

La fiesta de la Tadayensidad: educación, patrimonio e identidad en un contexto rural de Ecuador¹

Ramón Méndez Andrés²

Mónica Bustamante³

Fernanda Acosta⁴

DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v14i27.62612>

Resumen: El contexto andino ha sufrido una ola de movilidad humana que ha provocado la pérdida de la tradicional relación entre el hombre y su medio. Esta situación provoca la necesidad de fortalecer el sentimiento de pertenencia y revalorizar la identidad local como medio para hacer sustentable el uso de los recursos del medio natural y social. Como metodología para abordar este proyecto educativo se utilizó la Investigación Acción que plantea como objetivo principal el generar procesos y conocimientos que se restituyan a la comunidad los conocimientos levantados, ya que es esta población quien es la detentora de los mismos. Como fases de la investigación están: 1. la planificación, se implementa un diagnóstico participativo en el que se identifica la problemática; 2. la acción, se diseñó un proceso para retomar con los docentes y la comunidad educativa la identificación, los saberes y manifestaciones culturales considerados relevantes y sus detentores; 3. la observación del desarrollo de este trabajo con la implementación de procesos de acompañamiento y seguimiento; y, 4. la fase de evaluación participativa con la comunidad educativa y sus aprendizajes.

Asimismo, en este proyecto se creó una Comunidad de Aprendizaje, se diseñaron materiales y acciones educativas desde un enfoque de un diálogo de epistemes y de intercambio de saberes. Un trabajo continuo que culminó con la "Fiesta de la Tadayensidad", en la que se expusieron, pero sobre todo las y los niños vivenciaron ciertas prácticas y representaciones que hacen parte de la identidad de esta parroquia y que se presenta en este texto.

Palabras clave: Educación patrimonial; comunidad de aprendizaje; Memoria; Identidad; Enseñanza-aprendizaje

¹ Este artículo es parte del trabajo realizado dentro del Proyecto Conocimientos Ancestrales, Educación, Sociedades y Culturas, fase 2. El proyecto tuvo el financiamiento de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador) y fue coordinado por la profesora Fernanda Acosta Altamirano (UNAE).

² Ramón Méndez Andrés. Docente na Universidad de Almeria (UAL). Doutor em Educação pela Universidad Autónoma de Madrid, Espanha. E-mail: ramon.mendezandres@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-6002-0017>

³ Mónica Bustamante. Universidad Nacional de Educación (UNAE), Equador. monica.bustamante@unae.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0002-7206-1019>

⁴ Fernanda Acosta. Universidad Nacional de Educación (UNAE). Doutora em Antropologia pela Université de Nice Sophia Antipolis: Nice, Provence-Alpes-Côte d'Azur, França. E-mail: fernanda.acosta@unae.edu.ec - <https://orcid.org/0000-0001-9077-2132>

The Tadayensidad festival: education, heritage and identity in a rural context of Ecuador

Abstract: The Andean context has suffered a wave of human mobility. Such practices have led to the loss of the traditional relationship between man and the environment. In this context, there is a need to strengthen the sense of belonging. Revaluing local identity as a means of making the use of natural and social resources sustainable is fundamental. As a methodology to address this educational project, Action Research was utilized, aiming primarily to generate processes and knowledge that are returned to the community, as it is this population that holds them. The research phases include: 1. planning, where a participatory diagnosis is implemented to identify the issues; 2. action, where a process was designed to engage teachers and the educational community in identifying relevant knowledge, cultural practices, and their bearers; 3. observation of the development of this work through the implementation of support and follow-up processes; and, 4. the participatory evaluation with the educational community and their learning outcomes. Additionally, in this project, a Learning Community was created, and educational materials and activities were designed from an epistemic dialogue and knowledge exchange perspective. A continuous work that culminated in the "Tadayensidad Feast", in which the community exposed the work, practices, and materials they created. Especially during this time, children lived certain practices and representations that are part of the identity of this parish and that researchers present in this text.

Keywords: Heritage education; learning community; Memory; Identity; teaching-learning

O festival Tadayensidad: educação, patrimônio e identidade num contexto rural do Equador

Resumo: O contexto andino tem experimentado uma grande mobilidade humana que causou a perda da relação tradicional entre o homem e seu meio ambiente. Esta situação faz necessário fortalecer o sentimento de pertença e a valorização da identidade local para o jeito de tornar sustentável o uso dos recursos naturais e sociais. Como metodologia para abordar este projeto educacional, foi utilizada a Pesquisa-Ação, que tem como objetivo principal gerar processos e conhecimentos que sejam devolvidos à comunidade, pois é esta população que os detém. As fases da pesquisa incluem: 1. planejamento, onde é realizado um diagnóstico participativo para identificar os problemas; 2. ação, onde é projetado um processo para envolver professores e a comunidade educativa na identificação de conhecimentos relevantes, práticas culturais e seus portadores; 3. observação do desenvolvimento deste trabalho por meio da implementação de processos de apoio e acompanhamento; e, 4. a fase de avaliação participativa com a comunidade educacional e seus resultados de aprendizagem. Além disso, neste projeto, foi criada uma Comunidade de Aprendizagem, e materiais educacionais e atividades foram projetados a partir de uma perspectiva de diálogo epistêmico e troca de conhecimentos. Para isso, e a partir da criação de uma Comunidade de Aprendizagem, foram elaborados materiais e ações didáticas sobre o enfoque do diálogo de epistemes e a troca de saberes. Um trabalho contínuo que culminou na "Fiesta de la Tadayensidad", na qual foram expostos, mas sobretudo as crianças experienciaram as práticas e representações que fazem parte da identidade desta comunidade e que se apresentam neste trabalho.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Comunidade de aprendizagem; Memória; Identidade; Ensino-aprendizagem.

