



ARTÍCULO DE REVISIÓN

Recibido: 10 de febrero de 2025. Aprobado: 21 de octubre de 2025.

DOI: 10.17151/rasv.2026.28.1.8

El calendario vivencial educativo comunitario como territorio simbólico para la afirmación cultural en escuelas indígenas

The community-based experiential educational calendar as a symbolic space for cultural affirmation in indigenous schools

RESUMEN

El presente estudio analiza el calendario vivencial educativo comunitario (CVEC) como una herramienta pedagógica y cultural orientada a la afirmación de los saberes ancestrales y a la revitalización cultural en las escuelas indígenas del Ecuador, dentro del marco de la educación intercultural bilingüe (EIB). Desde un enfoque cualitativo, interpretativo y decolonial, se examinan los fundamentos históricos, epistemológicos y legales que sustentan su creación, así como las prácticas pedagógicas que articulan los saberes ancestrales con los contenidos académicos contemporáneos. El análisis hermenéutico-documental revela que el CVEC constituye una estrategia contrahegemónica frente a la colonialidad del saber (Quijano, 2000; Walsh, 2007), al promover un diálogo intercultural entre los conocimientos científicos y los saberes locales, integrando la vida comunitaria, la lengua y la espiritualidad en los procesos educativos. Asimismo, se evidencia que, aunque el MOSEIB y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) brindan un marco legal sólido para la inclusión

CARLOS MARÍA
PAUCAR-POMBOZA

Doctorando en Equidad e
Innovación Educativa en la
Universidad de Oviedo-España,
Maestro en Ciencias Sociales
por la FLACSO-Ecuador. Docente
investigador, Universidad Nacional
de Educación, Ecuador.

✉ carlos.paucar@unae.edu.ec

ORCID: 0009-0003-9985-2368

Google Scholar

JENNIFER PAOLA
UMAÑA-SERRATO

Doctora en Letras por la
Universidade Federal do Paraná,
Brasil. Docente investigadora,
Universidad Autónoma de
Bucaramanga, Colombia.

✉ jumana489@unab.edu.co

ORCID: 0000-0002-1998-7402

Google Scholar

LUIS FERNANDO
CEVALLOS-LANDI

Magíster en Innovación de la
Educación por la Universidad
Andina Simón Bolívar-Ecuador.
Docente investigador de la
Universidad Nacional de
Educación, Ecuador.

✉ luis.cevallos@unae.edu.ec

ORCID: 0000-0001-9505-7023

Google Scholar

Cómo citar este artículo:

Paucar-Pomboza, C., Umaña-Serrato, J. P., y Cevallos-Landi, L. F. (2026). El calendario vivencial educativo comunitario como territorio simbólico para la afirmación cultural en escuelas indígenas. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 28(1), 171-197. <https://doi.org/10.17151/rasv.2026.28.1.7>



de los saberes indígenas, la práctica educativa continúa enfrentando limitaciones estructurales como la falta de formación docente, la escasez de materiales en lenguas originarias y la débil institucionalización de políticas interculturales. Los resultados destacan que el CVEC permite rearticular la educación con los ciclos naturales y sociales, fortaleciendo la identidad cultural, la autonomía comunitaria y la transmisión intergeneracional del conocimiento. Se concluye que la implementación efectiva del CVEC requiere políticas públicas coherentes con los principios de la interculturalidad crítica y la decolonialidad del saber, orientadas a consolidar una educación que valore los saberes ancestrales como fuentes legítimas de conocimiento y modos de vida sustentables.

Palabras clave: calendario vivencial educativo comunitario (CVEC), educación intercultural bilingüe (EIB), preservación cultural, saberes ancestrales.

ABSTRACT

This study analyzes the Community-Based Experiential Educational Calendar (CVEC) as a pedagogical and cultural tool aimed at affirming ancestral knowledge and promoting cultural revitalization in Ecuador's indigenous schools, within the framework of Intercultural Bilingual Education (EIB). From a qualitative, interpretive, and decolonial perspective, the study examines the historical, epistemological, and legal foundations underpinning its creation, as well as the pedagogical practices that integrate ancestral knowledge with contemporary academic content. The hermeneutic-documentary analysis reveals that the CVEC constitutes a counter-hegemonic strategy against the colonality of knowledge (Quijano, 1993; Walsh, 2007), by promoting an intercultural dialogue between scientific knowledge and local knowledge, integrating community life, language, and spirituality into educational processes. Likewise, it is evident that, although the MOSEIB and the Organic Law on Intercultural Education (2011) provide a solid legal framework for the inclusion of indigenous knowledge, educational practice continues to face structural limitations such as a lack of teacher training, a scarcity of materials in indigenous languages, and the weak institutionalization of intercultural policies. The results highlight that the CVEC allows for the realignment of education with natural and social cycles, strengthening cultural identity, community autonomy, and the intergenerational transmission of knowledge. It is concluded that the effective implementation of the CVEC requires public policies consistent with the principles of critical interculturality and the decolonization of

knowledge, aimed at consolidating an education system that values ancestral knowledge as legitimate sources of knowledge and sustainable ways of life.

Key words: Community Experiential Educational Calendar (CVEC); Ancestral knowledge; Intercultural Bilingual Education (EIB); Cultural preservation.

Introducción

“No hay una sola noción del mundo,
de lo humano, ni de lo natural”
–Arturo Escobar (2014)

Desde el inicio de la conquista, los pueblos originarios del *Abya Yala* fueron despojados de su alma y civilización. Durante la época Republicana, se les negaron derechos civiles y políticos y, en la actualidad, se les restringen los derechos a la autodeterminación económica y cultural (Estermann, 2006). Además, se ha negado la existencia de un saber propio, una episteme que ha evolucionado a lo largo de miles de años y que ha sido sistemáticamente silenciada por la literatura especializada, ya sea de forma voluntaria o involuntaria (López, 1998). En las últimas décadas, aunque el neoliberalismo y la tolerancia posmoderna han reconocido y celebrado la rica tradición mítica, religiosa y cultural de los pueblos de América Latina (Estermann, 2006), persiste la insistencia en la universalidad del conocimiento occidental como el único válido y verdadero.

Siguiendo las ideas de Garcés Velásquez (2009) y Estermann (2006), los pueblos del *Abya Yala* han sido objeto de un imperialismo cultural sin precedentes, caracterizado por la imposición de una matriz colonial que busca ordenar epistémica y lingüísticamente desde una perspectiva occidental. Este proceso ha intentado imponer una homogeneización cultural a través del genocidio cultural de indígenas, negros y mestizos (Quijano, 2014). Además, este proyecto colonial se ha propuesto formar un hombre ideal desde un punto de vista intelectual, físico y moral, conforme a los estándares occidentales (Durkheim, 2003). Sin embargo, este esfuerzo colonizador ha encontrado una tenaz resistencia por parte de los pueblos

originarios, quienes han intentado mantener y revitalizar sus propios saberes, prácticas y lenguas, resistiendo así la erradicación de su identidad cultural.

A pesar del contexto opresivo y aparentemente tolerante de la posmodernidad, las comunidades indígenas han intentado movilizar sus esfuerzos hacia la reivindicación de sus derechos y la revalorización de sus conocimientos ancestrales. Entre estos esfuerzos se destacan las iniciativas del Buen Vivir y la Educación Intercultural Bilingüe. Estos enfoques, inicialmente, ofrecieron alternativas prometedoras y sostenibles para contrarrestar la hegemonía cultural impuesta por el colonialismo y las políticas neocoloniales. No obstante, con el tiempo, estas iniciativas han quedado en gran medida limitadas a la implementación formal de políticas públicas, sin lograr adaptarse plenamente a los nuevos desafíos sociales contemporáneos.

