro apartados. El primero, se encamina a la revisión del proceso formativo de los estudiantes en respuesta a elementos normativos del MOSEIB, el currículo shuar y las guías de interaprendizaje. El segundo, a la recopilación de los saberes-haceres presentes en el contexto de estudio. El tercero, el proceso teórico, metodológico y práctico de la elaboración de la cartilla. El cuarto, la aplicación, la evaluación y la reestructuración de la cartilla.

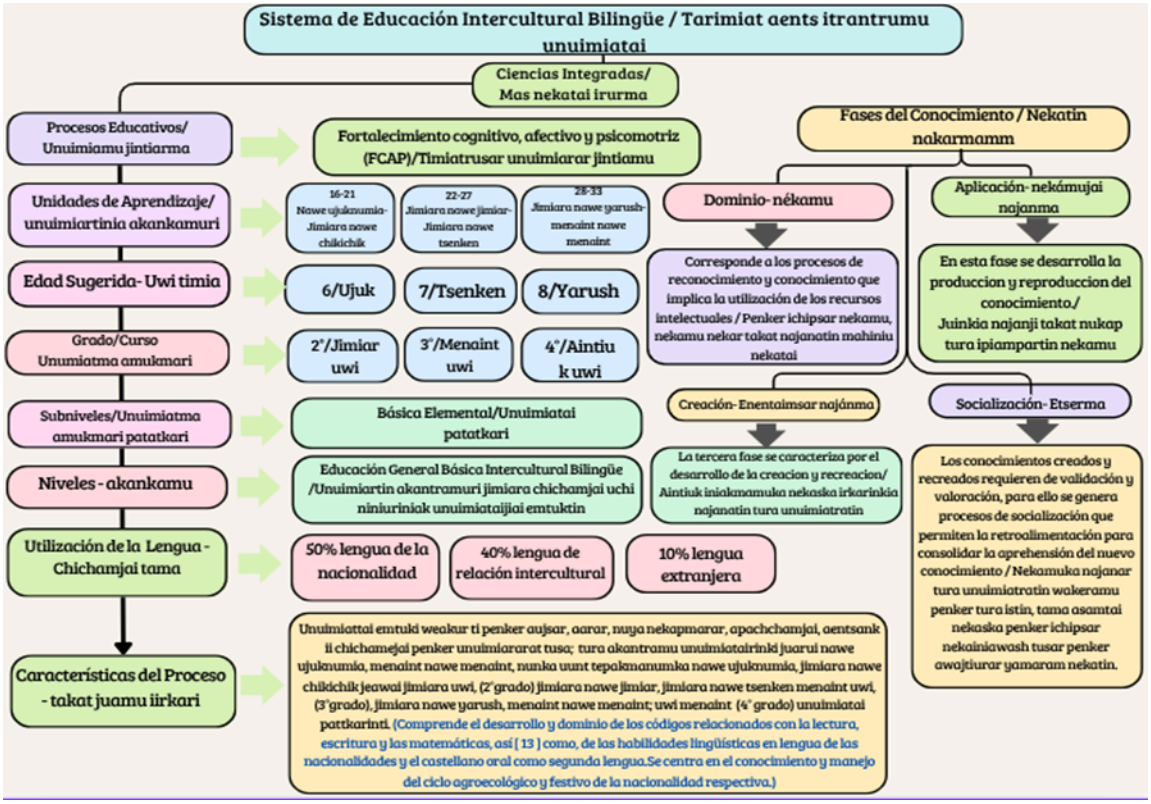
4.1. Los planes de estudio y la experiencia áulica

Una vez que se iniciaron las prácticas preprofesionales de inmersión, el primer pasó fue analizar la aplicación de los tres niveles de concreción curricular en el CECIB. Así, el documento de revisión prioritario fue el MOSEIB (nivel macrocurricular) donde se percibió que el proceso formativo de los estudiantes no está en consonancia con la pertinencia cultural y lingüística (MinEduc, 2013) tal como lo establece el modelo. El proceso formativo gira alrededor del aprender haciendo; no obstante, existe un débil abordaje de los saberes-haceres, aquellos que se aprenden y se adquieren para la vida, sumado a ello, la poca participación de la familia y comunidad. Esta situación se contrapone a los planteamientos del MOSEIB en relación a la actividad educativa, lo que implica “organizar la participación de miembros de la comunidad en el proceso educativo, utilizando los saberes de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas, la tradición oral” (MinEduc, 2013, p, 35).

Antes de continuar, es importante señalar que la investigación se centra en el proceso de Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz “FCAP”, concretamente, unidades 22 a la 33 (cuarto de básica en su equivalencia con el currículo intercultural). Por esta razón, nuestro interés fue conocer la estructura de este proceso educativo y los elementos que lo conforman, como la edad sugerida, grado/curso, subniveles, niveles, utilización de la lengua, características del proceso. Además, las características de las fases del conocimiento: dominio, aplicación, creación y socialización.

Figura 7

Mapa del proceso FCAP del sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación



Nota. Elaborado a partir de lo estipulado en el MOSEIB. La traducción al shuar es propia.

El proceso educativo denominado FCAP se entiende como una herramienta para desarrollar habilidades relacionadas con la lectura, escritura y matemáticas (MinEduc, 2013). También, permite fortalecer las competencias lingüísticas, tanto en la lengua shuar como en el castellano. Así, se señala que el 50% del proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse en lengua de la nacionalidad, pero en la práctica de aula se percibió una nula aplicación, limitándose a ciertas palabras. En este proceso se espera que los estudiantes vayan aprendiendo y mejorando el nivel cognitivo, afectivo y psicomotriz durante la enseñanza-aprendizaje. Lo cognitivo se refiere a adquirir habilidades para pensar, razonar, aprender, recordar y resolver problemas. Estos elementos son claves en la formación de los infantes en edades comprendidas entre los 6 a 8 años de edad —se desarrollará a mayor profundidad en el acápite de elaboración de la cartilla—.

En cuanto a lo afectivo se refiere en ayudar a comprender y gestionar las emociones de los estudiantes. Esto conlleva un proceso de aprender y manejar sentimientos: ira, enojo, felicidad, entre otros; el cual se logra en un ambiente positivo en un espacio que respondan a las necesidades individuales y sociales del estudiantado. Así, se fomenta el sentido de pertenencia a un grupo socioeducativo y sociocultural. Con respecto a lo psicomotriz es permitir que los estudiantes adquieran habilidades motoras, sensoriales, lingüísticas y sociales a través de actividades que estimulan el movimiento y el cuerpo. Por ejemplo, cuando caminamos, saltamos, escribimos, bailamos o hacemos algo que necesita coordinación, porque no solo es movernos, sino también es pensar y controlar lo que hacemos con el cuerpo.

Otro de los documentos de análisis fue el currículo shuar (nivel macro-curricular), el cuál fue aprobado en el 2017 mediante el acuerdo Nro. 017-A-2017, el cual define los saberes y conocimientos —qué enseñar— y dominios —cómo enseñar—, entre otros aspectos. En este sentido, fue vital revisar antes de iniciar nuestra práctica docente, ya que se debe dar respuesta a las intenciones de este documento normativo.

Tabla 2

Mapa del proceso FCAP del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, unidades 28 a la 33 (Ii chichame unuimiatkur shiirmach aamu, mamikmanaiyamu nuyá nékamu émramu)

Procesos educativos / Unuimiat juamu	Fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (FCAP)/ Timiatrusar unuimiarar jintiamu
Unidades de aprendizaje/ Akankamuri unuimiatma	28-33/Jimiara nawe yarush-menaint nawe menaint
Edad sugerida/ Unuimia uwirijiai takakmastin	8/Yarush
Grados/curso/Unuimiatma amukmari	4°/Aintiuk uwi
Subniveles/Unuimiatma amukmari patatkari	Básica elemental/Unuimiatai patatkari
Niveles/ Unuimiat akankamu	Educación General Básica Intercultural Bilingüe/ Unuimiartin akantramuri jimiara chichamjai uchi niniuriniak unuimiataijiai emtuktin
Utilización de la lengua/ Chichamjai najanma	50% de la lengua de la nacionalidad, 40% de relación intercultural y 10% lengua extranjera
Armonizadores de saberes/ Nekamuri	-Iwiakma, Nunka turaNunka Tepakma (Vida, tierra y territorio). -Shuarijiai pujamu, irutkamujai tura aents tuakmajai (Vida familiar, comunitaria y social). -Nekatairi tura enentaimmia (Cosmovisión y pensamiento).

	-Timiatrusar nekatai, timiatrusar najánatin tura najantai (Ciencia, Tecnología y Producción).

Nota. Elaborado a partir de lo estipulado en el MOSEIB. La traducción al shuar es propia.

El paso siguiente fue conocer los objetivos, los saberes y conocimientos —qué enseñar—, dominios —cómo enseñar—, y el círculo de conocimiento que se aborda en cada una de las unidades (véase tabla 3). Es importante señalar que la atención se centra en la unidad 28, puesto que responde al objeto de estudio, al material recopilado en campo que es la base para la elaboración de la cartilla. El objetivo de esta unidad es "conocer y valorar la medicina natural practicada entre los shuar, mediante el uso de espacios y elementos de la madre naturaleza, para dinamizar los saberes y tradiciones desde la identidad individual y colectiva" (MinEduc, 2017, p. 165).

Tabla 3

Objetivo, saberes-conocimientos, dominios y círculos de conocimientos de la unidad 28

Saberes y conocimientos	Dominio	Círculo
Éem ejeramu turuskesh ejerachma. Artículos definidos e indefinidos. **LL.2.3.6., LL.2.4.2., LL.2.5.5** "z"ejai aarmanum "c"ejai yapajiamu, nichik juarki nukapnum amua. Cambio "z" por "c" del singular al plural. **LL.2.4.6., LL.2.4.7.** Uunt pujamunam (uunt, uchich nuya metek iniakma). Relación de orden (mayor que, menor que e igual a). **M.2.1.15.** Araka, yajasma, nuya nunka init irunin utsumkari yaunchuya nekamu. Nivel de incidencia en el conocimiento ancestral sobre el uso de plantas, animales y minerales. **CS.2.1.9., CS.2.3.10.** Kenen najankamu nuya yapajniamuri Formas de la energía "cinética, potencial, térmica, lumínica, química, sonora, eléctrica" y sus transformaciones en calor, luz, sonido y movimiento. **CN.2.3.9., CN.2.3.10.** Tarimiat aentska mashi ikiam irunujai iwiaku. Cosmogónicamente para los pueblos y nacionalidades, todo lo que existe en la naturaleza tiene vida. Iwiarmak najannma ni iwiarmamprattsa. Elaboración de adornos para su vestimenta con materiales propios de su cultura. **ECA.2.3.2.** Naku urukuri nuya itiur iniakmamdsatniuit. Las demandas de los juegos y los distintos modos de responder a ellas. **EF.2.1.2.**	**D.LL.EIB-C.28.1.1.** Ni najantairin ikiakak, tsuak nupanun timiatrus aujmatas shiram chichamjai awainki aawai. Recrea textos literarios y construye criterios, opiniones y emite juicios sobre los contenidos de plantas medicinales, fortaleciendo el valor cultural. **D.LL.EIB-C.28.1.2.** Shuarchámjai tura apachchámjai ikiamia tsuakjai shuar tsuamatain timiatrus enentaimias aak, naa nemar ejék iniakmaun tura ejékachinian wainiawai. Aplica estrategias de pensamiento en la descripción de plantas medicinales shuar e identifica artículos definidos e indefinidos en la lengua shuar y en castellano. **D.LL.C.EIB.28.1.3.** Pénker aartinian yaitmataik nekaki weak, tura chicháchu "z","c"enam yapajiamunam antuwamurin chikichki iniakmanumia nukapen iniakmamunam, TICenum eak iirkarin aújmatas aawai. Apoya el proceso de escritura en descripciones utilizando las TIC y aplicando progresivamente las reglas de escritura, mediante la reflexión fonológica del cambio de la "z" por "c" del singular al plural. **D.M.EIB.28.1.4.** Imiatkin irunujai tura ju iniakmamujai (=,! <,! >) nekápmatai aintiukramujai patatak, timiatrus apujeawai. Establece relaciones de secuencia y de orden en un conjunto de números naturales de hasta cuatro cifras, utilizando material concreto y simbología matemática (=,!<,!>). **D.CS.EIB.28.1.5.** Numinupa, yajasma tura yawi iwiarar shuar neka takakmatain nekawai. Reconoce el nivel de incidencia del conocimiento shuar sobre el uso de plantas, animales y minerales.	**NEKATAI IRUMPRAMU No. 1 "TSUAKNUPA"** CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS No. 1 "PLANTAS MEDICINALES"