La fiesta de la Tadayensidad: educación, patrimonio e identidad en un contexto rural de Ecuador

Introducción

En este siglo XXI la conexión local-global se hace más y más efectiva día a día y asistimos a procesos en apariencia locales, pero con vínculos globales, con beneficios, pero también enormes conflictos sociales. Sobre estos problemas la UNESCO ha puesto el foco valorando los sistemas de conocimiento y las prácticas de gestión del medio de las comunidades locales como una fuente de conocimiento para la gestión adecuada de los problemas ecológicos ODS13⁵, así como de los problemas sociales a favor de un desarrollo sin desigualdades ODS10⁶. Esta complicada situación a escala global y local ha concebido el conocido lema de piensa globalmente y actúa localmente. Desde ese punto de vista, ¿qué mejor manera o más sostenible que hacerlo conociendo, valorando y apropiándose de las tradiciones locales, los usos y costumbres propios y las herramientas específicas de las actividades locales, es decir, del patrimonio cultural local?

⁵ Objetivo 13: Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos

⁶ Objetivo 10: Reducir la desigualdad en y entre los países

El patrimonio cultural es el pasado en el presente, una oportunidad para fortalecer la identidad local y para aprender a aprender sobre nosotros mismos, sobre el pasado y el presente y actuar para el futuro (González Monfort, 2019). Las posibilidades son muchas porque las y los docentes ecuatorianos/as identifican las manifestaciones y representaciones culturales con un alto valor educativo (Molina Puche; Escribano Miralles, 2017). Sin embargo, existen muchas dificultades para trabajar con estas prácticas culturales en las escuelas de todo el mundo. El concepto de patrimonio debe ser actualizado y comprendido de forma holística para hacer uso de los bienes culturales como recursos didácticos y no solo como ilustraciones del pasado (Fontal, 2013) o evidencias de una historia nacional interesada (Molina Puche; Ortuño Molina, 2017). Al mismo tiempo que se deben trabajar los materiales y las acciones didácticas y por eso los docente reclaman una formación específica y la creación de materiales para incorporar prácticas y representaciones culturales que constituyen parte de la memoria e

identidad de cada pueblo a las aulas (Cambil; Rojas, 2017; Castro; López-Facal, 2019).

La oportunidad está clara, pero la situación reclama encontrar un punto de encuentro entre escuelas, universidades y gestores de patrimonio (Blanco Jiménez; Reyes Leoz, 2009). En esta situación, se ha considerado oportuno y relevante encontrar metodologías que permitan trabajar de forma colaborativa dentro de las comunidades locales para generar propuestas de innovación educativa enfocadas al desarrollo de las competencias claves sociales y cívicas. Se pretende, por tanto, que el alumnado desarrolle con los bienes culturales locales capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes sobre su entorno social, actúe y dé respuesta a los problemas teniendo en cuenta las relaciones entre la escala local y la escala global.

Con todo, el objetivo principal de este trabajo es presentar el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de innovación educativa participativo para las aulas de Educación General Básica en Taday (Cañar, Ecuador) con el patrimonio local. La comunidad

(Escuela, municipio, habitantes, comercios) actúa educativamente para compartir la memoria colectiva de las prácticas sociales, enseñarla y pensarla para el futuro.

El contexto no puede ser más interesante. En la República del Ecuador, las formas de producción y de vida sustentan una riquísima diversidad cultural. Un escenario de tradiciones, acciones, usos y disfrute del medio que constituye la base cultural, social y económica de la región. Un modo de vida cada vez más afectado por las limitaciones en el acceso a la tierra y el agua, la difusión de agroquímicos, el rol hegemónico del agro-negocio y las migraciones, así como, el descendente uso de las lenguas originarias, como el *kichwa*, porque no son consideradas útiles en el mercado, en las ciudades y para la búsqueda de trabajo e ingresos dentro y fuera del país. Es por ello que la Planificación Estratégica del Ministerio de Educación ecuatoriano se propone la misión de:

Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional, mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos,

tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana (Ecuador, 2016)

Patrimonio e identidad

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial el conjunto de bienes que las sociedades identifican como patrimonio cultural se ha ampliado enormemente. El factor decisivo ha sido poder dar respuesta a una creciente demanda social del pasado transformada en un modelo de cultura de ocio. Una demanda de pasado en el presente, construida en reacción a la transformación de identidad personal y colectiva sufrida en las sociedades contemporáneas (Lowenthal, 1998). Como consecuencia, se han ampliado también las disciplinas interesadas en el mismo. La antropología, el turismo, la arquitectura han incorporado sus planteamientos al concepto de patrimonio. Así, hoy, vinculamos el término patrimonio a nuestras raíces, a los bienes materiales e inmateriales

que nos ligan a nuestro pasado, a nuestra identidad individual y colectiva.

Sin embargo, no cabe olvidar que este constructo social que hoy entendemos como patrimonio no está exento de debate y problemas como la invención de la tradición (Hobsbawm, 1983), la existencia de un guardián de la tradición y por tanto de unos intereses (Viana, 1999), y una visión monumentalista y eurocéntrica que ha minusvalorado, escondido e incluso destruido los bienes que no responden a los intereses institucionales en latinoamérica o al mercantilismo turístico en cualquier lugar del mundo (Kingman Garcés, 2004). Es por ello que, Patricio Guerrero Arias (2002) propone trabajar por la revitalización cultural desde la dimensión original, desde el sentido que la construye, sin perder su relación con los otros y con el medio natural. Se trata, como propone José María Cuenca (2002), de trabajar con el patrimonio cultural de manera holística. Esto es, entendiendo los bienes desde su significado cultural, religioso, económico, identitario... para valorar la diversidad cultural y construir una ciudadanía global más justa a partir de

conocer lo local y reconocer el significado en lo ajeno, de provocar la alteridad (Guerrero Arias, 2002).

