

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Calendarios vivenciales: creando vínculos entre las comunidades indígenas y el bachillerato

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1907196> since 2023-06-01T13:42:50Z

Publisher:

Abya Yala

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Capítulo 6

Calendarios vivenciales: creando vínculos entre las comunidades indígenas y el bachillerato

Tuija Veintie, Anders Sirén y Paola Minoia

Introducción

En Ecuador, en el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB), se sostiene que una de las condiciones que crean conflicto entre la población indígena y el sistema de educación escolarizada nacional es la imposición de horarios y calendarios inadecuados. Por lo tanto, el acuerdo ministerial que oficializó al modelo de EIB en 1993 afirma que en los establecimientos de EIB “se establece un calendario social y un horario de clase de acuerdo con la situación socio-cultural y económica de las comunidades de la sierra, la costa y el oriente” (Ministerio de Educación y Cultura, 1993). El choque entre calendarios tiene largas raíces en la historia colonial del continente latinoamericano.

En gran parte de América Latina, incluidos los territorios ahora conocidos como Ecuador, se adoptó el calendario gregoriano en 1584 por orden de Felipe II, el rey de España (Ortiz García, 2012). El calendario gregoriano, nombrado en honor del papa Gregorio XIII en 1582, es el calendario más utilizado del mundo actualmente (Gutiérrez, 2008). No obstante, el calendario estandarizado gregoriano es solo un modo de organizar unidades de tiempo, mientras varias culturas han elaborado sus respectivos sistemas de calendario con base en sus propios intereses y necesidades en cuanto a marcar y organizar el tiempo (Davenport, 2007). En América Latina, los Maya, México (Azteca) e Inca son conocidos por haber elaborado sus sistemas de medir y organizar el tiempo con base en su rigurosa observación de fenómenos naturales y alto conocimiento en matemática y astronomía. Los Inca, con mayor trascendencia a las culturas indígenas andinas contemporáneas, desarrollaron una íntima relación entre las ceremonias agrícolas y religiosas con los astros, sobre todo el sol, y elaboraron un calendario agrícola y festivo con base en su conocimiento astronómico (Ortiz García, 2012).

Aunque la sociedad contemporánea latinoamericana actualmente utiliza el calendario gregoriano, existe entre los pueblos y nacionalidades indígenas el interés hacia los calendarios basados en las cosmovisiones y vivencias de las comunidades indígenas. Este interés es notable dentro de la educación intercultural bilingüe. Paz y Esperanza (2012), por ejemplo, cuentan sobre una experiencia en Andahuaylas, sierra peruana, donde varias escuelas, docentes, estudiantes, padres de familia y sabios de las comunidades fueron involucrados en producir un calendario andino agro festivo y ritual para ajustar mejor las actividades escolares con la organización del tiempo y espacio indígena local. Afirman que las generaciones últimas ya no practican ni conocen el calendario andino y su firme vínculo con el sol, la luna y las estrellas. Por lo tanto, se ve necesario involucrar a los padres y madres de familia y sabios y sabias en el proceso de elaboración del calendario (Paz y Esperanza, 2012).

De igual manera, basado en experiencias de educación intercultural en Chiapas, México, Sartorello (2016) destaca que un calendario socionatural de actividades debe ser elaborado en cada escuela junto con los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, debido a que es un instrumento pedagógico importante que manifiesta la relación íntima entre sociedad y naturaleza. Cabe notar que tal relacionalidad no es importante solamente entre los pueblos de Chiapas, sino es una de las características epistémicas fundamentales en el pensamiento de varios pueblos y nacionalidades indígenas en las Américas (Battiste y Henderson, 2000, Reascos, 2009).

Además, hay que observar que la relacionalidad va más allá de los seres humanos y la naturaleza. Por ejemplo, según estudios en Ecuador, la íntima relación entre el mundo de los seres humanos y el mundo espiritual de abajo y arriba es fundamental en el pensamiento de los kichwa y shuar de la Amazonía (Andy Alvarado *et al.*, 2012; Chiriap Tsenkush *et al.*, 2012). Por lo tanto, es importante incluir el aspecto espiritual dentro del sistema para organizar el tiempo. También, desde la ontología holística y relacional de los pueblos kichwa y shuar, hay que prestar la atención a la

tendencia de conceptualizar el tiempo y espacio en forma circular o espiral (Chacón, 2012; Cornejo, 1993; Pari Rodríguez, 2009; Yañez, 2009) en vez de la conceptualización del tiempo lineal que domina el pensamiento en la religión cristiana, historiografía, y ciencias (Marcus, 1961; Santos, 2004; Yañez, 2009).

Consiguientemente, los calendarios comunitarios fomentan la pluralidad ontológica y epistemológica: la posibilidad para pensar desde otro enfoque y conceptualizar el tiempo, espacio y las relaciones entre los seres que cohabitan el cosmos. De esta manera es posible desafiar las hegemonías onto-epistemológicas y fomentar una interculturalidad que comprende la diversidad epistemológica (Walsh, 2012, Quintriqueo *et al.*, 2019).

Calendarios vivenciales educativos comunitarios El caso de Pastaza

Aunque dentro de la EIB en Ecuador, el calendario socio-cultural ya se introdujo a principios de la década de 1990, no siempre ha sido una alta prioridad en la política de la EIB en el país. Por ejemplo, la actualización 2010 del modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB) no pone énfasis en los calendarios y horarios. Sin embargo, la actualización 2013 retoma la idea del calendario social según las necesidades locales, hablando tanto de un calendario educativo comunitario, como de un calendario vivencial de las nacionalidades, y además un calendario agroecológico y festivo (MinEduc, 2010, 2013). Más recientemente, como parte del proceso de relanzamiento de la EIB, el ministerio de educación publicó un libro de lineamientos para la implementación de MOSEIB (en adelante denominado los “lineamientos”) (MinEduc, 2017). En los lineamientos se destaca que cada centro educativo comunitario intercultural bilingüe (CECIB) y unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe (UECIB) deberían organizar su respectivo calendario vivencial educativo comunitario (en adelante denominado “calendario”). Este calendario se ve como un elemento esencial para apoyar a los estudiantes en mantener “el vínculo entre sus vivencias culturales y la educación escolarizada” (MinEduc, 2017, p. 14).