Naa (mash tura niniu) nuya chichasma imiancha. Sustantivos (común y propio) y oración simple.**LL.2.3.8., LL.2.4.4.** Apachchamjai “s” aamunam, "oso" tura "osa" aarma aamunam neka. Uso de la "s" en las terminaciones de los adjetivos "oso", "osa" en castellano. **LL.2.4.6., LL.2.3.7.** Nekapak warimpramu, iruakur itiurmamtiktai. Secuencias numéricas crecientes con la adición, con números hasta el 1.000. **M.2.1.4.** Irutkamunam uwishin tsuakrattai. Incidencia de los sabios en la población en el tratamiento de enfermedades. **CS.2.3.9., CS.2.3.10.** Yajasam nuya arak aaya, tsuemun, ujutma nuya micha tsuakratma. Animales y productos del entorno que sirven para curar enfermedades como la fiebre, asma, reumatismos.CN.2.2.6. Imiatkin nuya ankan shuarna iirkari. Características de objetos y lugares propios de la nacionalidad. **ECA 2.3.7.** Tuakmanum, utsumak, najantin, arantuktin, nekatin nuya amikti n. Necesidad de construir, respetar, acordar y modificar las reglas colectivamente. **EF.2.1.5., EF.2.5.5.**	D.CN.EIB.28.1.6. Aentsjai ikiam maemtek shiir awajnaiyamu, tura ni kakarmarin akupeak tsuramta tsaapniri, antunau, muchitmatikman iniakmas muchitiamu enkeamu, nakumak tura yakar maemtek chichak aújmateawai. Convive, promueve y dialoga sobre la reciprocidad y armonía que existe entre el ser humano e naturaleza y viceversa, la emanación de energías que transforman en luz, calor, sonido y movimiento, a través de la proyección de videos, gráficos e ilustraciones. D.ECA.EIB.28.1.7. Imiatkin ikiam ayam irunujai niniurin shuar najantain ikiakak inintrus eak najaneawai. Indaga y elabora manualidades shuar priorizando materiales del entorno [y] fortaleciendo su identidad. **D.EF.EIB.28.1.8.** Iyash pénker iwiarkar nakunum najantain, niisha najantain eak nekámujai nekawai. Reconoce las demandas motoras que presentan los juegos, explorando distintos modos de responder a ellas. **D.LL.EIB-C.28.2.1.** (Chicham etsermarin, yamaram chichaman, chicham akantramuri tura antunamurin), akantrar etsermari nekamunam yajásma tsuamatai ainiana au aujmatsar aarmanum, mashi naan tura nekás naan, chichásma apachchamja tura shuarchamjai aarmanum pénker chicham nekatniun najaneawai. Aplica los conocimientos lingüísticos (semántico, léxico, sintáctico y fonológico) en la decodificación y comprensión de textos relacionados a los animales con poderes curativos, identificando los sustantivos (común y propio) en oraciones simples en castellano y shuar. **D.LL.EIB-C.28.2.2.** Ni enentaimian tsakatmak chicham nekatainmayan eak tura aujtai ikiutainmayan pain aujas, turak awajitsuk pénker “s” aatain nekaki weak apujeawai, naa iwiarin “oso” nuyá “osa” chicha amunamunam aújsatniun tura aartinian iwiareawai. Desarrolla el proceso de lectura y escritura, enriqueciendo las ideas mediante consulta en diccionarios y otros recursos de la biblioteca y aplica progresivamente las reglas de escritura del uso de la "s" en las terminaciones de los adjetivos "oso"y"osa". **D.M.EIB.28.2.3.** Chikichik eemka nekápmatai jusamun ichipias neká najankamu nekapmakir uuntnumani patatak, nekapmatai nupantiniam (1.000) ejé najaneawai. Describe y reproduce patrones numéricos crecientes con la suma de números hasta el 1.000. **D.CS.EIB.28.2.4.** Ni irutkamuri tura jé pujamunam itiurchat ajakminian kishmaktaj tusar nuyá aents takata najaneamun nekawai. Comprende las acciones que realizan la familia, para prevenir desastres de su vivienda y de la comunidad por su situación de ubicación geográfica. **D.CN.EIB.28.2.5.** Yajasma tura araka neré aentsu sunkurin tsuarminian ni ayamprin ikiam irunun iis nekawai. Identifica a los animales y productos del entorno que sirven para curar enfermedades del ser humano, mediante la aplicación y observación de	**NEKATAI IRUMPRAMU No. 2 “YAJASAM TSUAKRATIN AINIA”** CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS No. 2 “ANIMALES CON PODERES CURATIVOS”

“h”aamunam, "hue" tura "hie" éem aamun neka. Uso de la "h" en los diptongos iniciales "hue" y "hie". **LL.2.1.1., LL.2.5.4., LL2.5.5., LL.2.3.9.** Nekapak pataka chikichkinmaya nawe jimiarnum. Números ordinales del 1ºal 20º. **M.2.1.16.** Nekapak nuya kanarmari. El metro y sus submúltiplos. **M.2.2.11.** Imiatkin nakumkamu, wekasar juamu. Recolección de datos y representación en pictogramas. **M.2.3.1.** Tarimiat aentsna ankan arantutai imiantri ayamprutai. Importancia y protección de los lugares sagrados en los pueblos y nacionalidades. **CS.2.1.8., CS.2.1.9., CS.2.1.10., CS.2.2.7.** Ankan tepaku penker pujustiniaintiake tsuamatai. Lugares sagrados como la energización “equilibrio”, prevención y curación de las enfermedades. **CN.2.3.9.** Nantu, mayai, nuya entsa tsapninian sukarta. Fuentes de energía: El sol, el viento y el agua, olas, volcanes, biomasa, gas natural. **CN.2.4.2., CN.2.4.3., CN.2.4.4., CN.2.4.6., CN.2.5.1.** Nekamatai utsumkari najantai. Exploración de los sentidos, cualidades y posibilidades con materiales de reciclaje “títeres y marionetas”. **ECA.2.1.9.** Ajiamu imiatri nuya urukuri tuakmanum pachinma. El valor cultural de las danzas y sus características principales, posibilidades de participación colectiva. **EF.2.3.7.,EF.2.5.5.**	estos seres vivos. **D.ECA.EIB.28.2.6.** Imiatkin tura ti iirka ankan irunun akanar aújmatas aawai. Describe y redacta las características de algunos objetos concretos y lugares más representativos del patrimonio cultural y natural. **D.EF.EIB.28.2.7.** Nakunum nisha pachintramnian najanar, arantukar yapajiamun, amiktin chicham mashi iruntrar najanamnian nekawai. Reconoce la necesidad de construir acordar, respetar, y modificar las reglas colectivamente, construyendo diferentes posibilidades de participación en los diferentes tipo de juegos populares y tradicionales **D.LL.EIB-C.28.3.1.** (Wakerumtikma, waramu iniakmamu, etserma) ii tuke najantai aarman ni ejekatniurin akanar is chichasma etsereamuri nekawai. Distingue la intención comunicativa (persuadir y expresar emociones) que tienen diversos textos de uso cotidiano desde el análisis del propósito de su contenido. **D.LL.EIB-C.28.3.2.** Waimiatai ankan irunun aújmatas, chicham juareamuri jimirá chichaun “hue” nuyá “hie” takakujai, wariniankesh eak tura TICenumsha pénker najanchim aar aújeawai. Lee con fluidez y escribe creativamente textos relacionados a lugares sagrados, utilizando palabras que tienen diptongos iniciales "hue" y "hie", a través del uso de diversos medios y recursos, incluidas las TICs. **D.M.EIB.28.3.3.** Imiatkin irunun iwiar apujeak, patatra nekápmamu eemkanmaya juarki jimirá nawe patatkanam ejék nekawai. Reconoce números ordinales del primero al vigésimo para organizar objetos o elementos. **D.M.EIB.28.3.4.** “Nekápak, uchich nekapkachiri” nui ayam irunun nekapmak esaram nekapmatai nekapkajai nekapmawai. Emplea medidas de longitud “el metro, submúltiplos” en mediciones de elementos de su entorno. **D.M.EIB.28.3.5.** Waimiatai ankan irunu juuk nakumak iniakmas etsereawai. Recolecta e interpreta en pictogramas información relacionados a los lugares sagrados. **D.CS.EIB.28.3.6.** Ni irutkamurin waimiatai ankan irunun imiantrin takakainian anair, ni unuimiatairin aújmatas, chichiniak, tentema pujus aujmatas nekawai. Reconoce los lugares sagrados existentes en su comunidad detallando la importancia que tienen cada uno de ellos, mediante conversatorios, charlas, mesa redonda […] exponga en el CECIB. **D.CN.EIB.28.3.7.** Nisha tsuramat irunun, etsanmaya, mayainmaya, entsanu, tunkuruanmaya tatanknum nakumak najana iniakmawai. Reconoce la clase de energía proveniente de los rayos solares, el viento, el agua, volcanes y demuestra mediante ilustraciones y maquetas. **D.ECA.EIB.28.3.8.** Jaanch uwejai umuchtai, aents najanamujai shuarnum waimiaktasar najantain nakumas iniakmawai. Dramatiza a través de títeres y marionetas los rituales que se desarrollan en lugares sagrados de	**NEKATAI IRUMPRAMU No. 3 “ANKANTEPAKUW AIMIATAI IRUNU ARANTAMU”** CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS No. 3 “LUGARES SAGRADOS”