Los desafíos contemporáneos enfrentados por las comunidades indígenas incluyen movimientos migratorios, pérdidas identitarias lingüísticas y culturales, los cuales han impactado profundamente en la cohesión y continuidad cultural de estos pueblos. En este contexto, las políticas públicas diseñadas para abordar estos desafíos han tendido a reducir la reivindicación de derechos a un mero reconocimiento de la diversidad epistémica, sin promover de manera efectiva una coexistencia equitativa de múltiples formas de conocimiento. La falta de adaptación a los cambios sociales actuales ha limitado la capacidad de estos enfoques para enfrentar las realidades complejas y dinámicas de las comunidades indígenas, subrayando la urgencia de reformular las políticas y prácticas para abordar de manera más efectiva los desafíos contemporáneos. Esto es esencial para promover una integración auténtica de saberes diversos en los sistemas educativos y sociales, garantizando así una coexistencia equitativa y respetuosa.

De acuerdo con Estermann (2006), los conocimientos y saberes de los pueblos originarios han sido históricamente objeto de dos estrategias predominantes por parte de la tradición occidental: la absorción y la exclusión. Estas estrategias reflejan una racionalidad exclusivista inherente al pensamiento occidental. La estrategia de absorción implica una negación de lo “otro” a través de su incorporación forzada al modelo dominante, mediada por procesos de aculturación o imitación. En contraste, la exclusión enfrenta al “otro” a una negación fóbica que busca marginalizar y rechazar sus saberes y prácticas, según lo señala Estermann (2006). Este autor sostiene que estas formas de negación han evolucionado hacia manifestaciones más sutiles y “civilizadas” en la actualidad. Entre estas

formas se encuentran la conceptualización de los saberes indígenas como meras etno-filosofías, la occidentalización de las élites no-occidentales, la musealización de los conocimientos autóctonos mediante su inclusión en las declaraciones de patrimonio de la humanidad y, la estetización de las formas indígenas de concebir el mundo. Estas prácticas modernas de negación, incorporación y exclusión, aunque aparentemente reconocen y valoran los saberes indígenas, en realidad perpetúan la subordinación y el control cultural al reconfigurar estos saberes de maneras que favorecen los intereses del paradigma occidental dominante.

Para avanzar hacia una auténtica integración y valorización de los saberes indígenas, es crucial superar las estrategias superficiales que han predominado hasta ahora y adoptar enfoques que fomenten una interacción genuina y equitativa entre diferentes formas de conocimiento. Esto requiere una revisión exhaustiva de las políticas públicas y un compromiso profundo con la diversidad epistémica. Tal compromiso debe permitir a las comunidades indígenas no solo mantener y fortalecer su identidad cultural, sino también prosperar en un contexto global que está en constante transformación.

En este contexto, Walsh (2007) aborda la hegemonía del conocimiento occidental, señalando que la “historia” del conocimiento está marcada por dimensiones geohistóricas, geopolíticas y geoculturales que le otorgan valor, color y lugar de origen. Este marco geopolítico perpetúa el eurocentrismo como la perspectiva dominante, relegando el conocimiento del sur y el saber localizado a un estatus marginal (López, 1998). Walsh subraya que esta hegemonía del conocimiento no solo influye en las políticas educativas y las reformas curriculares, sino que también contribuye a la colonización de las mentes al promover la noción de que la ciencia y la epistemología son universales, objetivas y neutrales, favoreciendo a ciertos grupos como los más capacitados para el pensamiento.

Sin embargo, están emergiendo nuevas configuraciones del conocimiento que van más allá de los paradigmas académicos establecidos. Escobar (2014) destaca cómo los conocimientos y saberes de los pueblos originarios cuestionan las ontologías dualistas modernas y promueven ontologías relacionales, que reflejan una conexión profunda con el lugar y el territorio. Estas formas de conocimiento ofrecen perspectivas alternativas que enriquecen y diversifican el entendimiento del mundo.

Es así como, el presente trabajo pretende invertir la visión tradicional del conocimiento, al visibilizar y valorar los saberes de los pueblos originarios, quienes han sido históricamente silenciados y olvidados. Al mismo

tiempo, busca fomentar un debate sobre la necesidad de nuevas políticas educativas, ambientales y culturales que reconozcan y respeten estas formas de conocimiento. De este modo, se promovería una integración de saberes diversos, que no solo desafíe la hegemonía del conocimiento occidental, sino que también contribuya a una coexistencia equitativa y enriquecedora en el ámbito global.

Este artículo busca valorar y visibilizar los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, proponiendo el calendario vivencial educativo comunitario (CVEC) como una herramienta pedagógica y cultural que permite afirmar la identidad, revitalizar la lengua y los conocimientos tradicionales, e integrar la vida comunitaria con la educación formal dentro del modelo de educación intercultural bilingüe (EIB). En esencia, esta investigación busca romper con la hegemonía del conocimiento occidental y fomentar una educación decolonial que articule los saberes ancestrales con los contenidos académicos contemporáneos.

A lo largo de la historia, los pueblos originarios del Abya Yala han enfrentado un proceso continuo de colonización cultural (Reynaga Burgoa, 1993; Santillán y Chimba, 2019) que ha desvalorizado sus conocimientos, lenguas y formas propias de entender el mundo (Garcés Velásquez, 2009). En el caso ecuatoriano, las políticas educativas heredadas de modelos occidentales han promovido una visión homogénea del conocimiento, relegando los saberes ancestrales a un plano secundario o meramente simbólico (González, 2011). Esta situación ha generado una profunda ruptura en la transmisión intergeneracional de los saberes comunitarios, especialmente con la pérdida de los adultos mayores, portadores tradicionales de la memoria y la sabiduría colectiva.

A pesar de los avances normativos que respaldan la educación intercultural bilingüe (EIB) y la creación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), la práctica educativa evidencia vacíos significativos. Las instituciones educativas, en muchos casos, continúan priorizando contenidos ajenos a la realidad sociocultural de las comunidades indígenas, lo que provoca desconexión entre la escuela y la vida comunitaria, desinterés estudiantil y, en consecuencia, la desaparición gradual de los valores culturales de los pueblos indígenas. Además, la carencia de recursos pedagógicos contextualizados y la limitada formación docente en saberes ancestrales dificultan la aplicación efectiva de un currículo intercultural y decolonial.

Frente a esta problemática, el calendario vivencial educativo comunitario (CVEC) surge como una alternativa pedagógica que busca

articular el conocimiento académico con las prácticas culturales, lingüísticas y espirituales de las comunidades indígenas. Este instrumento curricular permite planificar el proceso educativo desde la cosmovisión propia, fortaleciendo la identidad cultural, la lengua materna y la relación armónica con la naturaleza. Sin embargo, su implementación enfrenta diversos desafíos: la falta de sistematización de los saberes locales, la escasa coordinación entre escuelas y comunidades, y la ausencia de políticas sostenibles de apoyo a los educadores interculturales. En este contexto, se vuelve necesario analizar el papel del calendario vivencial educativo comunitario como herramienta para la afirmación cultural y la revitalización de los saberes ancestrales en las escuelas indígenas del Ecuador como alternativas pedagógicas generadas en contextos específicos (Gómez y Corenstein, 2017). Comprender sus alcances y limitaciones permitirá orientar estrategias pedagógicas y formativas más coherentes con las realidades de las comunidades, contribuyendo así a una educación verdaderamente intercultural, inclusiva y pertinente con los principios del Buen Vivir.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se desarrolló a partir de la siguiente pregunta directriz: ¿Cómo contribuye el Calendario Vivencial Educativo Comunitario a la preservación de los saberes ancestrales y a la afirmación cultural en las escuelas indígenas del Ecuador dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe?