Desde el punto de vista educativo el patrimonio es la oportunidad para desarrollar la competencia histórica y convertirse en intérpretes activos del pasado, para reconocer a través de él su pertenencia a una comunidad y desarrollar el orgullo de preservarlo y comunicarlo (Fredella; Zecca, 2020), es una oportunidad para la participación ciudadana (Ávila Ruiz; Mattozzi, 2009). Porque es la ciudadanía la que revitaliza una cultura, la que se empodera de su conservación y la que la hace sostenible a través de la valorización y la responsabilización sobre la memoria colectiva. Dicho de otra manera, es la ciudadanía, desde el presente, la que reconstruye el pasado significativo para un grupo, aquello que si se pierde o se olvida deja sin sentido al grupo (Halbwachs, 1968).

Sin embargo, cabe señalar que estos procesos comunitarios son en muchos casos todavía muy teóricos y se encuentran subalternizados por las instituciones nacionales (Kingman

Garcés, 2004) en connivencia con las concepciones de los docentes y de la historia escolar pensada como una biografía nacional (Molina Puche; Ortuño Molina, 2017). En las comunidades andinas del Ecuador y en particular en Taday el conocimiento de los aspectos históricos, el imaginario colectivo sobre el espacio (los mitos y leyendas) y el uso medioambiental del territorio no ha sido valorado y reconocido por los miembros de la comunidad como patrimonio cultural porque está excluido del relato nacional (García Salazar, 2010).

Además, los procesos migratorios sufridos en la región desde finales del siglo XX han contribuido a generar un corte en los canales de comunicación de la memoria colectiva, contribuyendo a un cambio en la identidad colectiva en el grupo y a la pérdida de los relatos y modos de vida tradicionales vinculados al entorno. Esto supone, entre otras cosas, el desconocimiento y desuso de la música, los juegos populares locales, las plantas medicinales, los mitos fundacionales, el calendario agrofestivo y la dieta basada en los bienes agrarios de la región, cuyo

cultivo, consumo y comercio contribuye a la sostenibilidad del medio natural, social y cultural. En este contexto, el proceso de revitalización de la memoria colectiva y particularmente la recopilación y revalorización de los conocimientos ancestrales, las tradiciones y la memoria oral de la comunidad es clave. No se trata de una recuperación institucional para un aprovechamiento mercantil, se trata de generar una posición militante sobre el concepto de patrimonio y sus intereses (Gnecco, 2018). Los cuales en este caso se enfocan a la transformación de identidad derivada de la emigración y a la revitalización de los usos y costumbres agroalimentarios y sanitarios vinculados al entorno y que forman parte de los saberes ancestrales de la comunidad.

Las investigaciones previas han concluido que no es posible trazar un camino unidireccional del aprendizaje sobre estos aspectos. Queda claro que hay una línea progresiva entre lo más descriptivo, lo analítico y lo complejo, pero la construcción no es siempre lineal y las reacciones del alumnado oscilan entre los distintos

niveles (Fredella; Zecca, 2020). Al mismo tiempo, debemos entender que los procesos de patrimonialización e identificación no son estándares y existen tantas secuencias de individuos y experiencias (Gómez Redondo, 2016). En este mismo sentido las investigaciones previas han concluido que las acciones con patrimonio tienen que ser pensadas dentro de la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y responsables, el patrimonio no es el fin, es el medio. Del mismo modo las acciones educativas deben abordar transversalmente la identidad cultural, el territorio y las emociones de manera participativa y activa (Cuenca-López; Martín-Cáceres; Estepa Giménez, 2020). Y son todavía más efectivas si se hacen de forma participativa y comunitaria, porque el patrimonio, como hemos visto, es individual y colectivo al mismo tiempo.

Comunidades de aprendizaje en la escuela

Esta necesidad de trabajar con y para lo colectivo ha motivado que el proyecto se haya diseñado con la creación de una comunidad de

aprendizaje. La comunidad de aprendizaje es un enfoque que parte de la posición epistemológica que reconoce e identifica las capacidades del ser humano de construir a partir de la experiencia (Lleras, 2019). Es a partir de las experiencias vividas que emerge la posibilidad de las comunidades de "construir mundo". En este contexto el saber se construye permanente por medio de conversaciones, en un acto dialógico con el otro. Un proceso que reconoce las características propias del contexto en espacio donde los sujetos son actantes y facilitadores de la comprensión y transformación de prácticas, al mismo tiempo que lo son de su memoria colectiva.

El enfoque del proyecto en términos de la construcción de la comunidad de aprendizaje está centrado en la posibilidad de consolidar saberes colectivos y gestionar el conocimiento. En el proceso de construcción de la comunidad, se hizo énfasis en la importancia de reconocer el conocimiento propio y de otros y de establecer diálogos, en particular a través de la conformación colectiva de

nuevos hábitos, que permitan la apropiación, generación, circulación y uso de los conocimientos.