Umuchtai. Verbos. **LL.2.1.1., LL.2.3.6., LL.2.4.2., LL.2.5.5.** “v” aamunam neka "n" tura "l" aartinian neká. Uso de "v" después de "n" y "l". **LL.2.3.7., LL.2.4.6., LL.2.4.7.** Imiatkin jimiampra utuakma, nekapkajai. Relación entre los elementos de dos conjuntos, con elementos numéricos.**M.2.1.6.** Ayajai iirka najantai. Patrones con figuras del entorno. **M.2.1.5.** Nupanti chikichkimma. La unidad de millar. **M.2.1.12.** Nakaktaku, imiatkin tsupisma nuya tsukint tentea. Semirrecta, segmento y ángulo. **M.2.2.8.** Tsuernunka, michanunka, etsankanmaya nuya Galápagos nunka nampermatai. Ritualidades que se practican en la Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos. **CS.2.1.8., CS.2.1.9., CS.2.1.10., CS.2.2.7.** Entsa nuya ayash yapajniamu. Cambios del estado físico y propiedades de la materia en la naturaleza. **CN.2.3.1., CN. 2.3.2.** Imiatkin yaa itiai nuya unuimiarmari imiatri, yamai tura yaunchu unuimiatai. Instrumentos de observación astronómica y su valor científico y tecnológico y ancestral. **CN. 2. 5.5.** Nekamatai timiatrusar utsumkari najanma, imiatkin tuke iruniujai tura najanmajai. Exploración de los sentidos, cualidades y posibilidades con materiales orgánicos e inorgánicos. **ECA.2.1.9.**	la nacionalidad shuar. **D.EF.EIB.28.3.9.** (Tentema jantsemtai nuyá nampetrin) tuke puju aents iruntra najanamu aitkias, tsanink pachiniak nisha iruntrar pachintiain najaneak aijiarar jantsemtai ti imiantrin nekawai. Reconoce el valor cultural de las danzas y sus características principales (por ejemplo, coreografía y música) como producciones culturales de su propia región construyendo con pares diferentes posibilidades de participación colectiva. **D.LL.EIB.28.4.1.** Chicham waimiaktasar najantai aujmatsar aarar najanamu etsermarin enentaimias aújmatas najaneawai. Construye criterios, opiniones y distingue la intención comunicativa de diversos textos cotidianos relacionados a la ritualidad. **D.LL.EIB-C.28.4.2.** Tsuritsuk timiatrusar najantain, apachchamjai tura shuarchámjai chichaman umuchtaijiai, nekaska waimiaktasar najantain timiatrus aújmateamunam aawai. Describe ceremonias de ritualidad, según la secuencia lógica y emplea palabras con verbos en castellano y en la lengua Shuar. **D.LL.EIB-C.28.4.3.** Ni najana waimiaktasa najantain enéntaimsar “v” aamunam neka "n" tura "l" aartinian aachchamjai pénker aartin yaitmataik nekaki weawai. Enriquece el proceso de escritura de experiencias personales y hechos cotidianos de temas relacionados a la ritualidad, aplicando progresivamente las reglas de escritura, mediante la reflexión fonológica en el uso de "v" después de "n"y"l". **D.M.EIB.28.4.4.** Jimiara irumpramu chikichkimsamuri imatkin nekápmataijiai irumar metekma iniákmawai. Relaciona los elementos del conjunto de salida con los elementos del conjunto de llegada, a partir de la correspondencia entre elementos numéricos. **D.M.EIB.28.4.5.** Ii nunken irunun emka nakumkamu ni iirkarin iis najaneawai. Construye patrones de figuras del entorno en base a sus atributos. **D.M.EIB.28.4.6.** Nekapmatai nupantimpramun ikiarma nakumak aar iniakmas (tesamu ejapen tsupikma nekapak apujsamunam) tura nekapmati aataijiai aujeawai. Representa, escribe y lee los las unidades de mil en forma concreta, gráfica (en la semirrecta numérica) y simbólica. **D.M.EIB.28.4.7.** Naka ejapen tepakun, tepaku, waakun neka nakumak najaná iniakmawai. Reconoce la semirrecta, segmento, ángulo y representa en forma gráfica. **D.CS.EIB.28.4.8.** Nayaimpiniam imiatkin tura aents irunu iistin yamaiya nekatai tura takakmatai imiantri, ii!uuntri iitiai imiantrincha, nakumak tatanknum najanamun nekawai. Reconoce la utilidad e importancia de los instrumentos de observación astronómica ancestral y los aportes a la ciencia y tecnología moderna, mediante maquetas e ilustraciones gráficas**.** **D.CN.EIB.28.4.9.** Shuarnum sunkur kiishmaktatsar tura tsuamartasar najantai imiantrin nekawai.	**NEKATAI IRUMPRAMU No. 4 “NAMPERMATAI”** CÍRCULO DE CONOCIMIENTOS No. 4 “RITUALIDAD”

	Comprende la importancia de las ritualidades en procesos preventivos y curativos practicados de acuerdo a la cosmovisión shuar. **D.CN.EIB.28.4.10.** Nekapmamas nakumak iniakmas imiatkin nunka irunun nekapma, aar ni nunka iniakmamu iirkarin metekma iyawai. Compara y describe las características de los estados físicos y las propiedades de la materia en la naturaleza, mediante experimentaciones y representaciones. **D.ECA.EIB.28.4.11.** Ujumchik iniakmamtaijiai jawir wiawiatniujai, jaanchajiai najanamu iniakmataijiai, imiatkin tuntuiyamniajai najaneawai. Crea producciones plásticas, títeres, objetos sonoros y elementos rituales en pequeñas dramatizaciones.

Nota. Elaborado a partir del currículo de la nacionalidad shuar del 2017.

Como observamos en la tabla 3, el círculo 1 está orientado a la enseñanza de las plantas medicinales, reconociendo y valorando la medicina natural practicada por el pueblo shuar, a través del contacto directo con los elementos y espacios sagrados de la madre naturaleza. En cuanto a la forma de enseñanza, se promoverá el aprendizaje vivencial y comunitario, donde el conocimiento se transmite mediante la palabra de los sabios, la observación, la práctica y el respeto profundo de los saberes ancestrales.

En el círculo 2 se enseñan animales con poderes curativos, los que son conocidos por ayudar a sanar y proteger según el conocimiento de los sabios shuar. Estos animales tienen una conexión espiritual con las personas. Con respecto a cómo se va enseñar, se indica mediante la conversación con los mayores, contando historia, saliendo al entorno inmediato, para que el aprendizaje sea vivencial, no solo escuchando, sino practicando.

En el círculo 3 se va a enseñar lugares sagrados, espacios importantes para la espiritualidad y la sabiduría del pueblo shuar. Con respecto a cómo se va enseñar esto, se propone visitar estos sitios, escuchar las enseñanzas de los mayores, y compartir en comunidad el significado de cada lugar, fortaleciendo así el respeto, la memoria y la conexión con la madre naturaleza.

Finalmente, en el círculo 4 se va enseñar la ritualidad, un conocimiento que tiene un profundo significado para la comunidad, ya que representa sus creencias, costumbres y su manera de vivir en armonía con la naturaleza. Este aprendizaje busca fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia de niños y niñas. En cuanto a cómo se va enseñar, se lo hará de manera vivencial, mediante la observación, el diálogo con sabios y sabias, y la participación en rituales propios del territorio shuar.

Antes de continuar, es importante señalar que por razones institucionales no se logró acceder a la planificación Curricular comunitaria (PCC) —nivel mesocurricular—. Por esta razón, no se pudo conocer a profundidad las características de la gestión pedagógica y curricular del CECIB. Igual situación sucedió con la guía de interaprendizaje —nivel microcurricular—, a la cual tampoco fue posible acceder. Sin embargo, todo lo que conlleva la aplicación de este instrumento fue contrastado con la praxis del docente.

Durante la observación áulica se percibió que lo estimulado en el currículo no se está cumpliendo en su totalidad. Por ejemplo, en el desarrollo de la unidad 28 no se abordó el conocimiento sobre el uso de las plantas y animales en la nacionalidad shuar (CS.2.1.9., CS.2.3.10), ó el valor cultural de las danzas (EF.2.3.7., EF.2.5.5.).

> Durante la clase del miércoles 27 de noviembre se observó que al momento de abordar el tema de las plantas medicinales de la comunidad se abordó más temas de la medicina occidental. No se hizo alusión a que estas plantas forman parte de la Aja shuar (huerto). También, en la clase de ECA no se enseñó la danza shuar como un mecanismo de valorar los aspectos culturales, de hecho, se omitió este tema. (Diario de campo MCH, 27 de noviembre de 2024)

Estas situaciones fueron casi cotidianas durante cada una de las clases durante las tres semanas de prácticas. En otras palabras, la articulación entre lo que establece el currículo y la praxis del docente, no fue posible, ya que no da respuesta al qué enseñar, aunque igual situación sucede con el cómo enseñar.

Las clases se limitaban a la utilización de textos escolares sin una planificación concreta. Al inicio de las prácticas de inmersión, el docente nos indicó que deberíamos centrarnos en enseñar Lengua y Literatura de la nacionalidad, así como Matemática y Etnomatemática, dejando de un lado la Educación Intercultural y Artística, Estudios Sociales y Etnohistoria. Esta situación de enseñar de manera disciplinar se contrapone al trabajo de áreas integradas, tal como lo establece el MOSEIB.

> Deben centrarse en Lengua y Literatura y Matemáticas, puesto que los estudiantes aún no dominan la lectura, la escritura, la suma, la resta y la multiplicación. Durante estas tres semanas, se dedicarán a enseñar a leer, escribir y a preparar diversos tipos de recursos para cada día, intentando integrar los contenidos del currículo. (Diario de campo JB, 11 de diciembre de 2024)

Con esta orientación se inició con el desarrollo de las prácticas, aunque nuestra intención fue siempre trabajar por áreas integradas y con la aplicación de la lengua shuar, se insistió en que nos debíamos

enfocar únicamente en Matemáticas y Lengua y Literatura, ya que no era factible abarcar más áreas en ese momento.

> Durante las dos primeras semanas de prácticas no se visualizó la aplicación de los porcentajes de la utilización de la lengua en el aula de clase. Los días jueves los niños recibían clases de inglés durante toda la jornada (alrededor de seis horas), pero durante los otros días, casi en su totalidad eran en castellano, pese a que el docente habla el shuar chicham. (Diario de campo MCH, 05 de diciembre de 2024).

Esta situación pone en entredicho lo establecido en el Acuerdo 440, que señala que la utilización de la lengua por parte de los docentes debe ser del 50% en la lengua de la nacionalidad, 40% en la lengua de relación intercultural y 10% en la lengua extranjera.

Con el transcurso de las clases se pudo percibir que tampoco se trabaja desde los saberes-haceres. De hecho, la afirmación del docente que “no ve la necesidad de que las clases en shuar chicham, ya que no les interesa a los estudiantes aprender su lengua materna” (Diario de campo, 10 de diciembre de 2024), pone en debate la emergencia de la revitalización de los saberes-haceres como el camino para la revalorización de la nacionalidad shuar. Además, como ya se mencionó en párrafos anteriores, no recibían suficiente conocimiento de los contenidos establecidos en el currículo.

> En el calendario de clases se contemplan todas las asignaturas, pero en la práctica, el profesor se centra exclusivamente en Matemáticas y Lengua y Literatura. Además, en la segunda semana de clases, los niños realizaron exámenes y obtuvieron bajas calificaciones en casi todas las materias, incluyendo el idioma shuar; sin embargo, lograron resultados más destacados en la asignatura de inglés. (Diario de campo JB, 06 de diciembre de 2024)

La situación descrita nos permitió darnos cuenta de que el currículo no se aplica de manera adecuada en el CECIB, lo que conduce a que los niños y las niñas vayan perdiendo su conexión con la identidad y los saberes de la nacionalidad shuar. Por ejemplo, los saberes y dominios del currículo permitió el abordaje del aja shuar, el anent, mitos y leyendas, danza shuar; pero ninguno de estos fue abordado durante las tres semanas que estábamos en prácticas.