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con orientación interpretativa y decolonial, al buscar comprender los significados culturales, simbólicos y pedagógicos que encierra el calendario vivencial educativo comunitario (CVEC) en el contexto de las escuelas indígenas del Ecuador. Según Albert Gómez (2006), el enfoque cualitativo permite explorar fenómenos en su ambiente natural, interpretando los significados que las personas atribuyen a sus experiencias.

Desde la perspectiva decolonial, la investigación asume el conocimiento como una construcción situada y plural, en oposición a la hegemonía epistémica del saber occidental (Quijano, 2014; Walsh, 2007). Este enfoque posibilita valorar los saberes ancestrales como formas legítimas de conocimiento y aprendizaje, articuladas con los principios del *Sumak Kawsay* o Buen Vivir, que promueve la vida en equilibrio con la comunidad y la naturaleza (Estermann, 2006; Escobar, 2014).

El enfoque interpretativo permitió comprender la experiencia educativa desde la voz de los pueblos y comunidades indígenas, donde la educación intercultural se concibe como un proceso de reafirmación identitaria y no solo como una política pública (González Terreros, 2011). Se aplicó el método documental y hermenéutico. El método documental permitió revisar, clasificar y analizar información proveniente de fuentes bibliográficas, normativas e institucionales, tales como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Mineduc, 2013) y las Orientaciones Pedagógicas del SESEIB (2019).

Por su parte, el método hermenéutico, siguiendo a Gadamer (1997), posibilitó una lectura interpretativa y reflexiva de los textos, recuperando los sentidos pedagógicos, culturales y políticos presentes en los discursos sobre la educación intercultural y los saberes ancestrales. Este método es especialmente pertinente para estudios que buscan comprender las prácticas y significados educativos en contextos socioculturales diversos (Granda Merchán, 2020).

La interpretación de los discursos se apoyó en las perspectivas teóricas de Walsh (2007) sobre interculturalidad crítica, Escobar (2014) sobre ontologías relacionales, y Estermann (2006) sobre filosofía andina como paradigma alternativo de conocimiento. Las técnicas empleadas fueron el análisis documental y la sistematización teórica. El análisis documental se basó en la revisión de textos académicos, políticas públicas, y experiencias educativas vinculadas con el CVEC. Esta técnica permitió identificar los elementos que estructuran el calendario y su papel en la afirmación cultural de los pueblos indígenas (Montaluisa, 2006; Rengifo, 2008).

La sistematización teórica permitió organizar la información en torno a las categorías de saberes ancestrales, interculturalidad, educación decolonial y afirmación cultural. No se realizó trabajo de campo directo, dado que la finalidad del estudio fue construir un cuerpo teórico que fundamente la implementación del CVEC como herramienta pedagógica intercultural.

Resultados

Saberes indígenas y territorialidad: desafiando la hegemonía del conocimiento occidental

Los términos “saberes” y “conocimientos” van más allá de ser simples conceptos; se configuran como un paradigma y un proyecto descolonizador impulsado por los pueblos originarios en respuesta a la hegemonía del saber científico impuesto por Occidente (Cortez y Wagner, citado en Crespo y Vila, 2014). En este marco, el paradigma del *Sumak Kawsay*, promovido por diversas nacionalidades indígenas, ha llevado a la conceptualización del Buen Vivir como una herramienta descolonizadora destinada a facilitar un diálogo enriquecedor entre el pasado y el presente, así como entre lo ancestral y lo contemporáneo.

En este sentido, Charabati (2017) señala que los saberes “son simultáneamente objeto simbólico, rasgo identitario, signo de reconocimiento, instrumento de poder y lazo comunitario” (p. 45). Esta visión resalta la complejidad y la multifuncionalidad de los saberes en las comunidades, evidenciando su papel crucial en la identidad cultural, la dinámica de poder y la cohesión social.

La Institución Educativa en la reproducción de conocimientos

De acuerdo con Walsh (2007), las instituciones educativas han jugado un papel crucial en la perpetuación y reproducción de las estructuras de poder y sistemas de conocimiento coloniales, que, a su vez, definen las formas de pensar y de ver el mundo. En consonancia con Escobar (2014), estas instituciones tienden a privilegiar las ontologías euro-americanas, otorgándoles el estatus de ciencia y conocimiento universal. Universidades, colegios y escuelas, al priorizar la producción intelectual occidental, refuerzan y legitiman esta visión dominante del conocimiento.

Los discursos sobre multiculturalismo e interculturalidad han permitido a los pueblos indígenas y afrodescendientes presentar sus propios procesos epistémicos. Aunque estos procesos tienen particularidades específicas, su propuesta central es “re(construir) y fortalecer pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folklórico local, sino como epistemología - sistemas de conocimiento - lo que permite comenzar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento” (Walsh, 2007, p. 32). En este contexto, el rol de las

instituciones educativas es determinante, ya que son responsables de implementar políticas educativas en alineación con el modelo de Estado.

Históricamente, la educación ha dejado de ser vista meramente como “un proceso técnico y neutral de transmisión de conocimientos” y ha comenzado a ser comprendida como una práctica condicionada por el contexto socioeconómico en el que se desarrolla (Granda Merchán, 2020, p. 25). El sistema educativo actúa como un “dispositivo del saber” a través del cual los miembros de la élite cultural y política dictan lo que debe ser aprendido por la sociedad (Fornet, 2004, como se citó en González Terreros, 2011, p. 21). Así, la educación está profundamente involucrada en la producción y regulación de subjetividades, discursos y significados (Giroux, citado en Granda Merchán, 2020).

Siguiendo la propuesta de Walsh (2007), es esencial que el sistema educativo, a nivel de universidades, colegios y escuelas, cree espacios para cuestionar la vigencia del conocimiento hegemónico y dominante, promoviendo al mismo tiempo la inclusión del conocimiento subalterno en condiciones de igualdad. Esto implica generar “un pensamiento plural desde la diferencia que tiene mayor potencial social, político y decolonial” (Walsh, 2007, p. 33). Dar un giro decolonial en la educación requiere un enfoque serio y responsable hacia las contribuciones y las implicaciones de las historias locales y de las epistemologías marginadas, olvidadas y subalternizadas.

En este contexto, y en línea con las ideas de López (1998), Escobar (2014) y Walsh (2007), este artículo intenta visibilizar los saberes y prácticas pedagógicas de los pueblos indígenas que han sido silenciados por la literatura internacional. Siguiendo el pensamiento de Escobar (2014), este trabajo busca, en primer lugar, destacar cómo las comunidades territoriales han aprendido a convivir tanto entre seres humanos como con los seres no humanos, haciendo un llamado a un entendimiento más integrado con los territorios y sus culturas, en lugar de enfocarse en conocimientos descontextualizados. En segundo lugar, el artículo invita a sumarse a las luchas y resistencias de aquellos mundos que buscan preservar sus saberes en medio de las intensas presiones de la globalización neoliberal.