En los lineamientos se afirma que la elaboración del calendario juega un rol fundamental en identificar y revitalizar los saberes y conocimientos de cada nacionalidad o pueblo, generar proximidad entre la comunidad educativa con la cultura y el contexto local, e incorporar contenidos originarios del medio socio-cultural local en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MinEduc, 2017). Por lo tanto, el calendario se ve como una herramienta pedagógica que ayuda a generar aprendizajes culturalmente pertinentes a partir de la relacionabilidad epistémica y de las diferentes actividades que los habitantes de una comunidad indígena realizan en cada temporada del año en el territorio comunitario (Sartorello, 2016).

Además, la elaboración del calendario funciona como primera fase hacia la elaboración de cartillas de saberes, unos materiales pedagógicos escritos en la lengua de la nacionalidad y español, con explicaciones sobre los elementos esenciales de las vivencias indicadas en el calendario (MinEduc, 2017). Con base en el calendario elaborado por CECIB o UECIB y el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe, cada instituto educativo debe elaborar también su planificación curricular institucional, un documento que “plasma las intenciones del proyecto educativo institucional, orienta la gestión del aprendizaje” (MinEduc, 2017, p. 18).

El objetivo de este capítulo es examinar el contenido local e indígena en los calendarios elaborados en colegios interculturales bilingües en la provincia de Pastaza en la Amazonía ecuatoriana. Debido a que los calendarios están en curso de preparación, consideramos oportuno examinar también el proceso de elaboración de calendarios. Por lo tanto, la primera sección de resultados examinará los elementos de los calendarios elaborados, y cómo representan la epistemología y conocimientos ecológicos y culturales de las nacionalidades amazónicas. La segunda sección de resultados se centrará en las fortalezas y desafíos en el proceso de la elaboración y uso de los calendarios.

Métodos y materiales

Se trata de una investigación cualitativa enfocada en los colegios interculturales bilingües de la provincia de Pastaza. Indagamos información desde las oficinas de los dos distritos educativos de la provincia de Pastaza, así como del equipo técnico de la EIB en la provincia, para identificar los colegios donde hayan avanzado con la elaboración de los calendarios. Desde luego hemos realizado entrevistas sobre los calendarios en nueve centros educativos interculturales bilingües (tabla 1). No cubrimos centros educativos comunitarios únicamente del nivel de educación general básica, sino que nos enfocamos en colegios que cuentan incluso con un programa de bachillerato general unificado (BGU). Con base en la información desde las oficinas de educación de nivel de la provincia y distritos educativos, así como a la recopilación de datos en los colegios, en la mayoría de los colegios en Pastaza no se cuenta con un calendario elaborado.

En tres de las Unidades Educativas visitadas (UE7, UE1, UE3) han elaborado un borrador que hemos podido observar. Uno de estos (UE1) es un primer borrador trazado por dos profesores con un bolígrafo en una hoja de papel bond, mientras dos (UE7 y UE3) son más avanzados y elaborados con más tiempo y con la participación de varios actores. En cada caso, hemos entrevistado por lo menos al rector y uno o dos docentes quienes han estado activamente involucrados en el proceso de elaboración del calendario. En las entrevistas los docentes explicaron detalladamente cada elemento del calendario.

En cuatro colegios (UE2, UE5, UE4, UE8) realizamos entrevistas con representantes del colegio quienes nos han conversado sobre la elaboración del calendario, pero por diferentes motivos no nos han podido mostrar ningún borrador. En dos de los colegios (UE6 y UE9) la elaboración del calendario no estaba en vías de planificación en el momento de las entrevistas, pero los directores y profesores de estos colegios nos han compartido su reflexión sobre el tema de los calendarios. Por lo tanto, analizamos primero los elementos de los calendarios o borradores ya elaborados, y después nos enfocamos en el proceso de elaboración de los calendarios. Las cartillas de saberes no están incluidas en este estudio debido a que en esta fase ninguno de los colegios había elaborado las cartillas.

Tabla 1

Calendarios en centros educativos interculturales bilingües

Código	Nombre de la Unidad educativa	Parroquia	Nacionalidad Indígena mayoritaria	Programa de bachillerato general unificado (BGU)	Entrevistados	Estado del calendario
UE1	Canelos Camilo	Canelos Santa	Kichwa	Ciencias Ciencias	E1, E2, E3 y	Borrador En desarrollo
UE2	Huatatoca Gabriel	Clara	Kichwa	Técnico	E4, E5	desarrollo
UE3	López Palati	Arajuno	Kichwa	Ciencias	E6, E7	Borrador En desarrollo
UE4	Monte Sinai	Curaray	Kichwa	Ciencias	E8	En desarrollo
UE5	Kumay	Curaray Simón	Kichwa	Ciencias	E9	desarrollo
UE6	Amawta	Bolívar	Shuar	Ciencias Ciencias	E10, E11, E12 y	No
UE7	Ñanpi San Jacinto	Puyo Madre	Kichwa	Técnico	E13, E14	Borrador En desarrollo
UE8		Tierra	Kichwa	Técnico	E15, E16, E17	desarrollo
UE9	Sarayaku	Sarayaku	Kichwa	Técnico	E18, E19	No

unificado y variantes locales son notables. Para iluminar estas diferencias ponemos como ejemplo el mes de enero, o kulla en kichwa unificado, puyu en la variante local. Puyu significa nube, y enero es nublado y lluvioso en la región amazónica (E7). Y el mes de octubre, wayru en kichwa unificado, o ukuy en la variante local. Los ukuy son hormigas comestibles que abundan en Pastaza en octubre (E7, E3). Es decir que para una persona kichwa de Pastaza, los nombres de los meses en la variante local de kichwa reflejan las vivencias locales, mientras los nombres en kichwa unificado no tienen otra acepción que el nombre ajeno del mes. No obstante, en el habla coloquial observamos que los kichwa hablantes suelen utilizar los nombres del mes en español en vez de los nombres en kichwa local o unificado.