Para finalizar esta sección, es importante señalar que a nivel prescriptivo el currículo shuar —y todos los currículos de las nacionalidades— se enfoca en la enseñanza de los saberes-haceres territoriales de las nacionalidades. El problema radica en su aplicación por parte de los docentes, ya que el aprendizaje se

limita a tareas memorísticas, descontextualizadas y en la lengua predominante. Los ejemplos descritos en párrafos anteriores, ponen en evidencia estas prácticas de aula que influyen a que no se cumpla lo establecido a nivel macro, meso y microcurricular.

En el caso de la observación áulica, se percibe la falta de recursos contextualizados, el desuso de la lengua de la nacionalidad y la falta de inclusión de contenidos con pertinencia cultural, territorial, lingüística y cognitiva. Situación que conlleva a que los estudiantes no pueden fortalecer lo cognitivo, afectivo y psicomotriz, tal y como lo establece el MOSEIB. De ahí que el reto es contar con material pertinente y fortalecer la formación de docente en el área de EIB (Kajekai, 2023).

4.2. Aprendiendo en el aula y más allá: la conexión con el territorio

Una vez que se realizó la observación áulica y el análisis de los documentos normativos, y al notar que no se cuenta con insumos para el proceso formativo de los estudiantes de FCAP, se inició con un proceso de registro de los saberes-haceres territoriales. Este caminar no fue realizado solo durante las prácticas de inmersión, sino incluyó ir al territorio por diferentes ocasiones, tanto para entrevistar como para validar el material recopilado. Durante el registro se acudió a la etnografía, la cual ofrece técnicas y herramientas para el levantamiento de información. Así, se recopiló la historia de nunkui, anent, el conocimiento del shuar aja, mitos y leyendas (de Etsa e Iwia). Es importante señalar que en esta sección sólo se incluyen ciertos fragmentos de la información registrada, ya que en la cartilla pedagógica se incluirá el material completo.

A continuación, se presenta un fragmento de la historia de Nunkui.

> Nunkui aujmatsamunka apar nuya nekaska winia nukur juni jintruaiti, nunkuikia nua tii kakaram arakan ikianin shuaran arakan su tiniu armiayi tura aentsan nunkuikia kashi jinkin arakmamunam taa kusui tii nuyanka arakan pénker atsakmu tiniu armiayi.
>
> La historia de Nunkui a mí me enseñaron mis padres, especialmente mi madre, que ese Nunkui significaba una niña poderosa, que todos los productos daba, nos mencionaba que la humanidad, la adoraban como a un Dios. Además, decía que Nunkui salía, cuando las personas dejaban trabajando y limpiando la huerta, decía que salía en la noche a alabar y a adorar la huerta. (G. Chiriapa., comunicación personal, 06 de diciembre de 2024)

La historia de Nunkui ponen en manifiesto que el entorno natural y cultural, puede convertirse en un aula en sí mismo, donde el estudiantado ya no sólo adquiere conocimientos académicos, sino saberes-haceres que

le servirán para la vida, ya que, desarrollaran su identidad y su lugar en el mundo. De ahí la importancia y la necesidad de la integración en el currículo escolar de estas historias.

A continuación, se presenta un fragmento de la historia del Anent (canto sagrado).

> Anenka, nekaska tii enentaimsar pénker nampetainti, nankamas yaksha nekachait nampestinkia jeatsui nakurushtai asamtai, yamai ekuatura nunke arantukar nampersamua ainis, nekas araknan nampen armiayi yurumak pénker susat tusa, aja nupakaint, tura mesekain tusa nukur kashik nampenauyayi, nusha nekaska nankamas natu ji eketmanum nampeshtainti, jukas natu ji tsawamunam ewek, turachkunka ujuk ekemsamunam nampenuyayi nukur, Nunkui anaik ajanam takatmastasa juareak. Nuka nekas anenka shuar nampek araka nukurin pénker antuk aja irtusak tusa nampetainti, nianchuka chikich aents wi atakman nankamas írtusain tusa nampen armiayi.
>
> El Anent, era sagrado, nadie cantaba por cantar, porque ese era sagrado y respetado como el himno nacional, bueno entonces para que dé buena comida, para que dé buena chacra, para que no se remonte, para que crezca bien las plantitas, mi mamá cantaba de mañana, no es cualquier hora que se canta, se cantaba de mañana, madrugaba a las cinco o a las seis en la huerta, ya antes de empezar a trabajar ya empezaban a cantar, nombrando la niña poderosa Nunkui.
>
> Esas plegarias o Anent, que dicen, esos cantos shuar, que era como un sentimiento de un poder para atraer a la persona. O así, para contradecir, contrarrestar, más claro, problemas, como se puede decir, envidias, pleitos entre familias. (O. Jimpikit., comunicación personal, 09 de diciembre del 2024)

Al observar las prácticas educativas que se desarrollan en la CECIB, se hace evidente que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe responder a las particularidades del territorio donde se asienta esta institución educativa. Puesto que, el territorio fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad hacía la revitalización de la nacionalidad shuar. Así, por ejemplo, el Anent (canto sagrado) permite aplicar los conceptos teóricos en situaciones prácticas; además, enseña a valorar y cuidar los recursos que les rodean, creando un vínculo emocional con la comunidad.

A continuación, se presenta un fragmento del significado del shuar aja.

> Aja ii takákmasar pujutairi ii aishri kampunniunii jeamun kuarmatai ii nuwa asar juu arak arakmauwitji, ajanam mama, inchi, kenke, sanku. Tura aja tsukintrinkia paantam arauwitji. Tura nui pachimrar arar nuu aja tinuitji.

> El Aja, en nuestra cultura es donde el marido hace una limpieza de un terreno para poder cultivar nosotras como mujer la semilla de yuca. Puede ser la dimensión que el marido ve que nosotros tenemos la capacidad de cultivar, o si no, también nos fijamos pues de que actualmente que consumo vamos a utilizar para ese cultivo. Entonces el Ajá es donde están cultivadas yuca, papa china, el redentor también se cultiva lo que es plátano. Y entonces aprovechamos ahí cultivando todo tipo de sembríos. Eso es para nosotros el Aja. (P, Chumap., comunicación personal, 12 de diciembre del 2024)

La conexión de la nacionalidad shuar con el territorio es fundamental, ya que el aprendizaje no se debe limitar a la educación formal. De hecho, son las experiencias informales, aquellas que juegan un papel crucial en la formación de los estudiantes, como en el caso del Shuar aja. En otras palabras, incorporar las historias, lenguas y tradiciones de diferentes grupos culturales, genera un ambiente de aprendizaje con pertinencia cultural, lingüística, territorial y cognitiva.

En esta sección, podemos destacar que el registro de los saberes-haceres permite la conexión entre el aprendizaje en el aula y el territorio, enriquece el proceso formativo del estudiantado promoviendo un sentido de pertenencia y una comprensión más profunda de su entorno. Esto como respuesta a la desvalorización de la cultura de la nacionalidad shuar, la cual es rica en historias, leyendas, tradiciones, entre otras. Finalmente señalar, que las diversas prácticas y experiencias recopiladas desde las voces de los portadores de saberes, son insumos valiosos para la elaboración de la cartilla pedagógica, la cual integrará el aprendizaje contextualizado, permitiendo diseñar a los educadores estrategias que contacten a los estudiantes con su entorno y su comunidad.

4.3. Cartilla pedagógica: una propuesta alternativa

Desarrollar la propuesta de cartilla pedagógica implica que esta no sólo se limite a la transmisión de contenidos, sino más bien responda a una intención formativa más amplia (véase figura 8). Por ello, articula fundamentos teóricos, principios educativos y el contexto sociocultural, que oriente la acción del docente, y no se enfoca en la enseñanza de contenidos específicos mediante actividades concretas, aunque sí se sugieren varias alternativas.

Figura 8

Componentes didácticos del proceso docente formativo considerados para la elaboración de la cartilla pedagógica



Nota. A partir de la elaboración de la cartilla. Su creación es propia

En cuanto a la fundamentación teórica nos basamos en que la pedagogía decolonial, la cual desafía las metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje, proponiendo una educación que reconozca y valore los saberes ancestrales y las cosmovisiones de los pueblos originarios. Así, se tomó una postura contrahegemónica en la elaboración de la cartilla, para romper con el modelo educativo dominante que ha ocultado históricamente los saberes shuar, y con formatos de cartillas establecidos; más bien, que la cartilla surja de la creación-recreación de la comunidad educativa.

En esta misma línea de pensamiento, la pedagogía decolonial ofrece una educación fundamentada en el territorio y la cultura, donde el conocimiento se desarrolla a partir de las prácticas y experiencias de la nacionalidad shuar. Por otro lado, nos propone una educación que se basa en el territorio y en la cultura, en donde el conocimiento no se impone desde fuera, sino que se construye desde las prácticas y experiencias propias. Así, ayuda a fomentar la identidad cultural, promoviendo la revitalización por los saberes-haceres territoriales, como el uso de plantas medicinales, las técnicas de cultivo, las leyendas, las plegarias, entre otros.

La propuesta de cartilla se basa en el diálogo de saberes; por tanto, busca un encuentro horizontal y respetuoso entre diversos tipos de conocimiento. En la cartilla pedagógica se fomenta un intercambio entre los saberes-haceres shuar y otros saberes contemporáneos, donde ambos se enriquecen mutuamente. En sí promueve una metodología participativa, en la que los sabios, sabias, padres de familia y estudiantes dialogan y reflexionan juntos sobre sus prácticas (véase figura 9). Además, incentiva el aprendizaje activo y colaborativo, transformando el aula en un espacio dinámico de construcción de conocimientos colectivos.

Figura 9

Portadora de saberes durante el levantamiento de datos



La ecología de los saberes en la cartilla pedagógica ayuda a reconocer la diversidad epistémica de la nacionalidad shuar, comprendiendo que sus prácticas son válidas no sólo desde una perspectiva cultural, sino también epistemológica. Además, fomenta una revitalización integral de los saberes-haceres, valorizando su utilidad, espiritualidad y conexión con la naturaleza. También toma como base la pedagogía educativa shuar, la cual se presenta de manera esquemática en la figura 10.

Figura 10

Etapas clave de la pedagogía shuar



Nota. Adaptado a partir de Chiriap et al. (2012, p. 41).

Basándonos en el esquema anterior, en el territorio shuar la epistemología se entiende que los mitos son explicaciones simbólicas de la organización de la naturaleza y del comportamiento humano dirigido por la mente. El pensamiento mítico expresa figurativamente “la totalidad del ser”, confiriendo racionalidad especulativa a la “cosmovisión” desarrollada por el pensamiento shuar en la organización de la realidad. Además, se destaca que los mitos no son solo como cuentos antiguos, sino que en ellos existe una forma de pensar y de ver el mundo, entender la vida, la naturaleza y todo lo que los rodea.