El calendario vivencial: un recurso didáctico para la revitalización de saberes

El concepto del calendario vivencial educativo comunitario encuentra sus raíces en el calendario escolar regionalizado propuesto por las organizaciones indígenas de Bolivia en 1992, como parte de sus demandas por una educación propia. Estas demandas incluían no solo un

calendario escolar adaptado al ciclo agrícola, sino también, la implementación de una educación bilingüe, la autonomía en la toma de decisiones, la interculturalidad y la incorporación de conocimientos locales en el currículo escolar (Arratia, 2001). La necesidad de un calendario escolar alineado con el calendario agrícola respondía a la necesidad de que los niños pudieran asistir a clases sin descuidar las actividades agropecuarias, fundamentales para su aprendizaje y vida cotidiana. Los calendarios oficiales en uso no se ajustaban al modo de vida de las comunidades indígenas, como señala Arratia. En este sentido, la demanda de una educación propia planteada por las organizaciones indígenas debería centrarse en “la recuperación de la identidad cultural a partir de una enseñanza participativa, práctica y productiva basada en la historia, lengua, costumbres y música de los pueblos indígenas” (CENDA, 1997, citado en Arratia, 2001, p. 72).

En el año 2006, el Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas de Perú (PRATEC) aportó nuevas perspectivas sobre la integración del saber local en el currículo escolar a través del denominado calendario agrofestivo comunitario. Este enfoque va más allá de los aspectos teóricos y metodológicos tradicionales al cuestionar las bases epistemológicas de la educación rural y desafiar el enfoque monocultural y urbano predominante en el sistema educativo. El PRATEC aboga por una respuesta estatal y social a la demanda de las comunidades andino-amazónicas, “conocidas en quechua como *Iskay Yachay* y en aymara como *Paya Yatiwi*, de cultivar simultáneamente dos tipos de saberes” (PRATEC, 2006, p. 12). Esta propuesta no solo buscaba integrar las lenguas originarias en el proceso educativo, como se plantea en la educación bilingüe intercultural, sino que también exige el respeto por el modo de vida rural. Tal modo de vida “está en armonía con la naturaleza y con la *Pachamama*, la madre tierra, que es considerada parte integral de su existencia” (PRATEC, 2006, p. 12). La demanda se extiende a reconocer y valorar la contribución de las comunidades indígenas y campesinas a la diversidad cultural, promoviendo la equivalencia de las culturas y respetando las diversas formas de conocimiento y existencia en el mundo (Santillán y Chimba, 2019).

En el contexto de la educación intercultural bilingüe en Ecuador, desde su implementación en la década de 1990, se ha reconocido la necesidad de reflexionar sobre la vida comunitaria y las formas de existencia. Este enfoque parte del supuesto de que los conocimientos y las experiencias comunitarias están profundamente integrados, constituyendo un todo coherente. Para las comunidades y nacionalidades originarias, “la naturaleza y la realidad no están parceladas, ni hay fronteras que fragmenten partes de la existencia: todo está interrelacionado” (Montaluísa,

2006, p. 28). Esta visión holística subraya la importancia de integrar los conocimientos indígenas sobre la naturaleza en el currículo educativo. En este sentido, el calendario vivencial y las cartillas de saberes se presentan como herramientas fundamentales para la inclusión de estos conocimientos.

Montaluisa (2006) sugiere varias estrategias para recuperar y revitalizar los saberes ancestrales dentro del ámbito educativo. Entre sus recomendaciones se incluyen: la investigación de las formas tradicionales de calcular el tiempo y su organización a lo largo del año, la sistematización de las actividades productivas, sociales y culturales realizadas por las comunidades a lo largo del ciclo anual y, la recopilación de mitos, historias y leyendas vinculadas con la naturaleza. Estas acciones no solo buscan preservar el conocimiento ancestral, sino también promover una educación que refleje y respete la visión integrada de la realidad que tienen las comunidades originarias.

El calendario agrofestivo

El calendario agrofestivo surge como un medio clave para la integración del saber local con el conocimiento científico, permitiendo la coexistencia y cultivo de ambos tipos de conocimiento. Según Rengifo (2008), este calendario actúa como una herramienta pedagógica esencial mediante la cual los docentes incorporan el saber local en el currículo educativo. Facilita la articulación de estos saberes en la escuela al proporcionar una estructura que define cuándo y dónde deben ser recreados los conocimientos locales. Para lograr esta integración efectiva, es fundamental comprender cómo los indígenas y campesinos distribuyen su tiempo para cumplir con sus actividades agropastoriles o agrosilvícolas.

Sin embargo, el calendario agrofestivo no debe ser entendido simplemente como una división temporal, sino como una representación del recorrido cíclico del *pacha* (mundo) o *wata* (año). Rengifo (2008) describe este concepto de tiempo como

el recorrido cíclico del *pacha* o en un *wata* o año, pues el *pacha* o mundo en que vivimos es vivo y camina [...], y en ese transitar atraviesa por diversidad de escenarios, estaciones, lugares, en un *wata* o año marcado por el camino del sol, de las estrellas, de la luna. (p. 16)

En el pensamiento andino y amazónico, el *pacha* es un ser dinámico que experimenta variaciones en los períodos de “tiempo seco” y “tiempo lluvioso”. Estos cambios son irregulares en su aparición, duración

y ubicación, y pueden variar significativamente de un año a otro. Así, cada *wata* es único en sus patrones de lluvia y sequía. Por lo tanto, el tiempo comunitario rural o campesino también exhibe una ciclicidad irregular, lo que implica que la planificación basada en el calendario agrofestivo debe ser flexible y adaptativa, abierta a ajustes continuos según las condiciones cambiantes del entorno (Rengifo, 2008).

En este contexto, el calendario agrofestivo se enfoca en las actividades agrícolas de la comunidad, reconociendo que cada ciclo agrícola posee una duración y características propias. Este calendario se articula a través de “enlaces y puntos de encuentro en eventos astronómicos y festividades rituales de carácter agrocéntrico, los cuales marcan la finalización de ciertos ciclos y anuncian el inicio de otros” (Rengifo, 2008, p. 18). La denominación de calendario agrofestivo refleja esta integración de festividades y ritos con los ciclos de producción agropecuaria, así como con los períodos de lluvia y sequía.

Según Cutipa (2006, citado en Rengifo, 2008), la elaboración de un calendario agrofestivo reviste una importancia considerable en múltiples dimensiones. En primer lugar, este calendario facilita la comprensión del vínculo intrínseco entre los seres humanos, la naturaleza y las deidades, fortaleciendo así la conexión familiar y comunitaria con el entorno natural. Además, ofrece una apreciación más profunda de los conocimientos campesinos, enriqueciendo el entendimiento de las prácticas agrícolas tradicionales. La implementación de este calendario orienta de manera efectiva las acciones y conductas relacionadas con el acompañamiento y apoyo en la producción agropecuaria, permitiendo una optimización en la planificación agrícola mediante la identificación de momentos propicios para realizar actividades específicas. Además, proporciona una perspectiva valiosa sobre la realidad local desde la óptica campesina, revelando potencialidades y oportunidades que a menudo se ocultan tras los desafíos. Finalmente, fomenta la revitalización de la cultura al recuperar elementos esenciales como centros ceremoniales, experiencias ancestrales, celebraciones sagradas, idioma, música, danzas, medicina natural y sabios consejos (Cutipa, 2006, citado en Rengifo, 2008, p. 20), lo cual contribuye al fortalecimiento y preservación de las tradiciones culturales y el conocimiento ancestral.

El calendario agrofestivo, en su función integral, actúa como un puente vital entre las actividades agrícolas y los ritmos naturales del entorno, fomentando un profundo sentido de identidad y continuidad cultural. Este instrumento no solo enriquece la comprensión de las prácticas agrícolas tradicionales, sino que también desempeña un papel

fundamental en la preservación y valorización de la cultura local y sus conocimientos inherentes. De acuerdo con CEPROSI y el grupo Ausangati (2006, citado en Rengifo, 2008, p. 20), la creación del calendario agrofestivo debe incorporar varios componentes esenciales, aunque su diseño puede variar según las características específicas de cada comunidad.