En las comunidades de aprendizaje se dialoga con los voluntarios expertos identificando quién sabe y qué sabe; se establecen mecanismos de diálogo entre los saberes expertos para apoyar la toma de decisiones. A través de los talleres se desarrollan prácticas de diálogo que permiten, a través de dinámicas grupales, producir, compartir, difundir e interiorizar prácticas y conocimientos. En este proceso dialógico, se mapea el conocimiento lo que a su vez permite identificar y localizar el conocimiento. Estos conocimientos fueron circulados y apropiados por la comunidad y usados para la generación de nuevo conocimiento, lo que finalmente se tradujo en acuerdos sobre nuevas prácticas.

Las comunidades de aprendizaje le apuestan al aprendizaje colectivo, con el fin de desarrollar capacidades de autoorganización a partir de la autonomía local (Lleras, 2010) La comunidad soporta sus prácticas sociotécnicas en "redes de

apoyo" que entran a participar en procesos de rediseño de prácticas educativas. El enfoque se enfatiza en la configuración y permanencia de espacios donde se realice la construcción colectiva de los productos y procesos, su rediseño y mantenimiento. Reconoce las asimetrías de poder existentes entre actores relevantes a los diseños y propone estrategias para un proceso de diseño más simétrico.

Las conversaciones además de enfocarse en la también abren posibilidades en cuanto ámbito colectivo para proponer nuevas alternativas, lo que las asocia a los momentos de creación y conceptualización (Echeverría, 2008). Al conversar sobre posibilidades los participantes se dan cuenta de diseños y futuros posibles, que dependen de lo que se quiere conservar de lo que se ha producido hasta el momento, que se soporta en conversaciones pasadas. Implica cuestionar lo que se da por establecido frente a un estado de ánimo de invención del mundo. En la recurrencia del conversar sobre posibilidades y para la acción, en estados de ánimo de construcción e

invención se (re)configura el diseño, y las manifestaciones propias de los saberes identitarios. En este caso configurar y diseñar estrategias desde el proceso educativo a través de las manifestaciones culturales, articulando redes de conocimiento, y experiencias de vida con los detentores.

La comunidad de aprendizaje fortaleció el proyecto de la escuela al proporcionar un entorno colaborativo, donde, tanto docentes como estudiantes, pueden compartir conocimientos, experiencias y recursos. Esta colaboración permitió el desarrollo de métodos pedagógicos más consistentes al integrar diversas perspectivas y enfoques educativos que se adaptan mejor a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, la comunidad de aprendizaje estableció redes sólidas de cooperación con la comunidad circundante. Esto se logró a través de la participación activa de miembros de la comunidad en actividades educativas, eventos y proyectos escolares. Además, se establecieron vínculos con actores locales como son las parteras y curanderos, las y los

abuelos, para enriquecer el aprendizaje a través de recursos externos y oportunidades de aprendizaje experiencial.

El desarrollo de métodos pedagógicos consistentes y la colaboración con la comunidad contribuyeron significativamente al aprendizaje de los estudiantes. La comunidad de aprendizaje proporcionó un entorno enriquecido que fomenta la participación activa, el intercambio de ideas y la aplicación práctica del conocimiento.

La fiesta de la Tadayensidad

El enfoque de investigación mediante el cual se ha ejecutado este proyecto de investigación en general y esta actividad en particular responde a la Investigación Acción Participativa (IAP); la cual corresponde a los planteamientos de Fals Borda, quien hace una crítica a la academia positivista, a la neutralidad valorativa y la independencia en la investigación. Esta autor sostiene que la neutralidad académica no existe y que, desde un inicio, cada investigador se alinea con un posicionamiento político; por tanto, es necesario "formalizar

procedimientos alternos de investigación y acción, enfocados hacia los problemas regionales y locales en los que se requerían procesos políticos, educativos y culturales emancipativos" (Fals Borda, 2008, p.2).

Fals Borda denuncia la mercantilización o cosificación de los fenómenos humanos, la cual "ocurre en la experiencia investigativa tradicional y en las políticas desarrollistas" (Fals Borda, 2008, p.2). Desde este enfoque, es imprescindible cuestionar la relación tradicional entre el "investigador" y las poblaciones que son parte de la investigación, quienes usualmente son consideradas como el "objeto de estudio". Al reconocer a estas poblaciones como "actores sociales", se construye una relación de simetría y de paridad entre éstas y el investigador. En esta lógica, el proceso realizado en esta parte del proyecto se ejecutó siempre de manera participativa: tanto en la implementación de la capacitación de los actores sociales, en la conformación de la comunidad de aprendizaje y en la organización del evento final.

La Investigación Acción también plantea el imperativo ético de generar procesos y conocimientos que se restituyan a la comunidad, que es la detentora de los mismos. Esta articulación permite impulsar acciones transformadoras para la sociedad; y, con esto, evitar el “extractivismo académico” que se enfoca solamente en la publicación y en el beneficio personal del autor. El resultado final de este trabajo fue la organización de una jornada a la que llamamos “La fiesta de la Tadayensidad”, en la que las prácticas que hacen parte de este patrimonio cultural de Taday fueron vivenciadas por la comunidad de aprendizaje y fortaleció elementos de la identidad local y el sentido de pertenencia con este territorio.