Lo descrito en el párrafo anterior, ahora ya casi no se ve, producto de tantos cambios que han llegado con la tecnología. En parte ha sido bueno, porque se aprenden otras cosas, pero también se han ido perdiendo muchas costumbres y formas de pensar que son valiosas. Y eso se justifica en la propuesta de la cartilla pedagógica, para contar con un producto que valorice los saberes-haceres shuar, para lo cual se propone formar en competencias a los estudiantes.

En cuanto a la formación en competencias Tobón (2013) nos menciona que “las competencias se adquieren exclusivamente mediante el aprendizaje, y constituyen una puesta en acción de la inteligencia. Son actuaciones que se basan en el desarrollo efectivo de las aptitudes y su puesta en acción”. (p. 105). Es decir, se resalta la importancia del aprendizaje encaminado no son solo conocimientos teóricos, sino que se manifiestan a través de acciones concretas que demuestran las habilidades desarrolladas, las cuales se desarrollan a través de la experiencia y la aplicación de habilidades en situaciones reales.

En la elaboración de la cartilla nos situamos en tres dimensiones: cognoscitiva, afectivo-motivacional y actuacional. Cuando hablamos de la dimensión cognoscitiva, nos referimos a todo lo que tiene que ver con el pensamiento, el conocimiento y cómo vamos comprendiendo el mundo que nos rodea. Esto es muy importante, porque nos permite valorar nuestros propios saberes y también conocer otras formas de entender el mundo. Entonces, esta dimensión ayuda a reflexionar, a cuestionar y a relacionar lo que aprendemos con nuestra realidad y con lo que somos como personas y como comunidad.

Por otro lado, también consideramos la dimensión afectivo-motivacional, porque tiene que ver con lo que sentimos y lo que nos impulsa a seguir aprendiendo (Tobón, 2012). Es decir, esas emociones, intereses y motivaciones que influyen en cómo vivimos el aprendizaje, porque si hay interés y emoción, se hace más significativo.

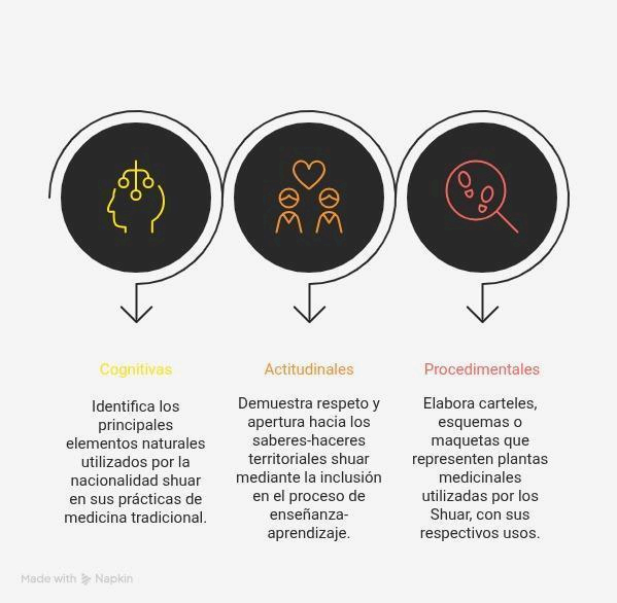
Y, por último, nos referimos a la dimensión actuacional como la situación donde ya no solo pensamos o sentimos, sino que también actuamos (Tobón, 2012). Es decir, todo lo que aprendemos y sentimos se refleja en lo que hacemos, en cómo nos comportamos con los demás y en las decisiones que tomamos. Esta dimensión es fundamental porque ahí es donde realmente se percibe si estamos aplicando lo que aprendimos, si lo llevamos a la práctica en la vida diaria, en nuestra comunidad, y en todo lo que hacemos.

Las competencias planteadas (véase figura 11) buscan desarrollar en los estudiantes un aprendizaje integral en torno a la medicina tradicional de la nacionalidad shuar, con énfasis en la comunidad Yuu. En el ámbito cognitivo, se promueve la identificación de los elementos naturales utilizados en sus prácticas curativas.

Desde lo actitudinal, se fomenta el respeto por los saberes ancestrales, el compromiso con el uso sostenible de los recursos y la participación activa en procesos interculturales. En lo procedimental, se impulsa la elaboración de materiales visuales, la participación y el registro de observaciones en campo, como formas prácticas de apropiación del conocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural. Todo esto acorde a los saberes-conocimientos y dominios planteados en el currículo de las nacionalidades.

Figura 11

Competencias a desarrollar con la aplicación de la cartilla pedagógica



Las dimensiones que se plantean se relacionan con el proceso educativo FCAP. De ahí que los saberes y conocimientos (qué enseñar) a desarrollar en la cartilla se basada en la unidad 28 que está dividida en 4 círculos de conocimiento, donde se menciona que en el círculo 1 está orientado a la enseñanza de las plantas medicinales, reconociendo y valorando la medicina natural practicada por el pueblo shuar, a través del contacto directo con los elementos y espacios sagrados de la madre naturaleza. Se continúa con el círculo 2, donde se va enseñar animales con poderes curativos, los que son conocidos por ayudar a sanar y proteger según el conocimiento de los sabios shuar. Por otra parte, en el círculo 3, se enseñan lugares sagrados, espacios importantes para la espiritualidad y la sabiduría del pueblo shuar. Finalmente, en el círculo 4, se va enseñar la ritualidad, un conocimiento que tiene un profundo significado para la comunidad, ya que representa sus creencias, costumbres y su manera de vivir en armonía con la naturaleza.

Los dominios (cómo enseñar) en el círculo 1 se promueve el aprendizaje vivencial y comunitario, donde el conocimiento se transmite mediante la palabra de los sabios, la observación, la práctica y el respeto profundo de los saberes ancestrales. En el círculo 2 se realiza mediante la conversación con los mayores, a través de historias, saliendo al entorno inmediato, para que el aprendizaje sea vivido y sentido, no solo escuchando. En el círculo 3 se propone visitar territorios comunitarios, escuchar las enseñanzas de los mayores, y compartir el significado de cada lugar, fortaleciendo así el respeto, la memoria y la conexión con la madre naturaleza. En el círculo 4 se plantea que sea vivencial, mediante la observación, el diálogo con sabios y sabias, y la participación en rituales propios del territorio shuar.

En el marco de referencia descrito, la cartilla pedagógica está pensada en el desarrollo integral del estudiantado y del docente, considerando los aspectos emocionales, socioculturales y socioeducativos, tal y como lo establece el proceso educativo FCAP. Por ello, es vital entender el contexto, para lo cual se parte de la epistemología shuar para adaptar las estrategias didácticas a las características de los estudiantes y lo establecido en el currículo. A continuación, se presentan los principales elementos que conforman la cartilla.

4.3.1. Portada y derechos de autor

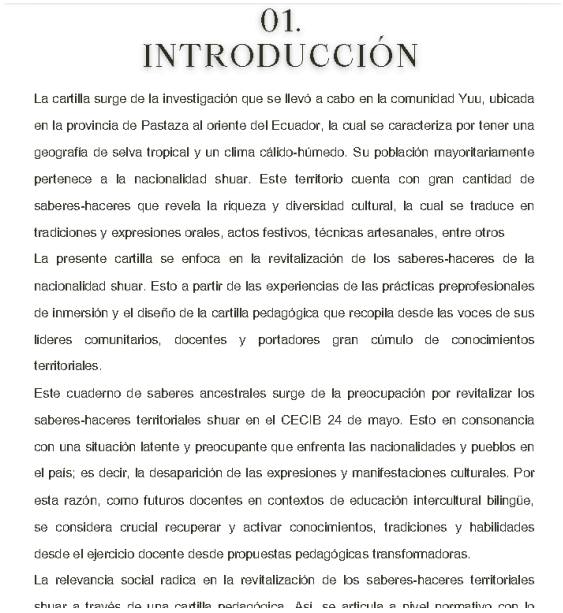
La portada de la cartilla se realizó con pertinencia cultural, donde la idea fue visibilizar a la gente de la comunidad, por eso se incluyó a una sabia, en agradecimiento a su valiosa contribución y generosidad en la transmisión de los saberes y conocimientos. Esta representación no solo rinde homenaje a su sabiduría, sino que también simboliza el espíritu proactivo y propositivo de la población de nacionalidad shuar. Además, se muestra una sección que muestra que la cartilla es de coautoría de la comunidad y las autoras del TIC.

4.3.2. Introducción

Esta sección describe de manera general el recorrido durante dos ciclos de práctica pre profesional. La importancia de la cartilla pedagógica, la problemática a dar respuesta y los elementos teóricos-prácticos.

Figura 12

Introducción de la cartilla pedagógica



01.
INTRODUCCIÓN

La cartilla surge de la investigación que se llevó a cabo en la comunidad Yuu, ubicada en la provincia de Pastaza al oriente del Ecuador, la cual se caracteriza por tener una geografía de selva tropical y un clima cálido-húmedo. Su población mayoritariamente pertenece a la nacionalidad shuar. Este territorio cuenta con gran cantidad de saberes-haceres que revela la riqueza y diversidad cultural, la cual se traduce en tradiciones y expresiones orales, actos festivos, técnicas artesanales, entre otros

La presente cartilla se enfoca en la revitalización de los saberes-haceres de la nacionalidad shuar. Esto a partir de las experiencias de las prácticas preprofesionales de inmersión y el diseño de la cartilla pedagógica que recopila desde las voces de sus líderes comunitarios, docentes y portadores gran cúmulo de conocimientos territoriales.

Este cuaderno de saberes ancestrales surge de la preocupación por revitalizar los saberes-haceres territoriales shuar en el CECIB 24 de mayo. Esto en consonancia con una situación latente y preocupante que enfrenta las nacionalidades y pueblos en el país; es decir, la desaparición de las expresiones y manifestaciones culturales. Por esta razón, como futuros docentes en contextos de educación intercultural bilingüe, se considera crucial recuperar y activar conocimientos, tradiciones y habilidades desde el ejercicio docente desde propuestas pedagógicas transformadoras.

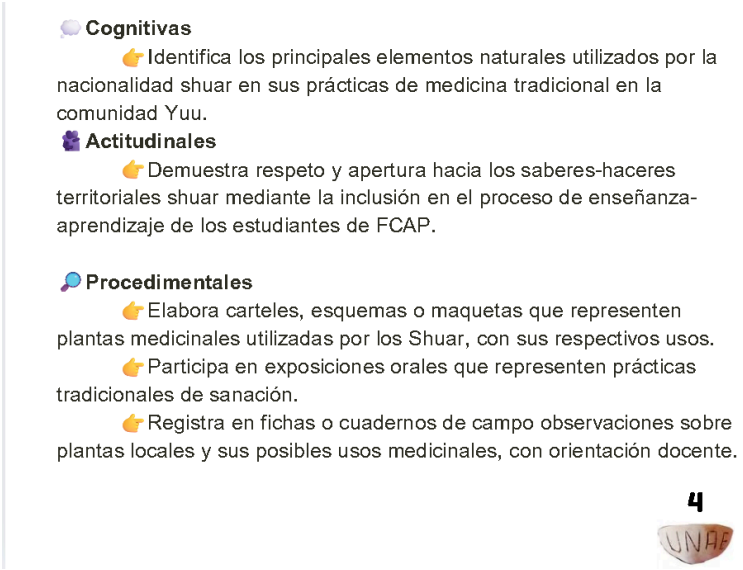
La relevancia social radica en la revitalización de los saberes-haceres territoriales shuar a través de una cartilla pedagógica. Así, se articula a nivel normativo con lo

4.3.3. Competencias a desarrollar

Las competencias que se han propuesto desarrollar en la propuesta en coparticipación con la comunidad se han encaminado a que los estudiantes adquieran un conocimiento completo de la medicina tradicional del pueblo Shuar, especialmente en la comunidad Yuu.