El componente central, conocido como *Pacha*, ilustra el paisaje principal que define a la comunidad, destacando tanto sus elementos naturales como culturales distintivos. Los períodos climáticos son igualmente cruciales, ya que señalan los intervalos del “tiempo seco” y el “tiempo de lluvia”, adaptándose a las condiciones regionales para sincronizar adecuadamente las actividades agrícolas. La sección de los meses del año identifica los meses en función del calendario solar andino, comenzando con el solsticio de junio y concluyendo con las cosechas de mayo, reflejando la adaptación a los ciclos naturales andinos. En la parte dedicada a actividades, se detallan las tareas agrícolas, ganaderas, la observación de signos naturales, la preparación de comidas, el uso de vestimentas y los juegos, ofreciendo una visión completa de las actividades del *ayllu* a lo largo del año. Además, se abordan las implicancias rituales y festivas, incluyendo las ritualidades relacionadas con el ciclo de cultivo, facilitando un diálogo respetuoso entre las comunidades humanas, la naturaleza y las deidades, e incorporando festividades cristianas, patronales y tradicionales locales. Finalmente, la sección de la dirección cíclica del tiempo resalta la concepción andina del tiempo como un proceso cíclico y continuo, subrayando la importancia de comprender el tiempo desde la cosmovisión indígena.

La integración de estos componentes en el calendario agrofestivo no solo optimiza la planificación y ejecución de las actividades agrícolas al alinear las tareas con los ciclos naturales, sino que también desempeña un papel crucial en la preservación del conocimiento ancestral y el fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades. Este enfoque integrado vincula las prácticas diarias con el ciclo natural y espiritual del entorno, promoviendo una visión holística y respetuosa de la interacción entre los seres humanos y su medioambiente. Al incorporar aspectos como los períodos climáticos, las actividades estacionales y las ritualidades comunitarias, el calendario agrofestivo se convierte en una herramienta que no solo organiza el tiempo de manera funcional, sino que refuerza los valores culturales y la cosmovisión indígena. Este vínculo entre la práctica agrícola y los saberes tradicionales fomenta una comprensión más profunda de la relación simbiótica entre la comunidad y su entorno, ayudando a mantener viva la herencia cultural y a asegurar que el conocimiento indígena siga siendo una parte integral de la vida cotidiana.

Bases legales que respaldan el calendario vivencial educativo comunitario en Ecuador

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), promulgada en 2011, establece en su art. 2 que el Estado ecuatoriano garantiza el “reconocimiento, respeto y recreación de las expresiones culturales de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador; así como sus saberes ancestrales, promoviendo la unidad en la diversidad y el diálogo intercultural” (LOEI, 2011). Este marco legal subraya el compromiso estatal con la integración de las prácticas culturales y saberes ancestrales en el sistema educativo nacional, fomentando un entorno inclusivo y respetuoso hacia las diversas cosmovisiones presentes en el país.

En 2005, con el fin de fortalecer la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), las nacionalidades de la Amazonía desarrollaron y adoptaron la propuesta denominada Apliquemos el Modelo de Educación Bilingüe en la Amazonía (AMEIBA), que incluyó entre sus componentes la elaboración del calendario educativo comunitario, como parte del Acuerdo Ministerial No. 0440-13 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). El MOSEIB establece que la educación debe ir más allá de la enseñanza tradicional de la lecto-escritura y las matemáticas, promoviendo “un modo de vida en armonía del ser humano, consigo mismo, con los demás seres y con la naturaleza” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, p. 26). Este enfoque integral no solo enfatiza la recuperación de formas ancestrales de educación, sino que también resalta el papel crucial de la familia y la comunidad en la formación integral de los individuos, promoviendo así una educación que respete y valore las tradiciones culturales y el conocimiento local.

Este enfoque, respaldado por el marco legal vigente, asegura que el calendario vivencial educativo comunitario trascienda su rol exclusivamente didáctico y se establezca como un componente esencial en la construcción de una educación intercultural. La integración sistemática de conocimientos y prácticas culturales específicas en el currículo facilita una comprensión más profunda y matizada del entorno cultural y natural de las comunidades indígenas, al tiempo que reconoce y respeta sus procesos internos de funcionamiento comunitario y lingüístico.

Al incorporar elementos culturales y lingüísticos en el proceso educativo, el calendario vivencial se convierte en un medio crucial para reafirmar el valor de las tradiciones y prácticas indígenas, contribuyendo a superar la vergüenza históricamente asociada con la pertenencia a una comunidad indígena. Esta integración promueve una educación inclusiva

que no solo reconoce y celebra la diversidad cultural y epistémica del país, sino que también apoya el fortalecimiento y la valorización de los saberes ancestrales. De este modo, se fomenta un enfoque educativo que respeta y celebra la pluralidad cultural, mientras combate las percepciones negativas y la marginalización que han afectado a las comunidades indígenas, promoviendo una visión más equitativa y respetuosa de su patrimonio cultural.

Históricamente, las políticas públicas educativas en Ecuador y en muchos otros contextos, han tendido a adoptar enfoques monoculturales que han ignorado o marginado las particularidades territoriales y culturales de las comunidades indígenas y rurales. Estas políticas, frecuentemente centradas en un modelo educativo universalizante, han promovido una visión homogénea que no ha tomado en cuenta la diversidad cultural y la especificidad de los contextos locales. Como resultado, muchas comunidades han enfrentado una constante exclusión y una falta de oportunidades, dado que sus prácticas culturales y lingüísticas han sido desvalorizadas y no integradas adecuadamente en el sistema educativo formal.

En contraste, el MOSEIB propone un modelo que busca rectificar estas inequidades al reconocer y valorar la sabiduría ancestral y los conocimientos tradicionales de los pueblos y nacionalidades. La integración y recuperación de estos saberes no solo son fundamentales para la formación de individuos que respeten y aprecien su identidad cultural y lingüística, sino que también son cruciales para el desarrollo de un sentido de pertenencia y orgullo en su comunidad, pueblo o nacionalidad.

Sin embargo, en el contexto de las nuevas demandas globales, los problemas económicos, la migración y la creciente desvalorización cultural y lingüística, la efectividad y la integridad del MOSEIB podrían enfrentar importantes desafíos. Las presiones económicas y migratorias tienden a priorizar enfoques educativos centrados en habilidades técnicas y competencias globales, en detrimento de la preservación de los saberes ancestrales. Esta tendencia podría resultar en una dilución o modificación ideológica de los principios del MOSEIB, desplazando el valor de las tradiciones culturales en favor de una educación que se ajusta a los estándares internacionales.

El MOSEIB propone estrategias pedagógicas que son cruciales para la integración de los conocimientos ancestrales en el currículo educativo. Este modelo promueve el desarrollo de saberes, valores, principios, tecnologías y prácticas socioculturales alineados con el entorno

geobiológico y sociocultural, utilizando las lenguas ancestrales como herramientas fundamentales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, p. 32). Además, sugiere la elaboración y aplicación del calendario vivencial de las nacionalidades, el cual se convierte en un componente esencial para contextualizar la educación dentro de las realidades culturales de las comunidades.

La desvalorización cultural y lingüística, intensificada por la globalización y la homogeneización cultural, plantea un desafío significativo para la integración efectiva de estos conocimientos en el currículo educativo. La presión para adaptar los programas educativos a las exigencias internacionales y las normativas globales puede disminuir la relevancia y el impacto de las prácticas y lenguas tradicionales, limitando su visibilidad y su papel en el sistema educativo.