Fases en el proceso de la investigación educativa:

La fiesta de la Tadayensidad tuvo varias fases para lograr su ejecución, pues más allá de la fiesta en sí misma, fue un proceso educativo sobre la memoria, el patrimonio cultural y la identidad. Se reconocen en el proceso las 4 fases de la investigación acción, que incluyen:

1. La fase de planificación : se desarrolló un diagnóstico participativo donde se identifica la problemática.
2. La fase de acción: teniendo como eje la propuesta planteada por la comunidad en torno al proceso de identidad cultural y el patrimonio, se diseñó un proceso para retomar con los docentes y la comunidad educativa la identificación, los saberes y manifestaciones culturales considerados relevantes y sus detentores.
La implementación se dio convocando a la comunidad para trabajar sobre estos procesos y sus características. Se consolidaron redes con los detentores, padres de familia y comunidad tadayense para establecer, identificar y gestionar esos saberes en el contexto educativo. Como cierre de este proceso de apropiación y experiencia vital se dio una Fiesta.
3. La fase de observación. Se desarrollaron durante la implementación procesos de acompañamiento y seguimiento. Se identificaron y consolidaron a través del contexto educativo las redes, para gestionar, aprender y dialogar sobre las prácticas y manifestaciones culturales-
4. La fase de evaluación. Se desarrolló una evaluación participativa con la comunidad en torno a las prácticas, procesos, manifestaciones desarrolladas
5. A continuación se detallan los procesos desarrollados con la

comunidad.

Planificación y diagnóstico

La preocupación y revitalización de la memoria y los saberes ancestrales en la Comunidad de Taday es un proceso con varias acciones previas entre el Municipio, las escuelas y los habitantes desde 2016. En la aproximación inicial a la comunidad se trabajaron dos ejes fundamentales, un eje inicial relacionado con las prácticas agrícolas tradicionales en particular con la *Chakra* y un segundo eje con el reconocimiento de los procesos de identidad colectivos. En estas fases se realizaron actividades destacables como la elaboración de un calendario agrofestivo que marca tradicionalmente la vida de la comunidad y el uso de la tierra, talleres de formación a los docentes, talleres comunitarios seleccionando elementos identitarios de la comunidad y otras actividades como las acciones educativas en el Museo y Yacimiento Arqueológico del Pumapungo (Cuenca, Ecuador), un complejo donde se pueden interactuar con el pasado regional, los usos y costumbres tradicionales, la

tecnológica y la relación del hombre con la geografía andina. En este contexto de prácticas educativas iniciales, se comenzó a vislumbrar la construcción de una Comunidad de Aprendizaje que facilitara el diálogo entre los diferentes actores interesados.

Durante el mes de septiembre, el equipo investigador de la UNAE mantuvo una reunión con las docentes y autoridades de la escuela Vicente Rocafuerte en Taday en la que se señaló la importancia de trabajar sobre estas temáticas y se elaboró un calendario de actividades. Al mismo tiempo se diseñó la propuesta de capacitación para los docentes de la escuela "Construcciones culturales e identidad". El taller buscaba "Fortalecer las capacidades de docentes para la identificación de prácticas y representaciones culturales en las comunidades, a través de una metodología participativa" y tenía como fin último dotar de herramientas a la comunidad educativa para empoderarse en la elección de los elementos que construyen la identidad local. En línea con lo planteado en el marco teórico se trata de generar una

posición militante sobre el concepto de patrimonio y sus intereses y para ello la Comunidad de Aprendizaje se revelaba como una magnífica estrategia.

En esta comunidad de aprendizaje las prácticas se articularon alrededor de redes que incluían la identificación de por lo menos un bien patrimonial y diversos actores de la comunidad educativa. El proceso englobó la caracterización del material de la manifestación cultural y la memoria con intercambios vivenciales y orales. Adicionalmente como ejercicio de identidad estas prácticas se inscribieron en forma colectiva a través de procesos explícitos de enseñanza-aprendizaje que quedaron registrados en la comunidad a través de recetas, libros, dibujos, cuentos y representaciones teatrales. Durante un taller se identifican las manifestaciones culturales y las docentes seleccionan en conjunto con la comunidad aquellas que consideran relevantes, tanto en términos de identidad como en coherencia con los procesos educativos de los alumnos y las alumnas. Para esta selección se dialogó sobre bienes culturales y las

redes de actores adecuados para la adquisición de la información, sus prácticas y su inscripción. La comunidad priorizó manifestaciones culinarias, narrativas y juegos tradicionales, en los procesos educativos en la infancia. La relación con el otro fue fundamental en el ejercicio pedagógico y en su inscripción áulica.

Taller

El taller fue diseñado mediante la metodología de “constructivismo criollo” del psicólogo colombiano Gilberto Brenson. Este autor plantea que para generar aprendizajes más integrales se debe articular lo que él denomina “el cerebro izquierdo”, (encargado de proceso más sistémicos, analíticos, lógicos y objetivos) con “el cerebro derecho” (más enfocado hacia lo intuitivo, lo vivencial y sensorial, lo simbólico, lo subjetivo). Por esta razón, la planificación del taller contó con estos diferentes momentos: vivenciar, reflexionar, descubrir y visualizar (Brenson, 1996).

Desde este enfoque metodológico, se combinaron

vivencias significativas de los actores con momentos de reflexión, con el fin de construir colectivamente conceptualizaciones tangibles sobre el tema y un plan de acción futuro.

La implementación del taller

- En un primer tiempo, se consolidó el grupo de aprendizaje por medio de una dinámica de integración.
- Posteriormente, nos centramos en **vivenciar** una experiencia de cultura: las participantes describieron una práctica cultural: "el almuerzo de los sábados" (tanto de un día normal, como en el caso de una fiesta –bautizo o matrimonio).
- En un tercer momento, pasamos a la **reflexión** sobre el concepto de cultura. Con este fin, primero se expusieron los siguientes contenidos: la historia detrás del concepto de cultura, la cultura desde el punto de vista antropológico y los elementos constitutivos de la cultura (manifestación y representación), así como su relación dialéctica.
- Tras este proceso de conceptualización, nos enfocamos en el **descubrimiento**: la tarea de las participantes fue identificar cuáles eran las manifestaciones culturales en sus narraciones del "almuerzo de los sábados" y las representaciones existentes detrás de ellas. Y finalmente, la importancia de las manifestaciones y las

representaciones culturales cotidianas en la configuración de la identidad local.

- Para cerrar el taller, pasamos a la **visualización**, en la que cada docente identificara un elemento cultural movilizador en la identidad de Taday y que imaginara una actividad para ser presentada en la fiesta de la Tadayensidad.
- Al finalizar el taller, las docentes determinaron que los contenidos seleccionados, se trabajarían en comunidades de aprendizaje con la participación de las familias de los infantes y de informantes calificados en el tema. De esta manera, se construyó colectivamente un plan de trabajo.
-

Seguimiento y organización de la fiesta

El 8 de noviembre del 2020, se realizó otra visita con el fin de hacer un acompañamiento y apoyar al proceso educativo y a la organización de la fiesta. Asimismo, el equipo de investigación tuvo la oportunidad de interactuar con algunos de los grupos.

Finalmente, el 13 de diciembre de 2020 se celebró "la fiesta de la Tadayensidad". A continuación, presentamos los procesos de aprendizaje generados de octubre a diciembre, que pasaron por la interacción en comunidades de

aprendizaje, y las actividades
 realizadas durante el día de la fiesta.

Tabla 1: Actividades y procesos de aprendizaje

GRADO	TEMA	PROCESO DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD PRESENTADA
Inicial y primero de EGB (5 años)	Personajes de Taday	Durante las clases, identificaron los personajes claves en la vida de Taday; se les leyó a los niños la historia cosmogónica del pueblo cañari (del cual tienen ascendencia).	Construyeron una representación teatral con los personajes identificados, en la que presentaron el mito de las guacamayas
Segundo de EGB (6 años)	Medicina ancestral	Invitaron a las clases a una partera y los niños preguntaron sobre las principales enfermedades que ella conoce y sus prácticas terapéuticas en cada caso.	Dramatizaciones de las y los niños sobre la atención del parto con una partera, el diagnóstico y cura del espanto o del mal de ojo (enfermedades propias de la cosmovisión <i>kichwa</i>)
Tercero de EGB (7 años)	Juegos tradicionales	Las y los niños preguntaron qué jugaban sus padres y familias cuando eran niños.	Juegos populares para todos los niños de la escuela como: el aro, casada o soltera, el palo encebado, la rayuela (con una versión diferente en la que se movía la ficha con el pie), las ollas encantadas.
Cuarto y quinto de EGB (8 años)	Platos típicos	Los niños fueron a preguntar a sus familias las recetas de distintos platos típicos y las socializaron en clases	Exposición de recetas de los platos populares de Taday y se explicaron los distintos pasos para su preparación. También trajeron los platillos presentados y las familias cocinaron cuyes en la institución educativa
Sexto de EGB (9 años)	Música típica	Los niños fueron a investigar con sus familias cuál es la música que oían en su infancia y analizaron en	Danza en base a canciones populares con acordeón (presente en la música que se oye en Taday)

		clases varias canciones (instrumentos, ritmos, letras)	
Séptimo de EGB (10 años)	Leyendas e historias de la oralidad de Taday	Las y los niños entrevistaron a sus abuelos sobre sus vivencias y sus historias particulares	Exposición de leyendas e historias propias de Taday o de la región, con sus respectivas ilustraciones, realizadas por las niñas y los niños de la escuela

Fuente: Elaboración propia

Con esta fiesta, cerramos una parte del proyecto que buscaba generar acciones educativas autoreflexivas sobre memoria, identidad y conocimientos ancestrales (con la participación de la comunidad).

Evaluación y discusión de los resultados

A partir de las actividades realizadas la comunidad de aprendizaje se reunió para evaluar el taller y plantear futuras acciones.

Se destacó la importancia de poder trabajar sobre los bienes locales y su conexión con los contenidos educativos de las aulas de la escuela, pero también de los procesos educativos de sociabilización comunitaria. Las identidades son construidas en un proceso dialógico y vivencial que incluye la historia, la geografía, la biología centrada en las

instituciones productivas y reproductivas. Sin embargo, la interculturalidad del Ecuador exige el reto del diálogo de saberes en los que existe una interlocución entre las epistemes positivistas marcados por el currículo de Educación General Básica del Ecuador y aquellas que vienen de los conocimientos ancestrales y que han sido puestas en valor por el Currículo de Educación Intercultural Bilingüe. Integrar ambas dos en un proceso de diálogo horizontal reconociendo a ambas dos epistemologías es un reto en las escuelas ecuatorianas (Méndez; Gámez; Brito, 2018), pero es también una oportunidad porque es una manera de construir una sociedad intercultural en concordancia con la diversidad cultural de la región andina.

En definitiva, este proceso educativo y de investigación, llevado a

cabó de manera participativa, siguiendo los enfoques de la IA, aportó en la consolidación de los saberes tradicionales. Sistematizar las experiencias colectivas de la comunidad que estaban únicamente presentes en la cultura oral para volverlas un documento impreso de uso colectivo fue una de las acciones de revitalización de la memoria del proyecto.

De este trabajo queremos recalcar los siguientes aspectos logrados identificados por los miembros de la comunidad de aprendizaje:

Un proceso de reflexión colectiva sobre el patrimonio, la cultura, la memoria y la identidad que involucró tanto a docentes investigadores, alumnos miembros del proyecto (nuestro semillero de investigación), las docentes de la escuela "Vicente Rocafuerte", los estudiantes de esta institución, sus familias y algunos actores claves de la comunidad, tal como la partera o el músico que tocaba el acordeón. Estos encuentros consolidaron los vínculos de la escuela y las y los alumnos con los otros actores locales que,

anteriormente, no estuvieron involucrados en los procesos educativos. La consolidación y fortalecimiento de comunidades de aprendizaje vivas que tejen procesos educativos interactuantes entre la comunidad y la institución educativa.

El diseño y redacción de una metodología pedagógica sobre "Acciones educativas para la revitalización de los conocimientos ancestrales y el diálogo de saberes en contextos educativos: identificación de prácticas y representaciones culturales". La implementación de acciones educativas como la "fiesta de la tadayensidad" que se constituyeron como un proceso de aprendizaje significativo y vivencial para todos los miembros de la comunidad de aprendizaje y que trascendió el espacio de la escuela.

La implementación de acciones educativas como la "fiesta de la tadayensidad" que se constituyeron como un proceso de aprendizaje significativo y vivencial para todos los miembros de la comunidad de aprendizaje y que trascendió el espacio de la escuela.

Si bien es cierto que parte de los elementos identitarios era conocido por el alumnado hay que destacar que se fortalecieron algunos de ellos como las recetas tradicionales que se han incorporado al menú de la escuela y el rescate de los juegos tradicionales que se habían perdido y ahora se puede observar en el patio de la escuela. Evaluar la identificación con los bienes culturales no es un proceso fácil porque no es lineal (Fredella; Zeca, 2020), pero cabe destacar que el compromiso del alumnado y de los miembros de la comunidad educativa ha sido muy positivo.

Conclusiones

La relación entre el hombre y su medio natural, social y cultural está en continua transformación, pero no todos los cambios son positivos. Los actuales procesos migratorios del contexto andino y la mecanización de las áreas rurales están provocando cambios y pérdida de los conocimientos ancestrales y costumbres locales que habían hecho sostenible la relación entre el hombre y el medio natural hasta la actualidad. Es por ello que trabajar en la

revitalización del patrimonio cultural se revela como un objetivo fundamental en este contexto. La meta debe ser que estas comunidades se apoderen del patrimonio comunitario, mantengan un uso sostenible de los recursos, al mismo tiempo que se sientan orgullosos de su identidad, para conservarla en el presente y transmitirla en el futuro.

Para este objetivo se ha propuesto un trabajo mancomunado y participativo, tal como se señala en el enfoque de la Investigación Acción y el marco teórico en el cual se entiende que el patrimonio es una construcción social comunitaria. Es interesante señalar que existió una voluntad compartida de implementar esta fase del proyecto por parte de los miembros de la comunidad de Taday, lo cual visibiliza que existe una necesidad sentida sobre el revitalizar elementos de la memoria que fortalezcan el sentido de arraigo.

Así, el trabajo realizado en la parroquia de San Andrés de Taday tuvo por resultado la consolidación de una comunidad de aprendizaje que incluía a docentes investigadores, alumnos miembros del proyecto

(nuestro semillero de investigación), las docentes de la escuela "Vicente Rocafuerte", los estudiantes de esta institución, sus familias y algunos actores claves de la comunidad, detentores de conocimientos particulares. En este proceso se trabajan distintas aproximaciones a la identidad como un proceso colectivo, dinámico que reconoce las representaciones culturales, las creencias y símbolos en contextos dialógicos, experienciales y transformadores. Las redes que se incorporan en los procesos educativos permiten pasar de una identidad de auto adscripción a una hetero adscripción, donde es la comunidad la que reconoce, identifica y valora las manifestaciones culturales transmitiendo el conocimiento a través de las prácticas en la escuela.

La comunidad educativa, alumnado, familias, docentes y detentores expresaron que estos espacios educativos eran fundamentales y debían mantenerse. Como comunidad se reconoce que es fundamental trabajar en la infancia la identidad y se expresa que el trabajo con la identidad requiere de

experiencia, prácticas y redes de actores. Finalmente plantean que la inscripción de estas manifestaciones permite que los estudiantes y la comunidad la consideren viva, presente, dinámica y necesaria para mantener una relación sostenible en el contexto.

Al mismo tiempo, y como parte del proceso de IA la evaluación incluye también un análisis de las limitaciones y prospectiva para siguientes acciones educativas. Los docentes reconocen que el proceso de trabajo identitario en el contexto educativo debe de continuar sobre la identificación de la manifestación colectivamente, convocando a detentores y comunidad para el reconocimiento, experimentación y prácticas culturales con el objetivo de fortalecer los lazos de inscripción desde el colectivo.

Adicionalmente se establece que es necesario transversalizar las manifestaciones no solo en torno a un área o ambiente de aprendizaje sino como elemento vivo en el proceso curricular en el aula. La enseñanza de estas manifestaciones no son el contenido educativo en sí mismo, se busca educar para mantener viva la

identidad y los usos y costumbres tradicionales del ser humano con el medio. Conocer su realidad presente, conectada al pasado, para actuar hacia el futuro, lo cual es un objetivo clave para este siglo XXI, donde local y global son escalas complementarias.

Las limitaciones de este proyecto fueron que, al llegar la pandemia en 2020, el proceso se vio interrumpido, ya que no existían las condiciones tecnológicas - no había

Referencias

ÁVILA RUIZ, R. M.; MATTOZZI, I. La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, 2009. *Anais...* Bolonia: Patrón, 2009. Acceso em: 16 jun. 2015

BLANCO JIMÉNEZ, C.; REYES LEOZ, J. L. DE LOS. Introducción: Universidad, museos y centros de enseñanza: un espacio educativo compartido. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, v. 40, p. 5–14, 2009.

BRENSON LAZÁN, B. CONSTRUCTIVISMO CRIOLLO: Una Metodología Facilitadora de la Educación Holista. Colombia, *Coloquio Latinoamericano De Enfoque Sistémico*, nov. 25, 1996

internet en las casas ni señal de teléfono en Taday - para proseguir. Este contexto comprometió la continuidad del proyecto e interrumpió las dinámicas de la Comunidad de Aprendizaje. El no haber continuado con la Comunidad de Aprendizaje por parte de la escuela demuestra que, si bien fue una experiencia educativa exitosa, no se logró integrar en las prácticas educativas institucionales

CAMBIL, E.; ROJAS, B. Enseñanza y aprendizaje del Patrimonio Cultural en el nuevo contexto digital. In: CAMBIL, E.; TUDELA, A. (Eds.). *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide, 2017. p. 81–100.

CASTRO, L.; LÓPEZ-FACAL, R. V. Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, v. 33, n. 1, p. 97–114, 11 abr. 2019.

CUENCA LÓPEZ, J. M. *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para integración en la enseñanza obligatoria. Tesis doctoral inédita—[s.l.] Universidad de Huelva, 2002.

CUENCA-LÓPEZ, J. M.; MARTÍN-CÁCERES, M. M.; ESTEPA GIMÉNEZ, J. Buenas prácticas en

educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, v. 49, n. 1, p. 45–54, 13 maio 2020.

ECUADOR. *Misión / Visión / Valores*, 2016. Disponível em: <https://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>. Acesso em: 4 ago. 2021

ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Editorial Granica, Buenos Aires. (2008).

FALS BORDA, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). In: *Peripecias*. Uruguay: Peripecias, 2008

FREDELLA, C.; ZECCA, L. Local History and Identity Building: A case Study in the Field of Active Citizenship Education. *IE. Investigación en la escuela*, v. 100, p. 88–102, 2020.

GARCÍA SALAZAR, J. *Cosmovisión indígena y desarrollo contemporáneo: El caso de las comunidades andinas en Ecuador*. Quito: Editorial Andes, 2010.

GNECCO, C. El patrimonio en tiempos multiculturales. In: TOBAR, J.; ZÁRATE, A.; GROSSO, J. L. (Eds.). *El patrimonio cultural en tiempos globales*. [s.l.] Universidad del Cauca, 2018. p. 25–52.

GÓMEZ REDONDO, C. Procesos de identización en entornos culturales. In: MOLINA, S.; ESCRIBANO-MIRALLES, A.; DÍAZ-SERRANO, J. (Eds.). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Universidad de Murcia, 2016.

GONZÁLEZ MONFORT, N. La Educación Patrimonial, una cuestión

de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, n. 10, p. 123–144, 2019.

GUERRERO ARIAS, P. *La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Editorial Aby Yala, 2002.

GUTIÉRREZ PÉREZ, ÁNGEL A., LLERAS, E., & DÍAZ, J. Comunidades de Aprendizaje como apoyo a un Sistema de Gestión del Conocimiento y la Innovación. Un estudio de Caso. *International Journal of Engineering, Social Justice, and Peace*, 6(1), 7-25, 2019.

<https://doi.org/10.24908/ijesjp.v6i1.12675>

HALBWACHS, M. *La mémoire collective*. Paris: PUF, 1968.

HOBSBAWM, E. Introduction: Inventing traditions. In: HOBSBAWM, E; RANGER, T (Eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. p. 1–14.

KINGMAN GARCÉS, E. Patrimonio, políticas de la memoria e institucionalización de la cultura. *Íconos*, v. 20, p. 26–34, 2004.

LOWENTHAL, D. *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal, 1998.

LLERAS, Ernesto, Del educar al pedagogiar, *Polis* [Online], 25 | 2010, Online since 23 April 2012, connection on 12 August 2021. URL: <http://journals.openedition.org/polis/434>

LLERAS, Ernesto. Las comunidades de aprendizaje como ámbitos de

construcción de mundo. In *Manual de
Iniciación Pedagógica al Pensamiento*.
UNESCO, 2003.

MÉNDEZ, R.; GÁMEZ, V.; BRITO, J.
El currículo de Educación Intercultural
Bilingüe de Ecuador. Una propuesta
innovadora en educación que
posiciona al docente como docente-
investigador. In: LOPEZ, E.; GARCÍA
RUIZ, C. R.; SÁNCHEZ AGUSTÍ, M.
(Eds.). *Buscando formas de enseñar:
investigar para innovar en didáctica de
las Ciencias Sociales*. [s.l.] AUPDCS,
2018. p. 645–662.

MOLINA PUCHE, S.; ESCRIBANO
MIRALLES, A. Perspectiva y uso de la
historia y el patrimonio local en las
aulas de Ecuador. Un cuestionario al
profesorado. *Runae*, p. 95–121, 15 jul.
2017.

MOLINA PUCHE, S.; ORTUÑO
MOLINA, J. Concepciones del
profesorado iberoamericano de
Secundaria sobre la contribución del
patrimonio local al desarrollo del
pensamiento histórico. *Estudios
pedagógicos (Valdivia)*, v. 43, n. 4, p.
185–202, 2017.

VIANA, L. D. *Los guardianes de la
tradición: ensayos sobre la "invención"
de la cultura popular*. Oiartzun:
Sendoa, 1999.