Uno de los entrevistados (E3) reconoce que el kichwa unificado tiene su origen en la sierra y es ajeno para los amazónicos. Expresa que su motivo para incorporar kichwa unificado en el calendario es que los estudiantes tienen que aprender los nombres de los meses tanto en kichwa unificado como en la variante local del kichwa.

Actividades productivas y económicas

Parte del calendario de (UE3) es nombrado actividades agrícolas donde se indican las épocas de siembra, maduración y cosecha de yuca, maíz, chonta, maní, y varias frutas. Evidentemente esta parte del calendario refleja actividades productivas importantes en las comunidades. No obstante, hay que tener en cuenta que, por su ubicación muy cercana a la línea ecuatorial, los cambios estacionales en las comunidades en cuestión no son siempre muy marcadas, y de este modo muchas actividades agrícolas y productivas se llevan a cabo durante todo el año.

En el caso de (UE7) cabe mencionar que el calendario contiene una parte de actividades productivas y económicas, donde representan actividades que se realizan dentro del centro educativo mismo, tales como plantar bromelias en la UE o hacer proyecto para producir hamacas en diciembre. Estas actividades, realizadas en el colegio, no siguen el ciclo agrícola o productivo de las comunidades, pero con certeza las bromelias, originarias de las Américas, son parte de la biodiversidad amazónica, tanto como las hamacas son parte de la vivencia de los amazónicos.

Vivencias socio-culturales

En vivencias socio-culturales están incluidas fiestas celebradas a nivel nacional, tales como el carnaval o “juegos con agua” en febrero (UE1, UE3), o el día de los difuntos en noviembre (UE7, UE1, UE3), así como celebraciones locales tales como la fiesta de la parroquia (UE1) u organización indígena (UE3). Estas son fiestas populares celebradas en las comunidades con sus rasgos particulares locales. Además, el calendario del colegio (UE3) incorpora la celebración de la fiesta de la familia, cuando los estudiantes y sus padres y madres de familia vienen al colegio para vender sus artesanías: cestos, bolsas, collares y pendientes. La fiesta de la familia con las artesanías se organiza en el colegio para cumplir con el requisito desde el ministerio de Educación de ejecutar una actividad de “feria de proyectos escolares”.

Una característica interesante de uno de los calendarios (UE1) es que están incluidas las fiestas de kapak raymi, kulla raymi, inti raymi y pawkar raymi. Estas son cuatro fiestas anuales pertinentes del calendario andino, representando la cosmovisión andina. Estas fiestas se celebran ampliamente entre los pueblos y nacionalidades de la sierra, pero no forman parte de la tradición de los pueblos y nacionalidades de la Amazonía. Es decir, las comunidades amazónicas no suelen organizar festividades en estas fechas. Varios docentes que hemos entrevistado reconocen que estas tradiciones vienen de la sierra, pero que en el colegio han celebrado una u otra de estas fiestas por lo menos una vez (E15, E2, E3, E8).

Además, cabe mencionar el calendario de (UE7), donde han incluido varias actividades en el campo de las vivencias socio-culturales durante el año para celebrar las lenguas, bailes, artesanía, canciones y leyendas de los pueblos y nacionalidades, así como unas mingas. Las mingas

evidentemente son trabajos en común con los padres de familia. No obstante, en algunas de las actividades socio-culturales indicadas en el calendario, la participación de la comunidad no es tan destacada. Adicionalmente, no son actividades pertinentes que forman parte de la vida de la comunidad, sino eventos culturales organizados por el colegio, sobre todo para los estudiantes del colegio.

Cabe considerar, ¿qué significa vivencia socio-cultural? Según Huallpa y Surco (2015, p. 65) vivenciar un saber local “se entiende como la participación directa del docente, los niños y las niñas en una actividad agro festiva o ritual en un momento y tiempo real; más no como la teatralización o dramatización en la escuela de un hecho cultural de la comunidad”. En el caso de la celebración de las fiestas andinas, estas fiestas no son parte de la vivencia cultural de las comunidades locales en la Amazonía, sino un préstamo cultural reciente desde la cultura indígena andina. Mientras, los eventos culturales organizados por el colegio (UE7), según Huallpa y Surco (2015), no son vivencias, sino “dramatizaciones”.

Prácticas espirituales

Frecuentemente, la religión cristiana, católica u evangélica, es parte integral de las vivencias de las comunidades indígenas. Eso se hace manifiesto particularmente en uno de los calendarios (UE3) donde todo lo que se ha incorporado dentro de las prácticas espirituales está relacionado a la religión católica, en forma de bautizo, confirmación o semana santa, navidad y otras fiestas del año eclesiástico. En este caso el calendario no hace ninguna referencia a prácticas espirituales que originan de la espiritualidad kichwa o de otras nacionalidades amazónicas.

Al contrario, otro calendario (UE7), en la parte de las prácticas espirituales, no hace referencia a la religión cristiana, sino indica wayusa cada mes. Wayusa (lat. *Ilex guayusa*) es un árbol de la selva amazónica ecuatoriana cuyas hojas se utilizan para preparar una infusión. En las comunidades indígenas amazónicas, sobre todo entre los kichwa y achuar, la infusión de *wayusa* se prepara tradicionalmente en la madrugada, y la familia se junta para tomar la *wayusa*, conversar, contar lo que soñaron, planificar las actividades del día y purificarse y energizarse de manera ritual. La *wayusa upina*, o la toma de la *wayusa*, es una costumbre cotidiana, que forma un ámbito familiar de aprendizaje y transmisión de saberes entre generaciones, puesto que en estas ocasiones los mayores cuentan cuentos y leyendas, hablan de los antepasados tanto como de asuntos actuales, y dan consejos a los jóvenes (Dueñas *et al.*, 2016).

Con base en nuestras observaciones y entrevistas realizadas en varias comunidades en Pastaza, parece evidente que en la actualidad la *wayusa upina* entre la familia ya no se practica tan comúnmente. Sin embargo, conocemos que la *wayusa upina* se practica de manera comunitaria en diferentes ocasiones, en las comunidades y organizaciones indígenas, así como en establecimientos educativos tales como la Universidad Estatal Amazónica y algunos colegios. En el caso del colegio (UE7) la *wayusa upina* se hace una vez al mes entre la comunidad educativa.

En este colegio, una vez al año, la *wayusa* está conectada a la fiesta de la lectura, con celebraciones culturales con referencia a la literatura, leyendas, teatro. Cabe mencionar que aquí se incorpora la imagen de una cascada, con la explicación que representa el espíritu de la cascada. Es notable que, en este colegio, donde la mayoría de los estudiantes pertenece a la nacionalidad kichwa, celebran también el espíritu de la cascada, que es parte de la espiritualidad shuar. Hay que recordar que la realidad cultural de este colegio, como varios otros colegios, incorpora diversas nacionalidades y de tal manera también diversas espiritualidades.

Señales de la naturaleza

En cuanto a las señales de la naturaleza los calendarios que hemos observado tienen diferentes características. Es notable que en el calendario de (UE7) muchos de los campos que corresponden a “señales de la naturaleza” están vacíos. Este colegio se encuentra en la ciudad de Puyo donde los estudiantes no tienen la misma cercanía con la naturaleza como en los colegios ubicados en zonas

rurales o centros urbanos pequeños. Por lo tanto, lo poco que es indicado en el calendario sobre “señales de la naturaleza” es una aproximación en nivel de la región Amazónica (E14). Es decir, en aquel caso, las señales de la naturaleza no necesariamente reflejan la realidad que viven los estudiantes, sino representan más bien las vivencias de las personas que siguen viviendo en sus comunidades en vez de migrar a la ciudad.

En otro colegio, (UE3), al contrario, el calendario indica señales que se observan en las comunidades donde viven los estudiantes de este colegio. En este caso, entre señales de la naturaleza está incluido, por ejemplo, meses calurosos o lluviosos, épocas cuando hay crecientes fuertes en los ríos, los tiempos cuando las tortugas acuáticas o ciertos peces ponen huevos, así como tiempos de abundancia de hormigas comestibles o de carne. En el caso del tercer colegio (UE1) el calendario no incluye información sobre señales de la naturaleza. No obstante, uno de los docentes afirma que deberían completar el calendario con información sobre las épocas de maduración de las frutas, meses de lluvia y sol, épocas cuando bajan los peces, así como la época de las hormigas comestibles (E3). Estas señales de la naturaleza tienen una relación directa con las actividades en las comunidades, tales como la pesca, caza y recogida de frutas.

Actividades educativas

Las actividades educativas de cada colegio deben cumplir con el cronograma escolar de la región amazónica en cuanto a los días laborables, las fechas de exámenes y las vacaciones. Dicho cronograma, establecido por el ministerio de educación, incluye también fechas particulares para eventos tales como “fiesta de la lectura,” “feria de proyectos escolares,” “día del niño” o “Día Mundial del Ambiente.” Además, el Ministerio sugiere que los centros comunitarios educativos interculturales bilingües consideren ciertas celebraciones regionales de la sierra o la Amazonía, e incorporen otras celebraciones de acuerdo con la realidad local (Ministerio de Educación, 2019).

Una característica importante dentro de las actividades educativas, es lo que se indica en el mes de julio y agosto, cuando no hay clases en el colegio. Según el cronograma escolar desde el ministerio este es el periodo de vacaciones, pero dentro de la EIB se hace la distinción entre los estudiantes indígenas y mestizos: “Para nuestros jóvenes no hay vacaciones. Los mestizos van a la playa o algo. Nosotros en contrario pasamos a otra casa, a la purina, para aprender” (E14).

Es decir que en las comunidades kichwas en las zonas rurales, cuando no hay clases, las familias suelen ir a las purinas, unas casas alejadas donde se dedican a cultivar y cosechar (E2, E14, E8). En los centros urbanos, las familias urbanas no necesariamente tienen una casa de campo, así que los niños y jóvenes se quedan en su casa ayudando a los padres y madres de familia en su trabajo (E4). Por lo tanto, en dos calendarios (UE1 y UE7) los meses de julio y agosto indican purina, mientras en un calendario (UE2) hablan de la convivencia comunitaria. De todos modos, el tiempo de vacaciones se conceptualiza como periodo de convivencia y aprendizaje junto con la familia y la comunidad.

Elaboración y uso de los calendarios

Los directores y profesores de los colegios donde han producido un borrador del calendario (UE7, UE1 y UE3), afirman que la elaboración del calendario es un proyecto de varias fases y requiere dedicación de tiempo de parte de los docentes durante varios meses, o incluso años. En uno de los colegios (UE4), por el contrario, el director nos afirma que en este colegio suelen elaborar un calendario junto con los docentes y padres de familia cada año, cuando empieza el año lectivo. Desafortunadamente este año no lo habían elaborado ni habían guardado el calendario del año anterior, por lo tanto, no hemos logrado observar su calendario.