Aunque el MOSEIB ofrece una estructura robusta para fomentar una educación intercultural e inclusiva, es necesario que este modelo se ajuste continuamente a las transformaciones sociales y las realidades contemporáneas de las comunidades indígenas. El entorno global actual, caracterizado por fenómenos como la migración, las crisis económicas y las presiones culturales, ha generado una visión crítica sobre las identidades indígenas, a menudo marcada por autoexclusión y estigmatización. En este sentido, el MOSEIB debe evolucionar para enfrentar estas dinámicas cambiantes y reforzar los aspectos positivos relacionados con el uso lingüístico y los saberes ancestrales, destacando su relevancia en el contexto nacional.

La formación basada en la sabiduría ancestral no solo contribuye a una educación más inclusiva y equitativa al integrar las tradiciones y prácticas comunitarias en el currículo, sino que también actúa como un antídoto contra la desvalorización cultural y lingüística. Es esencial que el modelo garantice que la educación siga siendo una herramienta eficaz para fortalecer y valorar las tradiciones culturales, especialmente en un entorno global en constante transformación. Además, es necesario repensar estos espacios educativos no solo en términos de lo comunitario, sino también en cómo pueden integrarse y promoverse dentro del ámbito nacional. Al expandir el enfoque intercultural más allá de las comunidades específicas y fomentar la integración de estos saberes y diversidades en toda la sociedad ecuatoriana, se interculturaliza el tejido social en su totalidad. Esto asegura que la riqueza cultural y lingüística de las comunidades indígenas no solo sea reconocida, sino celebrada y valorada en todos los niveles educativos y sociales del país.

En este contexto, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) subraya la importancia del rol central de la persona en el proceso educativo, promoviendo un fortalecimiento integral de la identidad cultural y personal. Este enfoque enfatiza la participación activa de los padres de familia y la comunidad en la educación, así como la incorporación de conocimientos de sabios en áreas clave como el arte, la agricultura, la pesca y la tradición oral. Estos elementos son esenciales para que los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) desarrollen conocimientos colectivos organizados a través del calendario vivencial comunitario.

La educación intercultural bilingüe no solo busca formar individuos que se integren con el cosmos, superando visiones teocéntricas y antropocéntricas, sino que también pretende cultivar una profunda comprensión de las relaciones entre seres vivos y la naturaleza. Se pretende que las nuevas generaciones sean conscientes y comprometidas con la conservación y el uso sustentable de los recursos naturales, como el agua, los bosques, los páramos, la flora y la fauna. Este enfoque holístico contribuye a una educación que respeta y valoriza la interconexión entre los elementos naturales y culturales, reforzando la relevancia de las prácticas ancestrales en un mundo globalizado.

En 2018, el Ministerio de Educación del Ecuador implementó el Calendario ecuatorial andino, un recurso educativo destinado a todas las instituciones educativas del país. Esta medida responde a una deuda histórica con los pueblos y nacionalidades indígenas y minorías étnicas, en consonancia con el Estado plurinacional e intercultural establecido en la Constitución de 2008 (art. 1) y con la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 (LOEI). El propósito de este calendario es “reencontrarnos con las prácticas culturales y los conocimientos de los pueblos ancestrales, o sea, con nosotros mismos” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018, p. 4).

El Calendario ecuatorial andino está alineado con el currículo nacional, el cual destaca la importancia de los conocimientos de los pueblos originarios, promoviendo su estudio crítico y valoración desde una perspectiva científica y cultural. Este material se integra en las destrezas con criterios de desempeño del área de ciencias sociales en todos los niveles del sistema educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018). De acuerdo con las estrategias pedagógicas del MOSEIB, se desarrollará un calendario vivencial educativo comunitario, que articule los saberes ancestrales con el currículo nacional, adaptando las actividades

educativas a la realidad socio-cultural y productiva de las comunidades sin contravenir la normativa establecida.

¿Qué es el calendario vivencial educativo comunitario?

A partir de las experiencias del Calendario escolar regionalizado de Bolivia, el Calendario agrofestivo comunitario planteado por el PRATEC en Perú, el Calendario ecuatorial andino propuesto por el Ministerio de Educación de Ecuador; la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB, 2019) propone el Calendario vivencial educativo comunitario, como un instrumento curricular de carácter socio-cultural que integra las sabidurías ancestrales en el proceso pedagógico de los CECIBs. Este calendario no solo organiza la calendarización de las actividades escolares, sino que también promueve una integración armónica entre la vida comunitaria y la educación formal proporcionada por el Estado (SESEIB, 2019, p. 25).

En esencia, el Calendario vivencial educativo comunitario es más que un simple cronograma. Se configura como una herramienta central para la planificación del tiempo, que maximiza la experiencia de vida al permitir una distribución equitativa de responsabilidades y tiempo libre. Este enfoque busca equilibrar diversos aspectos de la vida, como el trabajo, la familia, el ocio y la salud, lo que contribuye a una vida más consciente y significativa. En el contexto comunitario, este calendario facilita la gestión de las actividades diarias y el establecimiento de prioridades, ayudando a prevenir el agotamiento y fomentando un entorno en el que los miembros de la comunidad puedan dedicar tiempo a lo que realmente les importa y les satisface.

En los CECIBs, la construcción del calendario vivencial se realiza de manera comunitaria, lo que refuerza la identidad y cohesión dentro de la comunidad. Este calendario se basa en las tradiciones, costumbres y valores compartidos, y busca promover la participación activa de todos los miembros en la vida comunitaria. Además, el calendario vivencial no solo sirve como una guía práctica para la planificación y organización, sino que también actúa como un puente entre los saberes ancestrales y la educación formal, fortaleciendo la conexión entre los estudiantes y sus raíces culturales.

A medida que se consideran las nuevas demandas globales y la tendencia hacia la deserción escolar, el Calendario vivencial educativo comunitario se revela como una herramienta poderosa para revitalizar el interés en la educación al integrar los conocimientos propios del entorno

y la visión lingüística que relaciona la semiótica con la naturaleza. En un contexto donde la educación intercultural bilingüe (EIB) busca ser un mecanismo efectivo para aprender desde el entorno, los conocimientos ancestrales y la visión lingüística, el calendario vivencial permite un aprendizaje contextualizado y profundo.

Para garantizar una integración efectiva de los saberes ancestrales en el ámbito educativo nacional, es fundamental que el Calendario vivencial educativo comunitario evolucione y se adapte a los contextos contemporáneos. Este Calendario, como herramienta curricular, debe incorporar no solo las tradiciones culturales y las prácticas comunitarias, sino también las innovaciones tecnológicas y las nuevas formas de vida globalizadas. Al transitar por una adaptación crítica, el Calendario puede reflejar cómo las enseñanzas tradicionales se interrelacionan con los desafíos y las realidades actuales, incluyendo las dinámicas políticas, sociales y tecnológicas contemporáneas.

El objetivo es transformar el Calendario vivencial educativo comunitario en un instrumento que por una parte respete la herencia cultural de las comunidades indígenas, y por otra, dialogue con las demandas del mundo moderno. Esta integración permitirá que el calendario articule las tradiciones ancestrales con las exigencias actuales, facilitando una educación que valore el pasado y a su vez se proyecte hacia el futuro.

Implementar y adaptar este calendario en el currículo nacional se convierte en una estrategia crucial para asegurar que la riqueza cultural y lingüística de las comunidades indígenas sea reconocida y celebrada en todos los niveles educativos y sociales. Al hacerlo, se fomenta una interculturalización de la sociedad ecuatoriana, donde el respeto por la diversidad cultural y lingüística se convierte en un pilar de una educación inclusiva y equitativa.