Figura 13

Competencias principales a desarrollar



Cognitivas

👉Identifica los principales elementos naturales utilizados por la nacionalidad shuar en sus prácticas de medicina tradicional en la comunidad Yuu.

Actitudinales

👉Demuestra respeto y apertura hacia los saberes-haceres territoriales shuar mediante la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de FCAP.

Procedimentales

👉Elabora carteles, esquemas o maquetas que representen plantas medicinales utilizadas por los Shuar, con sus respectivos usos.

👉Participa en exposiciones orales que representen prácticas tradicionales de sanación.

👉Registra en fichas o cuadernos de campo observaciones sobre plantas locales y sus posibles usos medicinales, con orientación docente.

4

4.3.4. Fundamentación teórica y pedagógica

En esta sección se proponen lineamientos generales para la comprensión de la importancia de los saberes-haceres. Para que tenga una funcionalidad, se trabajó con los dos docentes del CECIB, se analizaron conceptos y teorías que, en diálogo con lo observado en el territorio, se teje el diálogo de saberes.

Figura 14

Fundamentos teóricos y pedagógicos de la cartilla



Fuente: Elaboración propia, 2025

4.3.5. Contenidos

Durante el desarrollo del trabajo educativo en la comunidad Yuu, se estructuraron los contenidos en cuatro círculos de aprendizaje basados en los saberes-haceres territoriales del pueblo Shuar. En el primer círculo, se trató la instrucción de las plantas medicinales y la medicina natural a través de la interacción directa con la naturaleza y el aprendizaje práctico dirigido por expertos locales. El segundo círculo, se enfocó en los animales con capacidades de curación que se mostraron mediante historias diálogos con los más ancianos y visitas al ambiente permitiendo a los alumnos vivir y entender su importancia espiritual. El tercer círculo, se centró en los sitios sagrados de la región fomentando visitas a estos lugares donde se oyeron las lecciones de los ancianos y se intercambió en comunidad el profundo significado de cada lugar. Finalmente, en el cuarto círculo, se fomentó la ritualidad resaltando las creencias y costumbres tradicionales como un componente esencial de la identidad cultural a través de la observación el intercambio y la implicación directa en rituales característicos del pueblo Shuar.

Figura 15

Círculo de conocimiento 1 que aborda contenidos acerca de plantas medicinales



4.3.6. Estrategias didácticas

El proceso de enseñanza se desarrolló mediante cuatro círculos de conocimientos incorporando actividades pedagógicas ajustadas al entorno cultural de la nacionalidad shuar. En el primer círculo centrado en las plantas medicinales los niños llevaron a cabo tareas como anotar los nombres de las plantas, solucionar un crucigrama, leer la historia de Nunkui y contestar preguntas, dibujar una planta medicinal shuar y escribir frases utilizando artículos tanto definidos como indefinidos. En el segundo círculo centrado en animales con propiedades curativas se propusieron actividades lúdicas como recortar y clasificar figuras, combinar números y pintar. El tercer círculo se enfocó en los sitios sagrados a través de actividades como relacionar palabras con imágenes y buscar sus nombres en una sopa de letras. En último lugar, en el cuarto círculo enfocado en la ritualidad se llevaron a cabo tareas como completar frases con palabras ausentes y organizar secuencias de rituales recortando imágenes.

Figura 16

Actividad propuesta a partir de la historia de nunkui



4.3.7. Evaluación formativa

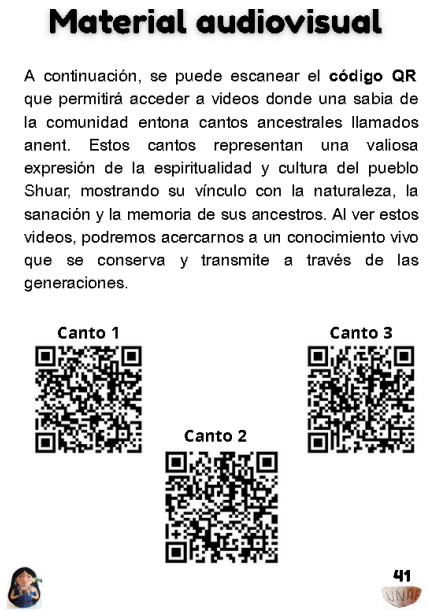
La evaluación se recomienda que se lleve a cabo de manera integral, considerando no solo los conocimientos teóricos, sino también los conocimientos culturales, las destrezas prácticas y las posturas de los estudiantes ante su comunidad, su territorio y su identidad cultural. Según las directrices del MOSEIB se sugieren técnicas cualitativas como rúbricas listas de cotejo, autoevaluaciones y observación directa durante la realización de las actividades en los cuatro círculos temáticos: plantas con poderes curativos animales con poderes curativos sitios sagrados y ritualidad. En este sentido, se recomienda que el docente pueda seleccionar el tipo de evaluación a la que más se acople a la diversidad de los estudiantes. No obstante, se sugieren unas escalas de valoraciones para las actividades planteadas.

4.3.8. Material audiovisual

Para acercar a los estudiantes al conocimiento del pueblo Shuar, se utilizaron herramientas audiovisuales a través de un código QR que conecta a los vídeos levantados en el trabajo de campo donde se entonan cantos como el Anent.

Figura 17

La cartilla cuenta con códigos QR que direccionan al material audiovisual de los cantos Anent

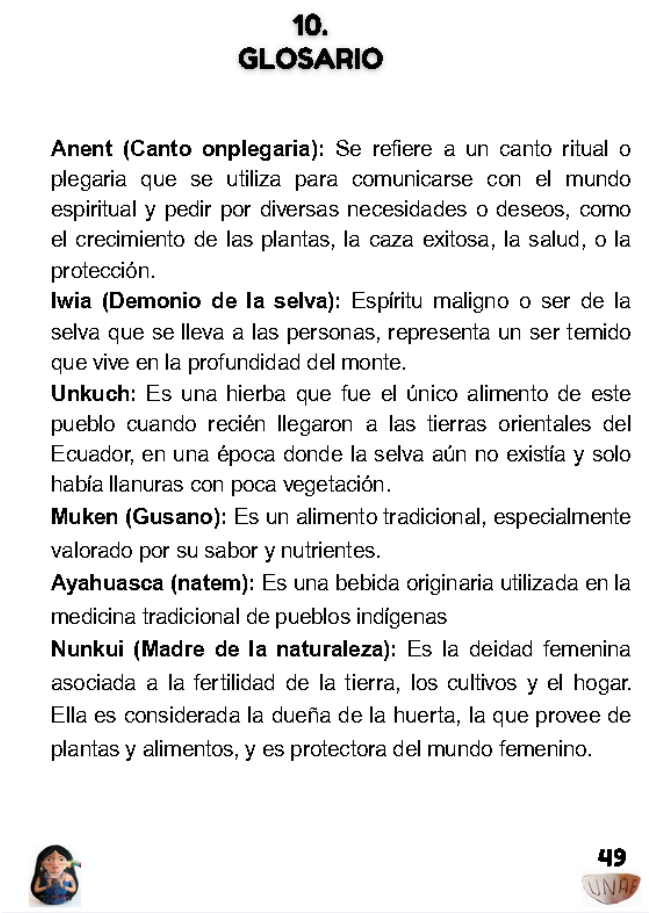


4.3.9. Anexos

Los anexos contienen recursos adicionales como fragmentos de los materiales recopilados en la comunidad, glosario de términos, entre otros.

Figura 18

Sección de los anexos donde se encuentra un glosario de términos relacionado a los saberes-haceres shuar



10.
GLOSARIO

Anent (Canto onplegaria): Se refiere a un canto ritual o plegaria que se utiliza para comunicarse con el mundo espiritual y pedir por diversas necesidades o deseos, como el crecimiento de las plantas, la caza exitosa, la salud, o la protección.
Iwia (Demonio de la selva): Espíritu maligno o ser de la selva que se lleva a las personas, representa un ser temido que vive en la profundidad del monte.
Unkuch: Es una hierba que fue el único alimento de este pueblo cuando recién llegaron a las tierras orientales del Ecuador, en una época donde la selva aún no existía y solo había llanuras con poca vegetación.
Muken (Gusano): Es un alimento tradicional, especialmente valorado por su sabor y nutrientes.
Ayahuasca (natem): Es una bebida originaria utilizada en la medicina tradicional de pueblos indígenas
Nunkui (Madre de la naturaleza): Es la deidad femenina asociada a la fertilidad de la tierra, los cultivos y el hogar. Ella es considerada la dueña de la huerta, la que provee de plantas y alimentos, y es protectora del mundo femenino.

49

4.4. Ajustes en la cartilla pedagógica. ¿Qué mejorar y cómo hacerlo?

La validación de la cartilla pedagógica denominada saberes-haceres territoriales shuar se realizó en distintos momentos, cada uno con un propósito específico y con la activa participación de diversos actores del proceso educativo comunitario. En un primer momento, se procedió con la aplicación directa de las

estrategias didácticas planteadas en la cartilla a los estudiantes; para lo cual se trabajó con el apoyo de la guía de interaprendizaje, en la cual se incorporó actividades de la cartilla pedagógica en diferentes momentos de las cuatros fases del conocimiento. Es importante señalar que las actividades de la guía, se pueden adaptar a los diferentes procesos educativos EIFC, PAI, DDTE y FIEC (o subniveles en el currículo intercultural); por ello, se convierte en una herramienta que puede ser utilizada a lo largo del proceso formativo de los estudiantes.

Figura 19

Guía de interaprendizaje elaborada por la aplicación de las estrategias didácticas de la cartilla



OBJETIVO DE LA UNIDAD

EJEAMU: Unuimia ainiana ai, antunaiktin, ik anaikiatin, metekmanaiyamu nuyá! patátnaikiatin jintiatin yamaram aents yaunchuyá neká, yamai najana tura urum najnatniun juakmartin.
OBJETIVO: Conocer y valorar la medicina natural practicada entre los shuar, mediante el uso de espacios y elementos de la madre naturaleza, para dinamizar los saberes y tradiciones desde la identidad individual y colectiva.

6.- NEKAMURI. (ARMONIZADORES DE SABERES)

- **Iwiakma, Nunka tura Nunka Tepakma** - Vida, Tierra y Territorio.
- **Shuarijiai pujamu, irutkamujai tura aents tuakmajai** - Vida Familiar, Comunitaria y Social.
- **Nekatairi tura enentaimmia** - Cosmovisión y Pensamiento.
- **Timiatrusar nekatai, timiatrusar najánatin tura najantai** - Ciencia, tecnologia y produccion

DOMINIOS A LOGRARSE:

D.CS.EIB.28.1.5. Numinupa, yajasma tura yawi iwiarar shuar neka takakmatain nekawai.
Reconoce el nivel de incidencia del conocimiento shuar sobre el uso de plantas, animales y minerales.
D.LL.EIB-C.28.1.2. Shuarchámjai tura apachchámjai ikiamia tsuakjai shuar tsuamatain timiatrus enentaimias aak, naa nemar ejék iniakmaun tura ejékachinian wainiawai.
Aplica estrategias de pensamiento en la descripción de plantas medicinales shuar e identifica artículos definidos e indefinidos en la lengua shuar y en castellano.
D.CN.EIB.28.2.5. Yajasma tura araka neré aentsu sunkurin tsuarminian ni ayamprin ikiam irunun iis nekawai.
Identifica a los animales y productos del entorno que sirven para curar enfermedades del ser humano, mediante la aplicación y observación de estos seres vivos.
D.CS.EIB.28.2.4. Ni irutkamuri tura jé pujamunam itiurchat ajakminian kishmaktaj tusar nuyá aents takata najaneamun nekawai.
Comprende las acciones que realizan la familia, para prevenir desastres de su vivienda y de la comunidad por su situación de ubicación geográfica.
D.CS.EIB.28.3.6. Ni irutkamurin waimiatai ankan irunun imiantrin takakainian anair, ni unuimiatairin aújmatas, chichiniak, tentema pujus aujmatas nekawai.
Reconoce los lugares sagrados existentes en su comunidad detallando la importancia que tienen cada uno de ellos, mediante conversatorios, charlas, mesa redonda [...] exponga en el CECIB.
D.CN.EIB.28.4.9. Shuarnum sunkur kiishmaktatsar tura tsuamartasar najantai imiantrin nekawai. Comprende la importancia de las ritualidades en procesos preventivos y curativos practicados de acuerdo a la cosmovisión shuar.

Nota. La guía de interaprendizaje fue elaborada como un documento clave para la comprobación de que las actividades propuestas en la guía pueden adaptarse a cualquier proceso o nivel educativo.

Durante las clases se explicaron los contenidos sobre plantas medicinales, lugares sagrados, animales sagrados y ritualidad. A cada tema le dimos su espacio, con su concepto claro, imágenes representativas y algunas actividades que estaban relacionadas con los contenidos. La intención fue que los estudiantes tuvieran una primera aproximación más clara y visual a los temas. Gracias a eso, los niños ya tenían una pequeña idea de lo que se iba a trabajar después en las actividades principales.

Desarrollamos la guía de interaprendizaje de la unidad 28, donde se trabajó los cuatro círculos. En el primer círculo, que trataba sobre las plantas medicinales, se realizaron varias actividades. Primero los niños tuvieron que escribir los nombres de las plantas según las imágenes. Luego, clasificaron los nombres entre

plantas medicinales shuar y no medicinales shuar. Después, realizaron un crucigrama con nombres de plantas, que debían completar correctamente. Por último, aplicamos la actividad “Lee y responde”, donde los niños leyeron una pequeña historia de “Nunkui creadoras de las plantas”, también se le colocó un QR para que puedan ver el video, pero como la institución no cuenta con internet tampoco con un enfocus, y también debían contestar dos preguntas seleccionando la respuesta correcta entre tres opciones. La primera pregunta decía: ¿Cuál era el alimento principal del pueblo shuar?”, y la segunda “¿Quién aseguró la supervivencia del pueblo shuar?”.

En el segundo círculo, que abordó sobre animales con poderes curativos, se hizo una actividad donde los niños recortaron calcomanías y las pegaron en cuadros según su significado: recolección de plantas, purificación del cuerpo y preparación del espacio ceremonial, y luego unieron números para formar y colorear la figura de un mono. En el tercer círculo, de lugares sagrados, unieron palabras con sus imágenes y luego buscaron en una sopa de letras los nombres aprendidos. Y en el cuarto círculos, sobre ritualidad, completaron oraciones con palabras que faltaban y recortan imágenes de rituales para pegarlas en el orden correcto: fiesta de la chonta, intervención del uwishin, fiesta de Tsantsa, ritual de la cascada, fiesta de la culebra y fiesta de la ayahuasca.

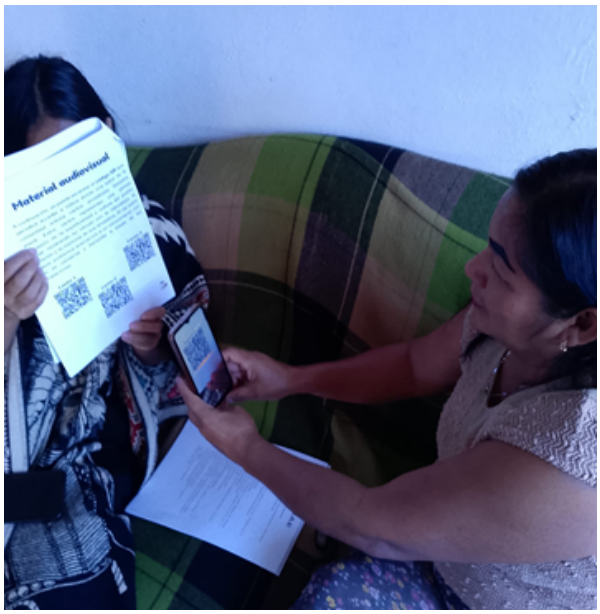
Durante la aplicación de las actividades, notamos varias dificultades, muchos niños no comprenden bien lo que tenían que hacer, algunos se copiaban entre ellos y no mostraban seguridad en sus respuestas. Esto nos llevó a conversar con los y las estudiantes, para comprender que se les hacía más difícil y poder realizar ajustes en las actividades de la cartilla. Por ejemplo, en el círculo 1, que trataba sobre plantas medicinales, agregamos una nueva actividad donde los niños debían dibujar una planta medicinal shuar, también incluimos ejercicios de escritura, donde redactan oraciones usando artículos definidos e indefinidos. Para evaluar cómo les fue, elaboramos una rúbrica en escala de valoración para cada círculo, esto nos ayudó a ver en que partes los niños tenían más dificultad y qué temas necesitaban reforzar. Finalmente, hicimos una escala de valoración general para evaluar toda la unidad 28 y las actividades que se aplicaron. Con esto pudimos tener una idea más clara del proceso y de lo que podemos seguir mejorando.

En un segundo momento, se llevó a cabo la validación por parte de un experto docente-investigador conocedor de los saberes shuar; quien nos brindó una revisión crítica y enriquecedora sobre los contenidos y metodologías empleadas. Asimismo, se contó con la participación del presidente (líder comunitario), sabia (conocedora), socia, madre de familia y docentes del CECIB, quienes valoraron positivamente la cartilla y aportaron observaciones que ayudaron a fortalecer su contenido y aplicación. Este proceso de validación fue crucial para asegurar que la cartilla no solo responda a un criterio pedagógico, sino también con aspectos

culturales y comunitarios, respetando y promoviendo los saberes propios de la nacionalidad shuar.

Figura 20

Proceso de revisión de la cartilla con los participantes de las entrevistas



Los comentarios que nos brindaron los participantes durante la validación de la cartilla, no sólo ofrecieron una mirada crítica, sino que permitieron identificar aspectos que pudieron ser fortalecidos en términos de contenido, metodología, lenguaje y adecuación al contexto educativo. En este caso, las observaciones realizadas sumamente valiosas, ya que señalaron tanto los aciertos como las oportunidades de mejora. Entre los aspectos destacados se encuentran la ortografía, la redacción y en algunas páginas teníamos que mejorar las actividades que se elaboró para cada círculo planteado. Por ejemplo, la incorporación de los saberes/conocimientos en la parte superior y dominios en la parte inferior en la sección de las actividades de la cartilla.

Figura 21

Sección de saberes/conocimientos y dominios que fueron incorporados por recomendación de los docentes de la CECIB



Gracias a estos aportes, fue posible realizar una revisión crítica del documento, ajustando aquellos elementos que limitaban su efectividad y enriqueciendo la propuesta pedagógica. Esta retroalimentación contribuyó significativamente al proceso de mejora continua del material, asegurando que responda de manera más efectiva a las necesidades del contexto educativo en el que se aplicará.

Conclusiones y recomendaciones

Con respecto al primer objetivo del TIC, el cual analiza el estado actual de la enseñanza de los saberes-haceres territoriales shuar para identificar debilidades y necesidades en la transmisión de los conocimientos ancestrales mediante la revisión de documentos y la observación áulica, se concluye que estos conocimientos ancestrales no se están enseñando de forma adecuada en las escuelas. Muchos de estos no se incluyen en el proceso formativo del estudiantado, o tan solo se mencionan de una forma rápida y sin darle profundidad. También la nula participación de los sabios de la comunidad, sumado a ello que no existe carencia de materiales educativos propios del territorio.

En cuanto al segundo objetivo, que tienen como fin registrar los principales saberes-haceres territoriales shuar para incluir contenidos con pertinencia cultural y lingüística en la cartilla pedagógica, fue un proceso de continuo aprendizaje, y reafirma el compromiso de convertirnos en docentes transformadores para mejorar el SEIBE. Todo este proceso ayudó a la recopilación de conocimientos valiosos como son la historia de Nunkui, el canto sagrado Anent y el Aja Shuar, los cuales han mostrado que el territorio también puede ser pedagógico. Así, se logró que el estudiantado conozca su identidad cultural y poder enriquecer el proceso educativo, conectando dos aspectos importantes, la escuela con la vida y con el saber comunitario. Además, se destaca la importancia de recopilar los saberes-haceres para poder incluirlos en el proceso formativo del estudiantado.

Por su parte, el tercer objetivo, encaminado a la elaboración de la cartilla pedagógica para facilitar la enseñanza y aprendizaje de los saberes-haceres territoriales shuar, mediante contenidos y estrategias didácticas contextualizadas, permitió responder a las necesidades y realidades que tienen los y las estudiantes, porque al partir de la epistemología shuar y el considerar los aspectos emocionales, socioculturales y educativos, se garantiza una enseñanza significativa, ya que promueve el desarrollo integral de los estudiantes.

Para terminar, el cuarto objetivo que valida la pertinencia y aplicabilidad de la cartilla pedagógica para identificar fortalezas y áreas de mejora; permitió valorar la estructura propuesta mediante la implementación en contextos reales y a los aportes de la comunidad educativa, se fortalecieron los contenidos y metodologías, garantizando una propuesta coherente con los saberes territoriales shuar y acordes con las necesidades del currículo.

La creación de la cartilla pedagógica destinada a la revitalización de los saberes-haceres territoriales del a nacionalidad shuar, representa una significativa contribución al fortalecimiento de la identidad cultural, lingüística y comunitaria. Este recurso educativo no solo evidencia y revalora los saberes-haceres impartidos por los sabios y sabias del territorio, sino que también fomenta un proceso de enseñanza contextualizado, respetuoso y relevante. Así, la cartilla se transforma en un instrumento de mediación pedagógica que fusiona el currículo nacional y el currículo de las nacionalidades con los saberes propios, fortaleciendo la educación bilingüe intercultural desde una visión integral del buen vivir (Penker pujustin).

Al finalizar este proceso formativo como futuras docentes-investigadoras, podemos recomendar:

- La elaboración de material pedagógico con pertinencia cultural y lingüística, tal y como lo establece el MOSEIB

- Los procesos investigativos deben ser coparticipativos con la comunidad, y darles el debido reconocimiento.

- Se debe incorporar a los sabios de la comunidad en el proceso formativo de los estudiantes.

- Ajustar la cartilla pedagógica y realizar mejoras como un proceso continuo (pensamos complementar con nuestra formación de posgrado).

Referencias bibliográficas

Acosta, S. (2023). *Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales*. Editorial Idicap Pacífico.

ALMEIDA, J. (1995). *Las identidades indias en el Ecuador.* Abya Yala.

Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma.

Behar D (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom

Chiriap, N., Jimbiquiti, L., & Kayap, O. (2012). *Sabiduría de la cultura shuar de la Amazonía ecuatoriana: Tomo II*. Universidad de Cuenca.

Del Pino, M., Arias, K. y Muñoz, G. (2022). Justicia social en saberes y haceres de la evaluación educativa en contexto mapuce. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 133-154. https://www.researchgate.net/publication/364515031_Justicia_Social_en_Saberes_y_Haceres_de_la_Evaluacion_Educativa_en_Contexto_Mapuce

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009

Boaventura, D. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Uruguay. Trilce

Boaventura, D. S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social* (primera ed.). Clacso.

Enríquez, L. (2022). *Análisis de saberes y prácticas ancestrales de producción agrícola y forestal resilientes al cambio climático, en la Chiquitanía boliviana*. Clacso.

Galindo, A. (2020). Limitaciones al reconocimiento del territorio ancestral en Ecuador. FORO. *Revista de Derecho*, 25–44. https://doi.org/10.32719/26312484.2020.34.2

Gómez, J. (2021). Territorios interculturales. *Revista Sarance*, 46 https://doi.org/10.51306/ioasarance.046.04

Gubber, R. (2011). La etnografía: Método, campo y reflexivilidad (1st ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno. https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf

Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf

Hernández, R., Collado, C. y Del Pilar, B. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta edición). McGraw-Hill.

Guayanay Jiménez, N. N., & Márquez Vaca, S. L. (2011). Saberes y haceres culturales de las comunidades integran la parroquia amaluza y su inserción didáctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el área de lenguaje y comunicación en el segundo año de educación básica [Documento PDF]. Universidad Nacional de Loja. https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/3405

Lucero, L, & Moreno, P. (2010). *División del trabajo a través del género en la cultura Shuar de la provincia de Morona Santiago* [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca. http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/1943

Lugo, E. & Fajardo (2018). Prácticas y saberes comunitarios en la Sierra Norte de Puebla: el caso del café, sus plagas y enfermedades. *Revista de Investigación Agraria y Ambienta*l, 9(2), 97-87. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6512364

Mateos, L., Dietz, G., y Mendoza, R. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista mexicana de investigación educativa,* 21(70), 809-835. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300809

Ministerio de Educación. (2019). Orientaciones pedagógicas. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf

Montaluisa, L., & Álvarez, C. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del ecuador (Instituto de idiomas, ciencias y saberes ancestrales*. IICSAE.

Núñez Sanjuán. (2019). *La observación participante*. Universitat Oberta de Catalunya.

Peralta, C., (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33-52. https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2009.0074.03

Pauch, P., Tubay, F., & Cabrera, L. (2022). Presencia de otras culturas y su incidencia de pérdida de la identidad cultural en niños y niñas de nacionalidad Shuar. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 2050–2065. https://doi.org/10.23857/pc.v7i6.4180

Pichardo, M., & Romero, F. (2020). *La importancia de los saberes locales en la educación comunitaria.* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/4235b716-3415-4233-9d8f-7142791bf924/content

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. https://addi.ehu.es/handle/10810/48130

Quichimbo, F., Hidalgo, A., Wamputsar, Alfio., & Yanez, F. (2023). Saberes y haceres territoriales: Prácticas educativas shuar en contextos de educación intercultural bilingüe en Ecuador. Amawtakuna: Revista Científica, 1(1), 1–16. https://editorial.uaw.edu.ec/wp-content/uploads/2024/06/art1.pdf

Quispe, M. (2020). *Valoración de los saberes locales mediante la aplicación pedagógica del diálogo de saberes en 3ro y 4to grado primaria de una IIEE EIB.* [Tesis de licenciatura. Universidad Peruana Cayetano Heredia]. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7782/Valoracion_QuispeCayo_Mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sharupi, M. (2019). *Tarimiat*. Abya-Yala.

Ramos, C. (2020). Los Alcances de una Investigación. *Ciencia América*, 9(3). http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Pontificia Javeriana.

Ramírez, L., & López, B. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: La diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México & Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/blanca-uam.pdf

Ruiz, R. (2016). *Saberes ancestrales: Estudio de caso: la comunidad de Los Chachis en Santo Domingo de Los Tsáchilas.* [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/7170/1/T-UCE-0002-34.pdf

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). ECOE.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I.* Ediciones Abya-Yala.

Anexos

Anexo 1. Fichas de observación

Área de estudio: CECIB multiproceso	
Observadoras: Maricela Chumpi y Jennifer Barbecho	
Fecha: 02 de diciembre de 2024	
Hora: 11:00 – 12:30	
Asignatura observada: Lengua y Literatura e Matemáticas	
Objetivo de la observación: Registrar prácticas pedagógicas y dinámicas socioeducativas que ocurren en el aula de clases con relación a los saberes-haceres.	
Descripción general del área: aula con 10 estudiantes (8 niñas, 2 niños), dispuestos en filas de tres. El profesor utiliza una pizarra blanca, material impreso. Decoración con carteles alusivos a valores, reglas del aula, días de la semana, abecedario, etc.	
Registro de observación:	
Aspectos observado	**Detalle**
Prácticas pedagógicas	- Las docentes inician con lecturas como retroalimentación, para determinar si los estudiantes sabían leer. De igual manera en el área de Matemática se realizó algunos ejercicios (suma, resta, multiplicación, divisan), y lección de las tablas de multiplicar. - Usos de libros textuales que fueron entregados del gobierno, también cuadernos que ellos mismos tienen. - Se realizaron trabajos individuales y grupales dentro del aula, sobre temas de lecturas que se envió de tarea, como lectura de cuentos, y en matemáticas se hizo juego en la pizarra sobre las tablas de multiplicación.
Dinámicas	- Se observó que hubo un intercambio de experiencias personales sobre el porqué no ponen empeño en aprender a leer y sumar y restar. - Práctica de compartir resultados y estrategias en voz alta, esto como parte del aprendizaje colectivo. - Al realizar exposiciones orales referente a cuentos y tablas de multiplicar se escuchó en silencio y con un aplauso al final.

	- Las docentes invitaron a los estudiantes a practicar en parejas una danza de la cultura shuar, algunos mostraron entusiasmo por aprender la coreografía, y otros no salieron. - En la danza se utilizó la ropa típica de la nacionalidad y se observó respeto entre compañeros y orgullo al representar su cultura.

Anexo 2. Guion de entrevista

Título de la investigación: Cartilla pedagógica para revitalizar los saberes-haceres territoriales shuar EIB

Objetivo General:

- Diseñar una cartilla pedagógica que contribuya a la revitalización de los saberes-haceres territoriales shuar para fortalecer la identidad cultural de la comunidad educativa en un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe multiproceso.

Objetivos específicos:

- Analizar el estado actual de la enseñanza de los saberes-haceres territoriales shuar para identificar debilidades y necesidades en la transmisión de los conocimientos ancestrales mediante la revisión de documentos y la observación comunitaria.

- Registrar los principales saberes-haceres territoriales shuar para garantizar la inclusión de contenidos con pertinencia cultural y lingüística en la cartilla pedagógica mediante entrevistas semiestructuradas a líderes comunitarios, docentes y portadores de saberes.

- Desarrollar una cartilla pedagógica para facilitar la enseñanza y aprendizaje de los saberes-haceres territoriales shuar mediante la elaboración de contenidos y estrategias didácticas contextualizadas.

- Validar la pertinencia y aplicabilidad de la cartilla pedagógica para identificar fortalezas y áreas de mejora mediante pruebas piloto en el aula de clase y la retroalimentación de la comunidad educativa.

Aspectos sociodemográficos
Nombre del entrevistado:
Actividad:

Edad:	**Género:**
Fecha de la entrevista:	
Categoría 1: Percepciones docentes sobre los saberes-haceres territoriales Shuar 1. ¿Qué conoce usted acerca del Aja Shuar? 2. ¿Qué conoce usted sobre la historia de Nunkui? ¿Ha leído algo al respecto en los textos educativos? 3. ¿Conoce usted acerca de Anent (Plegarias)? 4. ¿Cuál es la importancia del Aja Shuar para la comunidad? **5.** ¿Cuál es la importancia de Nunkui para la comunidad?	
Categoría 2: Características de las prácticas ancestrales en el ámbito escolar 6. ¿Qué leyendas y mitos usted conoce, aún se mantienen esas costumbres y tradiciones dentro de la comunidad y centro educativo? ¿por qué? 7. ¿Usted cree que las leyendas (Iwia y Etsa) se están perdiendo o se mantienen? ¿por qué? **8.** ¿Cree que es importante que la escuela enseñe acerca de las costumbres y tradiciones que tiene la comunidad? ¿por qué?	

Anexo 3. Guión de grupo focal

Guía de grupo focal
1. Planificación del Grupo Focal:
a. Definir el objetivo específico: Validar la pertinencia y aplicabilidad de la cartilla pedagógica para identificar fortalezas y áreas de mejora mediante pruebas piloto en el aula de clase y la retroalimentación de la comunidad educativa.
b. Selección de participantes:
- Dos docentes del CECIB - Dos madres de familia - Sabía de la comunidad - Líder comunitario - Estudiantes
c. Preparación del guion de preguntas:

1. ¿Considera que los contenidos de la cartilla representan adecuadamente los saberes-haceres territoriales Shuar? 2. ¿Consideran que la cartilla refleja las costumbres y conocimientos de la comunidad? 3. ¿El lenguaje de la cartilla es claro y comprensible para los docentes, comunidad y estudiantes? 4. ¿Qué temas creen que deben fortalecerse o añadirse? 5. ¿De qué manera la cartilla contribuye al aprendizaje de los estudiantes? 6. ¿Qué sugerencias tienen para mejorar la cartilla?
d. Logística: Lugar: Casa comunitaria Duración: 1 hora y media Moderador: Maricela Chumpi y Jennifer Barbecho Materiales: copias de la cartilla, grabadora de voz, hojas de anotación
2. Ejecución del Grupo focal
a. Bienvenida y presentación: Las moderadoras explicarán el propósito del encuentro, agradecerán la presencia de los participantes, garantizaran confidencialidad y establecerán normas de respeto
b. Desarrollo del Diálogo: Se entrega la cartilla a cada participante, se les da tiempo para revisarlo y luego se plantean las preguntas del guion. El moderador guía la conversación, anima la participación equitativa y aclara dudas si surgen.
c. Cierre: Se agradece la participación, se recoge una idea final de cada integrante, y se les informa que sus sugerencias serán consideradas para mejorar la cartilla antes de su publicación final
3. Registro y análisis:
a. Se transcriben las intervenciones, destacando las frases claves, sugerencias, preocupaciones y coincidencias.
4. Conclusiones y recomendaciones del grupo focal