Las respuestas a preguntas sobre capacitaciones relacionadas a los calendarios son algo contradictorias. Solamente un entrevistado (E8) dijo que ha recibido capacitación sobre este tema, en reuniones que organiza el distrito de educación durante las vacaciones escolares. Supuestamente participa personal de cada colegio en estas reuniones. No obstante, todos los demás de los

entrevistados dicen que no han recibido ninguna capacitación relacionada a los calendarios. Por consiguiente, en la mayoría de los colegios la elaboración del calendario se funda directamente en las orientaciones de los lineamientos pedagógicos del Ministerio de educación (MinEduc, 2017).

Participación de varios actores

La propuesta del ministerio es involucrar a la comunidad educativa, los líderes y otras personas conocedoras de la sabiduría y conocimientos locales, a través de un proceso investigativo donde se recopila información con entrevistas y observaciones, así como de bibliotecas, documentales etc. (MinEduc, 2017). Al observar la participación de diferentes actores hay que tomar en cuenta la realidad plurinacional de la Amazonía ecuatoriana, donde los colegios encierran una diversidad cultural debido a que los miembros de la comunidad educativa, incluidos los profesores, estudiantes y sus familiares, pertenecen a diferentes nacionalidades indígenas de la Amazonía y de la sierra, o son de origen mestizo. Eso quiere decir que la elaboración de un calendario vivencial es una tarea muy compleja.

En los colegios visitados observamos una variedad de modos de encarar la elaboración del calendario, quienes se involucran y de qué manera en el proceso. En (UE3, UE4, UE8), afirman que en la elaboración del calendario participan todos los profesores, independientemente de su nacionalidad, mientras en (UE5 y UE1) se encargaron en primer lugar los docentes kichwas oriundos de la Amazonía, con la intención de involucrar otros docentes más tarde en el proceso. En UE7 los docentes son asignados a diferentes comisiones por medio de un sorteo, y una de estas comisiones fue encargada de elaborar el calendario, de modo que acabaron por participar docentes de origen amazónico y de la sierra.

La involucración de los padres de familia y otros actores de la comunidad es una cuestión compleja y no contamos con información adecuada para analizar en detalle la participación en el caso de cada colegio. No obstante, varios rectores y docentes entrevistados indicaron que han involucrado o piensan involucrar a los estudiantes y padres de familia (E8, E9, E1, E7, E15). No obstante, según lo que hemos observado en varios colegios y como dice (E8) en particular, es el hecho que a las reuniones vienen algunos padres de familia, pero varios no participan. Además, algunos entrevistados hablan de la necesidad de acudir a los abuelos y sabios de las comunidades para mayor información sobre conocimientos locales (E15, E7). El reto de involucrar a los mayores de la comunidad en el proceso es ilustrado en las palabras de (E7):

Tenemos que llevar más personas mayores desde lugares lejanos. Hay más abuelos en las comunidades. Ellos tienen otros conocimientos. No hemos ido. A veces trabajamos toda la tarde y no hemos tenido tiempo para ir. Pero sería bueno ir y hablar con los mayores para añadir más sobre esos conocimientos.

Debido a que la mayoría de los calendarios son borradores recientemente elaborados, este material aún no se ha utilizado ampliamente en los colegios. Los entrevistados mencionan varias formas de usar el calendario: 1) el rector y los docentes pueden usar el calendario para planificar las actividades institucionales del año; 2) los docentes pueden usar el calendario para planificar sus cursos y clases; 3) los estudiantes pueden utilizar el calendario para ver qué actividades deben realizarse. La mayoría de los entrevistados afirman que el calendario es útil particularmente en ciertas asignaturas, del idioma indígena y cosmovisión. Uno de los entrevistados afirma que el calendario debería ser utilizado en todas las asignaturas como parte de los ejes transversales.

A lo largo de este estudio, notamos cómo el calendario, y las entrevistas en torno al calendario, nos ayudan como personas ajenas a la comunidad para obtener una visión general de las actividades y eventos importantes en la comunidad y el colegio. Por lo tanto, suponemos que el calendario puede servir como un instrumento valioso que presenta la comunidad por ejemplo a un docente que consigue empleo en una comunidad ajena o a una familia que viene de otra parte para instalarse en una comunidad. No obstante, el calendario en sí no contiene información detallada sobre las vivencias así

que aparte del mismo calendario, es necesario la explicación o por una persona enterada, o en forma de cartillas de saberes, como se sugiere en los lineamientos (MinEduc, 2017).

Además, cabe notar que algunos fenómenos naturales céntricos cambian de un año a otro. Por ejemplo, en (UE7) se dice que los estudiantes pueden consultar el calendario para averiguar cuándo es luna llena, un momento oportuno para producción. No obstante, las fases de la luna cambian de un año a otro, así que para incluir información tan detallada habrá que actualizar el calendario cada año. Solo en uno de los colegios (UE4) dicen expresamente que el calendario se elabora cada año.

Reflexiones críticas

Los directores de los colegios afirman que el ministerio de educación les ha enviado un documento con directrices sobre la elaboración del calendario. Asimismo, varios entrevistados mencionan que el documento enviado por el ministerio está enfocado en la sierra e incluye un modelo de calendario que representa la cosmovisión de la sierra. Por consiguiente, los entrevistados ven necesario modificar este calendario para adecuarlo a las cosmovisiones de las nacionalidades Amazónicas y las vivencias de la localidad. A esto hay que sumar nuestra observación sobre los libros de texto que son utilizados en todos los programas de bachillerato a nivel nacional: mencionan cosmovisión andina, pero no de la Amazonía. En ese sentido sostenemos que es esencial producir material netamente para la Amazonía, adaptada en las realidades locales amazónicas.

Una motivación central para elaborar el calendario local se debe a la observación de que “los saberes y conocimientos se van perdiendo” (E15) y que “a veces nosotros solamente venimos pensando en Navidad, pensando en Semana Santa, Carnavales. Eso no es cultural, eso no es de nosotros” (E5). Por lo tanto, los docentes ven la necesidad de rescatar lo que se está perdiendo, y fortalecer el vínculo con la comunidad indígena para que los niños y jóvenes valoren su cultura (E16).

Por lo general, los directores y docentes de los colegios no toman postura de oposición al requerimiento de elaborar un calendario propio para cada colegio. Al contrario, varios entrevistados presentan argumentos a favor de la diversificación local, reconociendo que a pesar de que existen rasgos comunes en el nivel de la nacionalidad o en el nivel de la Amazonía, cada comunidad tiene sus particularidades. En cuanto a las festividades, por ejemplo, las nacionalidades tienen sus celebraciones, pero como afirman los entrevistados, a nivel local cada parroquia o comunidad u organización tiene sus fiestas locales (E2, E4, E5, E15). Además, aunque las estaciones climáticas y el ciclo agrícola son parecidos entre las comunidades a nivel de toda la Amazonía, existen ciertas diferencias locales, por ejemplo, en las épocas de maduración de ciertos frutos y cultivos (E12). Adicionalmente se añaden unas reflexiones sobre diferencias debido a que los colegios están situados en localidades diferentes en cuanto a su nivel de urbanización, entorno natural y actividades productivas y económicas a que se dedican las familias de los estudiantes (UE2).

Los entrevistados presentan también observaciones críticas que nos ofrecen valiosos puntos de reflexión sobre los calendarios:

No lo tenemos como documento escrito, pero lo tenemos, digamos, en el (la) mente de las personas que viven aquí. Ahí está establecido: cuándo es la época de sequía, cuándo es la época de lluvias, cuándo es la época de abundancia y cuándo de escasez... de pescado, de todo. Ese es el calendario en el mundo Shuar. Pero como documento escrito, no lo tenemos, pero en la mente si tenemos ese conocimiento, sabemos. No sé si es necesario escribirlo. (E10)

Por ejemplo, el año, el año yo nunca he sabido cuando termina el año, solamente eran las plantas de ceibo que salen ahí. Cuando se hace nuevamente el ceibo decían que estamos año ya porque otro año estaba de tiempo, ahora estamos de tiempo. (E19)

Esas observaciones cuestionan la necesidad de elaborar un calendario en forma de un documento escrito o dibujado. La costumbre de los pueblos y nacionalidades indígenas no es de utilizar un calendario, sino observar los signos de la naturaleza de forma continua, vivir según el conocimiento sobre los ciclos vivenciales y comunicar por vía oral. En otras palabras, el calendario

vivencial comunitario está encarnado en las personas oriundas de la comunidad. Volviendo al ejemplo anterior de fases de la luna, podemos preguntar si será más pertinente marcar las fases de la luna en un calendario o más bien darles a los estudiantes la tarea de observar la luna para definir un momento oportuno para sembrar o ejercer otras actividades productivas.

También cabe destacar que ocurren eventos y situaciones importantes durante todo el año cuando las condiciones lo permiten, independientemente del mes. Por ejemplo, durante nuestra estadía en uno de los colegios (UE9), suspendieron clases por un día porque las condiciones eran particularmente buenas para pescar después de un período de escasez en la captura de pescado. Por lo tanto, era importante permitir que los estudiantes y los docentes fueran a pescar. En este caso particular, no se trataba de una temporada de pesca, una condición que ocurriría todos los años al mismo tiempo, sino una condición ocasional. La idea del calendario es facilitar la conexión con la vida comunitaria, pero este ejemplo de la pesca nos demuestra que tal conexión a veces ocurre más bien a través de cierta flexibilidad con los horarios y la planificación. En este caso con la flexibilidad de suspender clases por un día, debido a las condiciones climáticas locales y la necesidad de las familias de alimentar su familia.

Otro punto crítico está relacionado con las diferencias entre programas de bachillerato en términos de su contenido y conexión con los ciclos vivenciales. El currículo del bachillerato general unificado (BGU) tiene un tronco común de asignaturas que todos los estudiantes deben estudiar, pero hay diferencia entre programas de bachillerato general unificado en ciencias y bachillerato técnico. El BGU en ciencias tiene un enfoque académico, mientras los programas técnicos, sobre todo en especialidades tales como producción agropecuaria, conservación y manejo de recursos naturales, tienen un vínculo cercano al medio ambiente y producción. Uno de los colegios visitados (UE8), oferta el programa técnico en producción agropecuario. Con base en el currículo de este programa tanto como nuestra visita al colegio observamos que las actividades de producción forman parte integral de los estudios, y los estudiantes están directamente involucrados en las actividades agropecuarias de crianza de animales y cultivo de plantas tales como papa china, yuca, maní y otros cultivos que típicamente se producen en la zona.

En el caso de este colegio (UE8), la conexión con los ciclos vivenciales de naturaleza y producción agropecuaria es vigente dentro del programa de bachillerato, aun si no se ha elaborado el calendario vivencial. Otro colegio (UE9) por su parte oferta un programa técnico con especialidad en conservación y manejo de recursos naturales. Asimismo, está situado en una comunidad rural sin carretera, por lo cual todos los estudiantes casi inevitablemente tienen un vínculo a las actividades productivas en la comunidad a través de su vida cotidiana. Por lo tanto, observamos que, en colegios de estas características, de bachillerato técnico con relación a la agricultura o recursos naturales y ubicación en zona rural, el calendario posiblemente no brinda tanto valor en términos de aprendizaje sobre ciclos vivenciales, comparando con colegios con programa de bachillerato en ciencias y con más cercanía a los centros urbanos.

Conclusión

Desde el enfoque decolonial, es apropiado reflexionar sobre la elaboración de calendarios escritos cuestionando la dominación de la escritura sobre la comunicación oral (véase por ejemplo, Hereniko 2000 y Mignolo, 1996). Es fundamental reconocer la trascendencia de la comunicación oral en las comunidades indígenas y del conocimiento encarnado en las personas indígenas (Gómez y Agualongo, 2006). Al mismo tiempo tenemos que entender las consecuencias profundas del colonialismo, de la dominación de la lengua y cultura hispana y del conocimiento occidental en las comunidades indígenas. Se ve que en las generaciones más recientes se ha ido perdiendo el vínculo con la sabiduría indígena y los ciclos vivenciales: frecuentemente hay jóvenes pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas, que no hablan el idioma y desconocen los saberes, conocimientos, festividades, y actividades productivas tradicionales de la comunidad indígena. Por

lo tanto, no es de suponer que los jóvenes indígenas encarnan el calendario vivencial de su localidad. A esto hay que añadir que en los colegios interculturales bilingües en el nivel de bachillerato varios docentes son mestizos o indígenas oriundos de otros lados, caso en el cual los docentes tampoco tienen el vínculo con los ciclos vivenciales de la comunidad local.

Ante esa realidad, un calendario vivencial elaborado en el colegio con la participación de la comunidad puede servir como el vínculo faltante con los ciclos vivenciales y fuente de información sobre conocimientos y vivencias de las comunidades. La elaboración de los calendarios puede apoyar la revitalización de los saberes y conocimientos de las nacionalidades y formar una visualización de los elementos importantes de los conocimientos locales amazónicos. De este modo, la elaboración de los calendarios puede constituirse como un acto para ejercer el derecho de los pueblos marginalizados de “nombrar el mundo” (Freire, 2005) desde otra epistemología. Esto es particularmente pertinente para las nacionalidades amazónicas, marginalizadas incluso dentro de la población indígena, como se ha mencionado anteriormente, en el sentido de no estar representados en los libros de texto.

Con su forma de un círculo o de telaraña, los calendarios que hemos observado, encajan con la concepción circular del tiempo, que es típica para las nacionalidades indígenas de la Amazonía. Estos calendarios representan en forma visual los ciclos vivenciales de la comunidad, incluyendo el ciclo agrícola, ciclos de la naturaleza, variación según la estación del año, festividades y rituales principales que se dan repetidamente en la comunidad y combina con las celebraciones regionales y nacionales, así como con requisitos de parte del ministerio de educación en cuanto a comienzo y fin de semestres, exámenes y eventos en nivel nacional. De tal manera representan la realidad compleja de las comunidades indígenas y colegios de la EIB, donde se interrelacionan aspectos de origen indígena y colonial.

La visualización de este tejido tan intrincado pone de manifiesto varios puntos críticos con relación a las epistemologías y sabiduría de los pueblos y nacionalidades amazónicas. Por ejemplo, la influencia fundamental de la religión católica es particularmente fuerte en el caso de uno de los calendarios (UE3), donde indican únicamente aspectos de la espiritualidad cristiana, sin mencionar espiritualidades de origen indígena. Por otro lado, en otro calendario (UE1) y en las entrevistas observamos la influencia del idioma y la cosmovisión andina en forma del uso de kichwa unificado y la celebración de las fiestas andinas de *kapak raymi*, *kulla raymi*, *inti raymi* y *pawkar raymi* en los colegios en la región Amazónica. Es decir que podemos observar en los calendarios tensiones tanto desde el colonialismo de origen europeo como desde la expansión de la cultura andina.

Al mismo tiempo, no hemos de olvidar que la Amazonía es una región plurinacional, por lo cual cabe preguntar ¿quiénes forman la comunidad educativa en el caso de cada colegio? En una comunidad educativa amazónica pueden participar estudiantes, padres de familia, y docentes que pertenecen a diferentes nacionalidades indígenas y mestizos. Además, algunos estudiantes recorren largas distancias para llegar al colegio (Hohenthal y Minoia, 2021) razón por la cual los estudiantes de un colegio pueden ser originarios de diferentes comunidades.

Por lo expuesto, sostenemos que para el proceso de elaboración de los calendarios es necesario un diálogo intercultural entre diversos actores de la comunidad para establecer lo que se entiende por saberes, conocimientos, espiritualidades, festividades, y actividades productivas de cada comunidad local. Además, desde el punto de vista de revitalización de los saberes locales, es crucial en el proceso la participación de los sabios, *yachak*, y otros conocedores del conocimiento ecológico e indígena local. En consecuencia, la elaboración de los calendarios requiere trabajo riguroso y actitud investigativa participativa.

Adicionalmente, sugerimos que la elaboración del calendario podría servir para un propósito pedagógico si los estudiantes estuvieran más involucrados en el proceso. Dirigidos y asesorados por docentes, los estudiantes podrían realizar tareas para levantar información sobre conocimientos ecológicos e indígenas locales, vivencias socio-culturales y prácticas espirituales de la comunidad dirigiéndose a sus padres, abuelos, agricultores, ancianos y otras personas sabias. De esta manera, junto con los docentes, los estudiantes mismos estudiarían sobre los conocimientos encarnados de su

propia comunidad y aprenderían a través de la investigación. Con base en estudios anteriores, creemos que para los estudiantes indígenas amazónicos esta sería una forma culturalmente pertinente de estudiar y apoyaría la actitud investigativa que la EIB pretende promover (Veintie 2018). En este caso el enfoque no estaría en el producto final, de un calendario elaborado, sino en el proceso pedagógico intergeneracional de levantamiento y revitalización de conocimientos y vivencias de las comunidades indígenas.

Referencias bibliográficas

- Andy Alvarado, P., Calapucha Andy, C., Calapucha Cerda, L., López Shiguango H., Shiguango Calapucha, K., Tanguila Andy, A. Tanguila Andy, D. y Yasacama Aranda, C. (2012). *Sabiduría de la cultura kichwa de la Amazonía ecuatoriana*. Tomo II. Serie Sabiduría Amazónica. Universidad de Cuenca.
- Battiste, M. y Henderson, J. Y. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Purich Publishing, Ltd.
- Chacón, H. (2012). Aproximaciones a los saberes de los amazónicos ecuatorianos Shuar, Achuar y A'I desde sus cotidianidades. En J. C. Llorente y U. Sacona (eds.), *Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe: Algunas reflexiones epistemológicas* (pp. 65-80). Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki.
- Chiriap Tsenkush, N. L., Jimbiquiti Puenchera L., Kayap Atsut, O., Kuja Jimpikit, E. M., Mayak Chiriap, I. E., Mashinkias Anank, X. M., Mashinkias Chinkias, J. M., Mashu Nankitai, P. A., Sharup Tseremp Nuserik, G., Shiki Yankur, R. E., Timias Sando, E. M., Tsunki Yampis, I. de la N., Yampik Kajekai, R. E. y Yampik Kajekai, R. E. (2012). *Sabiduría de la Cultura Shuar de la Amazonía Ecuatoriana*. Tomo II. Serie Sabiduría Amazónica. Universidad de Cuenca.
- Cornejo, D. (1993). Prólogo. En E. Gómez et al. (eds.), *Los indios y el Estado-país: Pluriculturalidad y multiétnicidad en el Ecuador* (pp. 9- 20). Ediciones Abya-Yala.
- Davenport, M. (2007). Calendar as culture: an interdisciplinary project with an indigenous community. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 25, 79-90. <https://bit.ly/40cAgTp>
- De Sousa Santos, B. (2004). The World Social Forum: toward a Counterhegemonic globalisation (part I). En J. Sen, A. Anand, A. Escobar y P. Waterman (eds.), *World Social Forum: Challenging empires 2004* (pp. 235-245). The Viveka Foundation.
- Dueñas, J. F., Jarrett, C., Cummins, I. y Logan-Hines, E. (2016). Amazonian Guayusa (*Ilex guayusa* Loes.): A historical and ethnobotanical overview. *Economic Botany*, 70(1), 85-91.
- Freire:(2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, S. (2008). Nuestro calendario: una medida de gran precisión. *Revista Suma*, 58, 87-92.
- Gómez, I. y Agualongo, J. (2006). La oralidad en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe "Tránsito Amaguaña". En *Historias desde el aula. Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación en Ecuador* (pp. 37-50). Ediciones Abya-Yala.
- Hereniko, V. (2000). Indigenous knowledge and academic imperialism. En R. Borofsky (ed.), *Remembrance of Pacific pasts. An invitation to remake history* (pp. 78-91). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Hohenthal, J. y Minoia, P. (2021). Territorial and mobility justice for indigenous youth: accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, 17(6), 850-866. <https://doi.org/10.1080/17450101.2021.1987154>
- Huallpa, F. y Surco, S. (2015). *Propuesta pedagógica de producción de textos en lengua originaria, uso del calendario de actividades vivenciales de las niñas y niños del 3° al 6° grado de la institución educativa n°56075 de Irubamba y n° 56076 de Huarocani*. (Tesis para optar el título de segunda especialidad en: mención Educación Bilingüe Intercultural). Unidad de Segunda Especialidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://bit.ly/3JnBRiq>

- Marcus, J.T. (1961). Time and the sense of history: West and East. *Comparative Studies in Society and History*, 3(2), 123-139.
- MinEduc (Ministerio de Educación). (2010). MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Actualización 2010. Ministerio de Educación del Ecuador.
- MinEduc (Ministerio de Educación). (2013). MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Actualización 2013. Ministerio de Educación del Ecuador
- MinEduc (Ministerio de Educación). (2017). Lineamientos Pedagógicos para la implementación del MOSEIB (Acuerdo ministerial 440-13). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1993). Acuerdo para oficializar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente Currículo para la educación básica. (Oficio no. 0112.) Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador.
- Ortiz García, E. (2012). Los incas y el Sol: métodos de observación solar y calendario incaicos. *Revista Española de Antropología Americana*, 42(1), 127-143.
- Pari Rodríguez, A. (2009). Epistemología del conocimiento científico Andino: Yachaymanta yachay. *El Vuelo de la Luciérnaga*, 2, 46-67.
- Paz y esperanza (2012). Calendario andino agro, festivo y ritual. Andahuaylas, Apurimac, Perú. <https://bit.ly/42ibmDO>
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Maheux, G. (2019). Contenidos disciplinarios del currículum escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (eds.), *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp.74-92). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI), Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Reascos, N. (2009). Encuentros y desencuentros entre la epistemología occidental y la epistemología de los pueblos Indígenas. *El Vuelo de la Luciérnaga*, 2, 20-45.
- Sartorello, S.C. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela Tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 14(1), 121-143.
- Veintie, T. (2018). *Revival and regeneration of Indigenous knowledge in intercultural bilingual teacher education: A study in the Ecuadorian Amazonia*. Helsingin yliopisto. <https://bit.ly/3YPQzoc>
- Walsh, C. (2012). "Other" knowledges, "other" critiques: reflections on the politics and practices of philosophy and decoloniality in the "other" America. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 11-27.
- Yañez, F. (2009). Construcción del saber matemático y mediación sociocultural. El vuelo de la *Luciérnaga*, 2, 68-93.