Estructura y componentes del calendario vivencial educativo comunitario

El Calendario vivencial educativo comunitario se destaca por su estructura circular, cíclica y holística, reflejando la imagen de la comunidad educativa, ya sea una institución que ofrece educación básica o una unidad que cubre desde educación infantil familiar comunitaria hasta el tercer curso de bachillerato. Este calendario maneja el tiempo desde la perspectiva de cada nacionalidad y se articula con el calendario gregoriano, integrando aspectos culturales y educativos específicos.

Entre sus componentes principales se incluyen actividades productivas y económicas que abarcan artes, gastronomía, comercio, turismo, producción agrícola y pecuaria, así como el uso de plantas medicinales y el trueque. Además, incorpora vivencias culturales que destacan las celebraciones importantes para la institución educativa, la comunidad, el pueblo o la nacionalidad en cuestión. El calendario también abarca prácticas espirituales que exploran sueños, consejos, secretos, creencias, formas de curación y rituales. Otra dimensión importante son las señales de la naturaleza, que incluyen observaciones de astros, plantas, animales y otros indicadores del entorno natural. Finalmente, se consideran actividades educativas que reflejan los procesos propios de la institución, tales como inscripciones y matrículas, planificaciones curriculares, desarrollo de clases, evaluaciones de aprendizaje, vacaciones y proyectos escolares.

La aplicación del Calendario vivencial educativo comunitario tiene varios logros y alcances significativos. Promueve la identificación de una política lingüística adaptada a las necesidades de la comunidad educativa, fomenta la apreciación de la propia identidad cultural desde la familia y facilita la articulación pedagógica con el plan de vida comunitaria. Además, contribuye a la concientización personal, familiar y comunitaria entre la población estudiantil, refuerza la identidad estudiantil con sus orígenes ancestrales y destaca la importancia cultural tanto dentro como fuera de la unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe.

Dificultades que enfrenta el docente para la incorporación de los saberes ancestrales en el aula

La integración de saberes ancestrales en el aula enfrenta una serie de obstáculos que requieren una evaluación crítica y una aproximación inclusiva que considere las nuevas realidades tecnológicas y socioculturales. Uno de los principales desafíos es el conocimiento limitado de los educadores sobre los saberes ancestrales, lo cual dificulta su incorporación efectiva en la planificación microcurricular. La carencia de un entendimiento exhaustivo de las tradiciones milenarias impide una correcta articulación con los contenidos contemporáneos, restringiendo la capacidad de los docentes para crear una planificación didáctica que sea rica y contextualizada.

Además, la insuficiencia en la investigación sobre estos saberes ancestrales agrava la situación, dado que obstaculiza la elaboración de materiales didácticos adecuados y pertinentes. Esta falta de recursos financieros también desempeña un papel crucial en este desafío, ya que limita las posibilidades para el desarrollo y adquisición de materiales que

reflejen fielmente los contenidos de las cartillas de saberes ancestrales. Como resultado, se observa una respuesta limitada por parte de los estudiantes en lenguas originarias, quienes frecuentemente carecen de textos educativos básicos específicos por asignaturas.

La estrategia actual de integración de contenidos mediante guías de interaprendizaje no siempre aborda de manera eficaz la fusión de saberes ancestrales con las nuevas tecnologías y métodos pedagógicos contemporáneos. La ausencia de textos educativos en lenguas originarias y la falta de materiales didácticos apropiados crean barreras adicionales que impiden una inmersión profunda en los conocimientos tradicionales. En este sentido, la falta de sistematización de procesos culturales y lingüísticos comunitarios también impide la efectiva implementación y diseño del calendario vivencial educativo. Este vacío lleva a la predominancia de conocimientos y visiones occidentales, lo que empuja a las comunidades a adoptar nuevas formas de relacionarse que responden a perspectivas occidentales en lugar de mantener sus prácticas tradicionales.

Para superar estos desafíos, es esencial llevar a cabo investigaciones que se basen en la oralidad y la tradición, complementándolas con los procesos actuales. Este enfoque no solo preservará la vigencia y relevancia de los saberes ancestrales, sino que también permitirá que estos conocimientos se integren de manera significativa en los contextos contemporáneos. Además, una formación docente adecuada es fundamental para abordar estos desafíos, ya que proporciona a los educadores las herramientas y conocimientos necesarios para desarrollar estrategias pedagógicas que fusionen el pasado tradicional con las demandas actuales. Al hacerlo, se promoverá una mayor valorización de la diversidad cultural y lingüística en el sistema educativo, facilitando una educación intercultural más inclusiva y equitativa.

Discusión

Los resultados de esta investigación señalan que el calendario vivencial educativo comunitario (CVEC) constituye una herramienta contrahegemónica que interpela la colonialidad del saber (Quijano, 2000, 2017) que ha institucionalizado el saber occidental como único y universal, situando a los saberes indígenas y territoriales como subalternos. El calendario desafía la hegemonía epistémica del conocimiento occidental y sitúa a los saberes indígenas como un fundamento de una pedagogía propia que basada en los principios de la cosmovisión del *Sumak Kawsay* o Buen Vivir. En concordancia con los planteamientos de Cortez y Wagner (citados en Crespo y Vila, 2014), los saberes se configuran como

un paradigma alternativo que reivindica las formas de conocer, sentir y actuar históricamente subordinadas por el pensamiento moderno-occidental. Esta teoría es compartida por Walsh (2007) y González Terreros (2011) quienes sostienen que las instituciones educativas han sido un instrumento de reproducción de las estructuras coloniales del saber y del poder, estableciendo jerarquías entre los conocimientos válidos de occidente y conocimientos subalternos de las poblaciones indígenas carentes de rigor científico.

En este contexto, el CVEC emerge como una estrategia pedagógica contrahegemónica, que promueve la coexistencia de los saberes científicos y los conocimientos situados, dando paso a un diálogo intercultural y una educación que responda a las particularidades de los diferentes contextos culturales. Tomando las ideas de Charabati (2017), y Gómez y Corenstein (2017) los saberes no son únicamente prácticas productivas que tienen el potencial de transformar su entorno, sino también son símbolos de identidad y poder colectivo, y en el marco del CVEC adquieren un valor formativo integral al articular la vida comunitaria, el territorio y la espiritualidad. Los resultados de este análisis evidencian que esta articulación fortalece el tejido social porque se arman lazos de solidaridad entre grupos, lo que refuerza la identidad cultural de los estudiantes y promueve un sentido de pertenencia que va más allá del aula.

Por otro lado, los hallazgos indican que la educación intercultural bilingüe (EIB), se basa en un sólido marco normativo que legitima la incorporación de los saberes ancestrales en el currículo oficial (Mineduc, 2013). Sin embargo, su aplicación enfrenta tensiones estructurales. Por un lado, las políticas educativas continúan reproduciendo visiones monoculturales con un predominio de los conocimientos de occidente que dificultan la transformación de las prácticas pedagógicas (Granda Merchán, 2020); por otro lado, muchos docentes que provienen de contextos culturales distintos desconocen los saberes locales y sobre todo carecen de la formación necesaria para sistematizar los saberes comunitarios y traducirlos en contenidos curriculares contextualizados. Esta situación ratifica que la descolonización del conocimiento no puede limitarse solo a la inclusión simbólica de elementos culturales, sino que requieren una transformación profunda de los enfoques epistemológico y didácticos.

La discusión también pone en evidencia que el calendario agrofestivo –como antecedente conceptual del CVEC– funciona como un eje articulador entre los tiempos de la naturaleza, las festividades comunitarias y la planificación educativa (Rengifo, 2008).

Esta estructura cíclica y relacional del tiempo promueve una visión ecológica y holística de la educación, en la cual la naturaleza y la comunidad se convierten en agentes pedagógicos, como lo señalan Santillán y Chimba (2019). Desde esta perspectiva, la práctica educativa se convierte en un proceso de convivencia relacional con el entorno, lo que contrasta con el modelo lineal y productivista del calendario escolar occidental.

De la misma forma, los resultados indican que la implementación comunitaria del CVEC fortalece la autonomía educativa de las comunidades, pueblos y nacionalidades al permitir definir sus propios tiempos, contenidos y métodos de enseñanza, aunque con una articulación a las políticas nacionales. Este acto según Gómez y Corenstein (2017) implica un trabajo político pedagógico de resistencia y cuestionamiento a la colonialidad del saber (Quijano, 2000). Sin embargo, este trabajo enfrenta una serie de limitaciones materiales y pedagógicas como la falta de recursos, la escasez de textos en lenguas indígenas y la débil institucionalización de la incorporación de los saberes locales en el aula.

En apego a las ideas de Montaluisa (2006) y PRATEC (2006), los análisis de este trabajo demuestran que la recuperación de las prácticas ancestrales relacionadas con la agricultura, la espiritualidad y la lengua vinculadas a los ciclos naturales fortalece la transmisión intergeneracional del conocimiento y revitaliza la identidad cultural. El CVEC, al estructurarse en relación con estos ciclos contribuye a una educación vivencial que vincula las dimensiones productivas, culturales y espirituales del aprendizaje, convirtiéndose en un instrumento pedagógico integral.

Desde una mirada crítica, los resultados invitan a reflexionar y buscar mecanismos frente a problemas de formación docente, falta de investigación sobre los saberes ancestrales y su escasa incorporación en los procesos de formación inicial y continua de los docentes. En este sentido, el desafío es construir una pedagogía del territorio, que reconozca la pluralidad de conocimientos y metodologías, y promueva un pensamiento pedagógico propio de los pueblos originarios que puedan establecer un diálogo intercultural con el conocimiento occidental moderno, es decir el *ishkay yachay* (dos saberes), que posibilite un diálogo entre los saberes ancestrales andinos en equivalencia con la modernidad (Santillán y Chimba, 2019).

En definitiva, el CVEC representa una propuesta concreta al proyecto decolonial en educación, al propiciar el diálogo dialógico entre lo ancestral y lo contemporáneo, lo local y lo global, lo espiritual y lo

racional. Este instrumento fortalece el rol de la comunidad en el proceso de interaprendizaje, pero, al mismo tiempo redefine el sentido mismo del aprendizaje como proceso de vida, para la vida y en la vida en armonía con la naturaleza. De esta forma la educación intercultural bilingüe debe entenderse como un proyecto político, pedagógico y epistémico que se encuentra en un campo de disputa entre los proponentes, esto es los pueblos indígenas y el Estado como instancia corresponsable de garantizar el derecho a una educación pertinente.

Conclusiones

El estudio demuestra que el calendario vivencial educativo comunitario (CVEC) constituye una propuesta pedagógica decolonial que desafía la hegemonía epistémica del conocimiento occidental y reivindica los saberes ancestrales como base de una educación contextualizada, relacional y comunitaria. Al articular los principios del *Sumak Kawsay* o Buen Vivir con la práctica educativa, el CVEC promueve un proceso de aprendizaje cíclico y vivencial que revaloriza la espiritualidad, el territorio y la lengua como ejes centrales del conocimiento.

Los hallazgos evidencian que el CVEC funciona como un instrumento político y cultural de resistencia, al devolver a las comunidades el control sobre sus tiempos y contenidos educativos. Este enfoque fortalece la identidad colectiva, revitaliza los saberes locales y genera un sentido de pertenencia que trasciende la escuela para integrarse en la vida comunitaria. Sin embargo, la investigación también revela desafíos persistentes, como la limitada formación docente en saberes ancestrales, la falta de materiales educativos contextualizados y la ausencia de políticas sostenibles que garanticen la implementación plena del modelo intercultural.

Asimismo, el análisis confirma que la educación intercultural bilingüe (EIB), sustentada en el MOSEIB, constituye el marco idóneo para institucionalizar el CVEC, siempre que se mantenga un compromiso político real con la diversidad epistémica y la equidad cultural. Para ello, se requiere fortalecer la investigación comunitaria, la participación de los sabios locales en los procesos educativos y la articulación entre el currículo nacional y los calendarios vivenciales de las nacionalidades.

Finalmente se señala que, el CVEC no solo representa una herramienta pedagógica, sino un proyecto de vida comunitaria, que vincula la educación con los ciclos de la naturaleza y los procesos sociales, promoviendo una educación para la vida y en la vida, en armonía con la comunidad

y el entorno. Su consolidación contribuirá a la construcción de un modelo educativo plural, justo y sustentable, donde los pueblos originarios sean protagonistas en la producción y transmisión del conocimiento.

Agradecimientos: los autores agradecen el apoyo brindado al proyecto Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos, CORI-2023-7, financiado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Referencias

- Albert Gómez, M. J. (2006). *Investigación educativa: claves teóricas*. Mc Graw Hill.
- Arratia, M. (2001) *Wata Muyuy: Implementación de calendario escolar regionalizado en un distrito quechua de Bolivia* [Trabajo de maestría, Universidad Mayor de San Simón].
- Charabati, E. (2017). Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación. En M. Gómez y M. Corenstein (Eds.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 41-60). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. Art.1. Registro Oficial 449 de 20-oct-2008.
- Crespo, J.M. y Vila Viñas, D. (2014). *Saberes y Conocimientos Ancestrales, Tradicionales y Populares* (v. 2.0). FLOK Society. <https://flokociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología* (J. Muls de Liarás, Trad.). Ediciones Península.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. CLACSO.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía Andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. ISEAT.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método* (M. Olasagasti, Trad.). Sígueme.
- Garcés Velásquez, L. F. (2009). *¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. Abya Yala.
- Gómez Sollano, M. y Corenstein Zaslav, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En M. Gómez y M. Corenstein (Eds.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 21-40). Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Terreros, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. CLACSO.
- Granda Merchán, S. (2020). *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos: la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Abya Yala.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Registro Oficial No. 417, 31 de marzo de 2011. Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf

- López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación*. (17), 51-89. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1103/2086>
- 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>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *El calendario ecuatorial andino es parte del sistema educativo nacional*. <https://educacion.gob.ec/el-calendario-ecuatorial-andino-es-parte-del-sistema-educativo-nacional/>
- Montaluisa, L. (2006). *Ñuqanchiq Yachay*. DINEIB.
- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas [PRATEC]. (2006). *Calendario agrofestivo en comunidades andino-amazónicas y escuela*. Bellido Ediciones EIRL. https://www.pratec.org/wp-content/uploads/pratec/calendario_agrofestivo.pdf
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E (Ed.), *La colonialidad de saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.
- Rengifo Vásquez, G. (2008). *Orientaciones del Iskay yachay y Paya yatiwi*. PRATEC.
- Reynaga Burgoa, R. (1993). *Tawa Inti Suyu. Cinco siglos de guerra Kheswaymara contra España*. CISA.
- Santillán Santillán, M. L., Chimba Simba, L. F. (2019). *Ishkay Yachay. Propuesta de Educación Intercultural Bilingüe para vigorizar los saberes ancestrales andinos en equivalencia con la modernidad*. Yachay Wasi.
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SESEIB]. (2019). *Orientaciones Pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Ministerio de Educación, Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 26-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf