



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Facultad de
Educación

CONOCIMIENTO DE LAS SEÑAS Y SECRETOS DEL CALENDARIO COMUNAL
POR LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA EIB
URUBAMBA- CUSCO

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE

AUTOR(ES)

DAVID DARIO ARANIBAR CASTILLA
MARITZA HUAYHUA VELASCO
LUZ MARIA QUISPE RIOS

ASESOR(ES)

MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

LIMA - PERÚ

2025

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

| N° | APELLIDOS Y NOMBRES |
|----|-------------------------------|
| 1. | HUAYHUA VELASCO MARITZA |
| 2. | QUISPE RIOS LUZ MARIA |
| 3. | ARANIBAR CASTILLA DAVID DARIO |

Pertenecientes al programa de la carrera profesional Educación Intercultural Bilingüe Primaria, autores del trabajo titulado: **CONOCIMIENTO DE LAS SEÑAS Y SECRETOS DEL CALENDARIO COMUNAL POR LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA EIB URUBAMBA- CUSCO**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el Título Profesional bajo la modalidad de Tesis.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

| N° | APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE | FACULTAD | NIVEL DE ASESORÍA |
|----|---------------------------------|-----------|-------------------|
| 1. | MAURIAL MACKEE MAHIA BEATRIZ | Educación | Asesora |

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de 11 %, según el reporte emitido por el software Turnitin® (identificador de entrega: 3479271386; fecha de entrega: 11-02-2026).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: Lima, 12 de febrero del 2026



Firma de la asesora

N° DNI: 09136159

ASESORA:
DRA. MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

JURADO DE TESIS

MG. INGRID ROSEMARY GUZMAN SOTA
PRESIDENTA

MG. BRIGIDA DIONICIA PERAZA CORNEJO
SECRETARIA

MG. GLADYS YSOLINA GUERRA REATEGUI
VOCAL

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo con gran afecto y agradecimiento:

A nuestros padres y madres, Juan Quispe y Vigilia Ríos; Cristóbal Huayhua y Justina Velasco; Miguel Aranibar y Estefanía Castilla por su amor sin reservas, su modelo de dedicación cotidiana y su respaldo continuo en cada etapa de nuestra travesía. Gracias por creer en nosotros e incentivarlos a lograr nuestros sueños.

A nuestra asesora Mahia Beatriz, por orientarnos con paciencia, dedicación y sabiduría en este trayecto de investigación. Su guía fue esencial para finalizar exitosamente este trabajo.

A nuestras familias, que entendieron nuestras ausencias y nos brindaron palabras de apoyo en las situaciones más adversas.

Y a todos aquellos que, de alguna forma u otra, aportaron su respaldo moral, técnico o emocional en este periodo tan crucial de nuestra educación académica.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestra más sincera gratitud a todas las personas e instituciones que posibilitaron la ejecución de este estudio.

A nuestra asesora Mahia Beatriz Maurial Mackee, por su orientación, su cuidadosa escucha atenta y por acompañarnos con firmeza y sensibilidad en cada etapa del proceso investigativo. Su confianza fue clave para seguir adelante.

A nuestras madres, padres y seres queridos, quienes, con su apoyo constante, su palabra de aliento y su ejemplo diario, nos impulsaron a no rendirnos y a continuar con determinación hasta alcanzar nuestras metas.

A la comunidad investigada que nos acogió con respeto y cariño, y a quienes compartieron con nosotros su tiempo y saberes. Gracias por abrirnos las puertas y permitirnos aprender desde su experiencia y su realidad.

A Pronabec, por brindarnos una oportunidad invaluable para acceder a estudios superiores y transformar nuestras vidas y las de nuestras familias.

A la Universidad Peruana Cayetano Heredia, por ofrecernos una formación integral, crítica y comprometida con el enfoque intercultural.

A los docentes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, por enseñarnos desde la práctica, el respeto y el amor por la educación en contextos diversos.

Y, finalmente, a nuestros compañeros y compañeras de promoción, por las conversaciones, el trabajo colectivo y los momentos compartidos que enriquecieron nuestro camino académico.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| <i>INTRODUCCIÓN</i> | 1 |
| <i>CAPÍTULO I</i> | 3 |
| <i>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i> | 3 |
| 1.1 Descripción de la realidad problemática | 3 |
| 1.2 Preguntas de investigación | 6 |
| 1.2.1 Pregunta general | 6 |
| 1.2.2 Preguntas específicas | 6 |
| 1.3 Objetivos de la investigación | 6 |
| 1.3.1 Objetivo general..... | 6 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos | 7 |
| 1.4 Justificación de la investigación | 7 |
| <i>CAPÍTULO II</i> | 10 |
| <i>MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL</i> | 10 |
| 2.1 Antecedentes de estudios similares | 10 |
| 2.1.1 Antecedentes nacionales | 10 |
| 2.1.2 Antecedentes internacionales..... | 12 |
| 2.2 Marco normativo | 14 |
| 2.2.1 Marco normativo internacional..... | 14 |
| 2.2.2 Marco normativo nacional | 15 |
| 2.3. Conceptos clave | 16 |
| 2.3.1 Las vivencias..... | 16 |
| 2.3.2 Saberes ancestrales | 17 |
| 2.3.3 Actores educativos | 22 |

| | |
|---|-----------|
| <i>CAPÍTULO III</i> | 25 |
| <i>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</i> | 25 |
| 3.1 Enfoque y tipo de investigación | 25 |
| 3.2 Diseño metodológico | 27 |
| 3.3 Muestra teórica o informantes | 28 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos para recojo de datos | 30 |
| 3.4.1 Técnicas | 30 |
| 3.4.2 Instrumentos..... | 31 |
| 3.4.3 Procedimiento en campo..... | 32 |
| 3.5 Consideraciones éticas | 33 |
| 3.5.1 Confidencialidad..... | 33 |
| 3.5.2 Autonomía | 33 |
| 3.5.3 Beneficencia..... | 33 |
| 3.5.4 No maleficencia | 34 |
| 3.5.5 No interrupción de labores escolares | 34 |
| 3.5.6 Criterios de inclusión | 34 |
| 3.5.7 Criterios de exclusión | 35 |
| 3.6 Plan de análisis de datos | 36 |
| 3.6.1 Procedimientos..... | 36 |
| 3.6.2 Plan de análisis..... | 37 |
| <i>CAPÍTULO IV</i> | 41 |
| <i>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</i> | 41 |
| 4.1 Contexto del estudio | 41 |
| 4.1.1 Contexto de la comunidad | 41 |
| 4.1.2 Contexto de la institución educativa..... | 42 |
| 4.2 Resultados | 43 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.1 Calendario comunal agrícola y ritual..... | 43 |
| 4.2.2 Manifestaciones de las señas en actividades familiares y comunitarias con niños y niñas..... | 49 |
| 4.2.3 Vivencia de los Secretos en la Vida Familiar y Comunitaria con los niños y niñas | 63 |
| 4.2.4 Planificación de actividades de aprendizaje | 71 |
| 4.2.5 Limitaciones de los Actores en la EIB..... | 99 |
| 4.3. Discusión..... | 120 |
| 4.3.1 Vivencia de señas y secretos en la Pachamama..... | 120 |
| 4.3.2 Planificación de actividades de aprendizaje | 125 |
| 4.3.3 Desafíos de actores en la EIB | 127 |
| <i>CONCLUSIONES</i> | <i>135</i> |
| <i>RECOMENDACIONES</i> | <i>138</i> |
| <i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i> | <i>141</i> |
| <i>ANEXOS</i> | <i>148</i> |

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Categorías y subcategorías de la investigación.

39

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Calendario comunal de unas de las comunidades de Urubamba. | 44 |
| Figura 2 Conexión y vivencia con la Pachamama. | 45 |
| Figura 3 Ceremonia haywarikuy. | 49 |
| Figura 4 Compartir armonioso con los sabios, niños y niñas. | 52 |
| Figura 5 Sabios, grandes conocedores de su cultura. | 53 |
| Figura 6 Variedades de cultivo de papa en la comunidad | 65 |
| Figura 7 Pequeño mentor de su costumbre heredada. | 67 |
| Figura 8 Sembrando aprendizajes desde la experiencia. | 72 |
| Figura 9 El calendario comunal en la planificación de los aprendizajes. | 75 |
| Figura 10 Periódico mural en quechua Collao por el aniversario de la I.E. | 79 |
| Figura 11 Participación en actividades integradas al contexto cultural. | 87 |
| Figura 12 Observación y enseñanza de señas y secretos por sabios | 91 |
| Figura 13 Fomentando el saber ancestral con padres de familia. | 93 |
| Figura 13 Barreras y desafíos en la práctica de las señas y secretos. | 99 |

RESUMEN

El estudio se realizó en una institución educativa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de nivel primario en Urubamba, Cusco, con el propósito de describir los conocimientos de los niños y niñas vinculados con las señas y secretos del calendario comunal. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, aplicando entrevistas semiestructuradas y observación participante. La muestra estuvo conformada por tres docentes, tres padres de familia, dos sabios y una sabia comunal, además de 17 estudiantes de quinto grado, de los cuales cinco fueron entrevistados. Los resultados evidenciaron que los conocimientos ancestrales sobre el calendario comunal, como las señas naturales y los secretos del tiempo, mantienen vigencia en algunos contextos educativos. Cuando estos saberes se integraban en las áreas de Comunicación, Ciencia y Tecnología y Personal Social, los estudiantes mostraban mayor motivación y lograban conectar el contenido académico con su entorno familiar y comunal. Sin embargo, se identificaron desafíos importantes: la inclusión de los saberes locales dependía principalmente de la iniciativa docente, mientras que factores como las obligaciones familiares, la falta de tiempo y la escasa formación en EIB limitaban la participación de padres, sabios y estudiantes. En consecuencia, se concluye que fortalecer la educación intercultural exige estrategias pedagógicas sostenibles que valoren el conocimiento local, fomenten el uso del quechua y promuevan el diálogo entre escuela, familia y comunidad.

Palabras clave: Educación intercultural, calendario comunal, saberes ancestrales, señas y secretos, fortalecimiento de la EIB.

ABSTRACT

The study was conducted in a primary-level Intercultural Bilingual Education (IBE) school in Urubamba, Cusco, with the purpose of describing the knowledge of boys and girls related to the signs and secrets of the communal calendar. A qualitative approach with an ethnographic design was adopted, using semi-structured interviews and participant observation. The sample consisted of three teachers, three parents, two wise men, one wise woman, and seventeen fifth-grade students, five of whom were interviewed. The results showed that ancestral knowledge about the communal calendar, such as natural signs and the secrets of time, remains relevant in some educational contexts. When these forms of knowledge were integrated into the areas of Communication, Science and Technology, and Personal and Social Development, students demonstrated greater motivation and were able to connect academic content with their family and community experiences. However, important challenges were identified: the inclusion of local knowledge largely depended on teachers' initiative, while factors such as family obligations, lack of time, and limited training in IBE restricted the participation of parents, wise people, and students. Consequently, it is concluded that strengthening intercultural education requires sustainable pedagogical strategies that value local knowledge, promote the use of Quechua, and foster dialogue among school, family, and community.

Keywords: Intercultural education, communal calendar, ancestral knowledge, signs and secrets, strengthening of IBE.

PISI RIMAYLLAPI

Kay yachayqa ruwakurqa iskay simipi intercultural primaria nisqa yachaywasipi, Urubamba Ilaqtapi, Qosqo Perú suyupi, yachaypi wawakunaq yachayninkuta willanapaq, Ilaqtapi calendario nisqapi siñal nisqamanta, pakasqakunamanta ima. Chay raykun llank'achikurqan huk ñawinchay cualitativo diseño etnográfico nisqawan, chaypin yapakurqan tapukuykuna allim rurasqa, hinallataq khawarikun yanapakuqkunata. Chay qatinapi kanku kimsa yachachiqkuna, kimsa tayta mamakuna, iskay ayllu yachaqkuna, huk ayllu warmi yachaq ima karqanku, chaymantapas chunka qamchisniyuq, pichqa ñiqipi yachaqkunam karqanku, pichqatam tapurqanku. Chay qawariypi ñawpaq aylluq yachayninkuna, hinallataq tarikuykuna paqaska pachapi kan, wakin yachachiy allinllapuni kasqanmanta. Qhawaykunan rikuchirqan kay yachaykuna Comunicación, Ciencia y Tecnología, hinallataq Personal Social nisqakunaman churasqa kaqtin, wawakunaqa aswan kallpachasqa kasqankuta rikuchirqanku, hinallataqmi atirqanku winay yachay ayllunkuwan, Ilaqtapi yachasqankuwan tinkuchiyta. Ichaqa hatun sasachakuykunapas rikurirqataqmi, imaynam ñawpaq yachaykunata churayqa wakin yachachiqkuna kikinkumanta ruwayninmantam hap'ipakurqa, chaynallataqmi ayllupi ruwanakuna, achqa llank'anayuq kasqanku, EIB pisilla yachachisqa kasqankupas wakin tapuykachaq yanapakuyninta harkarqan, tayta mamakuna, yachachiqkuna, warmakuna ima.

Sapaq simikuna: Ñawpa yachaykuna, ayllu tarikuykuna, pakasqakuna, EIB kallpachay.

INTRODUCCIÓN

La investigación desarrollada en una institución educativa primaria de EIB ubicada en Urubamba, Cusco, tuvo como finalidad caracterizar los saberes de los niños y las niñas que poseían respecto a las señas y secretos del calendario comunal, con el acompañamiento de los actores educativos. Este estudio, sustentado en un enfoque cualitativo de orientación etnográfica, procuró develar la manera en que dichos conocimientos ancestrales se incorporan en el contexto escolar y se transmiten intergeneracionalmente dentro de una institución comprometida de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con el fortalecimiento de la diversidad cultural y la revalorización de los saberes tradicionales.

Los resultados, obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas y observación participante, evidenciaron que la mayoría de los estudiantes poseía un amplio dominio de las señas y secretos del calendario comunal. Identificaron, por ejemplo, señas naturales como el comportamiento de ciertos animales o el florecimiento de determinadas plantas, asociándolas con momentos agrícolas específicos como la siembra o la cosecha. Así, comprendían que el aullido del zorro anunciaba la inminencia de las lluvias o que las fases lunares orientaban las labores del campo. En cuanto a los secretos, estos se vinculaban con prácticas de conservación de productos agrícolas o prevención ante heladas, como el uso de hojas de achupalla. Tales saberes, heredados de las familias y sabios comunales, revelan una estrecha conexión con el entorno natural y cultural. No obstante, se constató que algunos estudiantes, influenciados por las creencias cristianas de sus familias, habían ido perdiendo progresivamente estos conocimientos.

De manera consecuente, la investigación destaca la EIB como un medio eficaz para la preservación y transmisión de los saberes ancestrales, constatándose su impacto tanto en el aula como en la comunidad. Además, subraya la necesidad de una articulación colaborativa entre docentes, familias y sabios locales para integrar estos conocimientos con pertinencia cultural y pedagógica.

En síntesis, el estudio evidenció una comprensión heterogénea de las señas y secretos del calendario comunal entre los estudiantes de la EIB de Urubamba: mientras algunos demostraron un dominio sólido derivado de prácticas comunitarias, otros manifestaron vacíos de conocimiento. Sin embargo, el trabajo ratifica el papel esencial de la EIB en la preservación de la identidad cultural y propone nuevas líneas de investigación orientadas a sistematizar estos saberes dentro del currículo y aplicarlos a los desafíos actuales.

Finalmente, el informe de tesis se estructura del modo siguiente: el capítulo 1 expone el planteamiento del problema; el capítulo 2, el marco teórico; el capítulo 3, la metodología de la investigación; el capítulo 4, la presentación y análisis de los resultados; y el capítulo 5, las conclusiones y recomendaciones, seguidos de las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

El lugar de observación está situado en la provincia de Urubamba, en la región del Cusco. Se localiza en las alturas del Valle Sagrado de los Incas, ubicado a 4 000 m s. n. m. Así, la población se dedica al turismo, la agricultura y la ganadería. Las lenguas en las que se comunican son el castellano y el quechua Collao. La institución educativa brinda el servicio EIB de fortalecimiento, donde se le otorga mayor importancia a los saberes ancestrales, ya que estas representan a sus antepasados.

No obstante, durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales se constató que los procesos de globalización incidían de manera profunda en las formas tradicionales de vida y en la dinámica comunitaria. Dicho proceso comprende una serie de factores interrelacionados, entre ellos, el progresivo desinterés cultural de los niños y las niñas, la influencia de nuevas corrientes religiosas, el impacto del turismo y la adopción de modelos culturales ajenos a la tradición local. En conjunto, estos elementos han debilitado la preservación y transmisión de las señas y secretos del calendario comunal, los cuales, históricamente, orientaban las actividades agrícolas, ganaderas y otras labores cotidianas.

Asimismo, la globalización ha contribuido significativamente al desapego de los niños hacia su herencia cultural, ya que, influenciados por patrones modernos y por las exigencias del entorno social, tienden a rechazar las costumbres

ancestrales y a evitarlas en los espacios escolares. Esta situación se agrava al observar que numerosas familias han optado por abandonar sus raíces culturales como resultado de la presión de la modernidad, la falta de práctica y el deseo de integrarse a un entorno donde su legado cultural carece de reconocimiento y valoración.

De igual modo, se advierte que una proporción considerable de docentes no posee formación suficiente en EIB ni dispone de las herramientas pedagógicas que les permitan enseñar desde la pertinencia cultural. Las actividades desarrolladas conforme al plan anual, y otras de carácter institucional, no responden a las particularidades culturales locales. A ello se suma que la mayoría del personal docente no procede de comunidades aledañas, lo que limita su comprensión de la cosmovisión quechua y, en consecuencia, debilita su identidad cultural, inclinándolos hacia la adopción de modelos externos considerados “más modernos”. Como resultado, diversos saberes comunales están cayendo en desuso, lo cual constituye una preocupación sustantiva en el ámbito educativo.

Por otra parte, la globalización también ha transformado el rol tradicional de los sabios comunales, quienes ahora participan escasamente en la vida escolar y transmiten con dificultad sus conocimientos. Esta situación obedece, en gran medida, a que los niños muestran escaso interés por indagar sobre su cultura y su comunidad. Además, dado que Urubamba es una zona turística, muchos sabios dedican su tiempo a compartir sus saberes con visitantes externos, reduciendo así el espacio de transmisión hacia los niños. Estas circunstancias, inherentes a la modernidad, están provocando una pérdida paulatina de los conocimientos comunales, especialmente de las señas y secretos del calendario comunal.

Frente a ello, surge la interrogante central: ¿Cuáles son los conocimientos transmitidos y adquiridos de las señas y secretos del calendario comunal por los niños y niñas de la institución educativa primaria EIB de Urubamba – Cusco?

A partir de esta problemática diagnosticada, la investigación se propone describir los conocimientos que los estudiantes poseen acerca de las señas y secretos del calendario comunal en los espacios escolares, con el propósito de fortalecer una educación intercultural bilingüe que revalore los saberes ancestrales.

En concreto, la globalización se erige como el factor determinante en la pérdida progresiva de la cultura local quechua, motivo por el cual urge promover acciones que favorezcan su recuperación, preservación y transmisión dentro del ámbito educativo. En este sentido, resultan pertinentes los aportes de Bustinza y Quispe (2024), quienes destacan que la Educación Intercultural Bilingüe no solo reconoce la diversidad cultural y lingüística del estudiantado, sino que también busca consolidar la identidad de los pueblos originarios ante los procesos de modernización y globalización que amenazan su continuidad. En consecuencia, esta investigación se orienta a contribuir al fortalecimiento de la cultura quechua mediante la revalorización de los saberes ancestrales, en particular, de las señas y secretos del calendario comunal.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 *Pregunta general*

¿Cuáles son los conocimientos transmitidos y adquiridos de las señas y secretos del calendario comunal por los niños y las niñas en la institución educativa primaria EIB Urubamba - Cusco?

1.2.2 *Preguntas específicas*

¿Cómo vivencian los niños y las niñas las señas y secretos del calendario comunal en la institución educativa primaria EIB Urubamba - Cusco?

¿De qué forma fortalecen los docentes los conocimientos de los niños y las niñas con las señas y secretos del calendario comunal en la institución educativa primaria EIB Urubamba - Cusco?

¿Qué desafíos enfrentan los docentes, padres y madres de familia, sabios y sabias al transmitir las señas y secretos del calendario comunal a los niños y niñas en el contexto de la institución educativa primaria EIB Urubamba - Cusco?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 *Objetivo general*

Describir los conocimientos transmitidos y adquiridos de las señas y secretos del calendario comunal por los niños y las niñas en la institución educativa primaria EIB Urubamba – Cusco.

1.3.2 *Objetivos Específicos*

Identificar cómo vivencian los niños y las niñas las señas y secretos del calendario comunal en la institución educativa primaria EIB Urubamba – Cusco.

Describir cómo fortalecen los docentes las señas y secretos del calendario comunal a los niñas y niños en la institución educativa primaria EIB Urubamba – Cusco.

Explicar qué desafíos enfrentan los docentes, los padres y madres de familia, y los sabios y sabias al transmitir las señas y secretos del calendario comunal a los niños y niñas en el contexto de la institución educativa primaria EIB Urubamba – Cusco.

1.4 Justificación de la investigación

A saber, los saberes vinculados con las señas y secretos en las comunidades han constituido un pilar esencial para la preservación de la identidad cultural, así como de las costumbres y la herencia espiritual de los antepasados. Tales prácticas ancestrales, que comprendían rituales, ceremonias y señas y secretos, no solo guiaban las actividades cotidianas, sino que además fortalecían la relación armónica con la naturaleza y afianzaban la continuidad del legado cultural comunitario.

Autores como Bustinza y Quispe (2024) señalan que la EIB busca cambiar las bases de la sociedad puesto que ayuda a observar las vivencias de nuestros ancestros, así como a relacionarse con profundo respeto por la naturaleza en los diferentes modos de vivir, que, a pesar de los cambios de la globalización, aún conservan muchos de los valores antiguos, para que la nueva generación valore los

conocimientos ancestrales. Señalan que es esencial que se sigan promoviendo y ampliando las estrategias para asegurar que las nuevas generaciones se beneficien de la riqueza ancestral y consigan contribuir a un mundo más diverso y sostenible.

Por ende, cada conocimiento observado promueve un enfoque riguroso que integraba las cosmovisiones como ayllu, con el propósito de mantener las vivencias y experiencias que responden a procesos históricamente reconocidos en diversos contextos. Diferentes autores trabajaron sobre este tema, citando nuevamente a Bustinza y Quispe (2024), quiénes han contribuido de forma efectiva en la toma de decisiones del Ministerio de Educación (Minedu). Asimismo, la Ley n.º 29735 reconoce la importancia fundamental y el valor de los grupos étnicos como expresiones culturales y sociales.

De esta manera, el estudio se desarrolló con el propósito de reconocer y revalorizar los saberes ancestrales dentro del ámbito escolar, destacando su trascendencia en la formación integral de los niños y las niñas. Se pretendió comprender cómo los estudiantes practicaban y comprendían las señas y secretos del calendario comunal, tanto en el contexto institucional como en el familiar y comunitario, donde dichos conocimientos cobran sentido y continuidad.

Igualmente, la investigación reviste gran relevancia, puesto que permitió identificar el rol que desempeñaban los docentes, los padres de familia y los sabios comunales en la transmisión intergeneracional de las señas y secretos a los niños y las niñas. Estos saberes no solo transmitían conocimientos sobre los ciclos de la naturaleza, sino que también promovían valores esenciales de respeto, observación y convivencia armónica con el entorno natural y social.

En ese sentido, los hallazgos evidenciaron que los estudiantes enriquecían su aprendizaje partiendo de sus propias realidades, tradiciones y lengua materna, de modo que la escuela se transformaba en un espacio donde convergían y se valoraban los saberes ancestrales junto con los conocimientos académicos. En esta línea, el propósito central de la investigación fue analizar y describir la manera en que los estudiantes practicaban y comprendían las señas y secretos del calendario comunal, así como examinar la participación de los docentes, las familias y los sabios locales en dicho proceso formativo.

Desde una perspectiva práctica, el estudio buscó documentar el grado y las formas en que se trabajan las señas y secretos dentro del ámbito escolar, aportando información significativa para optimizar los procesos educativos en el marco de la EIB y fortalecer la enseñanza de la cultura local.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

2.1 Antecedentes de estudios similares

2.1.1 *Antecedentes nacionales*

Para dar inicio con los trabajos nacionales, se cuenta con el trabajo de Guzmán (2021) quien, con una investigación de enfoque cualitativo, señala que el diálogo de saberes es sumamente importante en una institución educativa EIB, ya que, para un contexto multifacético y culturalmente significativo, las prácticas derivadas del diálogo de saberes son portadoras de valores y tradiciones. El estudio tuvo como propósito integrar el intercambio de conocimientos en las experiencias educativas de la formación en la carrera de EIB mediante una metodología inclusiva que se adapte a los estilos de aprendizaje de los alumnos. La población estuvo compuesta por los estudiantes de la carrera EIB, con un total de 34 participantes de provenientes de diversos lugares, y el estudio se efectuó en una universidad privada de la ciudad de Lima. Los resultados se obtuvieron mediante entrevistas exhaustivas a estudiantes y docentes de pedagogía de educación primaria intercultural bilingüe, realizadas durante la ejecución de su práctica pedagógica. Esto permitió una comprensión profunda y bien fundamentada del concepto de diálogo de saberes.

En resumen, este estudio indica que una verdadera aplicación del intercambio de conocimientos permite que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos y contextualizados, fortaleciendo así su identidad y facilitando la integración del diálogo de saberes en su desempeño profesional. Se considera que el diálogo de saberes se relaciona con las señas y secretos pues estas toman como

punto de partida la recuperación de los saberes ancestrales que interactúan con el conocimiento académico.

Por su parte, Bovadilla (2020), quien realizó una investigación cualitativa sobre la forma de vida de una comunidad centrada en la producción de animales, alimentos y el manejo del tiempo, con el objetivo de sistematizar la creación y el uso del calendario comunal. Ese estudio buscó integrar el intercambio de conocimientos entre la escuela y la comunidad, proporcionando aprendizajes significativos que facilitaron la recopilación de saberes para el desarrollo del calendario. El autor señala, además, que todos los actores educativos participaron de manera activa en el proyecto, dado que el calendario comunal constituye un patrimonio colectivo y resulta indispensable en el quehacer pedagógico de la escuela de Esquema, ubicada en la zona de Coasa, provincia de Carabaya, Puno. A partir de esta experiencia, se implementaron proyectos educativos en el aula multigrado de tercer y cuarto grado, contexto en el cual el autor convivió estrechamente con la comunidad durante dos actividades significativas desarrolladas en la institución educativa.

Entre los principales logros documentados en la investigación, se destaca la elaboración colaborativa de un calendario comunal, construida con la participación conjunta de docentes, estudiantes, padres de familia y sabios locales. Esta iniciativa favoreció la integración de diversos conocimientos y permitió que los estudiantes construyeran aprendizajes significativos, además de potenciar la articulación del diálogo de saberes como parte esencial de su formación académica y profesional.

Finalmente, Quispe (2020) realizó una investigación con el objetivo de enriquecer el aprecio de saberes ancestrales mediante la enseñanza educativa del

discurso de saberes en alumnos de tercer y cuarto grado de primaria en una institución educativa EIB. Este estudio examinó a fondo la valoración de las prácticas ancestrales, las cuales contribuyen al desarrollo de actividades de aprendizaje centradas en las actividades agrícolas y medicinales. La escuela donde se llevó a cabo el estudio, escuela Pampa Grande n.º 72049, se encuentra en el distrito de Salinas, provincia de Azángaro y departamento de Puno. Los hallazgos fueron obtenidos a partir del análisis del calendario comunal agrofestivo de la institución educativa, el cual fue considerado una herramienta fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, al incorporar el conocimiento local como recurso pedagógico. En última instancia, el estudio se sustentó en la revalorización de los saberes comunitarios como vía esencial para fortalecer la identidad cultural y asegurar su transmisión a las generaciones venideras, garantizando así la continuidad del legado ancestral dentro del ámbito educativo.

2.1.2 Antecedentes internacionales

En cuanto a los trabajos de corte nacional, Salinas (2016), en su estudio, contribuye con el desarrollo de la educación intercultural en las comunidades municipales de Pijao y Nasa en el departamento del Tolima, Colombia por medio de un proceso participativo de un grupo social. Para lograr el objetivo se empleó el método etnográfico, con un enfoque de investigación cualitativa. En la actualidad, la población nasa, cuyos antecedentes culturales se remontan a la familia lingüística chibcha, se puede ubicar en siete departamentos de Colombia. En conclusión, el proceso de investigación del estudio se benefició especialmente de la colaboración

y contribuciones de varios socios de la comunidad entre las autoridades, y la población local que se convirtieron en sujetos fuentes de conocimiento ancestral.

Así también, La investigación de Anilema (2020) se centró en definir al calendario comunal como una herramienta para fomentar la identidad cultural en los estudiantes. Este estudio, de enfoque cualitativo y diseño etnográfico, ejecutado en Ecuador, tuvo como objetivo proponer una enseñanza cultural en los niños y niñas, con el fin de obtener aprendizajes auténticos en el campo de las ciencias físicas mediante el uso de recursos pedagógicos. Para recopilar datos, se empleó la técnica de la entrevista con 14 estudiantes, utilizando una guía de preguntas. Los resultados del estudio evidenciaron la problemática y propusieron la implementación del calendario comunal en la educación formal. En conclusión, para Anilema (2020), la propuesta pedagógica contribuye a la revalorización de la identidad cultural, al recuperar los conocimientos locales y promover una educación pertinente que genere aprendizajes significativos.

Finalmente, Álvarez (2019) llevó a cabo el estudio titulado “Sistematización de investigación sobre la recuperación de saberes ancestrales en la comunidad indígena Pucará de Pesillo en el cantón Cayambe”, cuyo propósito fue reconocer y revitalizar los conocimientos tradicionales del pueblo *kichwa* de Pesillo, en Ecuador. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción participativa, lo que posibilitó la implicación directa de los comuneros en la reconstrucción de sus prácticas culturales.

Para la recolección de datos se emplearon entrevistas en profundidad, observación participante y revisión documental, aplicadas a una muestra intencional integrada por familias y adultos mayores depositarios de los saberes

ancestrales. Los resultados revelaron la vigencia de conocimientos relacionados con la agricultura tradicional, el uso de plantas medicinales, la confección de vestimentas, las festividades comunitarias y el idioma *kichwa*, aunque se advirtió una disminución en su transmisión a las nuevas generaciones.

En sus conclusiones, se destaca que la familia constituye el núcleo esencial para la conservación y enseñanza de los saberes, mientras que la escuela debe desempeñar un rol complementario, promoviendo el diálogo entre el conocimiento local y el conocimiento académico. Asimismo, enfatiza la importancia de fortalecer los valores andinos de reciprocidad, complementariedad y armonía con la naturaleza, considerados principios fundamentales para revitalizar la identidad cultural y avanzar hacia una educación intercultural que reconozca y valore la sabiduría de los pueblos originarios.

2.2 Marco normativo

2.2.1 Marco normativo internacional

Para empezar, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1991) resultó crucial para esta investigación porque en él se garantiza la importancia de una educación que respete y valore las culturas y lenguas originarias. De la misma forma, se destaca que la EIB ayuda a que los pueblos indígenas puedan desarrollarse plenamente y formar parte de la sociedad, sin dejar de lado su identidad cultural. Asimismo, los programas educativos deben ser diseñados con un enfoque que valore y respete cada saber intercultural y las formas de vida de las comunidades, donde se fomente el respeto mutuo en diferentes situaciones de las prácticas tradicionales.

2.2.2 Marco normativo nacional

Es importante reconocer que la Constitución Política del Perú de 1993 reconoce y cuida el derecho a la EIB porque esta forma parte del derecho a la identidad cultural de las comunidades nativas y campesinas de nuestro país. Este reconocimiento resulta muy importante para garantizar una educación pertinente, ya que nuestro país es diverso y multilingüe. Por tanto, la EIB busca no solo preservar las lenguas y culturas originarias, sino también promover el cuidado, respeto y la valoración de cada una de ellas ayudándose con el calendario comunal enfocados en las señas y secretos.

Por esta razón, también la Ley General de Educación (Ley n.º 28044), establece que la educación debe ser intercultural y bilingüe en aquellos lugares donde las personas se comuniquen en su lengua materna, promoviendo la integración de conocimientos ancestrales en el currículo escolar. Del mismo modo, el Decreto Supremo n.º 006-2016-MINEDU que aprueba la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, busca garantizar una educación de calidad que respete y valore la diversidad cultural y lingüística del país utilizando el currículo nacional de la educación básica, la cual incluye los lineamientos para la incorporación de saberes locales y ancestrales en la enseñanza, promoviendo una educación contextualizada y pertinente.

2.3. Conceptos clave

2.3.1 *Las vivencias*

Las vivencias constituyen experiencias personales que los individuos perciben y sienten de manera profunda y significativa. No solo aluden a los hechos que ocurren, sino también a la forma en que estos son percibidos, interpretados y sentidos, convirtiéndose en experiencias cargadas de emociones, aprendizajes y significados que dejan huellas en la memoria y contribuyen a la formación de la identidad personal.

Por su parte, el fortalecimiento, según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (RAE), se define como la “acción y efecto de fortalecer”. En este sentido, fortalecer implica hacer algo más sólido o resistente, lo que puede aplicarse tanto a aspectos físicos como simbólicos, como el conocimiento o la identidad. Desde esta perspectiva, fortalecer un conocimiento supone dotarlo de la capacidad para afrontar situaciones adversas, superar obstáculos y mantener una actitud positiva ante los desafíos.

Asimismo, la RAE define desafío como la “acción y efecto de desafiar”, concepto que puede extenderse para describir cualquier situación que presenta una dificultad u obstáculo que debe ser superado. En el ámbito educativo, Bovadilla (2020) entiende al fortalecimiento como un proceso orientado a reafirmar y revalorar los conocimientos, costumbres, lengua e identidad cultural de una comunidad, promoviendo el aprecio por sus prácticas tradicionales y el reconocimiento de sus propios saberes dentro del contexto escolar. De esta manera, dicho proceso contribuye a la preservación de los saberes ancestrales y al

fortalecimiento de los lazos entre la escuela, la familia y la comunidad, pilares esenciales para la continuidad cultural y educativa.

2.3.2 Saberes ancestrales

Estos saberes representan el conjunto de conocimientos, valores y principios transmitidos de las generaciones pasadas que desempeñan un rol fundamental en la educación. Esta sabiduría, arraigada a lo largo del tiempo, no solo preserva la identidad y el legado cultural de los pueblos originarios, sino que también ofrece nuevas perspectivas; como, por ejemplo, distintas maneras de ver el entorno natural, técnicas agrícolas sustentables e interacción comunitaria. De tal forma que se consolida la relación entre las y los estudiantes y su entorno, fomentando un vínculo de aprecio cultural, al instruirlos en los desafíos actuales con habilidades sólidas y enriquecedoras.

Para aclarar este concepto, se tienen las ideas planteadas por Carranza et al. (2021), quienes describen que:

Los saberes ancestrales permiten mediante un sistema alcanzar la sostenibilidad, lo cual depende de las necesidades de cada región, fundamentado en el respeto por la naturaleza, modo de vida; así como a la experiencia adquirida de generación tras generación. (p. 117)

En ese sentido, se evidencia que estos saberes resultan muy significativos en las actividades socioproductivas, donde refuerzan los lazos comunitarios con otras culturas y con el entorno, pues se estimula un equilibrio armonioso en un buen vivir con todas las deidades.

Para reforzar estos puntos, se explica cada uno de los conceptos más importantes relacionados a los saberes ancestrales:

2.3.2.1 Conocimiento indígena. El saber en las comunidades andinas no se ve solo como la acumulación de datos, sino que se entiende como una sabiduría viva que guía las actividades diarias y la interacción con el entorno natural. Este conocimiento se pasa de una generación a otra mediante la narración, la vivencia y la observación, convirtiéndose en un aspecto fundamental para la conservación cultural. En este contexto, entender el saber indígena ayuda a apreciar la riqueza de los conocimientos ancestrales y su relevancia educativa en el desarrollo de los niños y niñas, sobre todo cuando se comunican a través de signos y secretos, que reflejan una forma única de relacionarse e interpretar el mundo natural.

Tal como menciona Maurial (2011), el conocimiento puede definirse como el conjunto de habilidades, información, valores y saberes que las personas obtienen y desarrollan a través de sus vivencias, en un proceso constante de transmisión, aprendizaje e intercambio cultural. No se trata solo de acumular datos, sino de interpretar lo que se ha aprendido dentro de un contexto social e histórico. En este sentido, el conocimiento se transforma en una forma de poder simbólico y cultural, pues quien lo posee tiene la facultad de impactar, dirigir y modificar su entorno. Así, el conocimiento vinculado al poder es una afirmación que se ha ido integrando paulatinamente en el ámbito académico, reconociendo su importancia no solo en la ciencia, sino también en los saberes locales y comunitarios. En las comunidades andinas, este poder se expresa a través de la transmisión de señales y secretos, prácticas que conectan la sabiduría ancestral con la vida diaria, permitiendo así conservar la armonía con la naturaleza y reforzar la identidad cultural.

2.3.2.2 Calendario comunal. El calendario comunal es una expresión del conocimiento ancestral que organiza la vida de la comunidad en función de los ritmos de la naturaleza, las estaciones, las labores agrícolas y las festividades tradicionales. Además, más que un registro temporal, este constituye una guía para las actividades sociales, culturales y espirituales, sustentando una relación respetuosa y recíproca entre la comunidad y su entorno natural.

Dentro de este punto, Bovadilla (2020) argumenta que el calendario comunal permite una diversificación curricular que enriquece el proceso educativo y promueve la participación de la comunidad, incluyendo a sabios locales y padres de familia, en la enseñanza de conocimientos y prácticas ancestrales. Por tanto, el calendario comunal es una herramienta valiosa para la educación intercultural bilingüe, entendiéndose que integra las señas y secretos y las prácticas culturales dentro de la planificación educativa. Su aplicación permite que los niños y las niñas aprendan según los ritmos y tiempos de su comunidad, desarrollando así un aprendizaje significativo que fortalece su sentido de pertenencia cultural y su vínculo con la naturaleza.

De ese modo, el calendario comunal no solo organiza las actividades de la vida comunal, sino que también educa desde la experiencia, la observación y el respeto por los ciclos de la vida, preservando la sabiduría ancestral y promoviendo una educación con sentido cultural.

2.3.2.3 Señas. Las señas constituyen una forma de conocimiento tradicional que permite pronosticar las condiciones climáticas a partir de la observación de las plantas, los animales y los astros, transmitiendo mensajes y predicciones sin necesidad de palabras. Cada seña posee un significado específico dentro del

calendario comunal, orientando actividades como la siembra, la cosecha y otros momentos propicios para las labores agrícolas.

En la comunidad, la interpretación de las señas no es individual, sino que surge del diálogo colectivo, la comparación de experiencias y la transmisión intergeneracional de saberes. A partir de estas señas, los comuneros interpretan el comportamiento de los animales, las plantas, las nubes o los astros para anticipar los cambios del clima y decidir el momento adecuado para cultivar. Por ejemplo, cuando las hormigas ascienden a zonas altas se pronostica lluvia; el aullido del zorro anuncia heladas; y las nubes rojizas al amanecer indican un buen tiempo para la siembra. De manera similar, una achupalla con abundantes hojas simboliza un año favorable, mientras que las estrellas brillantes presagian una buena cosecha.

Estos conocimientos no solo guían las labores agrícolas, como la siembra, el almacenamiento o la protección de los cultivos, sino que también orientan aspectos cotidianos de la vida comunal. En el ámbito educativo, las señas se integran en las áreas de Ciencia y Tecnología, Personal Social y Comunicación, fomentando que los estudiantes observen, interpreten y compartan sus experiencias junto a los sabios locales. Este proceso fortalece tanto su identidad cultural como su relación armónica con la naturaleza, contribuyendo a la preservación y valoración de los saberes ancestrales dentro del contexto escolar.

Para Medina (2023), el comprender estas señas explica las alternativas percibidas por nuestro país al cambio climático y cómo funcionan. De esta manera, la diversidad de la producción de alimentos se convierte en una característica única de la región andina. Por ende, las señas constituyen conocimientos cruciales, pues ayudan a pronosticar el tiempo, de tal manera que refuerzan la conexión con la

cultura y los valores ancestrales. A través de su observación y transmisión, los niños y las niñas aprenden a valorar el conocimiento heredado, reconociendo su importancia para la continuidad cultural y el equilibrio con su entorno.

2.3.2.4 Secretos. Los secretos ancestrales son conocimientos que los pueblos originarios guardan y transmiten con respeto, este tipo de secretos se consideran saberes muy valiosos porque conservan las costumbres, las creencias y las formas de vida de la comunidad. Asimismo, estos saberes poseen un profundo impacto en la sociedad, ya que promueven un enfoque sostenible en diversas áreas de la vida comunitaria. En el ámbito de la salud, se manifiestan en el uso de plantas medicinales para prevenir y tratar enfermedades; en la agricultura, orientan el momento adecuado para sembrar o cosechar, brindan pautas sobre cómo proteger los cultivos de las heladas o conservar las papas con paja (ichu) para evitar daños por gusanos. En el plano de la espiritualidad, los secretos guían rituales de agradecimiento a la naturaleza y a los apus, como el *pukhurikuy*, el soplo a las hojas de coca o la interpretación de los sueños, expresiones que refuerzan el vínculo entre lo humano y lo sagrado.

Es importante destacar que estos secretos ancestrales se practican con profundo respeto y sensibilidad, asegurando que su transmisión se realice de manera ética por medio de los sabios y sabias de cada comunidad, quienes garantizan la preservación y autenticidad del conocimiento ancestral.

Por otra parte, Arribas (2021) destaca que cada agricultor y agricultora posee sus propios secretos al realizar una actividad. Cada uno tiene su manera de pensar sobre lo que se debe o no se debe hacer, sus reglas o cuidados al trabajar, y sus formas particulares de actuar, diferentes a las de otros comuneros. Todos estos

saberes son riqueza y diversidad cultural que sustenta la vida comunitaria.

Aplicados al ámbito de la institución educativa, los secretos que pueden considerarse son aquellos saberes que la comunidad permite compartir pues constituyen un recurso esencial en el aprendizaje y la formación cultural de los estudiantes, como también resultan útiles para planificación de las sesiones de aprendizaje, Algunos educadores integran estos saberes como parte del enfoque intercultural, adaptándolos a los propósitos pedagógicos de cada área. Por ejemplo, en el área de Personal Social, se incluyen temas sobre la organización comunal, las costumbres y las formas de convivencia. Mientras que, en el área de Ciencia y Tecnología, se consideran los secretos al relacionar los conocimientos ancestrales con los procesos naturales, el cuidado de los cultivos, la observación del clima y la protección de la madre tierra (Pachamama). Por su parte, en Comunicación, los secretos se incorporan a través de relatos, entrevistas y narraciones orales donde los estudiantes comparten los secretos transmitidos por sus abuelos o padres.

De esta manera, los docentes reconocen los secretos como parte del conocimiento local y los emplean como recursos pedagógicos que mejoran el aprendizaje. Su presencia en las sesiones no solo permite aprender contenidos escolares, sino también apreciar la sabiduría ancestral y la relación espiritual con la naturaleza, que son pilares fundamentales de la educación intercultural bilingüe.

2.3.3 Actores educativos

Es importante destacar la presencia de personajes de la comunidad educativa quienes son mediadores de los saberes culturales. De acuerdo con Burga (2022), es relevante potenciar la función de los actores comunitarios en la administración de la escuela y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto no

solo facilita una articulación más estrecha entre la escuela y el contexto cultural, sino que también respalda los conocimientos antiguos como un componente esencial del plan de estudios educativo. Al incluir de manera activa a expertos, expertas, padres y madres en la planificación y realización educativa, se crea un ambiente más justo en el que el saber local dialoga con el saber académico. Para este trabajo, se han tomado en cuenta los siguientes actores:

2.3.3.1 Sabio. Se nombra así a las personas de mayor edad que poseen conocimientos profundos sobre señas y secretos, entre otros saberes presentes en una comunidad. Ellos son los portadores de los conocimientos de muchas culturas ancestrales. Según Martínez (2022), se puede afirmar que un sabio es el equivalente a un “intelectual andino”, entendiéndose que se trata de una persona sabia que posee conocimiento en su comunidad y a las personas cercanas que les cuida son (*apus*, Pachamama, *Inti*). Estos saberes son indispensables de ser difundidos a los jóvenes para que asimilen a fondo las costumbres a profundidad el estilo de vida y prácticas.

2.3.3.2 Docente EIB. Los educadores de EIB cumplen el papel de guías en el proceso de aprendizaje, transmitiendo conocimientos, valores y habilidades a los estudiantes de las zonas más alejadas del país. Ser docente EIB implica asumir la responsabilidad de ofrecer una educación pertinente, adaptada a las necesidades culturales y lingüísticas de cada estudiante. Esto se logra mediante el uso de materiales contextualizados, la promoción de las competencias comunicativas en la lengua materna y en el castellano, y el fomento del respeto por la interculturalidad.

Como señala Apaza (2020), el rol del docente es esencial, ya que contribuye al aprendizaje significativo de los niños y las niñas dentro de la escuela EIB, la cual se compromete a liderar procesos de cambio educativo reconociendo al maestro

como un mediador pedagógico que orienta a los educandos, atendiendo sus ritmos y demandas de aprendizaje.

En síntesis, fortalecer la labor docente desde un enfoque intercultural resulta fundamental para recuperar y revalorizar los saberes ancestrales, articulando la escuela con la cosmovisión y las prácticas culturales de la comunidad, y promoviendo una educación verdaderamente inclusiva, pertinente y transformadora.

2.3.3.3 Padres de familia. Son los transmisores de saberes y que establecen una comunicación abierta y participativa con la escuela, juntamente con los profesores, promoviendo y fomentando la inclusión de los saberes ancestrales en las áreas curriculares. Al respecto, Saqui (2020) incide en que en el contexto de la EIB esta debe ser un componente muy crucial para una formación experiencial. Es decir, que la doctrina necesita estar vinculada mediante la ejecución para estimular un aprendizaje vigoroso, que invite a reflexionar sobre su entorno como el medio ambiente, las personas y la madre tierra.

2.3.3.4 Niños y niñas. Los principales beneficiarios en el proyecto de investigación son los discentes por el crucial papel que desempeñan como protagonistas en el proceso educativo. Ellos son portadores de información y poseen una comprensión de conceptos clave que les permite aplicar sus aprendizajes. De esta forma, con el apoyo de los actores educativos, los educandos pueden explorar y fomentar su desarrollo, así como compartir sus conocimientos sobre las señas y secretos de su contexto. Este enfoque no solo enriquece su experiencia de aprendizaje, sino que también contribuye a una educación más participativa y significativa.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada supuso una inmersión constante del investigador en el campo de estudio, permitiendo su integración y comprensión del desarrollo de los fenómenos en el contexto particular de cada actor participante. De acuerdo con Flick (2015), la investigación cualitativa se sustenta en principios esenciales como la apertura hacia las personas y el objeto de estudio, la flexibilidad ante el entorno y la comprensión de las dinámicas propias de las organizaciones, en lugar de imponer un esquema metodológico rígido o predefinido.

En este sentido, al llevar a cabo el análisis cualitativo, resultó imprescindible mantener un equilibrio entre las habilidades técnicas y la disposición reflexiva y empática requeridas por este enfoque investigativo.

3.1 Enfoque y tipo de investigación

El proyecto se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un nivel descriptivo, orientado no solo al fortalecimiento de los conocimientos ancestrales, sino también al desarrollo de habilidades y al involucramiento activo de la comunidad educativa, lo que generó una experiencia formativa significativa para los niños y las niñas. Durante el proceso, se observó cómo los actores educativos integraban en sus actividades cotidianas la práctica de las señas y secretos, centradas en los saberes ancestrales que promovían los intereses, valores y la identidad cultural de cada

discente. Asimismo, se involucró a los padres de familia como parte esencial de la transmisión y conservación de estos saberes.

De esta forma, para la recolección de información, se aplicaron observaciones y entrevistas orientadas a evaluar los aprendizajes significativos alcanzados por los estudiantes y la forma en que compartían dichos conocimientos con su entorno escolar y familiar. Los resultados fueron satisfactorios, pues la interacción constante con la comunidad permitió evidenciar que los estudiantes de EIB aprenden con mayor facilidad cuando se integran los saberes ancestrales vinculados con su contexto sociocultural.

En ese sentido, el rol del investigador etnógrafo fue clave, ya que implicó convivir y participar activamente con los actores educativos y con la comunidad, lo que permitió registrar detalladamente las actividades desarrolladas y obtener información rica y contextualizada. Este proyecto, adaptado a un enfoque cualitativo, tuvo como propósito describir y fortalecer los saberes ancestrales de las señas y secretos en la formación académica de los estudiantes de la comunidad de Urubamba.

Finalmente, para comprender la descripción metodológica de esta alternativa investigativa, resultó indispensable explorar sus fundamentos epistemológicos, a fin de identificar el sentido y propósito de las técnicas empleadas y, de este modo, generar conocimiento científico coherente con la realidad cultural estudiada.

3.2 Diseño metodológico

A saber, la investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo con orientación etnográfica y de tipo cualitativa. Tal como señala Rockwell (2009), la etnografía en educación busca comprender los procesos de aprendizaje en su dimensión cultural, considerando las interacciones cotidianas y los saberes que emergen en la práctica pedagógica. Desde esta mirada, la investigación no se limita a describir hechos, sino que interpreta las formas en que los sujetos construyen significados y conocimientos.

Además, es importante recalcar que el estudio se trabajó en una institución educativa EIB de la provincia de Urubamba, Cusco, espacio donde conviven saberes tradicionales y prácticas escolares. En este contexto, los niños y niñas fueron el núcleo principal del estudio, por ser quienes viven directamente el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con la sabiduría ancestral. Los docentes, padres de familia y sabios participaron como acompañantes y mediadores que complementan y fortalecen las experiencias educativas, transmitiendo conocimientos de señas y secretos.

Igualmente, para la recolección de datos se emplearon métodos cualitativos como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y los registros de campo, los cuales permitieron documentar gestos, rituales, expresiones y conocimientos vinculados con las señas y secretos del calendario comunal. Estas estrategias metodológicas posibilitaron articular una visión integral de la dinámica educativa con un análisis detallado de los momentos en que los saberes ancestrales se evidenciaban tanto en la práctica pedagógica como en la vida comunitaria.

De la misma manera, el análisis de los datos se desarrolló mediante procesos de categorización e interpretación, orientados a revelar los significados presentes en las vivencias educativas. Asimismo, se aplicó la triangulación de fuentes y técnicas, contrastando las observaciones, los testimonios y los registros del cuaderno de campo, con el propósito de asegurar la coherencia interna de los hallazgos y profundizar en la interpretación de los fenómenos observados.

Por último, el desarrollo del diseño metodológico fortaleció una visión integral de la vida escolar y comunitaria, evidenciando que las señas y secretos no son expresiones del pasado, sino también fuentes activas de sabiduría que guían la educación contemporánea. Al recuperar estas prácticas a través de la voz de sus portadores, la etnografía subrayó lo importante que es la escuela como un lugar para el diálogo entre el conocimiento ancestral y el aprendizaje moderno.

3.3 Muestra teórica o informantes

En el marco de esta investigación, la población de estudio estuvo compuesta por una diversidad de actores clave que desempeñaron roles fundamentales en la preservación y transmisión de las tradiciones culturales. En primer lugar, se consideró a testimoniantes clave como son los sabios locales, pues ellos son parte esencial de la muestra y poseen conocimientos ancestrales profundos sobre las señas y secretos tradicionales que se pretenden fortalecer. Su participación y su guía en la secuencia de adquisición de conocimientos fueron cruciales para garantizar autenticidad y una difusión fiel de las prácticas culturales a las generaciones más jóvenes.

Además, la muestra de estudio incluyó a los escolares de quinto grado de primaria EIB de región Cusco, quienes tuvieron que ser los receptores directos de estos conocimientos ancestrales. Asimismo, la inclusión de los padres de familia en esta investigación fue fundamental, ya que desarrollaron un papel importante en la difusión de valores y tradiciones en el ámbito familiar, contribuyendo así a la continuidad y preservación de las prácticas culturales en el contexto educativo.

De la misma forma, la participación de los docentes desempeñó un rol importante en la implementación de actividades educativas relacionadas con las prácticas ancestrales. Por tanto, los docentes facilitaron la integración de los conocimientos en el currículo escolar, así como guiaron a los estudiantes en su aprendizaje y comprensión en las prácticas ancestrales.

La muestra incluyó a un grupo selecto de dos sabios y una sabia que poseen conocimientos tradicionales sobre las señas y secretos ancestrales, así como a un número representativo de 17 estudiantes quienes fueron observados. De este grupo, se entrevistaron solo cinco estudiantes (cuatro niños y una niña). Además, se contó con la participación de tres docentes y tres padres y madres de familia para la observación y entrevista, donde cada uno participó activamente según la valoración de la cultura ancestral. De ese modo, se pudo observar la interacción de manera proactiva de los actores, teniendo en cuenta de sus saberes milenarias.

Esta selección permitió la inclusión de diferentes puntos de vista, vivencias y saberes vinculados a las tradiciones ancestrales, asegurando la representatividad y la fiabilidad de la información recolectada en el desarrollo de la investigación acción.

3.4 Técnicas e instrumentos para recojo de datos

En las siguientes secciones se explica sobre los instrumentos que fueron utilizados en esta investigación.

3.4.1 Técnicas

3.4.1.1 Entrevista semiestructurada. Las entrevistas semiestructuradas permitieron a los investigadores recopilar información relevante y en profundidad desde las prácticas, conocimientos y experiencias de los sabios, docentes, estudiantes y padres de familia. Estas entrevistas podrían emplearse para explorar las costumbres culturales, identificar desafíos y oportunidades sobre las actividades implementadas. En palabras de Ozonas y Pérez (2005), para esta investigación se eligió el método de entrevistas semiestructuradas, pues su naturaleza conversacional, impulsada por el enfoque del interaccionismo simbólico, crea un entorno más natural y menos restrictivo para los participantes, lo que a su vez fomenta una interacción más efectiva en donde se acepta que explorar temas que generan un compromiso emocional no representa un obstáculo en términos metodológicos.

3.4.1.2 Observación participante. La observación participante implica la inmersión activa de los investigadores en las actividades y contextos de estudio. Esta técnica permite a los investigadores el observar de primera mano las interacciones, dinámicas y prácticas culturales en la institución educativa, proporcionando información valiosa sobre la implementación de las prácticas ancestrales y el impacto en los participantes. En este sentido, Jociles (2018) explica que la observación participante no se limita únicamente a mirar desde fuera un

grupo social, sino que exige que el investigador participe en las actividades cotidianas del contexto estudiado, permitiéndole descubrir matices, significados y prácticas que solo se comprenden a partir de una experiencia directa. Así, la combinación entre observar y participar se convierte en un componente esencial del trabajo etnográfico, pues posibilita un conocimiento más profundo y vivencial de interacciones y situaciones del contexto investigado.

3.4.2 Instrumentos

3.4.2.2 Guía de observación. La guía de observación constituye un recurso metodológico que permite sistematizar la información obtenida durante la observación de un evento o situación particular en un contexto determinado. Este instrumento resulta esencial para registrar de manera organizada los aspectos más relevantes conforme a los objetivos planteados en la investigación. Para Campos y Lule (2012), la guía de observación representa una herramienta fundamental que posibilita al investigador ubicarse de forma estructurada y reflexiva frente al fenómeno de estudio, garantizando una observación rigurosa y coherente. Además, facilita la recopilación de información significativa, permitiendo registrar comportamientos, interacciones y circunstancias contextuales que contribuyen a una comprensión más profunda del objeto investigado.

3.4.2.1 Guía de entrevista. Las guías de entrevistas son documentos registrados con diferentes preguntas para cada participante para obtener información específica y cubrir una conversación eficaz de todos los puntos relevantes de manera consistente. De acuerdo con Robles (2011), la guía de entrevista ayuda estructurar el proceso comunicativo de manera flexible, lo que

permite al investigador indagar con mayor profundidad en los significados atributos, facilitando la comprensión de las experiencias, percepciones y significados de los participantes, sin imponer un orden estricto de preguntas. En este sentido, el instrumento no busca estandarizar respuestas, sino favorecer un ambiente de confianza y apertura donde los interlocutores puedan expresarse con naturalidad desde su contexto cultural.

3.4.2.3 Cuaderno de campo. Es una herramienta utilizada para registrar datos, observaciones, reflexiones y análisis durante el proceso de investigación en el campo de entornos naturales o sociales. En palabras de Guber (2001), este instrumento no solo cumple una función de registro, sino que constituye un espacio de diálogo entre el investigador y la realidad observada, permitiendo interpretar y reconstruir los significados de los hechos observados, así como comprender con mayor profundidad las dinámicas sociales presentes en el entorno investigado.

3.4.3 Procedimiento en campo

Los investigadores se presentaron ante la directora de la institución y el dirigente comunal con el propósito de dialogar sobre los portadores de saberes locales, exponiendo los objetivos del estudio y formalizando el proceso mediante la firma de los consentimientos informados. A partir de esta reunión, se identificaron los padres y madres de familia que participarían en las entrevistas y observaciones posteriores. Asimismo, se entrevistó a los hijos e hijas de dichos participantes, así como a los sabios y sabias comunales, previa firma de los respectivos documentos de asentimiento y consentimiento informado. Finalmente, se incluyó en las entrevistas a los docentes de primer, cuarto y quinto grado de

educación primaria, quienes aportaron valiosa información sobre la práctica y transmisión de los saberes ancestrales en el ámbito escolar.

3.5 Consideraciones éticas

3.5.1 *Confidencialidad*

Se trató de proteger la información recogida durante la investigación, manteniendo en privacidad la participación de los pobladores, garantizando que los datos se manejen de manera irrevocable y que no se difundan detalles que puedan describir a los individuos sin su consentimiento.

3.5.2 *Autonomía*

Los investigadores respetaron las decisiones de los participantes y se les brindó la oportunidad de tomar decisiones informadas sobre su participación en la investigación. Esto implicó respetar la capacidad de los participantes para aceptar o rechazar la participación, así como sus preferencias y valores.

3.5.3 *Beneficencia*

En el marco de esta investigación, los participantes se beneficiaron al profundizar en el conocimiento y la valoración de las señas y secretos del calendario comunal. Con este propósito, se organizó una reunión integradora que contó con la participación de docentes, padres y madres de familia, sabios y sabias comunales, así como estudiantes. Durante este encuentro, se promovió el intercambio de

saberes y experiencias entre los distintos actores educativos y se socializaron los resultados obtenidos al culminar la investigación

3.5.4 No maleficencia

Finalmente, los datos de los participantes en esta investigación fueron llevados de manera anónima ni se mencionaron los nombres específicos de los lugares o comunidades en los que se realizó el trabajo de campo de la investigación, asegurando que los participantes no corrieron el riesgo de ser dañados.

3.5.5 No interrupción de labores escolares

De acuerdo con la participación de los involucrados, no se registraron interrupciones durante el desarrollo de las actividades, lo que permitió que cada una de ellas se llevara a cabo de manera continua y sin pausas innecesarias. Esta dinámica favoreció la fluidez del proceso formativo y garantizó la continuidad de los aprendizajes, lo que se reflejó en resultados exitosos al finalizar las sesiones.

3.5.6 Criterios de inclusión

Se consideró como participantes a aquellos actores educativos que demostraron proactividad e interés voluntario en formar parte del estudio. Entre ellos se incluyeron docentes, sabios y sabias comunales, padres y madres de familia, así como estudiantes pertenecientes a los grados asignados durante las prácticas preprofesionales.

Para la selección de los docentes entrevistados, se priorizó a quienes manifestaron disposición para colaborar con la investigación y contaban con mayor conocimiento sobre el tema. En el caso de los sabios y sabias, su participación se definió según el dominio que poseían de los saberes ancestrales, su fluidez en la lengua originaria y su disponibilidad para involucrarse activamente en las actividades.

Asimismo, los padres y madres de familia ofrecieron su tiempo y compromiso para compartir reflexiones y experiencias valiosas durante las entrevistas. Por su parte, los estudiantes fueron seleccionados en función de su nivel de comprensión del tema, su participación en experiencias previas relacionadas y la práctica constante de los saberes en su vida cotidiana. Finalmente, se resalta que todos los participantes gozaban de buena salud y no presentaban enfermedades que limitaran su participación en la investigación.

3.5.7 Criterios de exclusión

En este proyecto se establecieron criterios de exclusión con el propósito de asegurar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos. En tal sentido, no se consideró la participación de menores de siete años, debido a la responsabilidad adicional que implicaba su cuidado. Asimismo, fueron excluidos los adultos que presentaban alguna discapacidad o enfermedad crónica, ya que dichas condiciones dificultaban su participación activa en el desarrollo de la investigación.

De igual modo, se descartó la inclusión de aquellos actores que no pudieron cumplir con las visitas programadas, a fin de evitar interferencias con sus labores

cotidianas. También se excluyó a los docentes que no demostraron disposición para colaborar con el estudio, así como a los sabios que no mostraron interés en compartir sus conocimientos.

Por otra parte, se prescindió de la participación de los padres de familia que no brindaron apoyo ni cooperación durante el proceso de análisis investigativo. Finalmente, se excluyó a los estudiantes que evidenciaron falta de interés o presentaron dificultades para participar activamente en las actividades propuestas dentro del marco de la investigación.

3.6 Plan de análisis de datos

3.6.1 Procedimientos

En esta investigación etnográfica no solo se trató de observar, sino también de analizar e interpretar. Por tanto, el enfoque escogido permitió una comprensión profunda y contextualizada de cómo estos conocimientos se integran y se valoran en el entorno educativo y comunitario. Así, el problema general se centró en describir los conocimientos que poseían los niños y niñas sobre las señas y secretos, así como también el analizar estos conocimientos y su impacto en la práctica y la identidad cultural.

Para abordar estos problemas y objetivos se tuvo que definir el contexto y marco teórico, describiendo la institución educativa y la comunidad, revisando las ideas y conceptos sobre la EIB, saberes ancestrales y el uso del calendario comunal. La selección de los participantes incluyó a maestros, niños y niñas, padres de familia y sabios de la comunidad, seleccionados por su experiencia en la enseñanza

y conocimiento de las prácticas ancestrales. Los métodos de recolección de datos incluyeron la observación participante en actividades escolares y comunitarias, las entrevistas en profundidad con los actores educativos que exploraron percepciones y experiencias colectivas, y el análisis de documentos educativos y comunitarios relacionados con las señas y secretos del calendario comunal.

Por ello, la observación de los datos se llevó a cabo mediante un proceso de codificación temática, con el propósito de identificar y categorizar los temas recurrentes presentes en las respuestas. Paralelamente, se realizaron análisis narrativos exhaustivos, orientados a profundizar en las experiencias y conocimientos compartidos por los participantes, con el fin de obtener una comprensión integral de los fenómenos estudiados.

Posteriormente, para asegurar la validez de los hallazgos, se aplicó la triangulación de fuentes y técnicas. La interpretación de los resultados se centró en la manera en que los conocimientos sobre las señas y secretos del calendario comunal influían en las prácticas educativas y la identidad cultural de cada miembro de la población. Finalmente, la reflexión crítica analizó el impacto de la incorporación de los saberes de la comunidad educativa y los desafíos enfrentados de cada actor involucrado.

3.6.2 Plan de análisis

3.6.2.1 Codificación. La codificación es el proceso para mejorar y organizar los datos cualitativos en categorías que poseían significado relevante para la investigación. Para ello se siguió una serie de pasos, como el recolectar datos a través

de observaciones, entrevistas, niños, padres y sabios, así como el transcribir y revisar las entrevistas del cuaderno de campo e identificar temas de acuerdo con las señas y secretos del calendario comunal.

3.6.2.2 Categorización. Esta implica agrupar ideas para crear categorías que reúnan ideas importantes, y así lograr describir cada categoría y relacionarla con el calendario comunal, para revisar y ajustar cada una de ellas a medida que se analizan más datos.

3.6.2.3 Triangulación. La triangulación utiliza varias fuentes de datos para validar y combinar las entrevistas y observaciones incorporando las perspectivas de maestros, padres y miembros de la comunidad sobre las señas y secretos de acuerdo con el calendario comunal. A continuación, se muestra la Tabla 1 donde se muestran las categorías y las subcategorías donde se explican los elementos más importantes examinados sobre la experiencia, la práctica y la enseñanza de las señas y secretos dentro del calendario comunitario. Esta estructura facilitó una comprensión completa y contextual de los hallazgos, destacando las interacciones entre la escuela, el hogar y la comunidad, además de subrayar la relevancia de los saberes ancestrales en la educación de los niños y las niñas.

Tabla 1*Categorías y subcategorías de la investigación.*

| Categorías | Subcategorías | Categorías emergentes | Subcategorías |
|---------------------|--|---|---|
| Saberes ancestrales | Las vivencias | Calendario comunal agrícola y ritual | Vivencia con la Pachamama |
| | | Manifestaciones de las señas en actividades familiares y comunitarias | Interacción con los animales, plantas y Fenómenos Naturales Observación a los astros |
| | | Secretos para la buena producción del cultivo de papa | Participación en Actividades de la Comunidad |
| Calendario comunal | Señas y secretos | Planificación de actividades de aprendizaje | Elaboración de Sesiones Educativas con la Incorporación de Señas y Secretos |
| | | | Observación y Enseñanza Guiada por Sabios sobre las Señas y Secretos |
| | | | Colaboración entre Familias y Docentes para Transmitir Valores |
| Actores educativos | Niños y niñas Docentes Padres y madres de familia Sabios y sabias | Limitaciones de los actores para una enseñanza intercultural bilingüe | Reflexión Comunitaria sobre Práctica de Señas y Secretos |
| | | | Desafíos de los Docentes en la Transmisión de Señas y Secretos en el Contexto Educativo |
| | | | Desafíos de los Padres y Madres de Familia en la Transmisión de Señas y Secretos |
| | | | Desafíos de los Sabios y Sabias en la Transmisión de las Señas y Secretos |

Dificultades de los Niños
y Niñas para Articular su
Conocimiento Ancestral

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Contexto del estudio

4.1.1 Contexto de la comunidad

La comunidad objeto de estudio se ubica en el distrito de Ollantaytambo, región Cusco, y constituye un escenario caracterizado por su riqueza cultural y los retos educativos que enfrenta. La población se dedica principalmente al turismo, la agricultura y la ganadería, actividades que evidencian su estrecha relación con la naturaleza y su entorno inmediato. En cuanto a la lengua, predominan el castellano y el quechua en su variedad Collao, siendo este último un componente esencial en la construcción de la identidad cultural y en la transmisión de saberes ancestrales.

A saber, la economía local se sustenta fundamentalmente en actividades tradicionales como la agricultura, la ganadería y el turismo, las cuales reflejan la conexión profunda que los comuneros mantienen con su herencia cultural y su entorno natural. A través de esta dinámica, se busca otorgar un mayor valor a las prácticas tradicionales, especialmente las agrícolas, que constituyen un legado invaluable de los antepasados y representan la continuidad del conocimiento ancestral.

No obstante, durante las observaciones efectuadas en el marco de las prácticas preprofesionales, se identificaron diversos desafíos socioculturales. En primer lugar, la influencia de la religión predominante (cristiana) y la irrupción de la modernidad (a través del turismo y el uso de tecnologías como los teléfonos celulares) han generado que algunos jóvenes manifiesten vergüenza hacia su cultura

y lengua originaria. A ello se suma la escasa transmisión de saberes tradicionales por parte de ciertos padres, lo que ha ocasionado que las nuevas generaciones pierdan interés en las señas, secretos y prácticas ancestrales. Esta situación compromete la continuidad de la identidad cultural de la comunidad, así como sus formas de vida, profundamente vinculadas al respeto por la naturaleza y al sentido de colectividad.

4.1.2 Contexto de la institución educativa

La institución educativa se encuentra ubicada en el distrito de Ollantaytambo, provincia de Urubamba, región Cusco, a una distancia aproximada de 17 kilómetros desde el centro de Ollantaytambo. Se accede a la comunidad por una vía afirmada de subida, que bordea ríos y montañas andinas, en un trayecto que puede demorar entre 45 minutos hasta una hora en transporte desde el pueblo mencionado. Esta escuela forma parte del modelo de fortalecimiento de EIB, lo cual implica que la institución posee el compromiso de integrar las lenguas originarias y los saberes culturales de la comunidad a sus procesos educativos, desde un enfoque que valore la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes.

A saber, la institución cuenta con condiciones básicas para el desarrollo de actividades pedagógicas: dispone de un patio central, una biblioteca escolar en uso, una dirección equipada con servicios básicos y aulas organizadas por grados, ya que se trata de una escuela polidocente completa. En este estudio se trabajó con el quinto grado de primaria, conformado por niñas y niños que se comunican tanto en quechua (variedad Collao) como en castellano, siendo la primera la lengua predominante en los intercambios cotidianos entre estudiantes. En cuanto al equipo

docente, se observa una diversidad en las prácticas y el dominio de los saberes locales. Algunos docentes incorporan activamente conocimientos comunales dentro de sus proyectos de aprendizaje, lo que fortalece la relación entre escuela y comunidad.

Sin embargo, otros maestros aún no integran estos saberes en su propuesta pedagógica, ya sea por falta de formación específica en educación intercultural o por limitaciones en el dominio del quechua. En este aspecto, hay docentes que hablan quechua con fluidez, mientras que otros solo lo comprenden, pero no lo hablan con seguridad, lo cual influye en el nivel de interacción directa con los estudiantes y las familias. Además, se observó la carencia de servicios fundamentales en la escuela, como agua potable, electricidad e internet, lo que restringió considerablemente las condiciones para un desarrollo adecuado de las actividades escolares. Asimismo, no se proporcionaron tabletas a los alumnos, lo que contribuyó a ampliar las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos esenciales para el aprendizaje.

4.2 Resultados

4.2.1 Calendario comunal agrícola y ritual

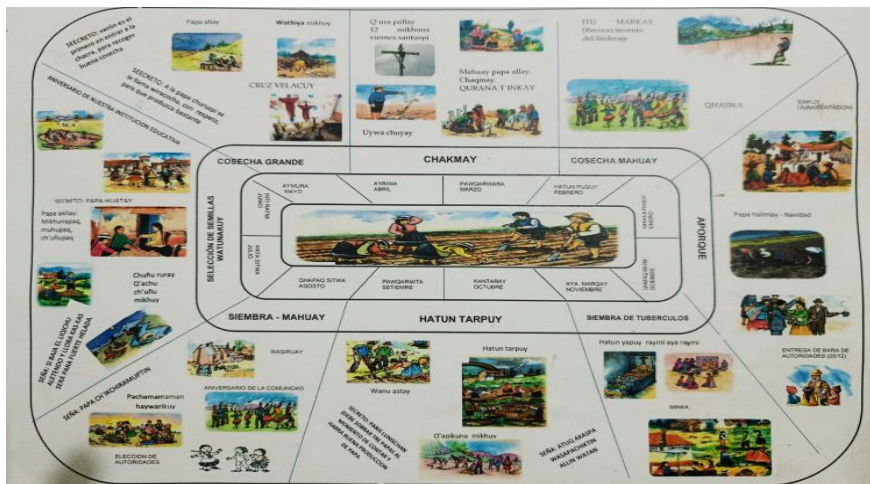
Dentro de la comunidad, la interacción con la Pachamama se realizaba de acuerdo con el calendario agrícola comunitario, un recurso ancestral que guiaba las labores rurales y los momentos sagrados de gratitud y reciprocidad. Este calendario se fundamentaba en la observación de las nubes como el sol, la luna y las estrellas, además de los ciclos climáticos, así como el comportamiento de florecimientos y fauna.

Cada mes tenía un significado especial y guardaba una conexión con las labores agrícolas y las actividades espirituales. Por ejemplo, agosto era la época de *haywarikuy* (ofrenda a la tierra), en septiembre comenzaba la siembra, y en mayo se dedicaba a agradecer por la cosecha. A lo largo del año, la comunidad adaptaba su forma de vivir de acuerdo a las señas del entorno natural, reconociendo que el tiempo tenía una dimensión no sólo cronológica, sino que también era sagrado y cíclico.

Durante las observaciones realizadas, se constató que las familias y los docentes fomentan la vivencia directa con la Pachamama, una de las subcategorías más relevantes del estudio, mediante la participación activa de los estudiantes en diversas actividades agrícolas y rituales. A través de estas experiencias, los niños aprenden que la tierra no constituye un simple recurso utilitario, sino un ser vivo con el cual se establece una relación basada en el respeto, la reciprocidad y el equilibrio.

Figura 1

Calendario comunal de unas de las comunidades de Urubamba.

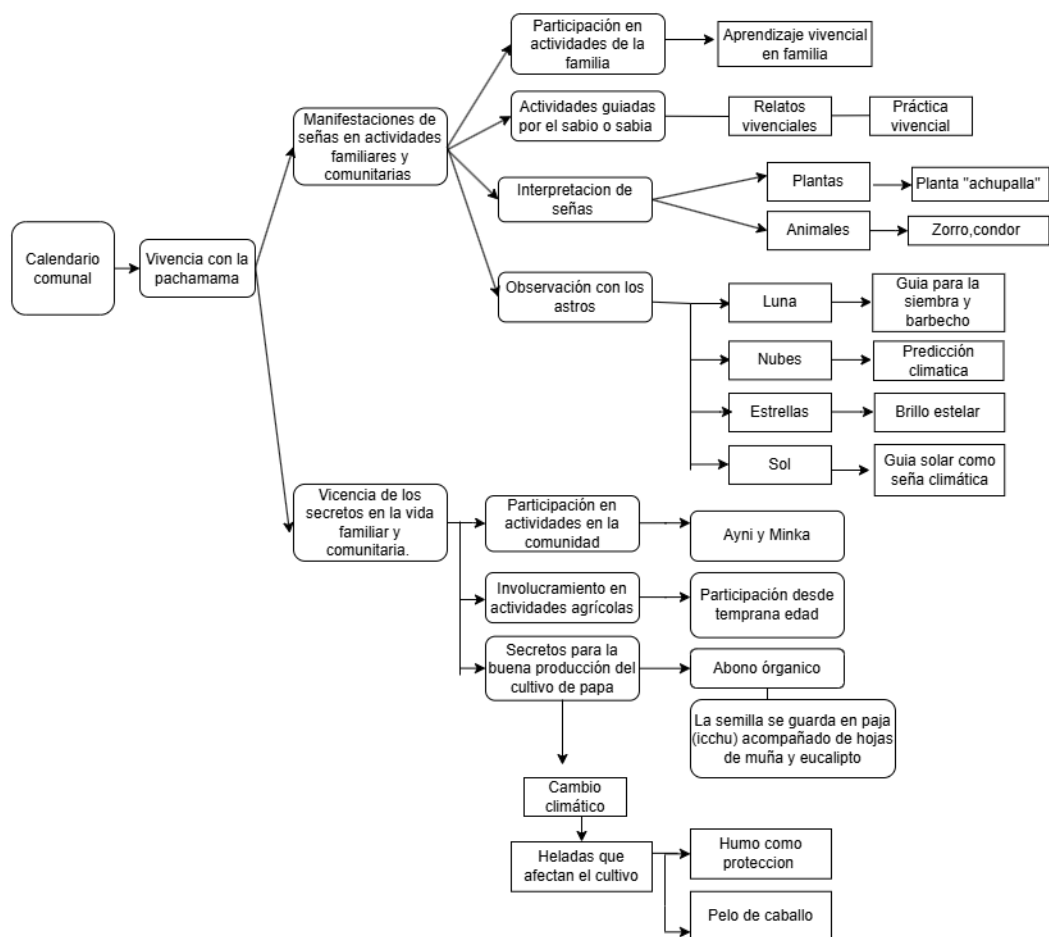


Nota: Se observa el calendario comunal elaborado por los miembros de la comunidad, donde se registran las actividades agrícolas, festivas y rituales según los tiempos del año.

A continuación, se presenta el diagrama de categorías y subcategorías que permite comprender con mayor claridad los elementos analizados en relación con el calendario comunal.

Figura 2

Conexión y vivencia con la Pachamama.



Nota: En el diagrama se visualiza la vivencia con la Pachamama que dentro de ello se encuentra manifestaciones de señas y vivencia de los secretos donde cada uno cumple una función en las actividades agrícolas.

En conclusión, el diagrama anterior permite visualizar las categorías y subcategorías que orientan el análisis de manera mas detallada. Seguidamente se presenta la subcategoría vivencia con la Pachamama, la cual aborda las experiencias de los miembros de la comunidad, mostrando el respeto y cariño a la madre tierra.

4.2.1.1 Vivencias con la Pachamama. En la localidad donde se realizó el trabajo de campo, la conexión con la Pachamama se vivía de forma profunda y respetuosa. Entonces, la vivencia con la Pachamama se comprendía como el vínculo cotidiano, profundo y respetuoso que los integrantes de una comunidad sostenían con la madre tierra, a la que se le reconocía como fuente de vida, soporte y guía espiritual. En este proceso, los niños y las niñas aprendían desde pequeños a agradecer y respetar a la Pachamama, observando cómo sus padres ofrecían coca, chicha o flores durante las ceremonias. A través de su participación, comprendían que la tierra no solo brinda alimento, sino también cuidado y protección, valores que internalizaban mediante la experiencia mediante la convivencia familiar.

En la comunidad, la vinculación con el medio natural va más allá de la utilización práctica, y es de naturaleza fundamentalmente espiritual y mutua para quienes no pertenecían a ninguna religión. La Pachamama, no se ve como un recurso, sino como un ser vivo, generoso y defensor con el que se mantiene una comunicación constante y recíproca a través de sus costumbres agrícolas, rituales y saberes locales dentro de la comunidad.

De este modo, los niños y las niñas aprenden este diálogo observando a sus padres y abuelos durante las ceremonias y actividades agrícolas. Así, comprenden desde pequeños el valor del respeto y agradecimiento hacia la madre tierra. En la escuela, estos saberes eran reforzados por los docentes, quienes promovían el cuidado del entorno y la valoración de las prácticas ancestrales, integrándolas en las experiencias de aprendizaje.

Un maestro de la comunidad explica de forma precisa la importancia del diálogo con la Pachamama, al hacer referencia al mes de agosto, un periodo importante para la ceremonia del *haywarikuy*, (“agradecer y pedir protección y salud a la madre tierra”) que representa un método para retribuir lo obtenido:

En el trabajo de la chacra en el mes de agosto que se hace en la reciprocidad a la Pachamama, que generalmente lo conocemos como el *haywarikuy*; (agradecer y pedir protección y salud a la madre tierra) que si no hacen una reciprocidad de tanto que a nosotros nos da la Pachamama y nosotros también a ella le devolvemos no de tantos beneficios que nos da. (Entrevista al docente; RECG, diciembre 2024)

Desde temprana edad, algunos niños y niñas aprenden este diálogo con la Pachamama observando a sus padres y abuelos durante las ceremonias y actividades agrícolas. A través de estas experiencias, comprenden el valor del respeto, la gratitud y la reciprocidad hacia la Madre Tierra, interiorizando una forma de entender el mundo basada en el equilibrio y la armonía con la naturaleza.

En este sentido, el diálogo con la Pachamama se manifiesta tanto en los rituales como en las actividades cotidianas del campo, constituyendo un saber

compartido que se transmite desde la infancia en el entorno familiar y comunal. Este aprendizaje se ve fortalecido también en la escuela, donde se observó cómo los niños desarrollaban actitudes de respeto, reciprocidad y gratitud hacia la naturaleza. Dicho conocimiento no solo favorece el buen manejo de los cultivos, sino que además contribuye al fortalecimiento del vínculo espiritual y cultural con la tierra dentro del contexto andino.

A continuación, se presenta una imagen de los adultos realizando ofrendas a la tierra con hojas de coca, chicha, flores y alimentos, expresando respeto y gratitud por los frutos recibidos, así como pidiendo protección y equilibrio para sus cosechas y sus vidas.

Figura 3

Ceremonia haywarikuy.



Nota: Los integrantes de la comunidad como padres de familia y sabios realizan el correspondiente *haywarikuy* a la madre tierra, utilizando hojas de coca como muestra de respeto.

El vínculo con la Pachamama no es meramente un símbolo, sino que posee una considerable relevancia práctica y educativa. A través de rituales como el *haywarikuy* y el cuidado de la tierra y sus temporadas, las comunidades enseñaron a las niñas, niños y jóvenes un modo de vida basado en la reciprocidad, el cuidado meticuloso y el respeto hacia la naturaleza.

4.2.2 Manifestaciones de las señas en actividades familiares y comunitarias con niños y niñas

La práctica de las señas en actividades de la familia y el *ayllu* (comunidad) refiere a la transmisión de saberes antiguos y métodos de comunicaciones propias,

que vivencian la identidad cultural y la reciprocidad con la naturaleza en la vida diaria y colectiva. Por lo tanto, las experiencias prácticas de señas formaron una manera de adquirir conocimientos en la comunidad investigada, fundamentada en la observación, la experiencia personal y la transmisión en la oralidad intergeneracional.

4.2.2.1 Participación en actividades de la familia. En la comunidad, la familia tuvo un papel fundamental en la transmisión de saberes culturales y agrícolas. Los niños se desarrollaron al lado de sus padres y abuelos, quienes, mediante el ejemplo permanente y la práctica cotidiana, les enseñaron a interpretar las señas de la naturaleza, como la disposición de las nubes, la lunación o el brillo de las estrellas durante la noche. Estas enseñanzas no se impartían de manera formal, sino que se integraban en las tareas diarias, como la siembra, el pastoreo o la preparación de los alimentos, donde cada gesto tenía un valor educativo.

Además de los contenidos adquiridos en la escuela, los niños y niñas de la comunidad desarrollan habilidades trascendentales, como la atención, el trabajo colaborativo, el cuidado del medio ambiente y, sobre todo, la valoración de sus tradiciones y estilo de vida. El aprendizaje en el hogar se complementa con los espacios escolares, donde algunos docentes refuerzan la importancia de los saberes locales, motivando a los estudiantes a compartir los conocimientos aprendidos en familia y a reconocerlos como parte esencial de su identidad cultural.

No obstante, se observa que algunas familias han dejado de practicar ciertas costumbres a causa de la influencia de la modernidad. En este contexto, un niño de la comunidad expresó con sinceridad el significado que tienen para él las señas, de acuerdo con su experiencia:

Sí, disfruto aprender con mi familia porque me enseñan de manera vivencial. Mientras trabajamos en la chacra, me muestran cómo identificar si habrá lluvia observando las hormigas que suben a terrenos más altos, o cómo el sonido de ciertos pájaros anuncia cambios de estación. También me cuentan historias sobre cómo nuestros ancestros dependían de estas señas para sus actividades. (Entrevista al niño: J. L. Q., diciembre 2024)

Este testimonio evidencia cómo el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa, el acompañamiento cotidiano y la conexión sensible con el entorno. La familia, al involucrar a los niños y niñas en sus prácticas diarias, fortalece el vínculo con la naturaleza y preserva las costumbres que otorgan sentido y continuidad a su modo de vida comunitario.

4.2.2.2 Actividades guiadas por el sabio o sabia. En la comunidad analizada, las personas mayores compartieron conocimientos tradicionales a través de relatos vivenciales y la protección de la naturaleza. Cuando los niños y las niñas demuestran curiosidad, los sabios les ofrecen aprendizajes útiles que refuerzan su conexión con el entorno. Según lo mencionó un sabio entrevistado:

Cuando me preguntan, yo les enseño o les informo a veces los llevo a la chacra y le hago ver las estrellas, como deben reconocer si es buen tiempo o mal tiempo, también les digo del zorro, su aullido si es largo es para que se un buen año, si es corto será un mal año. Asimismo, les aviso de qué forma llega la helada y de esa forma pueda criar bien su chacra. (Entrevista al sabio: HHQ, diciembre 2024)

En este sentido, los niños no solo aprenden a observar el comportamiento de los animales o los cambios del cielo, sino también a interpretar estos signos como mensajes de la Pachamama. Así, el aprendizaje se convierte en una vivencia cotidiana que integra el conocimiento ecológico, la espiritualidad y el respeto por la tierra, asegurando la continuidad de los saberes comunitarios. Seguidamente se muestra la relación cercana entre sabios, niños y niñas.

Figura 4

Compartir armonioso con los sabios, niños y niñas.



Nota: Los niños y niñas participan junto a los sabios de la comunidad en la celebración del aniversario de la comunidad

Una de las mayores ventajas de la localidad es la importancia de la familia en la formación de los niños y las niñas. Esta sabiduría no se limita a la teoría, sino que se fundamenta completamente en vivencias reales y prácticas. Al trabajar en conjunto con sus padres y abuelos, los jóvenes adoptaron el rol de guardianes de saberes tradicionales, aprendiendo a interpretar las señas de la naturaleza y a relacionarse con su ambiente de manera balanceada.

De la misma forma, se ilustró visualmente esta conexión, donde los sabios guían a través de su ejemplo, transmitiendo su conocimiento en situaciones diarias que adquieren un gran significado en el aprendizaje. Ellos educan mostrando el camino, practicando sus saberes de señas y costumbres en cada instante de la vida diaria y en festividades que se realizan en la comunidad.

Figura 5

Sabios, grandes conocedores de su cultura.



Nota: Los sabios y sabias se encuentran trasmitiendo sus conocimientos y experiencias en un espacio de encuentro comunal.

Las afirmaciones de los entrevistados señalan que las enseñanzas no se imparten de forma rigurosa, sino que surgen cuando hay curiosidad, consideración y atención mutua. Así pues, el papel del sabio es el de un guía que, a través de su experiencia, transmite conocimientos que han sido conservados por generaciones,

adaptándose a los tiempos sin sacrificar su esencia. Cabe destacar que existen algunos sabios que no transmiten por cuestiones de tiempo.

4.2.2.3 Interacción de los animales, plantas y fenómenos naturales. Los saberes antiguos por las generaciones capacitan a los niños para interpretar las pistas del cielo y la tierra de forma sorprendente y exacta. Estas interpretaciones no son simplemente creencias, sino instrumentos eficaces para el sector agrícola. Así lo manifestó un niño de la comunidad, como puede observarse en el siguiente extracto de entrevista:

Las señas son costumbres que se han venido de años anteriores. Por ejemplo, sé que cuando las nubes forman un río largo en el cielo, es el momento adecuado para sembrar, pero si no hay río, es mejor no porque puede entrarle un gusano llamado rak'a (gusano de la chacra). También, cuando se ve una cruz en el cielo con una luz fuerte en la parte de arriba, es buen momento para sembrar. (Entrevista al niño: JQH, diciembre 2024)

Además, durante la entrevista, un sabio de la comunidad expresó lo siguiente:

Para empezar a trabajar con la papa, escucho el aullido del zorro en marzo o abril para saber si será buen año o mal tiempo. (Entrevista a sabio PSU, diciembre 2024)

La sabiduría antigua también se comunica a través del idioma de los colores del cielo y los sonidos de los animales. Esta sabiduría, incorporada en la vida diaria, sigue viva entre la población más joven. De esta manera, lo manifiesta otro niño:

Me enseñaron que cuando las nubes tienen colores rojizos al amanecer, indica buen tiempo para sembrar. Otro ejemplo es escuchar a la golondrina cantar más fuerte antes de una tormenta. (Entrevista al niño: JMQ, diciembre 2024)

Los animales, el clima y el paisaje constituyen componentes clave en la interpretación del ambiente. Los niños adquieren la habilidad de interpretar estos signos como un componente de su desarrollo. El siguiente testimonio revela como es que esta vinculación continúa viva:

Cuando el zorro emite un fuerte aullido al caer la tarde, se cree que habrá heladas. También, si las nubes tienen una forma alargada en el horizonte al amanecer, indican vientos fuertes en el día. Otro ejemplo es la observación del vuelo bajo de los cóndores, que sugiere cambios en la temperatura. (Entrevista al niño: Jeferson, diciembre 2024)

De esta manera, la investigación de los fenómenos naturales como guía de las actividades comunitarias evidencia la profunda conexión que las comunidades andinas mantienen con su entorno natural. Este saber ancestral, transmitido de generación en generación, no constituye únicamente un conjunto de creencias, sino un sistema de conocimiento estructurado a partir de la experiencia y la convivencia armónica con la naturaleza.

Por ello, los niños y niñas que aprenden a interpretar los signos del cielo, el comportamiento de los animales y las variaciones del clima desarrollan una forma de inteligencia ecológica, entendida como la capacidad de percibir, comprender y actuar de manera responsable frente al entorno. Este tipo de conocimiento resulta

cada vez más relevante en un contexto de cambio climático y de creciente desconexión con el medio ambiente.

Así, conservar estas tradiciones implica, por tanto, preservar un modo de vida en sintonía con la Tierra, donde el respeto, la reciprocidad y el equilibrio constituyen los principios fundamentales de la relación entre el ser humano y la naturaleza.

a. Interacción con las plantas

Las plantas en la comunidad no solo proporcionan alimentos o medicamentos, sino que también señalan el tiempo y la condición del ambiente. Su conducta, tonalidad, hojas y brotes transmiten señas que son entendidas por los maestros comunales, quienes han adquirido la habilidad de interpretar estos signos como un componente de su comunicación constante con la Pachamama.

Por ejemplo, un experto compartió su saber acerca de la planta achupalla, una especie que facilita la predicción de las condiciones del año agrícola al observar su condición:

Miro una planta llamada achupalla. Esta planta avisa que cuando sus flores y sus ramas no están tan verdes y no tiene muchas hojas, será mal tiempo. Sin embargo, si tiene muchas ramas y hojas, y sus flores se ven bonitas, será buen año. (Entrevista al sabio: PSU, diciembre 2024)

Esta forma de observación no solo orienta elecciones prácticas en relación con el cultivo, sino que simboliza un tipo de saber profundo, relacionado con la vivencia intergeneracional y una visión del mundo donde la naturaleza habla y el ser humano escucha.

b. Interacción con los animales

En la comunidad campesina, los animales no son percibidos únicamente como elementos del entorno natural, sino como mensajeros y guardianes del equilibrio ecológico y espiritual. Sus comportamientos, apariencias y sonidos se interpretan como señales orientadoras que influyen en decisiones significativas, especialmente en el ámbito agrícola. Esta forma de conocimiento, transmitida de generación en generación, permite que las comunidades tomen decisiones no solo desde una perspectiva técnica, sino también desde una comprensión sensible y profunda de la vida que las rodea.

Una sabia comunal expresó este conocimiento con claridad y sencillez al relatar cómo observa el comportamiento de ciertos animales antes de iniciar las labores en la chacra, demostrando así la vigencia de una cosmovisión donde la naturaleza dialoga con el ser humano a través de signos que invitan al respeto, la prudencia y la armonía:

No conozco todas las señas, en cuanto a enfermedades no sé mucho, pero sí conozco sobre las señas para el trabajo en las chacras. Observo cómo se inicia el trabajo, veo a todos los cóndores, zorros, cómo observan y nos dicen si será bueno o malo la siembra de este año. Nosotros no sabemos todo, ellos saben. Ahora estamos aprendiendo más sobre la papa, observando. (Entrevista a la sabia, diciembre, 2024)

Además de un niño, también se evidenció el conocimiento que tenía sobre las señas de la naturaleza. Así, uno de ellos comentó:

Otro ejemplo es la observación del vuelo bajo de los cóndores, que sugiere cambios en la temperatura. (Entrevista al niño: JEFERSON, diciembre 2024)

En esta entrevista se refleja una postura de humildad y constante aprendizaje, admitiendo que los animales son portadores de sabiduría que a menudo sobrepasa la del ser humano mismo. Por ejemplo, el cóndor y el zorro no solo constituyen un componente del paisaje andino, sino que son vistos como saberes ancestrales, cuyas acciones indican el triunfo o el peligro de una siembra.

4.2.2.4 Observación de los astros. En la comunidad, la observación de los astros es una práctica activa que se integra al conocimiento habitual que se transmite por una difusión tradicional. Al observar la luna, las estrellas, el sol y las nubes, las familias rurales decidían los tiempos correctos para cultivar, cosechar, preparar chuño o prevenir plagas. Los conocimientos de las señas relativas a los astros son adquiridos desde la niñez a través de la experiencia directa y el apoyo de la familia, y continúan siendo relevantes ya que se ajustan a las modificaciones del entorno.

a. Luna

La luna juega un papel crucial en la planificación del calendario agrícola en la localidad. No es solo un astro que ilumina las noches, sino una señal natural que los agricultores observan con atención para elegir el instante más propicio para sembrar, recolectar o realizar otras tareas en el campo.

Hay que explicar que los niños de la comunidad también aprenden estas señas al observar junto a sus padres y abuelos. Así, en las fases lunares, los miembros de la comunidad determinan el momento de la siembra o la cosecha. Por

ejemplo, durante la luna menguante también conocido como la luna (bebé) indica que es un buen momento para realizar el barbecho y si es luna llena no es bueno porque no crecerá bien el maíz.

A continuación, un padre de familia de la comunidad detalló la afirmación que establece como el momento más conveniente para la siembra las fases lunares:

Barbechamos para sembrar y observamos la luna: si está “bebé”, es un buen momento; si es luna llena, no es favorable porque el maíz no crecerá bien.

(Entrevista al padre familia: PSP, diciembre, 2024)

Estas observaciones particulares a la luna no son simplemente poéticas, sino que desempeñan un papel técnico y predictivo en la agricultura colectiva. Es posible interpretar los astros para determinar cuándo sembrar, y así, proteger los cultivos. Además, permitían anticipar algunas amenazas naturales como plagas y heladas, contribuyendo a la planificación de estas estrategias preventivas.

b. Nubes

Las nubes proporcionan indicaciones claras a aquellos que saben observar. Un niño de la comunidad, que practicaba estas costumbres, narró detalladamente algunas de estas:

Cuando las nubes forman un río largo en el cielo, es el momento adecuado para sembrar, pero si no hay río, es mejor no porque puede entrarle un gusano llamado papa k'uru. También, cuando se ve una cruz en el cielo con una luz fuerte en la parte de arriba, es buen momento para sembrar.

(Entrevista al niño: JQH, diciembre 2024)

La observación de las nubes no solo es un espectáculo para la vista, sino que representa un medio de comunicación con el entorno que facilita elecciones agrícolas correctas. Cada forma, color o movimiento en el cielo era interpretado como una seña que advertía identificar acontecimientos próximos como, por ejemplo, la aparición de “un río extenso” o “una cruz brillante” en el cielo no ocurre por casualidad, sino que es resultado de conocimientos que se han compartido de forma oral y que se han consolidado mediante la experiencia y la práctica cotidiana.

c. Estrellas

Las estrellas son indicadores naturales que los comuneros locales examinan para prever las condiciones climáticas y planificar sus actividades agrícolas. Observan su brillo, la manera en que se presentan y el punto en el que emergen en el cielo. Por ejemplo, si algunas estrellas lucen muy brillantes y nítidas, se considera que habrá un clima favorable y una cosecha exitosa. También hay cosecha exitosa, cuando las cruces se forman en el cielo, fenómeno llamado chacata (“cruz de estrella”). Estos no sólo señalan el transcurso del tiempo, sino que también se ven como custodias de las buenas cosechas y el bienestar de la comunidad. Un niño, al ser consciente de la relevancia de las estrellas, explicó cómo su resplandor puede prever un año de agricultura próspero:

Las estrellas que brillan mucho, llamadas “ojos de llama”, indican que será un buen año para la siembra, También, cuando se ve una cruz en el cielo con una luz fuerte en la parte de arriba, es buen momento para sembrar.
(Entrevista niño: JQH, diciembre 2024)

Así, el aprendizaje de estos signos de las estrellas, no solo se propaga mediante la observación directa, sino que también se apoya en el saber heredado de los antepasados, tal como lo indicó un padre de familia:

Para que sea un buen año, nosotros miramos en las estrellas, plantas o animales. Primero observo las estrellas o la luna, pero mayormente las estrellas, ya que ahí se encuentran la estrella amanecer, estrella de medianoche, estrella de la tarde; cada una tiene nombre brillante u opaco, así se llaman. (Entrevista padre de familia: PSU, diciembre, 2024)

De otro lado, el padre también destacó la importancia de las estrellas, en particular, las que se observan en la madrugada y en la tarde, para establecer el momento apropiado para la labor agrícola:

Según que nos han enseñado nuestros ancestros, nosotros también enseñamos a nuestros hijos para sembrar, digamos hay que mirar (...) las estrellas. (...)Más que todo las estrellas que salen en las mañanas, 3:00 de la mañana, 4:00 de la mañana y también en las tardes también las estrellas, hay que fijar más que todo para el sembrío o para hacer el lampeo ya sea el papa u olluco. (Entrevista padre de familia: TQM, diciembre, 2024)

La contemplación del firmamento, en particular de las estrellas, muestra un tipo de saber que vincula el universo con la tierra. No se trata simplemente de observar, sino de un proceso intenso de aprendizaje, transmisión y aplicación. Al igual que otros componentes naturales, las estrellas se ven como indicadores que transmiten cuándo es el momento ideal para sembrar, recolectar o llevar a cabo otras labores agrícolas vitales para la vida en comunidad.

d. Sol

El sol es una seña fundamental para el trabajo en la comunidad, pues guía tanto las tareas agrícolas como la vida cotidiana. Su ubicación en el cielo permitía determinar la hora: cuando está en su punto más alto, es mediodía; cuando descende, es el momento de concluir las labores del campo. Además, la intensidad de su calor señala si se aproxima el tiempo de siembra, cosecha o si habrá precipitaciones. Asimismo, los tonos del sol al atardecer son observados como indicativos. Si el sol se torna muy rojo o anaranjado, algunas personas lo ven como un aviso de enfermedades, como gripes o fiebres, en especial en los niños y abuelos. Adicionalmente, se cree que puede anunciar plagas en los cultivos.

Del mismo modo, esos colores fuertes pueden predecir cambios climáticos, como heladas o vientos intensos. En respuesta a ello, un niño de la comunidad detalló el papel vital del sol:

En los días sin mucho sol, no es adecuado sembrar papa, cómo también miramos para ver la hora, así mismo son cuando el sol se esconde, y el cielo se pone medio rojo dicen que va a venir enfermedades o plagas. (Entrevista niño EQQ, diciembre 2024)

Por ello, esta declaración manifiesta el entendimiento de cómo la luz solar influye en el desarrollo de las plantas, y cómo su ausencia puede postergar o dañar los cultivos, en particular aquellos que necesitan calor para florecer.

4.2.3 Vivencia de los Secretos en la Vida Familiar y Comunitaria con los niños y niñas

La transmisión de los secretos en la vida familiar y comunitaria se concibe como un proceso mediante el cual los saberes reservados, simbólicos y espirituales se compartían a través de la palabra, la práctica y la convivencia cotidiana. Estos secretos no eran simples conocimientos ocultos, sino enseñanzas con un profundo valor espiritual y social, vinculadas a la salud, la agricultura, la naturaleza y la protección colectiva.

En el seno familiar, los sabios y sabias transmitían sus secretos mediante experiencias diarias, donde el ejemplo adquiría mayor relevancia que las palabras. Los niños y niñas observaban con atención a sus abuelos durante las ofrendas o las labores agrícolas, aprendiendo de forma vivencial el sentido de cada gesto. Estas enseñanzas se compartían en momentos específicos, cuando los sabios consideraban que los menores estaban preparados para comprender su significado. De esta manera, los niños internalizaban que cada acción poseía un sentido espiritual y que conservar estos saberes implicaba honrar la memoria de sus antepasados y garantizar la continuidad de su cultura. A continuación, se mostrará algunas subcategorías importantes.

4.2.3.1 Participación en actividades de la comunidad. Se evidenció que, en la comunidad analizada, se desarrollaban diversas actividades socioproductivas y manifestaciones culturales articuladas al ciclo natural de la tierra, guiadas por el uso del calendario comunal. Esta dinámica permitió constatar que los comuneros mantenían una vinculación profunda, armónica y continua con la naturaleza, la cual orientaba su organización social y productiva. Asimismo, se advirtió que niños y

niñas participaban activamente en las prácticas tradicionales, incorporándose desde edades tempranas al trabajo colectivo y a la preservación de las costumbres ancestrales, lo que favorecía la transmisión intergeneracional de los saberes locales.

De esta manera, un padre de familia de la comunidad menciona:

Sí están participando en las actividades costumbrista ya sea danza wallata y sea y marsui, como varayuq, ellos participan, a los siete a ocho años ya participan también en el minka (trabajo colectivo comunitario) y el ayni (ayuda mutua entre comuneros en las actividades de la comunidad) que tenemos en la comunidad. (Entrevista padre de familia: TQM, diciembre 2024)

Este testimonio permite constatar que la niñez asume responsabilidades y formas de participación en la vida comunal, tanto en celebraciones tradicionales como en tareas agrícolas. En particular, se destacó el involucramiento en el cultivo de papa, un tubérculo emblemático por su riqueza biológica y su carga simbólica en los saberes ancestrales. Los saberes sobre la siembra, el mantenimiento y la recolección se transmiten de manera heredada, los cuales son esenciales para la sostenibilidad local y la preservación cultural.

A continuación, en la Figura 6 se presentan las variedades de papa que se cultivan en la comunidad que son valoradas no solo por su diversidad, sino también por el conocimiento ancestral que las rodea.

Figura 6

Variedades de cultivo de papa en la comunidad



Nota: En la imagen se muestra variedades de papa como huayro, peruanita y otras, cultivadas y cosechadas con éxito gracias a las predicciones de las señas y secretos.

Se entiende, entonces, que la comunidad se dedica a la agricultura y suelen usar signos y saberes ancestrales, transmitidos por generaciones para asegurar buenas cosechas y preservar la diversidad.

4.2.3.2 Involucramiento en actividades agrícolas. La participación de los niños en labores agrícolas es común en esta comunidad, donde este trabajo garantiza no solo la provisión de alimentos, sino también la transmisión de conocimientos

culturales. Por un lado, un padre indicó que los niños absorbieron lecciones al observar y estar en compañía de sus padres desde una edad temprana:

Aquí, se trabaja en el cultivo y en otras actividades. Según el trabajo de los padres, los niños siguen las prácticas desde el mes de junio. Les explicamos cuándo sembrar y les hacemos observar cómo se trabaja. (Entrevista padre de familia: PSP, diciembre 2024)

Asimismo, los trabajos en la chacra de la comunidad, según las informaciones recolectadas, no son exclusivas de los adultos; desde sus primeros años, los niños y las niñas asumen responsabilidades y empiezan a desempeñar labores que forman parte de su legado cultural. Un padre lo relata con complacencia:

Las niñas de ocho años ya están aprendiendo a tejer; es impresionante ver cómo van desarrollando su habilidad. Además, ellas mismas van a la chacra a escarbar la papa, conectándose con nuestra tierra y nuestras tradiciones desde pequeñas. (Entrevista padre: SQQ, diciembre 2024)

Se entiende que este relato no habla solo de tareas, sino de cómo las niñas, con sus manos y su atención, van entrando en el mundo de los adultos sin dejar de ser niñas. Lo hacen mientras juegan, observan, prueban, preguntan. Así, lo que aprenden no está separado de la vida, sino que nace con ella. Sus enseñanzas se basan en el ejercicio y el respeto hacia la naturaleza.

Por ende, se identificó que las vestimentas y comportamientos de niños y niñas también expresan el modo en que se forman a su cultura desde lo habitual, en

equilibrio con su contexto cultural, como se muestra en la Figura 7, en la foto de un niño que se identifica estrechamente con su cultura y su vestimenta típica.

Figura 7

Pequeño mentor de su costumbre heredada.



Nota: El niño desde temprana edad viste su traje típico, reflejando la alegría y el orgullo de pertenecer a su cultura.

Cabe destacar que dicha participación no se manifiesta de manera homogénea entre todos los estudiantes, pues no todos muestran el mismo nivel de compromiso con las actividades comunales. Sin embargo, aquellos que sí se involucran activamente aprenden mediante la experiencia directa, lo cual fortalece

su identidad cultural y consolida su sentido de pertenencia al colectivo. Estas experiencias permiten comprender que el trabajo agrícola en estas comunidades trasciende su dimensión productiva, constituyéndose en una instancia formativa esencial para la transmisión de saberes. A través de la observación, la práctica y el acompañamiento familiar, los niños y niñas aprenden desde temprana edad a valorar la tierra, respetar los ciclos naturales y asumir responsabilidades dentro de su entorno comunitario. Este modelo educativo, basado en la acción y la vivencia emocional, favorece la preservación y apropiación intergeneracional de los saberes ancestrales, asegurando su continuidad en el tiempo.

4.2.3.3 Secretos para la buena producción del cultivo de papa. Se evidenció que existe entre la población un conocimiento específico y natural respecto al cuidado de la semilla. Esto se observó en el cuidado del cultivo de papa con abonos orgánicos, así como en la forma de almacenar, conservándola en paja y protegida con plantas aromáticas secas como el eucalipto y la muña, que actúan como repelentes naturales contra insectos. En ese sentido, un adulto detalló cómo se mantiene la calidad de la cosecha:

En este mes de noviembre en la altura recién están sembrando papa, esa papa producirá en el mes de abril, sembramos con buen abono de la vaca y oveja, no hay gusanos en la papa trabajamos naturalmente, (Entrevista sabio: T.Q.M, diciembre 2024)

De igual forma, el mismo sabio indicó que la paja también es sumamente importante en el cuidado del cultivo de papa:

La semilla guardamos en paja para que no entre gusano ponemos yerbas como eucalipto, muña seca para que no le entre gusano [sic]. (Entrevista sabio: TQM, diciembre 2024)

El cuidado de las semillas, el uso de abonos naturales y los métodos para proteger los cultivos forman parte de un saber práctico que se ajusta a las condiciones del lugar sin depender de insumos externos o de la globalización de estos tiempos que a la mayoría de los secretos influenciaba y se dejaron de practicar. Los niños y las niñas participaban activamente en estas tareas, observando cómo sus padres cuidaban las semillas o preparaban el abono, aprendiendo así los tiempos del calendario agrícola épocas de siembra, crecimiento y cosecha que se articulaban con las fases de la luna y los cambios de estación.

4.2.3.4 Los secretos que se vivencian durante el cambio climático. A pesar de las variaciones climáticas percibidas por la comunidad, las familias han mantenido su confianza en los saberes ancestrales, adaptándolos a las nuevas condiciones ambientales. En las zonas altoandinas, las heladas —fenómenos que perjudican gravemente los cultivos— son interpretadas y pronosticadas por los comuneros a través de señales naturales. Entre los indicios que anuncian la llegada de una helada se encuentran los cielos totalmente despejados al anochecer, la formación de neblina baja o la ausencia de rocío en las primeras horas del día. Frente a estas señales, las familias implementan medidas preventivas, como la práctica tradicional de generar humo mediante la quema del ichu, con el propósito de proteger sus cultivos. Esto se destaca en el siguiente testimonio de una sabia:

Frente a la helada, mi familia, para que no llegue helada a mi chacra, quemamos los alrededores de la chacra en las noches para que el humo

pueda proteger de la helada y no pueda matar a las plantas eso hacemos en los meses de noviembre, diciembre y enero. (Entrevista a la sabia: BUM, diciembre 2024)

De manera complementaria, otro sabio menciona que existen otras formas de proteger la chacra y los productos cuando la helada ya se presenta:

Cuando la helada llega, nosotros lo espantamos con un poco de pelo de caballo. Cortamos un poco y hacemos humear en la chacra; solito se regresa y no afecta la papa. En la casa, para que no gusane la papa, nosotros con la coca pagamos o hacemos humear en carbón. (Entrevista a sabio PSU, diciembre 2024).

Los resultados evidencian que los conocimientos ancestrales se manifiestan mediante prácticas rituales que integran la observación del entorno con acciones simbólicas orientadas a la protección. Asimismo, se destaca la participación activa de niños y niñas en estas actividades, quienes acompañaban a sus padres durante las noches frías para observar cómo se encendía el ichu, aprendiendo así que el humo constituía una forma natural de resguardar las plantas. De esta manera, comprendían la importancia del cuidado preventivo y la necesidad de actuar, observar y respetar para mantener la armonía con la naturaleza. En el ámbito educativo, algunos docentes reforzaron estos aprendizajes promoviendo la reflexión sobre la vigencia y utilidad de los saberes ancestrales frente a los retos ambientales contemporáneos.

Los hallazgos revelan que, a pesar de los efectos notorios del cambio climático en la comunidad (como el aumento de heladas fuera de temporada y las

alteraciones en los ciclos agrícolas), los conocimientos ancestrales continúan representando una herramienta fundamental para afrontar estas adversidades. Lejos de ser saberes estáticos, las familias han demostrado una notable capacidad de adaptación, modificando sus prácticas agrícolas sin desvincularse de su cosmovisión ni de su relación espiritual con la tierra.

4.2.4 Planificación de actividades de aprendizaje

Una planificación auténtica en el marco de la EIB va más allá de la mera organización curricular, ya que implica entrelazar los saberes ancestrales con los objetivos de aprendizaje establecidos. En ese sentido, se analizó si las y los docentes incorporaban de manera significativa los conocimientos comunales (especialmente las señas y secretos vinculados al calendario comunal) dentro del diseño de sus planes de estudio. El análisis permitió evidenciar que las decisiones pedagógicas relacionadas con la planificación no solo reflejaban la orientación de los enfoques oficiales del currículo nacional, sino también el nivel de articulación con los conocimientos tradicionales del contexto comunitario.

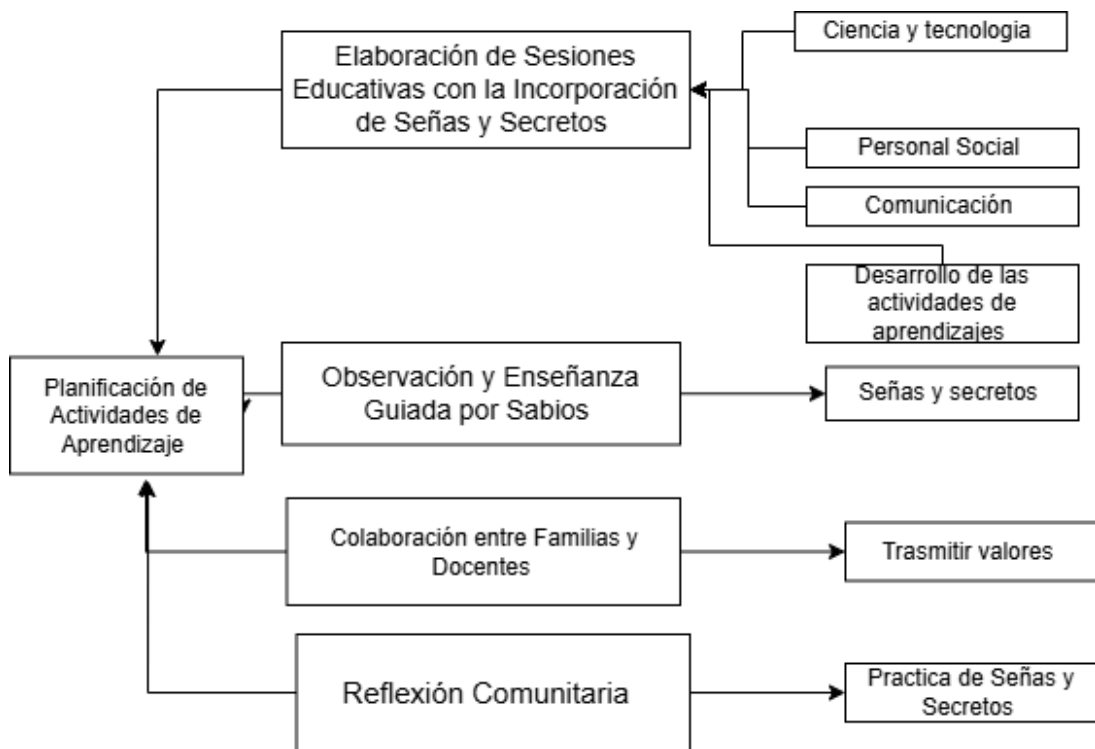
Esta categoría se estructuró en dos subcategorías interrelacionadas. La primera permitió identificar si los proyectos educativos elaborados por los docentes se sustentaban en las fases del cultivo de la papa, las festividades, los rituales u otros eventos relevantes del calendario comunal. La segunda subcategoría se centró en analizar hasta qué punto las sesiones de aprendizaje incorporaban las señas ancestrales (como el comportamiento de plantas, animales, astros o fenómenos climáticos) y los secretos sobre la producción de papa transmitidos por los sabios

locales, integrándolos como recursos pedagógicos y metodológicos en la planificación de las clases.

En seguida, en la Figura 8 se muestra la planificación de las actividades de aprendizaje integradas a los señas y secretos y a la vivencia con la Pachamama.

Figura 8

Sembrando aprendizajes desde la experiencia.



Nota: En el diagrama se visualiza como planifica el docente sus actividades pedagógicas en base de señas y secretos.

4.2.4.1 Elaboración de proyectos de aprendizaje basados en el calendario comunal. Elaborar proyectos de aprendizaje basados en el calendario comunal convierte el currículo en un mapa de la vida de la comunidad, de las experiencias analizadas, las festividades y los ciclos agrícolas que marcan los hitos

pedagógicos. Al vincular el inicio de un proyecto con la siembra, la cosecha o las celebraciones tradicionales, los estudiantes comprenden su entorno como un tejido vivo de prácticas y significados.

Además, se evidenció que esta metodología fomentó la implicación activa de varios actores comunitarios tales como familias, sabios y educadores, creando un proceso de enseñanza más cooperativo y situado. Esta estrategia de aprendizaje superó el aula y se transformó en un acto de valoración y preservación del patrimonio cultural y ecológico. En este contexto, algunos profesores todavía desarrollaban sus proyectos educativos basándose en el calendario comunitario, lo que requería una lectura atenta de los periodos agrícolas y festivos del entorno.

En ese sentido, una profesora consultada indicó que las prácticas de comunidad no eran estáticas, sino que se modificaban en función de los momentos del año, tal como manifestó:

De acuerdo con el calendario comunal, las señas y secretos cambian según las épocas y festividades, como la cosecha, el astay (llevar semillas) y las lluvias. (Entrevista docente: O.A.H, diciembre 2024)

A continuación, otra docente indica cómo incorpora el calendario comunal a las clases:

Nuestras unidades de aprendizaje están de acuerdo con el calendario comunal de la comunidad entonces para cada actividad siempre se recoge los saberes previos de los niños y en el salón los niños son pequeños sabios que saben muchas cosas y también aprendemos cada uno de nosotros. (Entrevista docente: RECG, diciembre 2024)

Del mismo modo, el tercer docente, quien aún practica y considera dentro de su unidad de aprendizaje las señas y secretos a base del calendario comunal, expresa:

Siempre yo he trabajado y tengo experiencia, siempre hemos incluido algunas señas, eso depende a las costumbres de las comunidades donde se elabora, siempre trabajo, siempre practiqué, en base a sus costumbres, a sus necesidades, planificamos nuestras unidades didácticas. (Entrevista docente: G.S.T., diciembre 2024)

En ese orden de ideas, las entrevistas efectuadas demostraron que la implementación del calendario comunal en la programación educativa no es una práctica común, sino que se debe a decisiones personales de ciertos profesores que valoran la relevancia de los conocimientos locales. Estos educadores entienden que las prácticas compartidas, como las señas y secretos, no son inmutables, sino que varían de acuerdo con los ciclos del año, las celebraciones, el clima y las tradiciones características de cada comunidad. Esta adaptabilidad se manifiesta en cómo integran estos conocimientos en sus unidades de aprendizaje, desde la conexión directa con el calendario comunitario, pasando por la recopilación de conocimientos anteriores de los alumnos, hasta la organización fundamentada en la experiencia y la observación directa de las tradiciones comunitarias.

A continuación, en la Figura 9 se presenta una imagen representativa del calendario comunal que ilustra los momentos clave de las actividades agrícolas y festividades que guían la planificación educativa en la comunidad, el cual se centra en registrar las temporadas de siembra, cosecha y otros trabajos agrícolas, ajustadas

al clima y la geografía de la región, las cuales son cruciales para la subsistencia comunitaria.

Figura 9

El calendario comunal en la planificación de los aprendizajes



Nota. A partir del calendario comunal, se contextualiza la enseñanza de acuerdo a los tiempos y prácticas del entorno.

A partir del análisis de las entrevistas y del calendario comunitario ilustrado, se puede deducir que la escuela no solo representa un ámbito de enseñanza formal, sino también un sitio donde los tiempos y conocimientos de la comunidad pueden adquirir un significado educativo. La representación del calendario, abundante en símbolos y ritmos propios, manifiesta una visión del mundo que estructura las labores agrícolas y también las relaciones sociales y espirituales de la comunidad.

4.2.4.2 Elaboración de sesiones educativas con la incorporación de señas y secretos. En una de las comunidades estudiadas existen diferentes señas y

secretos que se practican para la siembra, cosecha y formas de conservar mediante congelación y deshidratación de ciertos productos como: la papa y el maíz. Estas estrategias, al complementar los secretos practicados cotidianamente, pueden mejorar la producción de alimentos de manera eficiente y sostenible.

Se considera también que existen diferentes señas que se practican para las actividades de siembra como, por ejemplo, el uso del abono en las chacras y otras acciones diferentes que la comunidad realiza durante la siembra, para la existencia de la producción. Con base en ello, pueden elaborarse diversas estrategias efectivas para la enseñanza. En ese sentido, un educador de la comunidad que trató incorporar y tomó en consideración refiere que:

En la señas y secretos, lo que más nosotros trabajamos es en el mes de junio para que los niños puedan trabajar de la elaboración de chuño y de la moraya, entonces todavía en la comunidad los niños se fijan en el tiempo, en las nubes además lo que yo veo es que más se fijan es en las nubes y algunas familias también en la lunación. (Entrevista docente: R.E.C.G, diciembre 2024)

De la misma manera, otra docente explicó cómo contribuyen las señas y los secretos para el trabajo en la chacra:

La lunación también influye, la lunación siempre se ve o creo que es una especie de costumbre para trabajar papa y otros alimentos pues practican hasta ahorita la lunación porque en una de ellas la tienen que sembrar y ver si hay producción [o] no hay producción. (Entrevista al docente G.S.T, diciembre 2024)

En esta perspectiva, mediante las entrevistas se comprende que las señas y secretos siguen siendo guías fundamentales en las prácticas de agricultura de ciertas comunidades de Urubamba. Estos conocimientos tradicionales, como la observación de las nubes o el impacto de la luna (también llamada lunación), guían el calendario de plantación y recolección, y los métodos de preservación de alimentos como el chuño y la moraya. La implicación de los niños en estas tareas potencia el aprendizaje a través de la experiencia y la interacción directa con su ambiente.

De este modo, la inclusión de señas y secretos en el aula transforma el espacio educativo en un laboratorio vivencial, donde los estudiantes desarrollan habilidades prácticas y simbólicas articuladas con su entorno natural. Basándose en las entrevistas efectuadas, se descubrió que ciertos profesores habían empezado a incorporar las señas y secretos comunes en sus tareas educativas, convirtiendo el salón de clases en un lugar donde el aprendizaje se basaba en la experiencia y el contexto cultural cercano.

Esta inclusión posibilitó que los alumnos cultivarán destrezas tanto prácticas como simbólicas, al vincular el contenido académico con el saber prehistórico. Se notó que, al incluir estos componentes, las sesiones de aprendizaje abarcaban habilidades curriculares y también consolidaban la identidad cultural de los niños y niñas, al identificar al territorio como un recurso educativo en constante actividad.

Por ello, un profesor de la escuela compartió la forma en la que planifica sus sesiones y lo expresa de esta manera:

Nosotros dominamos los procesos pedagógicos y seguimos un orden claro. En primer lugar, trabajamos la oralidad. Por ejemplo, inicio contando un secreto y lo represento con una seña que simboliza algo que conozco. Luego, los niños deben investigar un secreto de sus padres, abuelos o familiares, representarlo con una seña y, al día siguiente, compartirlo con el grupo. En la siguiente etapa, realizamos actividades de lectura. (Entrevista docente: O.A.H., diciembre 2024)

De igual manera, otro docente explicó que el trabajo de aprendizaje permitió un vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad:

Al integrar estos elementos, se busca no solo mejorar el proceso formativo, sino también crear una conexión sólida entre escuela, familia y comunidad, asegurando que los valores culturales y las necesidades individuales de los estudiantes sean atendidos de manera integral. (Entrevista docente: G.S.T., diciembre 2024)

En ese sentido, los hallazgos indicaron que la incorporación de señas y secretos convierte al salón de clases en un entorno de aprendizaje contextualizado, donde los alumnos pueden mejorar sus capacidades académicas y su sentido de identidad cultural. Así, los maestros que fueron entrevistados señalaron que esta metodología promovió la conexión entre la escuela, la familia y la comunidad, aportando valor a las clases a través de conocimientos del entorno.

En seguida, en la Figura 10, se muestra un gráfico que resume las fases utilizadas por los maestros en la organización de estas sesiones y que incluyen

dibujos, historias, poemas y proyectos dentro de cada uno de ellos, para representar las señas y secretos, y mostrar su creatividad y conexión con la cultura local.

Figura 10

Periódico mural en quechua Collao por el aniversario de la I.E.



Nota: En el periódico mural realizado con motivo del aniversario de la institución, los estudiantes elaboraron un trabajo enriquecedor, integrando en sus relatos e historias las señas y secretos tradicionales que se toman en cuenta para la siembra y la cosecha.

Se ha verificado que los hallazgos demostraron que la incorporación de las señas y secretos comunes en el entorno educativo constituye una oportunidad para aproximar la institución educativa a la vida diaria de los alumnos. Aunque algunos profesores consiguieron vincular estos conocimientos con las tareas escolares, reforzando la identidad cultural y el aprendizaje desde la región, otros no pudieron

incorporarlos completamente en sus métodos de enseñanza, ya sea por falta de conocimiento, carencia de capacitación intercultural.

Igualmente, los trabajos de los niños y las niñas, tal como se muestra en el periódico mural, evidenciaron que, al incorporar estos conocimientos, no solo se potenciaba el aprendizaje, sino que también se mejoraba la expresión creativa en el idioma materno de los alumnos, lo que aporta valor a la cultura colectiva en el salón de clases. Esta circunstancia sugiere la necesidad de un acompañamiento formativo más intenso para que más profesores puedan elaborar propuestas contextualizadas que valoren la pedagogía del saber ancestral. Asimismo, se fue de testigo de cómo algunas áreas (Comunicación, Personal Social, y Ciencia y Tecnología) incorporaron el tema de las señas y secretos al aula, como se detalla continuación.

a. Comunicación

En el área de Comunicación se constató que las actividades de lectura y escritura se articularon con los saberes culturales autóctonos, entre ellos las señas y los secretos comunitarios. Los estudiantes elaboraron un guion teatral inspirado en una leyenda recopilada en sesiones anteriores, la cual incorporaba expresiones verbales y conocimientos tradicionales propios de su entorno. Dicha actividad favoreció el desarrollo de la creatividad, al tiempo que fortaleció su sentido de identidad cultural.

Durante una sesión observada, el docente presentó como modelo un breve guion teatral basado en una leyenda regional. Posteriormente, los alumnos seleccionaron una leyenda centrada en las señas y secretos de su comunidad, recopilada previamente, y comenzaron (bajo la orientación del profesor) la

redacción del primer borrador de su obra teatral. En este proceso, se procuró que los diálogos reflejaran y valoraran los saberes ancestrales transmitidos por las generaciones mayores. (Extracto de cuaderno de campo n.º 5)

b. Personal Social

En el área de Personal Social se demostró que los conocimientos relacionados con las señas y secretos se trataron desde un enfoque vivencial y culturalmente relevante. Las acciones promovidas por la profesora posibilitaron que los alumnos compartieran saberes heredados de sus familias, reforzando de esta manera su sensación de identidad y pertenencia. Al abordar cuestiones vinculadas a la papa y su ciclo vital, como la *chawchi* (“arrugado de la papa”), se creó un ambiente para el diálogo y la recuperación de conocimientos tradicionales.

De esta forma, la implicación activa de los niños y las niñas mostró que estos secretos compartidos continuaban siendo un componente de su vida diaria y de su recuerdo familiar. A continuación, se muestra un extracto del cuaderno de campo que recopila una porción de esta experiencia educativa:

La maestra introdujo el tema del día: la *chawchi* papa, explicando que es un tipo de papa que puede volver a sembrar y producir nuevas plantas y por ello pidió opiniones de los niñas y niños según sus experiencias:

Nehemías: A la *chawchi* papa no puedes sacar afuera, porque la papa puede llorar eso te puede maldecir para toda tu vida.

Ananí: La *chawchi* papa no puedes comer así noma[sic].

Jeremías: Explicó que la *chawchi* papa no se debe pelar, solo se debe sancochar porque, de lo contrario, puede perder su calidad.

Rosa: La *chawchi* papas son mejores para sembrar siempre crecen bien

Yenifer: La *chawchi* papa se tiene que guardar en truja (espacio para guardar), con bastante ichu). (Extracto de cuaderno de campo: observación n.º 10)

A modo de conclusión, el resultado del cuaderno de campo indica que al explorar la *chawchi* papa desde las vivencias de los alumnos, surgen conocimientos que se relacionan directamente con la siembra y sus secretos. Así, los niños y las niñas no solo rememoraron prácticas transmitidas de generación en generación, sino que también comunicaron claramente los cuidados, rituales y limitaciones que rodean a este tipo de papa. Estas convicciones, como evitar pelarla o no dejarla al aire libre, ponen de manifiesto una visión del mundo donde plantar no es solo un procedimiento técnico, sino también un acto simbólico y sagrado, guiado por saberes que aún perduran en la memoria familiar.

c. Ciencia y Tecnología

La cosecha de papa es una actividad agrícola que integra saberes prácticos y culturales profundamente arraigados en la vida cotidiana de la comunidad. Este proceso comprende diversas etapas, como la preparación de herramientas, la recolección del tubérculo, su clasificación, conservación y traslado, además de ciertas acciones simbólicas como la ofrenda a la tierra.

Abordar esta práctica en el área de Ciencia y Tecnología permite a los alumnos relacionar conocimientos del entorno con conceptos científicos, promoviendo así el análisis de técnicas agrícolas y el valor del trabajo colectivo. Por lo cual una docente de quinto grado de primaria desarrolló sus sesiones tomando

en cuenta los saberes ancestrales en distintas etapas del proceso pedagógico, ya sea en el recojo de saberes previos, el desarrollo y el cierre de la clase. Esto se refleja en el siguiente extracto del cuaderno de campo:

La maestra antes de iniciar su clase de ciencia y tecnología recogió saberes previos para ello preguntó a los estudiantes como se debe realizar la cosecha de papa, antes, durante y después. Los estudiantes explicaron que el primer paso es preparar las herramientas necesarias para la cosecha y llevar alimentos para el día.

Flor Nicol: se realiza una ofrenda a la tierra

Coraly: Escarbamos la papa

Gloria: Amontonamos en montones chiquitas

Adriano: Hacemos la *hanña* (“horno”) y prendemos el fogón

Yulixa: Ponemos la papa al *hapu* (“carbón ardiendo”)

Sefora: Al medio comemos la *watia* con queso

Edaliz: Si hay visita, le invitamos la *watia*

Jeremias: Los varones cortan paja para ocultar la papa escarbada

Flor Nicol: Las mujeres amontonan la papa, seleccionando la primera, segunda y tercera.

Analí: Los varones tapan el monto de papa recogida

Abigael: Cargamos la papa

Jennifer: Finalmente en talegas (sacos tejidos con base en la lana de oveja) y se cargan en burros para hacer llegar a la casa.

Después de este diálogo, se expresa que la maestra facilitó una discusión en la que los estudiantes pudieron relacionar estas actividades con su vida cotidiana y su cultura. Se destacó la importancia de cada paso en el proceso de cosecha y cómo todos los miembros de la comunidad participan y colaboran. (Extracto de cuaderno de campo n.º 11)

Los registros obtenidos en los tres campos de observación revelaron que, cuando los conocimientos ancestrales (como las señas y los secretos) fueron integrados en las actividades pedagógicas, los estudiantes no solo participaron activamente, sino que lograron establecer una conexión significativa entre los contenidos escolares y su entorno vital, sus experiencias cotidianas y su herencia cultural. En el área de Comunicación, tanto la oralidad como la escritura propiciaron la recuperación y reinterpretación de leyendas locales; en Personal Social, se visibilizaron los saberes familiares relacionados con la chawchi papa; mientras que en Ciencia y Tecnología se evidenciaron los procedimientos, funciones y simbolismos propios de la cosecha de este tubérculo.

De este modo, las experiencias recopiladas demostraron que el aprendizaje se enriquece cuando parte de los saberes previos, las vivencias y los valores de los propios estudiantes. Sin embargo, también se constató que la incorporación de tales conocimientos dependía, en gran medida, de las decisiones individuales de los docentes, lo que plantea la necesidad de consolidar una práctica pedagógica intercultural más coherente, continua y sostenida en el tiempo.

d. Desarrollo de las actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje se orientaron desde un enfoque participativo y situado, donde el conocimiento se construyó a partir del diálogo, la exploración del entorno y la recuperación de saberes familiares. La planificación docente consideró estrategias que integran la oralidad y el uso de signos culturales como herramienta pedagógica. En ese marco, un docente entrevistado explicó cómo organiza sus sesiones incluyendo secretos y señas:

Nosotros dominamos los procesos pedagógicos y seguimos un orden claro. En primer lugar, trabajamos la oralidad. Por ejemplo, inicio contando un secreto y lo represento con una seña que simboliza algo que conozco. Luego, los niños deben investigar un secreto de sus padres, abuelos o familiares, representarlo con una seña y, al día siguiente, compartirlo con el grupo. (O.A.H. Entrevista docente, diciembre 2024)

La misma docente realiza una síntesis sobre las actividades que integra al finalizar su sesión:

Al finalizar la sesión, los estudiantes tienen la responsabilidad de transmitir sus conocimientos y aprendizajes a sus compañeros, promoviendo así un intercambio enriquecedor y participativo, también hacemos ese intercambio de saberes, esas son mis estrategias y los métodos que yo utilizo. (O.A.H. Entrevista docente, diciembre. 2024)

Del mismo modo, otro docente destacó la importancia del uso de materiales culturales en las actividades para el aprendizaje significativo. Señaló que no existen dificultades en cuanto a los recursos, puesto que los padres de familia muestran disposición para colaborar y apoyar el proceso educativo.

Sí los materiales, no tengo yo ninguna dificultad y, creo, tampoco mis colegas porque siempre están dispuestos los padres de familia [a] colaborar, traer también y, por ejemplo, este mes, en el mes de octubre, yo he estado trabajando tejido en arte y cada niño ha traído sus tejidos para hacer los niños; bueno de acuerdo a la edad también van trabajando, ellos no pueden hacer tejidos grandes, realizan tejidos pequeños aquí le dicen por *pallay*, y, no, y, que lo pueden utilizar como una pulsera. Luego van avanzando a hacer el tamaño de un cinturón de una correa y poco a poco se iban avanzando. (Entrevista docente: RECG, diciembre 2024)

En la misma línea, un padre de familia explicó la importancia de incorporar el tejido como actividad de aprendizaje dentro del aula, subrayando cómo esta práctica fortalece la identidad cultural de los niños.

Mientras aquí aún preservamos nuestras tradiciones. Por ejemplo, aquí los niños dibujan en los tejidos como parte de su aprendizaje, algo que no se practica en otros lugares. Es maravilloso ver cómo los niños ya están tejiendo y participando en estas actividades culturales que fortalecen nuestra identidad. (Entrevista padre de familia: SQH, diciembre 2024)

Los testimonios recopilados evidencian que las actividades de aprendizaje que incorporan los saberes orales, los secretos, las señas y las prácticas tradicionales de la comunidad (como el tejido) consolidan el vínculo entre la escuela, la cultura y la comunidad. La participación articulada de educadores, discentes y familias propició que el aula se transformara en un espacio dinámico donde el conocimiento académico se entrelaza con las prácticas culturales vivas, favoreciendo la

construcción de aprendizajes significativos y el fortalecimiento de la identidad cultural.

En ese sentido, la Figura 11 presenta una síntesis de las principales prácticas observadas durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, así como su articulación con los saberes tradicionales de la comunidad.

Figura 11

Participación en actividades integradas al contexto cultural.



Nota: La maestra dictó su clase del área de comunicación, en la cual abordó los saberes ancestrales de señas y secretos que los comuneros aplican al almacenar y consumir la papa, según la tradición de la *chawchi* papa.

Se entiende, entonces, que, en la Figura 11, se aprecia cómo la docente guía una actividad que integra saberes culturales, generando la participación. El ambiente refleja interés, concentración y conexión con las prácticas de su comunidad.

Las experiencias analizadas muestran de qué manera se implementaron las actividades relacionadas con el contexto, que incluyen conocimientos como las señas, los secretos y el tejido, no solo mejoró el proceso educativo, sino que también creó un entorno de participación, aprecio y reconocimiento cultural.

4.2.4.3 Observación y enseñanza guiada por sabios sobre las señas y secretos. La observación guiada por los sabios se configuró como una estrategia pedagógica ancestral, en la cual el aprendizaje emergía a partir de la experiencia directa y del acompañamiento activo del sabio o la sabia, quienes orientaban la atención de los estudiantes hacia los elementos del entorno dotados de profundo significado cultural. Este proceso trascendía la mera contemplación, constituyéndose en una práctica interpretativa y vivencial. El conocimiento, por tanto, no se transmitía de manera abstracta, sino que se encarnaba en acciones concretas estrechamente vinculadas al territorio.

Durante las visitas de observación consignadas en el cuaderno de campo, complementadas con las entrevistas efectuadas, se constató que el sabio no solo impartía conocimiento, sino que estimulaba la curiosidad mediante la oralidad y el uso creativo del lenguaje. En este sentido, solía iniciar sus enseñanzas con adivinanzas en quechua, con el propósito de activar la memoria colectiva y abrir el espacio de aprendizaje desde la lengua originaria. A continuación, se presenta un extracto del cuaderno de campo que registra este tipo de intervención:

El sabio de la comunidad inicia con una adivinanza en quechua:

Sabio: *Kunam p'umchawmi tapusaykichick tapukuykunata ¿imasmari? ¿imasmari?* (“Hoy día les preguntare adivinanzas ¿Qué será, qué será?”)

Sabio: *Warmichakuna tiyakunku, puka sillachakunapi ¿imataq kanman?* (“Mujeres se sientan, en asientos rojos ¿Qué será?”)

Estudiantes: *¡Qiru!* (“Diente”)

Sabio: *Ichu sikichapi, hara quimpicha ¿Imataq kanman?* (“En potito de paja, cuero arrugadito. ¿Qué será?”)

Estudiantes: *¡Rinri!* (“Oreja”)

Sabio: *Tutamantan tawa chakiyuq, chawpi pu'mchaw iskay chakiyuq, sukhayaqtintaq kimsa chaquiuyuq ¿Imataq kanman?* (“En la mañana cuatro pies, al mediodía dos pies, en la tarde tres pies. ¿Qué será, qué será?”)

Estudiante: *¡Runaq kawsaynin!* (“Su vida de las personas”)

Seguidamente el sabio comparte sus conocimientos sobre la siembra y los estudiantes escuchan atentamente:

- Cómo preparan la tierra
- Cómo eligen las semillas
- Qué señas naturales observan

¿Qué secretos o consejos transmiten? (Extracto de cuaderno de campo n.º 13).

Asimismo, según se recoge en este extracto de una entrevista, el sabio expresó con alegría que su enseñanza trascendía el espacio del encuentro:

Todos los niños que les he enseñado o compartido mi conocimiento he visto que pone[n] en práctica junto con sus padres, por ejemplo, miran la estrella o los animales como el zorro u otras plantas y de acuerdo eso en buen tiempo empiezan a trabajar en la chacra o siembran su producto; y por eso yo me pongo muy feliz porque fortalecen cada saber y para futuros tiempos no se perderá si siguen así. (Entrevista sabio E. H.Q., diciembre 2024)

De igual manera, un padre de familia manifestó en una entrevista su percepción sobre el rol de los adultos en la enseñanza de saberes a las nuevas generaciones, como se aprecia en el siguiente fragmento:

Creo que la transmisión de saberes ancestrales a los niños depende mucho de la manera en que se comparte. Cuando los adultos conocedores muestran paciencia y usan ejemplos prácticos, los niños suelen aprender con facilidad. (Entrevista padre de familia TQM, diciembre, 2024)

Igualmente, el cuaderno de campo y las entrevistas refuerzan la idea de que el contenido del saber es importante, pero también lo es la forma de transmitirlo: desde la paciencia, la cercanía y el ejemplo, generando así condiciones propicias para que los niños aprendan con sentido y continuidad.

De hecho, la Figura 12 ilustra un momento clave de la enseñanza guiada por sabios, donde se evidencia cómo la oralidad, las señas naturales y la interacción directa permiten una comprensión vivencial del entorno. Los niños observan atentamente y aprenden a través de demostraciones, reforzando así su vínculo con

la cultura y la tradición. En ella puede apreciarse a un docente, junto a miembros sabios de la comunidad, que transmite de manera práctica los secretos y las señas ancestrales sobre la cosecha y el guardado de la papa por la temporada de invierno.

Figura 12

Observación y enseñanza de señas y secretos por sabios



Nota: En la imagen se ilustra a los sabios almacenando la papa durante el día para protegerla de la helada. La actividad se realizó cerca a la institución educativa mientras que los estudiantes observaban detalladamente el proceso.

Así, la observación guiada por los sabios no solo constituye una fuente de conocimientos agrícolas, sino que también representa una vía esencial para el fortalecimiento de la identidad cultural, el respeto hacia los mayores y la revalorización del entorno natural como depositario de sabiduría. Esta práctica pedagógica demuestra que el aprendizaje situado, cuando es mediado por referentes culturales vivos como los sabios, trasciende la mera instrucción técnica: enseña a

cultivar no solo la tierra, sino también la conciencia, la memoria colectiva y el sentido de comunidad en las nuevas generaciones.

4.2.4.4 Colaboración entre familias y docentes para transmitir valores.

Aunque no en todas las circunstancias se registró una conexión sistemática entre la escuela y la familia, algunas vivencias demostraron que, cuando se produce esta cooperación, la escuela se transforma en un medio potente para la difusión de valores culturales. En ciertas situaciones, los maestros impulsaron lugares donde los conocimientos antiguos, como las señas y secretos, se debatieron y compartieron con los padres, promoviendo una educación contextual que escucha la voz de la comunidad. Tal como lo señala un padre de familia involucrado en la escuela:

Claro, los docentes también nos apoyan en esa parte, porque si vamos a hacerlas nosotros no vamos a lograr prácticamente, por ello cuando realizamos en grupo con algunos docentes padres de familia nos ayuda mucho su apoyo de ellos. (Entrevista al padre de familia: T.Q.M., diciembre 2024)

De igual manera otro padre comenta:

Enseñan con dedicación, y los niños, movidos por la curiosidad, comienzan a hacer preguntas sobre sus tatarabuelos. A través de estas preguntas, no solo aprenden sobre su historia familiar, sino que también fortalecen esa conexión esencial con nuestras raíces y el legado que nos une como familia. (Entrevista al padre de familia: S.Q.H., diciembre 2024)

Se entiende, entonces, que los testimonios recogidos evidenciaron que, cuando se establece una colaboración efectiva entre docentes y familias, los saberes

escolares se enriquecen mediante la integración del conocimiento comunitario. En consecuencia, los niños y las niñas desarrollan un lazo más profundo con su historia y su territorio. La participación activa de los padres y madres de familia no solo consolida los valores compartidos, sino que también legitima la presencia del saber ancestral dentro del ámbito educativo.

En la Figura 13 se representa un momento significativo de diálogo entre la docente y los progenitores, centrado en la valoración de los conocimientos locales, especialmente las señas y los secretos. Asimismo, la maestra promovió una conversación reflexiva en torno a las prácticas agrícolas, los ciclos naturales y las señas que las familias aún reconocen y transmiten a sus hijos.

Figura 13

Fomentando el saber ancestral con padres de familia.



Nota: La docente tuvo un conversatorio con los padres de familia, destacando la importancia de los saberes ancestrales. Durante la conversación, se abordó la enseñanza de las prácticas agrícolas y los secretos tradicionales que las familias conservaban y transmitían a sus hijos.

Igualmente, desde la mirada de un alumno que demostró un auténtico interés por continuar con su aprendizaje, se demostró el valor que se le confiere a la difusión de los conocimientos compartidos. Él admitió que los saberes heredados de sus abuelos y padres constituyen un componente crucial de su educación y le facilitan una mayor conexión con su pasado y su comunidad.

Sí, me gustaría mucho aprender sobre estos saberes porque son como un cuento, por ejemplo, cuando los abuelitos de nuestro pueblo nos cuentan cuándo sembrar o cosechar mirando las estrellas o los animales, siento que estoy escuchando una historia muy bonita. Ellos te hablan despacio y parece que estarían compartiendo un gran secreto. (Entrevista al estudiante: J.Q.H., diciembre 2024)

A pesar de que no todas las familias tuvieron el mismo grado de involucramiento en la vida escolar, las vivencias recogidas en las entrevistas y la fotografía demostraron que, al lograr establecer un diálogo entre profesores y padres, surgieron oportunidades valiosas para potenciar la educación desde un punto de vista culturalmente ubicado.

Queda claro que la incorporación de conocimientos como las señas y secretos, impulsada por ciertos profesores con el apoyo de las familias, ayudó a fortalecer las relaciones comunitarias, potenciar los aprendizajes y revalorar el

saber ancestral. En este sentido, se demostraron la capacidad de una educación intercultural que identificó y expresó las voces del territorio.

4.2.4.5 Reflexión comunitaria sobre prácticas de señas y secretos. Las entrevistas realizadas permitieron evidenciar que diversos padres, docentes, sabios comunales y estudiantes que practicaban o valoraban las señas y secretos manifestaron sus apreciaciones acerca de la importancia de reflexionar colectivamente sobre estos saberes. Sin embargo, tales perspectivas contrastaron con la realidad observada en ciertos docentes que aún no promovían de manera activa dichas prácticas en el aula.

En este sentido, la reflexión comunitaria emergió como un recurso pedagógico fundamental para fortalecer los vínculos intergeneracionales, propiciando el diálogo entre adultos y niños en torno a la observación de la naturaleza y la vivencia de las tradiciones. Además de garantizar la continuidad del conocimiento ancestral, estas instancias fueron comprendidas como una oportunidad para adaptarse de manera conjunta a los retos contemporáneos, tales como el cambio climático y las transformaciones sociales actuales.

Desde la perspectiva del docente, se expresó que:

Muy interesante, no debería de perderse porque a veces a todas las personas que tenemos conocimiento de estas señas y secretos estamos pendientes en cuanto al cambio de clima que está viendo. Por ejemplo, en el mes en de agosto las cabañuelas ya todos se ha olvidado que también nos ayuda bastante cómo va a ser en los meses de enero febrero y marzo muchas veces ya se han olvidado. (Entrevista al docente: R.E.C.G., diciembre 2024)

A saber, un padre de familia consideró esencial que los profesores en formación se involucraran en la instrucción de estos conocimientos y que se crearan más espacios para el intercambio cultural, como visitas a la chacra y actividades tradicionales.

Que los nuevos docentes que llegan y están en proceso, enseñen estos conocimientos. Además, sería beneficioso que los docentes busquen involucrarse más con la comunidad y que los estudiantes muestren interés y curiosidad por aprender sobre sus tradiciones. Esto se puede lograr mediante la organización de eventos culturales, visitas a la chacra y la participación en prácticas tradicionales. (Entrevista al padre de familia: P.S.P., diciembre 2024)

Desde otra perspectiva, otro padre de familia argumentó que una correcta enseñanza de estas costumbres no solo aseguró su conservación, sino que también facilitó su difusión hacia las futuras generaciones. Por lo tanto, enfatizó que:

Es fundamental que enseñen bien, ya que eso es lo que desearía para asegurar que estos saberes no se pierdan con el tiempo. Al transmitirlos de manera adecuada, no solo preservamos nuestras tradiciones, sino que también fortalecemos nuestros saberes ancestrales y dejamos para las personas que vendrán en un futuro. (Entrevista al padre de familia: S.Q.H., diciembre 2024)

De la misma forma, un tercer padre de familia expresó que fue imprescindible promover encuentros formales entre profesores y familias para

aplicar los conocimientos culturales y otorgarles el valor que merecían y así lo manifestó:

Más que todo, como vuelvo a repetir, los docentes y los padres de familia tenemos que tener una reunión formal para poner en práctica, para valorar nuestras costumbres nuestros saberes que tenemos. (Entrevista al padre de familia: T.Q.M., diciembre 2024).

En respuesta a esta circunstancia, un alumno consideró que hubiera sido beneficioso incrementar las visitas a la chacra para adquirir conocimientos con los sabios y profesores a través de la naturaleza, el quechua y los juegos. Así, se centró en comentar que:

Creo que los profesores y sabios podrían hacer más salidas a la chacra para enseñarnos, como observar los animales, las plantas o el cielo. También sería bueno que nos expliquen en quechua, porque así entenderé mejor. Podrían usar cuentos, juegos para que sea más divertido y fácil de recordar. (Entrevista al estudiante: J.H.Q., diciembre 2024).

En esa misma línea, otro discente sugirió la organización de talleres con relatos y ejemplos vinculados a las señas y secretos, junto con actividades prácticas en terreno. Teniendo en cuenta su deducción:

Podrían realizar talleres y que nos expliquen historias y ejemplos relacionados con las señas y secretos, complementados con las salidas de la chacra. (Entrevista al estudiante: J.M.Q. diciembre 2024)

Del mismo modo, un tercer alumno expresó su deseo de que los docentes los acompañaran más tiempo durante las labores en la chacra y que, mediante

relatos o juegos, se incentivará el aprendizaje de estos conocimientos, destacando que:

Podrían acompañarnos más tiempo en las salidas de las chacras y realizar junto con los profesores la siembra o la cosecha, ya sea contándonos cuentos o jugando así aprenderemos más de las señas y secretos. (Entrevista al estudiante: J.L.Q., diciembre 2024)

En relación con lo anterior, un sabio de la comunidad expresó que los educadores debían impartir los conocimientos del lugar y que, si no eran originarios, acudieran a los sabios locales para transmitir los saberes con significado y pertenencia:

Todos los docentes les digo que enseñen a los niños y niñas desde su saber, sino son de aquí nosotros como sabios le podemos contar cada sabiduría que sabemos de este pueblo, desde esa mirada pueden enseñar a los estudiantes y seguir reforzando para más adelante. Sino los niños crecerán diferente, sino enseñan de esta manera sería una tristeza para los años que se viene. (Entrevista al sabio: E.H.Q., diciembre 2024)

Finalmente, otro sabio sugirió que los docentes partieran de sus propias vivencias y enseñaran desde tiempos pasados, utilizando el quechua como idioma de respeto y transmisión:

A los maestros les diría que enseñen estos saberes desde el pasado y desde su vida diaria, hablando en nuestro quechua con respeto. (Entrevista al sabio: P.H.Q., diciembre 2024).

El análisis de las entrevistas permitió evidenciar que la reflexión colectiva constituyó una práctica compartida que posibilitó valorar las señas y secretos como una manifestación vigente de la identidad cultural. Aunque los participantes expresaron perspectivas diversas, coincidieron en la trascendencia de conservar y transmitir estos saberes mediante el diálogo intergeneracional. Se advirtió, además, que cuando los procesos formativos se desarrollaban en el seno de la comunidad (tanto en la chacra, mediante el uso del idioma originario o en espacios de participación comunal) el aprendizaje adquiría un sentido más profundo y contextualizado. Este tipo de reflexión no solo permitió revalorar los saberes ancestrales, sino también repensar colectivamente las formas de enfrentar los desafíos actuales sin deteriorar la relación con la tierra ni con los portadores del conocimiento.

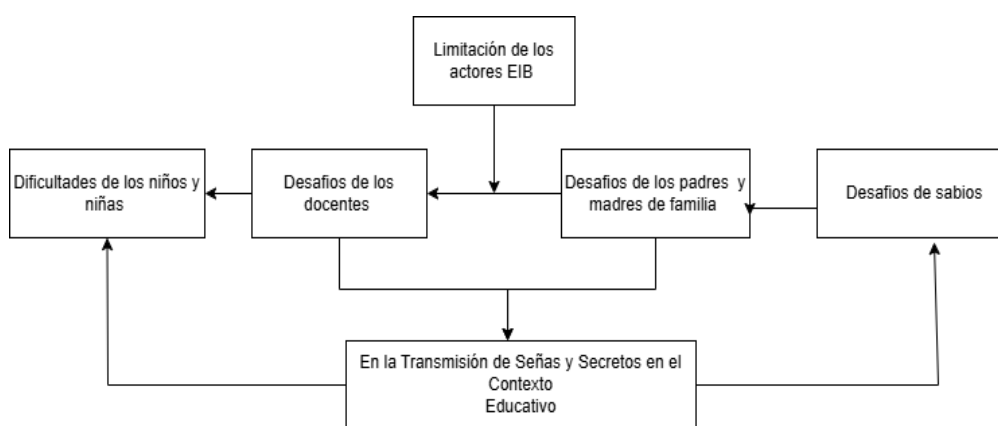
4.2.5 Limitaciones de los Actores en la EIB

Si bien la EIB promueve la incorporación de los saberes ancestrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se constató que diversos actores (docentes, padres y madres de familia, líderes comunitarios y algunos niños y niñas) afrontaron múltiples dificultades en su aplicación. Dichas limitaciones comprenden la carencia de una formación pedagógica adecuada, la irregularidad en la participación familiar, la reducción del tiempo destinado al intercambio intergeneracional y la incidencia de factores externos como la religión, el turismo o la migración hacia entornos urbanos. Estos elementos, en conjunto, han dificultado en ciertos casos la articulación efectiva entre los conocimientos tradicionales y las dinámicas educativas contemporáneas.

A continuación, se presenta la Figura 13, en la que se sintetizan las principales problemáticas identificadas por los docentes al intentar integrar los saberes ancestrales en sus prácticas pedagógicas.

Figura 13

Barreras y desafíos en la práctica de las señas y secretos.



Nota: En la imagen se muestra un diagrama que representa las dificultades de los distintos actores, docentes, padres de familia y sabios y sabias al transmitir las señas y secretos en el contexto educativo, así como las dificultades que los niños encuentran al aprenderlos.

4.2.5.1 Dificultades de los niños y niñas para articular su conocimiento ancestral. Algunos alumnos expresaron tener problemas para integrar las prácticas de señas y secretos en sus estudios académicos. Incluso aquellos que demostraron interés en adquirirlas no pudieron hacerlo con facilidad, ya que algunos profesores no impartían en su idioma originaria, lo que complica la asimilación de los conocimientos. Otro factor que emergió fue que otros niños y niñas debían colaborar en las tareas domésticas, lo que les proporcionaba escaso tiempo para ir

al campo y ejercitar las señas y secretos junto a los expertos en la chacra. Estos retos se han agrupado en las siguientes categorías:

a. Desafíos de niñas y niños en la práctica y vivencia de señas y secretos

Aunque ciertos niños y niñas pueden conectarse con las señas y secretos del calendario comunal mediante sus familias o la vida diaria en la comunidad, no todos poseen las mismas oportunidades para aprender y asimilar estos conocimientos. Las experiencias recopiladas evidencian que existen desigualdades en el acceso a estos saberes, sobre todo cuando los entornos escolares o familiares no propician su transmisión. A pesar del entusiasmo que muchos muestran por aprender, los y las niñas se encuentran con una serie de obstáculos que restringen su experiencia activa. Uno de los obstáculos más mencionados por estos es la escasa conexión entre el ámbito educativo y el entorno comunitario, especialmente con la chacra como espacio fundamental para observar los indicios de la naturaleza. Algunos niños mencionan que en la escuela no se planifican frecuentemente actividades fuera del aula ni se emplea el quechua de forma habitual, lo que limita la adquisición de estos saberes. Así, un niño lo expresa de esta manera:

A veces es difícil aprender las señas y secretos en la escuela porque no siempre salimos a la chacra y algunos profesores no hablan quechua y no nos enseñan esas cosas entonces es difícil para mí aprender. (Entrevista al niño J.H.Q., diciembre 2024)

Por ello, la ausencia de conexión entre el conocimiento local y las metodologías educativas produce una brecha que reduce la función de la escuela como lugar de continuidad cultural. Además de las restricciones educativas,

también se observan dificultades en el ámbito familiar. Ciertos niños y niñas mencionan que, a causa de sus diversas obligaciones en el hogar, como colaborar en las tareas domésticas, no tienen tiempo suficiente para involucrarse en actividades comunitarias o dialogar con los adultos sobre las indicaciones del calendario. Al respecto, una niña dice:

A veces no tengo tiempo, debo ayudar en casa y realizar otras tareas.
(Entrevista a la niña A.H.Q., diciembre 2024)

De manera similar, otro niño comparte:

A veces me resulta complicado porque tengo responsabilidades en casa y también debo cumplir con mis deberes escolares. (Entrevista al niño: J.M.Q., diciembre 2024)

Estas voces indican que el aprendizaje de las señas y secretos no es un acto aislado, sino que está influenciado por dinámicas familiares, educativas y lingüísticas que afectan directamente la experiencia de estos conocimientos. Lo manifestado por los estudiantes muestra que su vínculo con el conocimiento comunal está influenciado por factores estructurales que a menudo están fuera de su control, como la desconexión entre la escuela y la comunidad, la escasa utilización del quechua en los entornos educativos y las diversas responsabilidades que enfrentan en el hogar. Estas circunstancias restringen la continuidad de la transmisión cultural y subrayan la urgencia de reconsiderar las estrategias educativas desde una perspectiva más alineada con los principios de la EIB, reforzando los lazos entre la escuela y la comunidad, valorizando el idioma nativo y reconociendo las condiciones reales en las que aprenden los niños y niñas.

b. Dificultad para identificar señas y secretos en su entorno diario

Aunque algunos alumnos consiguen identificar de manera natural ciertas señas de la naturaleza. En algunas situaciones ocurrieron discrepancias que no se originan por ausencia de interés, sino que están fuertemente vinculadas a los cambios en los estilos de vida, al papel que desempeñan las instituciones educativas y a la regularidad con la que los niños visitan lugares de aprendizaje tradicionales como la chacra.

Uno de los elementos más citados por los alumnos es la separación con el ambiente natural. Varios indican que a menudo no pueden acceder a la chacra o al campo, sitios esenciales para percibir de manera directa las señales del entorno. En sí, una niña lo explica de la siguiente manera:

Porque no siempre podemos ir a la chacra entonces, aprender directamente practicando es más bueno. (Entrevista al estudiante A.H.Q., diciembre 24)

Siguiendo esa misma idea, otro niño expresa:

Porque estos saberes necesitan ser experimentados en el campo, y en la escuela muchas veces se enseñan solo con teoría. Además, el tiempo que se dedica a estas actividades suele ser corto en comparación con el aprendizaje tradicional. (Entrevista al niño: J.L.Q., diciembre 2024)

Igualmente, estas voces señalan que la instrucción de estos saberes desde una perspectiva teórica no basta, y que es la experiencia directa la que facilita su auténtico entendimiento. A saber, el ritmo de vida contemporáneo y las numerosas obligaciones que los alumnos adoptan obstaculizan el tiempo para contemplar y meditar sobre la naturaleza. Otro niño relata:

A veces el ritmo de vida moderno hace que sea difícil dedicar tiempo a observar la naturaleza. También, algunas señas requieren paciencia y práctica para interpretarlas correctamente, lo que puede ser un desafío cuando hay muchas responsabilidades escolares y familiares. (Entrevista al estudiante J.L.Q., diciembre 2024)

Las complicaciones manifestadas por los alumnos evidencian que la detección de signos y secretos en su ambiente cotidiano no se basa solamente en sus habilidades individuales, sino en un grupo de elementos estructurales que determinan sus oportunidades de aprendizaje. La insuficiente conexión entre el ámbito educativo y el territorio, la escasa presencia de prácticas vivenciales en algunas situaciones y la participación de los sabios comunales, conforman un contexto en el que un número de niños y niñas se ven obstaculizados para establecer una conexión intensa con los conocimientos ancestrales.

4.2.5.2 Desafíos de los docentes en la transmisión de señas y secretos en el contexto educativo. Durante el estudio, se demostró que los profesores tuvieron desafíos considerables al tratar de comunicar las señas y secretos relacionados con el conocimiento antiguo del ambiente. Uno de los retos más significativos, además de la escasa formación de los profesores en el método de la EIB, fue incorporar estos saberes en los estudios académicos, Esta circunstancia provocó que la integración de las señas y secretos se base, en considerable medida, en el compromiso individual de cada profesor. Además, la falta de directrices claras provocó dudas acerca de cómo tratar el tema pedagógicamente sin alterar su significado inicial.

a. Inclusión de señas y secretos en los aprendizajes

La incorporación de señas y secretos en los métodos pedagógicos evidencia una condición desequilibrada dentro de la EIB. Algunos docentes consiguen incorporar estos conocimientos en sus lecciones, usualmente en áreas como Ciencia y Tecnología o Personal Social, mientras que otros han optado por adoptar métodos más tradicionales que no consideran estos conocimientos como un componente esencial del currículo. Esto ha generado un cambio en la forma en que se imparten los saberes ancestrales, influyendo en cómo los alumnos aprecian los métodos para comprender su ambiente natural. Estas afirmaciones también se evidenciaron durante la observación de aula:

Los alumnos colaboraron en equipo comentando de qué manera sus abuelos les enseñaron a observar la helada para hacer el chuño. La maestra dirigió la conversación conectando esa actividad con las distintas formas del agua. Muchos estudiantes intervinieron de manera activa contando anécdotas familiares. (Extracto de cuaderno de campo n.º 5)

De otro lado, uno de los educadores mencionó que la integración de estas señas en el contexto educativo ha sido más viable en algunas materias, mientras que en otras ha implicado mayores obstáculos. Las asignaturas como Comunicación, Ciencia y Tecnología, y Personal Social proporcionan un espacio favorable para la inclusión de estos componentes culturales, facilitando así la asimilación e interpretación de los contenidos por parte de los alumnos.

Las áreas más fáciles de abordar son Comunicación, Ciencia, Ambiente y Personal Social, mientras que Matemáticas presenta desafíos, especialmente en temas como el señalero de las estrellas o el río. Sin embargo, seguimos

avanzando para superar estas dificultades y enriquecer el aprendizaje.

(Entrevista al docente: O.A.H., diciembre 2024)

Bajo otra perspectiva, el segundo profesor subrayó la importancia del trabajo colaborativo y el aprendizaje que, con el tiempo, ha crecido entre los docentes para transmitir conocimientos ancestrales en el aula. Comentó que la experiencia acumulada de sus compañeros le ha permitido acercarse mejor a las tradiciones culturales y responder adecuadamente a las inquietudes de los alumnos. Sin embargo, también admitió que, durante su primer año trabajando con niños de primer grado, se encontró con varios retos al incorporar estos conocimientos en sus lecciones.

Además, relató que esta adaptación no fue instantánea, ya que necesitó un tiempo para ajustar su método de enseñanza. En particular, tuvo que buscar formas efectivas de conectar el conocimiento previo de los niños con el entorno que se enseñaba formalmente en la clase. Una de las cosas que más apreció fue la colaboración con otros profesores, especialmente al organizar las lecciones según las estaciones del año. Destacó que estas reuniones resultaron fundamentales para ofrecer coherencia y significado en la enseñanza de las tradiciones y secretos culturales, logrando así una integración más fluida y con un verdadero enfoque cultural. Como lo indica el docente:

En la institución si consideramos, para implementar los saberes ancestrales de señas y secretos hacemos una reunión y nos planificamos según la temporada, yo de repente no puedo mucho y batallo un poco, como estoy abordando este recién primer año y justo con niños de primer grado los demás ya están trabajando como 20 años, 15 años a diez años, en eso ya

conocen qué costumbres tienen, en base a esas necesidades los abordamos y utilizamos. (Entrevista al docente G.S.T., diciembre 2024)

De manera similar, se notó que algunos maestros, en particular aquellos que tenían menos experiencia en la institución, mostraban dudas al relacionar los contenidos académicos con los conocimientos ancestrales. En ciertas clases, se observó que las menciones a la naturaleza o a los signos del clima eran bastante generales, sin mayores análisis o sin la implicación activa de los alumnos. Por ejemplo, la maestra de quinto grado realizaba, en ocasiones, actividades relacionadas con los signos y secretos, especialmente cuando el tema lo permitía o coincidía con una práctica local. No obstante, en otras ocasiones, decidía llevar a cabo la clase de manera convencional, ignorando esos conocimientos. Esta observación se detalla en el siguiente fragmento:

Durante una lección de Personal Social con alumnos de quinto grado, la profesora comentó que en las comunidades se observa el cielo para predecir si habrá heladas. No obstante, al no obtener preguntas ni comentarios del grupo, siguió con el material del libro sin volver a tocar ese punto. La clase mantuvo un formato convencional y no se incluyeron aspectos del contexto local ni se fomenta la conversación sobre experiencias familiares. (Extracto de cuaderno de campo n.º 5)

Es importante también saber que la incorporación de las señas y secretos dentro del marco de la EIB reveló una diversidad de enfoques entre los docentes, evidenciándose tanto avances significativos como desafíos persistentes en su implementación. Si bien algunos profesores lograron integrarlos de manera efectiva en sus sesiones de aprendizaje, otros enfrentaron dificultades asociadas a la rigidez

del currículo nacional y al carácter abstracto de determinadas áreas, como la matemática. La transmisión de estos conocimientos ancestrales se sostuvo no solo en el contexto escolar, sino también en la relación que los estudiantes mantenían con su entorno, donde la observación de los fenómenos naturales (como las nubes o las fases lunares) continuó desempeñando un papel esencial en la educación tradicional.

Esta heterogeneidad condicionó la forma en que las señas y secretos fueron incorporados en el ámbito educativo, generando diferencias en la interpretación y valoración del saber cultural por parte de los estudiantes. Dicho escenario puso de manifiesto la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas más estructuradas que permitan equilibrar armónicamente los contenidos formales con los conocimientos ancestrales. La falta de coherencia en los enfoques de enseñanza incidió, en consecuencia, en el grado de reconocimiento y apreciación que los alumnos otorgaron a estos saberes transmitidos desde sus comunidades.

b. Señas y secretos en la capacitación docente EIB

La formación docente en el marco de la EIB ha enfrentado desafíos significativos respecto a la incorporación de las señas y secretos dentro de las prácticas pedagógicas. Si bien algunos maestros recibieron preparación específica vinculada a estos saberes ancestrales, otros no tuvieron oportunidad de acceder a una formación que los incluyera durante su etapa inicial de capacitación profesional. Esta situación generó notables diferencias en la manera en que tales conocimientos fueron asumidos e implementados en el aula.

En ese sentido, una docente entrevistada manifestó que durante su formación no recibió instrucción especializada en señas y secretos, lo que la llevó a subrayar la necesidad de integrarlos desde los primeros niveles de la preparación docente. Consideró que dichos saberes no deben ser concebidos como un complemento opcional, sino como un eje fundamental dentro del proceso educativo. Según sus palabras, la incorporación de estos conocimientos fortalece los aprendizajes de los estudiantes y contribuye a la revalorización del saber local.

Es importante que los maestros se formen en señas y secretos desde su preparación inicial, para que puedan aplicarlos en sus clases. Esto no solo fortalece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también permite rescatar conocimientos valiosos de nuestras comunidades. (Entrevista al docente R.E.C.G., diciembre 2024)

Recordar que la instrucción de estos conocimientos no se redujo únicamente a la observación de señales naturales, sino que también implicó la interpretación de patrones climáticos, ciclos de agricultura y costumbres culturales que se pasaron de una generación a otra.

Por su parte, otra docente explica que existen aún retos en materias como Matemáticas, a causa de su enfoque estructurado y su dependencia de fórmulas y metodologías convencionales, y que no siempre tomaron en cuenta conocimientos fundamentados en la observación del ambiente.

Hemos podido incluir algunas de estas enseñanzas en cursos como comunicación y ciencia, pero en matemáticas es más complicado. Sin

embargo, seguimos buscando estrategias para hacerlo posible. (Entrevista al docente OAH., diciembre 2024)

De la misma manera en que la docente señaló durante su entrevista que integrar los conocimientos tradicionales en la asignatura de Matemáticas era un desafío debido a su método organizado, también se pudo observar esta misma dificultad en una clase que se atendió.

Durante una sesión de Matemática con quinto grado, el docente se limitó a seguir el texto escolar. A pesar de que el tema estaba relacionado sobre los ciclos agrícolas, no se hizo alusión a las fases de la luna ni a las señas naturales. (Extracto de cuaderno de campo n.º 5)

En este punto, las entrevistas indicaron que la preparación de los docentes en EIB muestra importantes limitaciones en cuanto a la enseñanza de lenguajes de señas y conocimientos ancestrales. Aunque algunos educadores tuvieron acceso a programas de formación que incluían estos temas, otros no tuvieron esa misma oportunidad en su formación inicial, lo que creó discrepancias en cómo se aplicaban esos saberes en el aula.

Por lo demás, las voces que se recogieron señalaron la importancia de integrar estos temas como parte fundamental de la educación de los maestros, y no simplemente como un añadido. Además, se mostró que la enseñanza de señas iba más allá de reconocer elementos de la naturaleza; también abarcaba la interpretación de ciclos naturales, costumbres agrícolas y tradiciones culturales. A pesar de los avances logrados en áreas como Ciencia y Comunicación, persisten dificultades para incorporar estos saberes en asignaturas como Matemática, cuyo

enfoque tiende a ser más estructurado y menos flexible, tal como se constató en las entrevistas y en las observaciones realizadas en el aula.

4.2.5.3 Desafíos de los padres y madres de familia en la transmisión de señas y secretos. Durante la investigación, se encontraron varios obstáculos que los padres experimentaron al intentar enseñar señas y secretos a sus hijos e hijas. Algunos padres lograron unirse a actividades escolares y mostraron interés en mantener estos conocimientos en la vida cotidiana. Sin embargo, la falta de conexión con la escuela hizo que su participación fuese difícil de mantener.

Estos obstáculos se manifestaron principalmente en dos desafíos: la débil colaboración entre la familia y la escuela para fortalecer la enseñanza de las señas y secretos y la influencia de ciertas creencias religiosas que llevaron a algunas familias a dejar de valorar o practicar estos saberes. Estos factores impactaron la continuidad y la transmisión de conocimientos ancestrales en el ámbito educativo.

a. Integración de la familia y la escuela para la transmisión de señas y secretos

Una de las problemáticas que encontraron algunos padres de familia fue la escasa apreciación o interés hacia los conocimientos tradicionales, como los símbolos y secretos. Muchos pensaban que esta sabiduría no resultaba relevante para el progreso académico de sus hijos, y otorgaban prioridad a aspectos más relacionados con el plan de estudios oficial. Esta visión impactó de manera directa en la persistencia de los saberes comunitarios en el ámbito educativo, ya que restringió el traspaso de conocimientos de una generación a otra que antes ocurría de forma natural en la vida diaria y en cooperación con la escuela.

En respuesta a esto, un padre de familia, que sí se involucraba en ciertas actividades del centro educativo y apreciaba la relevancia de los conocimientos ancestrales, expresó:

Ya no hay mucho apoyo y esto está quedando atrás. Sin embargo, es importante conocer estas costumbres. Antes la comunidad colaboraba con la institución educativa, ofreciendo materiales y saberes para que los niños aprendan bien. Sería bueno que se repita este tipo de apoyo comunal. (Entrevista al padre de familia: P.S.P., diciembre 2024)

Desde la perspectiva docente, esta realidad también fue identificada. Un profesor mencionó que no ha sido sencillo conseguir una buena relación con las familias, destacando que:

Estamos enfrentando ciertas dificultades al tratar de incorporar a los padres de familia en las actividades. Algunos muestran disposición, pero otros, aunque se les invita, no participan y buscan pretextos para evitar involucrarse. Esto complica el objetivo de lograr una colaboración activa entre familia y escuela. (Entrevista al docente: G.S.T., diciembre 2024)

A saber, se evidenció que las dificultades para lograr una articulación efectiva entre la familia y la escuela provinieron tanto de algunos padres como de ciertos docentes. Por una parte, varios padres no comprendieron la importancia de los conocimientos y secretos en el desarrollo integral de sus hijos, lo que limitó su participación en las actividades educativas. Por otra, algunos maestros enfrentaron obstáculos para involucrar a las familias, ya sea por la falta de estrategias adecuadas o por desmotivación ante la escasa respuesta recibida, en ocasiones debido a que la

mayoría de los padres se hallan ocupados en labores agrícolas. En consecuencia, no se consolidó una cooperación sostenida que favoreciera la transmisión de estos saberes ancestrales desde un enfoque educativo intercultural.

b. Impacto de la religión en la transmisión de señas y secretos

Durante el estudio, se observó que algunos padres y madres de familia profesaban la fe cristiana, mayormente vinculados a comunidades evangélicas. Esta afiliación religiosa tuvo un efecto significativo en su conexión con los saberes tradicionales, particularmente en lo que respecta a las señas y secretos. Para muchos, estas costumbres son vistas como creencias antiguas o “supersticiones” que no se alineaban con su fe actual. Esta perspectiva provocó que, en la vida cotidiana, se dejara de transmitir esa sabiduría a sus descendientes, lo cual contribuyó a su decrecimiento en el ámbito educativo y familiar.

En este contexto, muchos padres dejaron de enseñar y compartir activamente las señales de la naturaleza, lo cual difiere de generaciones pasadas en las que estos conocimientos eran fundamentales para la vida en comunidad. En muchos casos, la religión, en vez de coexistir con la visión del mundo ancestral, tomó su lugar y reemplazó estas costumbres. Esto llevó a un cambio en la forma de ver las señales y secretos, que ya no se consideran métodos válidos para comprender la naturaleza, sino como elementos extraños a la formación espiritual fomentada por las iglesias.

En respuesta a esta circunstancia, algunos padres de familia que todavía mantenían estas costumbres expresaron su inquietud. Un padre lo expresó de la siguiente manera:

Hoy en día, todo ha cambiado y ya no es igual. Ahora, la siembra a veces ocurre en noviembre. (Entrevista al padre de familia P.S.P., diciembre 2024)

Además, un profesor también notó este fenómeno:

Parece que las religiones están cambiando con el tiempo. Antes, la mayoría era católica y se mantenían firmes en sus costumbres, pero ahora parece que muchas de esas tradiciones se están olvidando o perdiendo. (Entrevista al docente G.S.T., diciembre 2024)

En contraste, otro maestro explicó que este cambio en las costumbres culturales estaba conectado de manera directa con las creencias religiosas:

En algunos casos, puede ser porque su religión actual no permite practicar esas costumbres, lo que refleja una transformación en sus creencias y prácticas culturales”. (Entrevista al docente G.S.T., diciembre 2024)

En relación con eso, hubo padres que mantuvieron la fe ante esta situación. Uno de ellos manifestó:

Es una situación que, con mayor dedicación y enseñanza, podría cambiar, ayudando a que más personas se conecten con nuestras tradiciones. (Entrevista al padre de familia: S.Q.H., diciembre 2024)

En el contexto educativo, en ciertas circunstancias, se notó que las creencias religiosas también influyeron en cómo se trataron los conocimientos tradicionales en el salón de clases. Esto ha provocado una desigualdad en el acceso a estos conocimientos, ya que los alumnos no siempre obtienen información sobre estas actividades en el ámbito educativo convencional. No obstante, en ciertas ocasiones, los maestros han fomentado una conversación fluida entre la ciencia, la visión del

mundo ancestral y las creencias religiosas, facilitando una coexistencia de estos saberes en el salón de clases. En consecuencia, un docente explica:

Intentamos enseñarles a los niños que las señas son parte de la sabiduría de nuestros abuelos y que pueden coexistir con la fe según su religión. No hay que verlos como cosas separadas. (Entrevista al docente O.A.H. diciembre 2024)

De esta forma, este trabajo evidenció que la fe cristiana, presente en una parte de las familias de la comunidad, ha ejercido un impacto significativo en la preservación de los conocimientos tradicionales, en particular aquellos vinculados con las señas y secretos. Dicha influencia resultó notoria, puesto que en diversas ocasiones sustituyó la cosmovisión ancestral por creencias que desvalorizaron las prácticas tradicionales, calificándolas de supersticiones o costumbres anticuadas. Este proceso espiritual afectó directamente la transmisión intergeneracional de dichos saberes, que dejaron de ocupar un lugar activo en la vida cotidiana de algunos niños y niñas.

Sin embargo, esta realidad no se manifestó de manera uniforme ni definitiva. Algunos padres y docentes mostraron preocupación y compromiso por rescatar y conservar estas tradiciones, explorando formas de conciliarlas con las nuevas creencias religiosas. En estos casos, se promovió la idea de una convivencia respetuosa entre la fe y la cultura, comprendiendo que ambas pueden contribuir al fortalecimiento espiritual y cultural de los estudiantes. Esta mirada propone una vía prometedora hacia una educación intercultural más integradora, donde los saberes ancestrales no sean marginados, sino reconocidos como pilares esenciales de la identidad comunitaria.

4.2.5.4 Desafíos de los sabios y sabias comunales en la transmisión de señas y secretos. En la fase de indagación se detectaron algunos obstáculos que impactaron la transmisión de conocimientos y tradiciones por parte de los sabios y sabias de la comunidad. A pesar de que algunos de ellos demostraron interés y dedicación hacia la enseñanza, se encontraron con un contexto que ya no promovía, como en el pasado, la transferencia de conocimientos entre generaciones. A continuación, se describen tres desafíos concretos que complicaron esta transmisión.

a. Disminución de la curiosidad infantil hacia los saberes ancestrales

Algunos sabios y sabias expresaron que el interés de los niños y las niñas por comprender las señas y secretos del entorno natural había disminuido. A diferencia de tiempos pasados, cuando la curiosidad de los más pequeños estimulaba diálogos y preguntas con los adultos, en la actualidad, ciertos alumnos se encuentran más distantes de ese tipo de aprendizaje. Esta falta de interés provocó en los expertos una sensación de inquietud respecto al futuro del saber colectivo. De esta forma, una sabia sostuvo: “

A veces les cuento algo y me escuchan un ratito, pero ya no me preguntan.

Antes me venían a buscarme para saber cómo sabíamos el momento para sembrar. (Entrevista a la sabia B.U.M., diciembre 2024)

Mientras que otro sabio entrevistado sostiene lo siguiente:

Otros niños no les interesa aprender ya sobre estos saberes. (Entrevista al sabio E.H.Q., diciembre 2024)

Igualmente, los testimonios obtenidos muestran que la transferencia del conocimiento antiguo enfrenta desafíos entre diferentes generaciones. Tanto la sabia como el sabio que fueron entrevistados coincidieron en que ya no todos los niños y las niñas muestran interés en aprender sobre las señas y misterios de la naturaleza, como ocurría en el pasado. Esta disminución en la curiosidad ha causado inquietud entre los sabios, quienes han observado que la conexión entre los más jóvenes y las tradiciones comunitarias ha disminuido con el paso del tiempo.

b. Reducción del tiempo de convivencia con las nuevas generaciones

Otra dificultad importante fue la falta de tiempo que los adultos sabios tuvieron para pasar momentos con los niños. En épocas anteriores, este tipo de enseñanza ocurría de forma espontánea mientras recorrían el campo, cultivaban, cuidaban ganado o preparaban alimentos juntos. Sin embargo, las transformaciones en los modos de vida, la carga educativa y el uso del teléfono móvil disminuyeron notablemente esos instantes juntos, lo que impactó el aprendizaje práctico y la transmisión directa de los conocimientos tradicionales.

Así, un sabio conocedor lo explica así:

Pero algunos niños ya no me preguntan de que cosas miro antes de sembrar o cosechar, están más distraídos con el celular. (Entrevista al sabio P.H.U., diciembre 2024)

Desde el punto de vista de un padre, esto también resulta preocupante, para él, los sabios y sabias deberían seguir transmitiendo:

Les diría que enseñen más sobre estos saberes a los niños y niñas, para que no se pierdan y puedan adquirir que conecte con nuestras raíces. En estos

tiempos, muchos están enfocados en mirar el celular. (Entrevista al padre de familia S.H.Q., diciembre 2024)

En ese sentido, las declaraciones obtenidas demostraron como el disminuido tiempo de interacción entre el sabio o sabia y los niños complicó el traspaso de conocimientos tradicionales. Tanto el conocedor como el padre entrevistado estuvieron de acuerdo en que en varios estudiantes se nota un creciente desinterés ocasionado por el uso del teléfono móvil, lo cual restringe las oportunidades de conversación y aprendizaje conjunto. Esta circunstancia genera inquietud en los adultos, quienes indicaron la necesidad de seguir fortaleciendo los conocimientos comunitarios.

c. Impacto del turismo en la reducción de conocimientos ancestrales.

En la comunidad estudiada se demostró que el turismo ha modificado gradualmente los métodos tradicionales de difusión del saber ancestral. A pesar de que no existe una imposición directa, es habitual que los visitantes llegaran mediante agencias, con actividades programadas con antelación, lo que limita el tiempo y el espacio que los sabios y sabias necesitaban para transmitir sus conocimientos de manera profunda y en su entorno natural. Esta circunstancia ha impactado particularmente en la instrucción verbal y en práctica de las señas y secretos del calendario comunal, conocimientos que, como se ha mencionado previamente, requerían una observación continua y un contacto directo con la naturaleza.

Uno de los retos más destacados por los sabios fue el hecho de que, a causa del crecimiento del turismo, ya no se generaban aprendizajes con los niños o nietos

durante las horas en la chacra o en encuentros familiares. Estas prácticas, antes esenciales para la difusión del calendario comunal, han sido sustituidas por actividades turísticas que valoran más lo visual y lo inmediato, trayendo como consecuencia la pérdida de la escucha cuidadosa y la reflexión conjunta.

Un sabio se manifestó frente a esta situación:

También cuando vienen turistas, nos piden que contemos algo para sus videos, pero eso no es enseñar. Es como hacer una historia muy rápida. Antes, con mis nietos nos quedábamos horas mirando el cielo o las plantas. Eso sí era enseñar. (Entrevista al sabio P.H.U., diciembre 2024)

El testimonio presentado demuestra como el turismo ha interrumpido la educación convencional, disminuyendo el tiempo asignado a la contemplación y al intercambio entre generaciones. La instrucción que anteriormente se daba en la vida diaria se transformó en demostraciones cortas, pensadas para el rápido consumo de los visitantes. Esto ha restringido tanto la profundidad del saber impartido como el lazo emocional que mantenía esos aprendizajes.

Ante esta situación, varios pensadores manifestaron su anhelo de que el turismo se administrara de manera colectiva, de tal manera que se respetan los tiempos y métodos de enseñanza característicos del entorno andino, y que las ventajas económicas se distribuyan directamente entre todas las familias. Aunque algunos sabios y sabias persistieron en su trabajo educativo, las circunstancias actuales, caracterizadas por la ausencia de interacción con la infancia, así como la constante presencia de visitantes han obstaculizado la persistencia de sus prácticas. Estas restricciones provocaron una reflexión acerca del papel actual de los eruditos

tradicionales en la sociedad y la importancia de aplicar tácticas que posibiliten vincular sus saberes con los procesos educativos de niños y niñas.

4.3. Discusión

Tras analizar cómo experimentan y transmiten las señas y secretos del calendario comunal los docentes, las familias, los sabios y las sabias, y los niños y las niñas; así como la manera en que los docentes incorporan y fortalecen estos saberes en los procesos pedagógicos, y considerando los obstáculos que enfrenta cada actor en la práctica de los conocimientos ancestrales, resulta imprescindible entablar un diálogo crítico entre los hallazgos empíricos de la investigación y las aportaciones teóricas existentes. Este ejercicio debe permitir identificar convergencias y divergencias, confrontar evidencias locales con marcos conceptuales y, a partir de esa confrontación, proponer interpretaciones robustas y líneas de acción pedagógica que articulen la práctica escolar con la cosmovisión comunitaria.

4.3.1 *Vivencia de señas y secretos en la Pachamama*

Los hallazgos muestran que las prácticas comunitarias en torno a las señas y secretos transmitidas por la mayoría de los comuneros dentro de la comunidad constituyen un sistema propio de conocimientos que fortalece la identidad cultural y la relación armónica con la naturaleza. Estas prácticas no son simples expresiones folclóricas o costumbristas, sino que constituyen formas complejas de saberes ancestrales que orientan la vida cotidiana, la producción agrícola, la espiritualidad y las formas de organización social (Hanco y Huamán, 2024).

En esta línea, coexistimos en paz con las personas que están a nuestro alrededor dentro de la comunidad, cultivando una relación enfocada en el bienestar de todos. Para el ser humano, lo más importante no es el dinero, sino la vida en su totalidad. Por esta razón, tener una buena vida significa hacerlo en grupo, impulsando la hermandad, la complementariedad y una vida en equilibrio. Es así como la transmisión de estos conocimientos ancestrales se da a través de la familia, la comunidad y, especialmente, por medio de los sabios y sabias, quienes guían a los jóvenes a quienes demuestran interés en el aprendizaje práctico y vivencial. Así, estas vivencias contribuyen a desarrollar una percepción atenta y reflexiva respecto al entorno natural, mientras se fortalecen valores como la solidaridad, la atención mutua y el respeto por la tierra.

Debe destacarse que la crianza de papa es crucial para la comunidad, por ello las labores productivas son espacios ideales para la enseñanza y el aprendizaje. Los niños y las niñas participan en la preparación del terreno, la selección de semillas, la cosecha, aporque, sembrío y en las ceremonias de agradecimiento a la Pachamama. Esta participación activa no se considera un trabajo forzado, sino una forma de crecer comprendiendo la lógica del entorno. Se aprende a apreciar el esfuerzo, a colaborar con otros y a tomar decisiones que vayan de la mano con los ciclos naturales. Como indica Chambi (2006) es fundamental mantener un diálogo con el *ayllu* mediante señas, que implican observar e interpretar los signos de la naturaleza. El fruto de esta interacción permite a los criadores de agrobiodiversidad, tomar decisiones sobre las técnicas de barbecho y siembra.

Esto incluye elegir las variedades adecuadas, el nivel de altitud para el cultivo y el momento más adecuado para sembrar y realizar las distintas etapas en

la crianza de la papa. Asimismo, es crucial aprovechar los conocimientos tradicionales como el secreto para la crianza y garantizar la autosuficiencia alimentaria de las familias campesinas, incluso en situaciones adversas. A través de ello, se sabe que es muy importante tener en cuenta las señas y secretos adquiridos dentro de la localidad.

La preservación del cultivo de papa está relacionada con diversos conocimientos que se transmiten en susurros, en entornos cercanos. La utilización de paja, hojas secas o hierbas específicas para proteger la semilla es parte de una sabiduría pulida a lo largo del tiempo. Estas acciones, aunque simples, aseguran la continuidad de la producción sin alterar el equilibrio de la tierra. Las palabras de los conocedores tienen un significado especial. A través de mitos, leyendas o relatos, ellos transmiten a la comunidad conceptos sobre el clima, la salud, las conductas humanas y el vínculo espiritual con la naturaleza. No se trata solo de divertir, sino de enseñar con profundidad y cariño. En este marco, la oralidad actúa como un vínculo que une generaciones y fortalece la memoria colectiva.

En esta comunidad, la Pachamama constituye el núcleo de la existencia, es algo vivido, no una mera simbolización. Se expresa a través de acciones tangibles como las ofrendas, las limpias o los agradecimientos previos a la siembra. Esto se expresa mediante ceremonias como el *haywarikuy* y el *phukurikuy* que no solo sirven para agradecer, sino que también fortalecen el lazo espiritual con el entorno natural. A través de estas costumbres, los niños y las niñas aprenden a reconocer y honrar a los *apus* que los rodean, considerados seres que protegen la tierra. Este lazo potencia la idea de reciprocidad, donde la tierra no se ve solo como un medio, sino como una madre que nutre y merece atención.

En el seno de la Pachamama, las infancias aprenden a percibir las señas sutiles que emergen del entorno natural. La textura de la tierra, el color del cielo o la presencia de determinados insectos orientan las acciones comunitarias, marcando los momentos propicios para sembrar, esperar o celebrar. Las señas, entendidas como indicadores naturales (tales como la floración de las plantas o el comportamiento de los animales), funcionan como verdaderas guías en las labores agrícolas y en el uso sostenible del territorio. Valladolid (2014) denomina a estos conocimientos saberes andinos, manifestados en las señas y secretos que orientan las prácticas de cultivo en las chacras y en el entorno. Las plantas silvestres, por ejemplo, se convierten en instrumentos de lectura ambiental: su floración abundante o escasa permite prever la llegada de lluvias y ajustar los ciclos agrícolas. Los secretos vinculados a estas señas se transmiten oralmente, reforzando un sistema de conocimiento que promueve tanto la crianza de la biodiversidad como la sostenibilidad territorial.

En esta cosmovisión, los animales y las plantas también comunican, aunque no mediante palabras, sino a través de su conducta, sus sonidos o sus transformaciones visibles. El silencio de un ave, el aullido intempestivo de un zorro o la ausencia de floración en una planta pueden advertir sobre un año de escasa producción. Tales observaciones posibilitan anticiparse a eventos ambientales (heladas, lluvias intensas o sequías), combinando herramientas modernas con saberes heredados. Esta integración evidencia la capacidad adaptativa de la comunidad y su autonomía frente a los desafíos ambientales, revelando que el conocimiento ancestral no ha perdido vigencia ni funcionalidad.

De manera similar, el cielo constituye una fuente permanente de orientación en la vida cotidiana y en la planificación agrícola. Las fases lunares determinan los momentos propicios para sembrar o realizar rituales específicos, sustentadas en observaciones empíricas acumuladas a lo largo de generaciones. Las nubes, por su parte, no solo anuncian lluvia, sino que sus formas, desplazamientos y posiciones en el horizonte permiten prever tormentas, heladas o sequías. Esta lectura del cielo, junto con la observación de las estrellas, cuyo brillo o aparición marcan periodos de cosecha o migraciones de aves, conforma un aprendizaje constante. Como señala Arribas Lozano (2021), solo mediante un diálogo continuo con los seres del entorno (plantas, animales, astros y fenómenos atmosféricos) el agricultor puede interpretar el comportamiento del clima. Dicho conocimiento se construye de forma dinámica, reconociendo que el clima no es una entidad mecánica, sino un ser vivo, cambiante e imprevisible. Por ello, la observación es permanente y nunca se limita a un solo indicio o momento.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación evidencian la existencia de una educación ancestral que trasciende el conocimiento académico y escrito. Se trata de un aprendizaje enraizado en la experiencia vivida y en la transmisión oral, donde la relación con la Pachamama y la comunidad continúa siendo profunda, pese a los procesos de transformación cultural. Este sistema de saberes consolida la identidad cultural y fomenta la sostenibilidad ambiental. Reconocer y valorar estas formas tradicionales de conocimiento resulta esencial para asegurar su continuidad y adaptación a los desafíos contemporáneos sin que pierdan su esencia.

4.3.2 Planificación de actividades de aprendizaje

Los hallazgos de esta investigación demuestran que la inclusión de conocimientos antiguos como las señas y secretos del calendario comunal en los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo refuerza las relaciones culturales entre los alumnos y su comunidad, sino que también potencia de manera significativa el contenido del currículo. Las pruebas recolectadas en las observaciones en el aula y las declaraciones de los participantes en la educación demostraron que el aprendizaje adquiere mayor relevancia cuando proviene de lo experimentado, lo entendido y lo compartido en el contexto familiar y comunitario.

La creación y estudio del calendario comunal ilustrado lograron evidenciar que los ciclos agrícolas, las etapas lunares y las señas naturales no solo organizan la vida en el campo, sino que también conforman una estructura de pensamiento y acción que puede y debe ser incluida en la educación como material didáctico. Esto corrobora que los conocimientos tradicionales no son componentes externos u ornamentales, sino estructuras de saber complejas, prácticas y profundamente enraizadas en la región.

En la misma línea, Ramírez (2019) argumenta que el saber colectivo proporciona bases fundamentales para el progreso pedagógico en las instituciones EIB, siempre que se fomente la articulación sistemática y no únicamente episódica. Igualmente, las vivencias registradas en los campos de Ciencia y Tecnología, Comunicación y Personal Social demostraron que, cuando los profesores consiguieron vincular el currículo con los conocimientos locales, los alumnos mostraron una mayor motivación y entendimiento. El rescate de historias en quechua, la contemplación de la *chawchi* papa o la observación orientada por

sabidurías en las chacras se transformaron en oportunidades educativas profundas, que fusionaron temas académicos con procesos de identidad, respeto entre generaciones y apreciación de la naturaleza. Como indica Burga (2022), potenciar las habilidades docentes y comunitarias en entornos EIB posibilita una reevaluación del ambiente como un contexto de aprendizaje auténtico y enriquecedor.

No obstante, esta integración no siempre se ha realizado de manera sistemática. Las entrevistas mostraron que la incorporación de estos conocimientos se basa en gran parte en la disposición y capacitación del profesor, lo que evidencia una debilidad estructural en la puesta en marcha de la EIB. A pesar de que algunos padres y madres participaron de manera activa en las vivencias, otros no pudieron participar debido a sus diversas labores o a una visión restringida acerca del valor educativo de estos saberes. Esto pone de manifiesto la necesidad de impulsar estrategias institucionales del vínculo entre la escuela y la comunidad, para fortalecer una práctica educativa en consonancia con los fundamentos de la interculturalidad. De forma parecida, Apaza (2020) señala que frecuentemente las posturas respecto a la EIB dependen del compromiso personal de maestros y padres de familias. Por ello, para alcanzar una educación culturalmente posicionada es necesaria una implicación constante de todos los participantes.

En resumen, los conocimientos, tales como las señas y secretos, no son meramente elementos culturales, sino auténticos idiomas de entendimiento del mundo que, sí son reconocidos e impartidos con consideración, pueden favorecer una educación transformadora, situada y con humanidad. El reto radica en pasar de prácticas individuales a enfoques holísticos que aseguren su perdurabilidad a lo largo del tiempo.

4.3.3 Desafíos de actores en la EIB

Las entrevistas y observaciones mostraron que, dentro del marco de la EIB, los actores tuvieron algunas dificultades, uno de los mayores desafíos en los docentes se manifestó dentro del área de Matemática, donde la inclusión de señas y secretos ancestrales fue limitada o casi inexistente. Aunque algunos docentes mostraron una mayor disposición para incorporar estos saberes en campos como Ciencia y Tecnología, Personal Social y Comunicación., en el área de Matemática persistió un enfoque más rígido y abstracto, lo que complicaba el uso de referencias al ambiente natural o a la visión del mundo andino.

Esta dificultad también ha sido señalada ya que existe una necesidad de incorporar los saberes ancestrales en el área de matemática. Así, para Salló (2024) la matemática es una disciplina esencial que se encuentra en todas las culturas, cultivos, crianza de animales y entre otros. Si estos conocimientos integran estos saberes para el aprendizaje de matemática será un triunfo y no un temor, con un aprendizaje manipulativo y creativo que facilite a los niños a desenvolverse un desempeño positivo. Esta visión permite reconsiderar la enseñanza en matemáticas viéndola no como un concepto abstracto, sino como una construcción colectiva fundamentada que se basa en la experiencia local, el entendimiento de los ciclos agrícolas, los patrones en la naturaleza y las maneras propias de medir y estructurar el mundo.

Por lo tanto, para progresar hacia una educación intercultural auténtica, es imprescindible elaborar estrategias pedagógicas que fusionen la lógica matemática occidental con las epistemologías andinas, y que los docentes obtengan

capacitación específica para enfrentar este desafío de forma crítica, respetuosa y contextual.

La falta de recursos y capacitación específica en este campo provocó una brecha entre los conocimientos locales y el plan de estudios escolar. En las clases analizadas, se demostró que la Matemática se abordaba principalmente mediante ejercicios formales y contenidos estandarizados, sin ningún vínculo con vivencias locales. Esta situación se diferenciaba de otras áreas, aunque de manera inicial, algunos profesores pudieron vincular los conocimientos obtenidos en la escuela con los saberes de la comunidad.

Por ello, esta separación no solo restringió las oportunidades de aprendizaje relevante, sino que también impactó en la apreciación simbólica de los conocimientos ancestrales entre los alumnos. La ausencia de estos conocimientos en un campo crucial como la matemática subraya la necesidad de propuestas curriculares interculturales más adaptables, que faciliten la recuperación y aplicación de lógicas características del pensamiento andino, como la relación entre ciclos lunares y métodos de conteo, o la observación de patrones en la naturaleza como fundamento para el desarrollo de habilidades matemáticas y lógicas.

Como señala Gut (2024), la implementación de la EIB y el enfoque intercultural enfrentan retos persistentes y avances limitados, especialmente en entornos urbanos. Pese a los esfuerzos por definir y estructurar la EIB, persisten desafíos como la incomprensión del modelo, la escasez de profesionales capacitados y la deficiencia en la calidad de la educación. Debido a ello, se evidencia la necesidad de herramientas pedagógicas para integrar los saberes en todas las áreas del currículo.

Entonces, es necesario entender que el incorporar conocimientos antiguos como las señas y secretos no implica folclorizar el plan de estudios, sino admitir que hay otras maneras válidas de interpretar el mundo, de narrar, evaluar y reflexionar. Cuando estos saberes son omitidos en el aula, se desperdicia una oportunidad valiosa para edificar aprendizajes muy significativos, relacionados con el ambiente y la historia viva de las comunidades indígenas. Identificar la abundancia del pensamiento andino en la lógica matemática no solo favorece la identidad cultural de los alumnos, sino que también amplía las oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, se requiere una educación más equitativa, relevante y que respete la diversidad caso contrario seguirá siendo parcial y fragmentada.

Por un lado, se registraron vivencias en las que algunos padres y madres de familia mostraron voluntad para cooperar con la escuela; principalmente, en festividades tradicionales o actividades compartidas. Sin embargo, la implicación familiar en la difusión de conocimientos ancestrales fue, por lo general, restringida. Las entrevistas mostraron que numerosos profesores intentaron involucrar a las familias en actividades vinculadas a los señas y secretos, pero se encontraron con dificultades. Esta ausencia de participación no debe interpretarse como indiferencia, sino como una manifestación de las circunstancias diarias en las que residen numerosas familias rurales, donde las tareas agrícolas y comunitarias demandan una considerable cantidad de tiempo y energías.

En su estudio sobre las posturas ante la EIB en la comunidad, Apaza (2020) descubrió que los maestros consideran que la implicación familiar es irregular y frecuentemente se ve impactada por la falta de entendimiento de lo que supone una educación intercultural. Además, indica que las familias tienden a apreciar más los

conocimientos tradicionales que los relacionados con su propia cultura, lo que refleja una intensa tensión en la apreciación de los conocimientos locales.

Esta circunstancia se intensifica con el impacto de creencias religiosas externas, particularmente en el cristianismo, que, en algunos contextos, ha fomentado la desestimación de saberes ancestrales al tacharlos de “supersticiosos” o “contrarios a la fe”. En opinión de autores como Ramírez (2019), este impacto ha provocado fracturas en la transmisión de conocimientos compartidos, disminuyendo la función de los padres y madres de familia, lo cual perjudica la continuidad cultural entre futuras generaciones. Esto ha provocado que rituales como las señas o los secretos de observación natural se reduzcan en la vida diaria de los niños y las niñas.

Sin embargo, también se reconocieron actitudes conciliadoras. Algunos docentes y padres de familia reconocieron la importancia de rescatar estos conocimientos y demostraron una disposición para explorar métodos de integración respetuosa entre sus creencias presentes y la tradición colectiva. En este contexto, Burga (2022) propone que una buena educación intercultural demanda la colaboración entre todos los participantes educativos que incluyen a sabios, líderes comunales y religiosos, para facilitar así la elaboración de propuestas pedagógicas fundamentadas en el reconocimiento recíproco de los sistemas de fortalecimiento. Su vivencia evidencia que, mediante una correcta educación y dedicación local, se puede fortalecer la identidad cultural sin que esto implique renunciar a otros referentes espirituales.

Igualmente, la relación entre la familia y la escuela en el contexto de la EIB se encuentra atravesada por retos significativos que no se solucionan solo con la

voluntad personal. Es imprescindible entender las circunstancias sociales, laborales y culturales de las familias, además de elaborar estrategias educativas contextualizadas que promuevan su implicación activa y constante. Solo de esta manera podremos revalorar los saberes antiguos, no como componentes del pasado, sino como un componente vivo y transformador del actual entorno educativo.

Por otro lado, dentro del marco de la EIB, la persistencia de los conocimientos ancestrales se ve impactada por una creciente separación entre las generaciones futuras y los sabios de la comunidad. Las opiniones recolectadas en este estudio mostraron que, en contraposición a tiempos pasados, hoy en día muchos niños y niñas ya no poseen el mismo interés o inquietud por conocer las señas, los secretos del tiempo o los rituales que estructuran la vida en comunidad. Esta disminución del interés ha provocado una intensa inquietud entre los sabios y sabias, quienes sienten que su función como principales mediadores del saber está siendo dejado no por ausencia de voluntad, sino por los cambios culturales y económicos que afectan la vida diaria.

Este fenómeno también fue examinado por Ramírez (2019), quien menciona que la gradual separación entre los niños y los conocimientos ancestrales se atribuye, en cierta medida, a la limitada interacción entre la escuela y la comunidad, además de la ausencia de estrategias pedagógicas que incorporen al maestro como un mediador de enseñanza. Desde su punto de vista, la escuela ha adoptado contenidos homogéneos que no dialogan con los ritmos, lenguajes ni técnicas de aprendizaje tradicionales de las comunidades indígenas, lo que restringe la continuidad del saber entre generaciones.

Adicionalmente, la expansión del turismo en las comunidades altoandinas ha originado nuevas tensiones. Aunque algunos sabios han tratado de seguir practicando este fenómeno como una ocasión para continuar difundiendo su sabiduría, en otras situaciones, el turismo ha puesto en pausa los periodos y métodos tradicionales de enseñanza. En palabras de Ramírez (2019), los patrones externos que se establecen en las comunidades tales como el turismo, la religión o el comercio modifican o desorganizan los procesos convencionales de socialización cultural, impactando el espacio vital donde se difunden los conocimientos compartidos.

A pesar de estos obstáculos, los sabios continúan con tenacidad y dedicación, impartiendo sus saberes a aquellos que les interesan, principalmente, en los ambientes familiares o ceremonias compartidas. No obstante, la ausencia de interacción constante con los niños y la limitada inclusión en el plan de estudios formal restringen considerablemente su participación. Esta circunstancia provoca una profunda reflexión acerca de cómo revalorar el rol de la sabiduría, no solo como custodios de las tradiciones, sino también como educadores comunitarios comprometidos y capaces de contribuir a la educación integral de los estudiantes desde una perspectiva enriquecida.

No obstante, las declaraciones de los alumnos demuestran que el aprendizaje de las señas y secretos no es una acción natural ni independiente, sino que se ve afectado por elementos estructurales complejos que envuelven su vida cotidiana. Aunque algunos niños y niñas manifestaron haberse involucrado en prácticas comunitarias vinculadas con el conocimiento ancestral, como la observación de señales naturales o la identificación de ciclos de agricultura, otros

señalaron no haberlo hecho por varios obstáculos. Por ejemplo, las responsabilidades del hogar, la ausencia de contacto directo con los sabios del pueblo, el uso limitado del quechua en el entorno educativo y, principalmente, la brecha entre los contenidos académicos y las experiencias comunales.

Estas vivencias muestran que la vinculación de los alumnos con los saberes compartidos no se basa solamente en su deseo personal, sino en las circunstancias culturales, lingüísticas e institucionales que configuran sus posibilidades de aprendizaje. En este contexto, López (2009) argumenta que los conocimientos ancestrales no pueden impartirse a través de los métodos escolares tradicionales, puesto que demandan una lógica pedagógica diferente, basada en la oralidad, la experiencia y la relación con el medio ambiente. Cuando no se aseguran estas condiciones, se fractura el vínculo entre el niño y su cultura, donde se disminuye la práctica de saberes fundamentales para la vida en comunidad.

Además, la ausencia de actividades prácticas en el aula, como las visitas al campo o las sesiones encabezadas por los sabios, fortalece una educación fragmentada que no consigue conectar los conocimientos obtenidos en la escuela con la realidad del entorno. Esta brecha se mostró en múltiples entrevistas, en las que algunos niños no reconocían los significados de las señas y secretos, ya que los habían dejado de practicar. En su estudio de procesos pedagógicos interculturales, Ccasane (2019) enfatiza que la escuela tiende a pasar por alto los conocimientos locales porque privilegia un currículo estandarizado, desvinculado de la cultura y el idioma nativo. Añade que esta lógica genera una brecha en los alumnos, quienes se ven forzados a desplazarse entre dos mundos sin las herramientas necesarias para practicarlos.

Igualmente, las obligaciones del hogar que algunos niños deben afrontar, tales como el pastoreo, la atención a los hermanos pequeños o el respaldo en las tareas agrícolas restringen sus oportunidades de involucrarse completamente en actividades comunitarias relacionadas con los secretos naturales. Esta circunstancia no solo limita el tiempo a disposición para el aprendizaje tradicional, sino que también fortalece una clasificación del saber, en la que lo académico es apreciado por encima del saber antiguo. En respuesta a esto, es imprescindible elaborar estrategias educativas que identifiquen la realidad diaria del niño, que utilicen la lengua materna, su ambiente y sus costumbres como componentes esenciales del proceso de enseñanza.

En conclusión, los obstáculos que enfrentan algunos niños al valorar y aprender las señas y secretos no deben interpretarse como una falta de interés personal, sino como el reflejo de un sistema educativo que aún no ha logrado ajustarse a los fundamentos de la interculturalidad crítica. Para superar estas limitaciones es necesario cambiar las metodologías de enseñanza, fomentar un intercambio constante entre la escuela y la comunidad, y comprender que el saber no solo reside en los libros, sino también en la tierra, la lluvia, la luna y las palabras de la sabiduría.

CONCLUSIONES

1. En cuanto al primer objetivo específico, se determinó que algunos niños y niñas de la comunidad sí experimentan las señas y secretos del calendario comunal a través de su involucramiento proactivo en actividades de la familia y colectivas. Este aprendizaje se forja desde la infancia, con el acompañamiento de los sabios y las sabias, y se fortalece mediante las tareas agrícolas diarias. En este procedimiento, los niños desarrollan un vínculo espiritual, sensorial y afectivo con la naturaleza, identificando indicadores ambientales como el comportamiento climático, los ciclos de siembra y cosecha, y la existencia de astros como el sol, la luna y las estrellas. No obstante, no todos los alumnos se involucran con la misma fuerza.

No obstante, los procesos de globalización han ejercido una influencia significativa sobre estas experiencias, promoviendo nuevos estilos de vida y dinámicas culturales que redujeron tanto el tiempo como el interés que los niños y niñas dedican a las tradiciones comunitarias. La penetración de modelos educativos ajenos a la cosmovisión andina, junto con el auge del turismo y el uso extendido de tecnologías digitales, ha contribuido progresivamente a la disminución del contacto directo con la naturaleza. A pesar de ello, aún persisten prácticas familiares y comunitarias que mantienen viva la transmisión de estos saberes, lo que reafirma la vigencia y el valor del calendario comunal como instrumento cultural y pedagógico esencial para fortalecer la identidad y la continuidad del conocimiento ancestral.

2. Respecto con segundo objetivo específico, Se identificó que algunos docentes lograron integrar parcialmente los conocimientos del calendario comunal

en sus prácticas pedagógicas, principalmente en las áreas de Comunicación, Ciencia y Tecnología, y Personal Social. Esta integración se evidenció en proyectos vinculados a actividades agrícolas o mediante la participación de sabios comunales en el aula, lo que permitió que los estudiantes aprendieran desde su propia cultura y entorno. Tales experiencias propiciaron la resignificación del aprendizaje desde una perspectiva situada y culturalmente pertinente. Sin embargo, se presentaron retos relevantes, ya que algunos docentes no dominaban el quechua con fluidez o carecían de formación especializada en los métodos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), lo cual limitó su capacidad para integrar de manera holística los saberes ancestrales en el currículo formal. Aun así, se reconocieron iniciativas significativas que buscan fortalecer la relación entre la escuela, la familia y la comunidad, a través de actividades centradas en la observación de señas naturales y el diálogo intergeneracional, como medios para revitalizar los conocimientos locales.

3. Asimismo, respecto al tercer objetivo particular, se evidenció que, a pesar de que los diferentes actores educativos, padres, docentes y sabios cumplieron un rol mediador en el proceso de transmisión de señas y secretos, pero enfrentaron dificultades significativas. Para las familias, algunos padres de familia restringen la difusión de estos conocimientos debido a factores como el escaso del tiempo disponible, las nuevas dinámicas de trabajo, creencias religiosas que los ven como prácticas paganas que todo esto fueron parte de la globalización, que modificaron las formas tradicionales de convivencia y aprendizaje comunitario. En cambio, los sabios encuentran barreras como la disminución del interés de las generaciones más

jóvenes, la sobrecarga de actividades turísticas y la falta de tiempo para difundir sus saberes de señas y secretos en el espacio educativo.

A su vez, los niños y las niñas ven limitada su participación debido a las obligaciones domésticas y escolares, así como el impacto de la globalización como el uso frecuente del celular y el turismo las cuales les proporcionan poco tiempo para interactuar con la naturaleza y los sabios. En resumen, estos problemas evidencian la necesidad de una política educativa más dedicada a incorporar los conocimientos comunales en el plan de estudios, la capacitación constante de los profesores en EIB, y el fortalecimiento del trabajo en equipo entre escuela, familia y comunidad.

RECOMENDACIONES

En relación con los niños y las niñas, se observó que algunos de ellos presentaban dificultades para conectar los saberes ancestrales en la participación vivencial del aprendizaje de señas y secretos. Esto estuvo relacionado con la falta de metodologías vivenciales, el escaso contacto con el entorno natural y la debilidad en los espacios de convivencia con los sabios y sabias comunales. Frente a ello:

1. Se recomienda fortalecer la enseñanza mediante experiencias prácticas y comunitarias, fomentando espacios de aprendizaje vivencial que posibiliten a los niños y las niñas reconectarse con la naturaleza y con los saberes locales. Para ello, resulta fundamental que las instituciones educativas promuevan actividades intergeneracionales, tales como caminatas de observación, talleres comunitarios y prácticas agrícolas guiadas, en las que los estudiantes aprendan de manera directa de los sabios y sabias de la comunidad, integrando así el conocimiento ancestral con los procesos pedagógicos contemporáneos.
2. Se sugiere que, ante el impacto de la globalización, se incluyan en el aula reflexiones sobre la identidad cultural, la importancia del territorio y el equilibrio con la Pachamama, empleando recursos tecnológicos únicamente como herramientas auxiliares y no como reemplazo de la vivencia directa. Estas estrategias permitirían fortalecer los conocimientos transmitidos y adquiridos por los niños y niñas sobre las señas y secretos del calendario comunal, contribuyendo a una comprensión más práctica y contextualizada de los saberes ancestrales.

3. Se propone desarrollar programas de capacitación continua para los docentes, orientados a fortalecer la comprensión de la cosmovisión andina, el uso pedagógico del calendario comunal y la enseñanza contextualizada en el marco de la EIB. La ejecución de estos programas deberá realizarse a través de las UGEL, en articulación con las comunidades locales, asegurando que los maestros adquieran herramientas didácticas pertinentes que les permitan integrar los conocimientos ancestrales en todas las áreas del currículo de manera coherente y significativa.
4. Además, se sugiere formar redes de cooperación entre los profesores, donde se intercambien experiencias exitosas, recursos educativos y métodos de enseñanza basados en la cultura local.
5. Se recomienda crear espacios dentro y fuera del aula para que los estudiantes relaten, representen o sistematicen lo aprendido de sus abuelos o de las personas mayores, mediante dibujos, canciones, cuentos, registros orales o textos breves en su lengua materna. Esto no solo fortalecerá su expresión oral y escrita, sino también su autoestima cultural.
6. De la misma manera, se recomienda adaptar el currículo nacional para que los saberes comunales sean reconocidos como contenidos esenciales y no únicamente complementarios, favoreciendo una educación más pertinente, significativa y culturalmente situada para los estudiantes andinos. De este modo, los docentes podrán fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con los conocimientos ancestrales, logrando una integración efectiva de las señas y secretos en el ámbito educativo y consolidando su valor pedagógico dentro del proceso formativo.

7. En cuanto a los niños y niñas, se sugiere utilizar metodologías activas, como el aprendizaje fundamentado en proyectos, el trabajo de campo y la utilización de materiales del medio ambiente, para que los niños y las niñas tengan una interacción directa con los signos naturales.
8. Además, se recomienda establecer áreas para la expresión cultural (dibujos, cuentos, canciones, relatos orales), en las cuales compartan lo que han aprendido de sus ancestros y así fortalezcan su autoestima y su identidad cultural.
9. Para los profesores, es recomendable ofrecer capacitaciones constantes y apoyo pedagógico intercultural para fomentar la enseñanza bilingüe y el empleo del calendario comunal como herramienta docente.
10. Se sugiere, con respecto a las madres y los padres de familia, la creación de talleres comunitarios para revalorizar la cultura. En estos, se debe reflexionar sobre el papel que tienen en la educación de sus hijos y sobre lo valioso que son los conocimientos ancestrales, manteniendo el respeto hacia sus creencias, pero reforzando el vínculo con la cultura originaria.
11. Por último, se aconseja incluir a los sabios y sabias de las comunidades de manera formal en los planes educativos institucionales (PEI y PCI), considerándolos educadores comunales. Además, se deben establecer protocolos culturales que regulen la transmisión del saber ancestral y lo protejan de la globalización o el turismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, K. (2019). *Sistematización de investigación sobre la recuperación de saberes ancestrales en la comunidad indígena Pucará de Pesillo en el cantón Cayambe* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/18186>
- Anilema, L. (2020). *Calendario vivencial educativo: Una propuesta pedagógica para fomentar la identidad cultural en estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Institucional UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/6771/1/Anilema%20Rea%2C%20Luis%20P.%20Maestria%20Pedagog.%20DIN.%20Calendario%20vivencial%20educativo.pdf>
- Apaza, H. (2020). *Actitudes de docentes, padres y madres de familia ante la Educación intercultural bilingüe en la comunidad de Esquena - Puno*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9327/Actitudes_ApazaApaza_Hugo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arribas, A. (2021). *Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes. Apuntes sobre el pluriverso*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) (<https://pratec.org/wpress/pdfs-pratec/libro-arribas-final-vp.pdf?x59974>)
- Bovadilla, S. (2020). *El uso del calendario comunal en una escuela del centro poblado Esquena, distrito Coasa, Carabaya-Puno, 2018-2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7743/Uso_BovadillaMamani_Silvia.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20BOBADILLA%20CALENDARIO%20COMUNAL
- Burga, E. (2022). *Programa de fortalecimiento de capacidades de docentes, directores y actores comunales de escuelas interculturales bilingües (EIB) de los pueblos Awajún y Shawi de la región Loreto*. [Tesis de Licenciatura,

- Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11958/Programa_BurgaCabrera_Elena.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bustinza, J., & Quispe, O. (2024). *Calendario Agrofestivo de la Crianza de la Papa en el Proceso Educativo de los Niños y las Niñas de 4°, 5° y 6° de una Escuela Primaria del Cusco*. [Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada Pukllasunchis]. Repositorio Pukllasunchis. <https://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/bitstream/handle/PUK/132/TESES%20Bustinza%20Judith%20-%20Quispe%20Olga.pdf?sequence=1>
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Carranza, P., Tubay, M., Bolívar, H., & Chang, W. (2021). Saberes ancestrales: Una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador. *Revista Ciencia e Investigación*, 6(3), 112-128. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8168767.pdf>
- Ccasane, B. (2019). *Aversión a la pérdida y activaciones corticales frontales ante la toma de decisiones*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Perú]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17009>
- Chambi, W. (2006). *Semillas, señas y secretos de crianza de la diversidad y variabilidad de la papa (Solanum Tuberosum L. Subespecie Andigena Juz. Et Bu K). En los ayllus del distrito de Conima, departamento de Puno* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Agraria La Selva Tingo María]. Repositorio UNAS. <https://repositorio.unas.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d2c3a913-5e35-456e-8927-13174a9e0902/content>
- Chávez, E. (2019). *Reconocemos nuestras características y cualidades. Competencias y capacidades del área de personal social*. 1Library. <https://1library.co/article/competencias-y-capacidades-del-%C3%A1rea-de-personal-social.oy8l5xrq>

- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. (Vol. 1). Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.P_R_.pdf
- Flores, J., & Cruz, E. (2015). El rol de las TIC en la educación: Una revisión crítica. *SENDAS: Revista Científica en Ciencias de la Educación*, 2(2), 1-22.
<https://revistas.infoc.edu.pe/index.php/sendas/article/view/60>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Gut, F. (2024). *Educación intercultural en ciudad: Desafíos para la aplicación del eje intercultural*. [Tesis de Bachiller, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pukllasunchis].
<http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/handle/PUK/146>
- Guzmán, I. (2021). *Diálogo intercultural en la educación superior: Un estudio de caso en una universidad peruana* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/10075/Dialogo_GuzmanSota_Ingrid.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hanco, R., & Huamán, A. (2024). *Los saberes locales en los procesos de aprendizaje de la I.E. N° 50422 Diego Quispe Tito - Tocra*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio UPCH.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/16703/Saberes_%20HancoCruz_Rodrigo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- II Congreso Internacional de Terrazas (2014). *Encuentro de culturas y saberes de terrazas del mundo*. En Moray: Centro ceremonial para la crianza ritual de la diversidad de semillas. <https://cbc.org.pe/wp-content/uploads/2024/03/iicongresointernacionaldeterrazas.pdf#page=126>
- Iglesias, B., Sanyo, S., Sucre, L., Omi, S., & McElwee, P. (20 de septiembre del 2022). *Saberes ancestrales: Aportes de los pueblos indígenas*. Alianza Mesoamericana de Pueblos y Bosques.

<https://www.alianzamesoamericana.org/es/saberes-ancestrales-aporte-de-los-pueblos-indigenas/>

- Jociles, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de antropología*, 54(1), pp. 121-150. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf>
- López, E. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Plural Editorial. https://interculturalidadffyl.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/inter_edu_cuidadania-lelop-2009.pdf
- Martínez, E. (2022). *La incorporación del yachaq al área de personal social, como estrategia didáctica para la construcción de la identidad cultural de los niños y niñas. Caso de una I.E.I. EIB de Socos Pata* [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Repositorio UARM. <https://repositorio.uarm.edu.pe/items/a536d391-1f94-4bb6-81ef-a78b6ae16009>
- Maurial, M. (2011). *Pintando el ambiente. Sobre conocimiento indígena y educación*. Centro Bartolomé de las Casas.
- Martínez, B., Álvarez, L., & Ibáñez, E. (2021). Competencias docentes en el uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 91–103. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/441471>
- Medina, F. (2023). *Lectura de señas para la estimulación en lectura y la identidad cultural en los niños y niñas* [Tesis de maestría, Instituto Superior de Educación Pukllasunchis]. <http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/bitstream/handle/PUK/91/TI%20Medina%20Cuba%20Franklin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2018). *La interculturalidad en la educación*. Centro de Recursos Interculturales. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

- Ninalaya, M., & Huaranga, V. (2021). Inventario de saberes ancestrales para la gestión cultural de las etnias de la selva central del Perú. *SENDAS*, 2(2), 1–22. <https://doi.org/10.47192/rcs.v2i2.60>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). Convenio núm. 169. Artículo 27, (2 de febrero de 1995). *El acceso gratuito a la educación a los pueblos indígenas*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---rolima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Pérez, J. (2021). El impacto de la tecnología en la educación. *Revista de Educación*, 10(2), 50–65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8168767>
- Pincay, M. (2020). *La cosmovisión andina en el proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/db6e2b79-d34d-49e8-a492-0c72b6167c92/content>
- Posso, R. (2023). Diseño metodológico de sistematización de preguntas abiertas: un esfuerzo para mejorar la investigación cualitativa. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 2(6), 919–925. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i6.6780>
- Quispe, M. (2020). *Valoración de los saberes ancestrales en la educación intercultural* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7782/Valoracion_QuispeCayo_Mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (24.ª ed.). <https://dle.rae.es>
- Ramírez, M. (2019). *Incorporación del saber comunal en la institución educativa inicial EIB en el distrito de Yarinacocha, Ucayali*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8568/Incorporacion_RamirezNunta_Marlene.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592011000300004&script=sci_arttext

- Repetto, L., Mayuro, D., & Vázquez, B. (2024). Áreas del currículum, asignaturas. *Derecho al Día*. <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/nota.php/3-b-reas-del-curriculum-asignaturas/+1850?seccion=notas&titulo=3-b-reas-del-curriculum-asignaturas&id=18>
- Salazar, B. (2023, 9 de mayo). “Tejiendo tradiciones” promueve la revalorización del tejido con paja toquilla. Universidad de Piura. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2023/05/tejiendo-tradiciones-promueve-la-revalorizacion-del-tejido-con-paja-toquilla/>
- Salinas, I. (2016). *Saberes ancestrales del pueblo Nasa del Tolima. Aportes a la educación intercultural* [Tesis de doctorado, Universidad del Tolima]. Repositorio UT. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/bc843e94-6930-44d0-8b41-9308b30f3427/content>
- Sallo, F. (2024). *Incorporación de los Saberes Ancestrales en el Aprendizaje del Área de Matemática*. [Tesis de Bachiller, Escuela de Educación Superior Pedagógica PUKLLASUNCHIS]. <http://repositorio.pukllasunchis.org/xmlui/handle/PUK/156>
- Santisteban, R. (2021). *Saberes locales: Una propuesta para la educación intercultural bilingüe*. TAREA. <https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2021/02/RuthSantisteban-saberes-locales.pdf>
- Saqui, R. (2020). *Participación de los padres de familia en la gestión del proceso aprendizaje de una escuela EIB de Apurímac* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/453a6fd8-042f-4909-baac-3bab69069f74/content>
- Sihuincha, L., & Yupanqui, F. (2025). *El diálogo de saberes en la institución educativa N° 56003 - Glorioso 791 de Sicuani – Canchis* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11958/Programa_BurgaCabrera_Elena.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- UNESCO. (s.f.). Conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo. *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/conocimientos-y-usos-relacionados-con-la-naturaleza-y-el-universo-00061>
- Valencia, J., & Restrepo, M. (2022). Saberes ancestrales y educación: Una mirada desde las comunidades indígenas. En A. M. López & P. R. García (Eds.), *Educación y diversidad cultural* (123–145). Universidad Politécnica de València. <https://riunet.upv.es/server/api/core/bitstreams/35ebd412-6887-48eb-adb7-2d6532a44e62/content>
- Vega, L. (15 de noviembre del 2022). *Saber ancestral permite medir el tiempo y el clima en el altiplano peruano*. Ojo al Clima. <https://ojoalclima.com/articles/saber-ancestral-permite-medir-el-tiempo-y-el-clima-en-el-altiplano-peruano>
- Weimar, I. (2022). Saberes ancestrales, conocimientos locales y cambio climático en comunidades aymaras del Altiplano boliviano: Apuntes del estado de arte. *Revista Latinoamericana de Antropología*, 8(2), 123–145. <https://www.redalyc.org/journal/5258/525871894009/525871894009.pdf>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Ozonas, L., & Pérez, A. (2005). *La entrevista semiestructurada: notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género*. *Revista de Estudios de la Mujer La Aljaba, segunda época*, 9. Red Universidad Nacional de Luján. <https://pdf4pro.com/download/la-entrevista-semiestructurada-notas-sobre-una-practica-5f82ca.html>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

| Problema General | Problema Específico | Objetivo General | Objetivos específicos | Categorías | Fuentes de datos | Técnicas | Instrumentos |
|--|--|---|--|--|---|-------------------------------|---|
| ¿Cuáles son los conocimientos transmitidos y adquiridos de las señas y secretos del calendario comunal por los niños y las niñas en la institución educativa primaria EIB Urubamba- Cusco? | ¿Cómo vivencian los niños y niñas, las señas y secretos del calendario comunal en la Institución Educativa de primaria EIB Urubamba - Cusco? | Describir los conocimientos transmitidos y adquiridos de las señas y secretos del calendario comunal por los niños y las niñas en la institución educativa primaria EIB Urubamba – Cusco. | Identificar cómo vivencian los niños y niñas las señas y secretos del calendario comunal en la Institución Educativa primaria EIB Urubamba - Cusco | Calendario comunal agrícola y ritual Manifestaciones de señas en actividades familiares y comunitarias Transmisión de los secretos en la vida familiar y comunitaria | Sabios, docentes padres y madres de familia | Entrevista observación | Guía de entrevista semiestructurada Guía de observación Cuaderno de campo |

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| | <p>¿De qué forma fortalecen los docentes los conocimientos de los niños y las niñas con las señas y secretos del calendario comunal en la Institución educativa primaria EIB Urubamba-Cusco?</p> | | <p>Describir cómo fortalecen los docentes las señas y secretos del calendario comunal a los niños y niñas en la Institución Educativa primaria EIB Urubamba-Cusco</p> | <p>Planificación de actividades de aprendizaje basado en el calendario comunal</p> | | | |

| | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|--|--|
| | <p>¿Qué desafíos enfrentan los docentes, padres y madres de familia, sabios y sabias al transmitir las señas y secretos del calendario comunal a los niños y niñas en el contexto de la institución educativa primaria EIB Urubamba- Cusco?</p> | | <p>Expl icar qué desafíos enfrentan los docentes, los padres y madres de familia, y los sabios y sabias al transmitir las señas y secretos del calendario comunal a los niños y niñas en el contexto de la institución educativa primaria EIB</p> | <p>Limitaciones de actores de una enseñanza Intercultural bilingüe</p> | | | |
|--|---|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | | | |
|--|--|--|--------------------|--|--|--|--|
| | | | Urubamba- Cusco | | | | |
|--|--|--|--------------------|--|--|--|--|

Anexo 2: Guía de Observación

| | |
|--------------------------------------|---|
| Guía de observación | |
| Lugar y fecha: | |
| Actor | Edad |
| Objetivo de la observación | Observar cómo el docente pone en práctica las señas y secretos en la agricultura, ganadería etc. Recogiendo sus saberes previos. |
| Documentación de la actividad | Entrada |
| | Recreo |
| | Salida |
| | Otras actividades extracurriculares |

Anexo 3: Guía de entrevista semiestructurada - docente

Datos generales

Nombre:

Edad:

Grado de instrucción:

Sexo:

Edad de los niños/as de su aula:

Número de asistentes promedio de su aula:

Preguntas

- **Identificar cómo vivencian los niños y niñas las señas y secretos del calendario comunal en la institución y en la comunidad de Urubamba - Cusco**

1. ¿Recoge los saberes previos de los niños y niñas acerca de las señas y secretos? ¿De qué manera lo hace?
2. ¿Conoce usted qué señas y secretos aún se practican en la comunidad? y ¿Cuál de ellos incluye en sus sesiones?
3. ¿Según su observación de qué manera los pobladores transmiten sus saberes ancestrales a los niños y niñas? ¿Mayormente en qué momento lo hacen?
4. ¿En qué ayuda al niño(a) la enseñanza de los señas y secretos en la escuela? ¿trae ventajas o desventajas?

- **Describir cómo fortalecen los docentes las señas y secretos en la institución educativa EIB**

5-¿Cómo implementar los saberes de señas y secretos ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

5. ¿Qué estrategias y técnicas utilizas para incorporar las señas y secretos para que los niños tomen interés en estos temas de aprendizaje?
6. ¿En qué áreas curriculares incluye usted los conocimientos ancestrales acerca de las señas y secretos? ¿cómo lo hace?
7. ¿Incluye a los padres de familia y a los sabios en sus sesiones de clase? ¿En qué momentos y espacios participa?

- **Explicar cuáles son los que desafíos que enfrentan los docentes, padres y madres de familia, sabios y sabias actores educativos al transmitir las señas y secretos en el contexto educativo EIB**

8. ¿Encuentra algunas dificultades en el aprendizaje de los niños y niñas al incorporar los saberes de señas y secretos? ¿Cuáles son?
9. ¿Qué dificultades presentan cuando invitan a los sabios y padres de familia a sus sesiones?

10. Cómo abordan la falta de recursos o materiales adecuados para fortalecer su identidad intercultural de los estudiantes?
11. ¿Usted como docente qué expectativas tiene frente el aprendizaje de los señas y secretos?

Anexo 4: Guía de entrevista semiestructurada - niños(as)

Datos generales

Nombre:

Edad:

Sexo:

Preguntas

- **Identificar cómo vivencian los niños y niñas las señas y secretos del calendario comunal en la institución y en la comunidad de Urubamba - Cusco**

- 1- ¿Para ti qué serán los saberes de señas y secretos?
¿Conoces algunos de esos saberes?
- 2- ¿Dónde y cómo aprendiste esos saberes?
- 3- ¿Te gusta que tus padres te enseñen saberes de señas y secretos? ¿De qué manera?
- 4- ¿Para ti será importante aprender estos saberes de señas y secretos? ¿Por qué?

- **Describir cómo fortalecen los docentes las señas y secretos en la institución educativa EIB**

- 5- ¿El profesor o profesora te enseña los saberes de señas y secretos, en la actividad socio productiva o entre otros?
¿De qué manera lo hace? ¿te gusta?
- 6- ¿Te gustaría que te enseñen y te sigan enseñando estos saberes? ¿De qué manera?
- 7- ¿De la escuela salen al campo para aprender estos saberes? ¿Cómo lo hacen?
- 8- ¿Qué te gustaría que hicieran los maestros de manera diferente para mejorar tu aprendizaje sobre tu cultura y tus costumbres?

- **Explicar cuáles son los que desafíos que enfrentan los docentes, padres y madres de familia, sabios y sabias actores educativos al transmitir las señas y secretos en el contexto educativo EIB**

9. ¿Qué dificultad tienes para que sigas practicando las señas y secretos?

10. ¿Por qué piensas que a veces es difícil aprender las señas y secretos de la comunidad en la escuela?

11. ¿Cómo apoyas con los sabias y sabios en la enseñanza de señas y secretos?

12. ¿Qué cosa crees que podrían hacer los profesores o sabios para que se te haga más fácil aprender las señas y secretos?

Anexo 5: Guía de entrevista semiestructurada - Padres de familia

Datos generales
Nombre:
Edad:
Grado de instrucción:
Sexo:

Preguntas

- 1- ¿De qué manera practican las señas y secretos los niños y niñas?
- 2 ¿Según su observación su hijo(a) aplica lo que ha aprendido sobre las señas y secretos en la escuela?
¿Cómo lo hacen?
- 3 ¿Según tu observación los niños y niñas son partícipes en las actividades y de las costumbres que se lleva a cabo en la comunidad? ¿Cómo lo hacen?
4. ¿La comunidad contribuye y apoya a la institución para que los estudiantes sigan practicando sus saberes?
5. ¿Qué prácticas has observado que utilizan los docentes para enseñar las señas y secretos según las necesidades de los estudiantes?
6. ¿Crees que es importante que los docentes incorporen los saberes de las señas y secretos en las clases? ¿Por qué?
- 7.- ¿Qué te gustaría ver a los docentes que realicen para fortalecer las señas y secretos en la institución educativa EIB?
8. ¿Qué recursos o materiales necesitan los docentes para enseñar de las señas y secretos en la institución?
- 9.¿Usted como padre de familia de qué forma ha observado los problemas que se presenta al enseñar a sus hijos o hijas sobre los saberes ancestrales?
- 10.¿Qué dificultades presentan los docentes al transmitir y seguir fortaleciendo los saberes ancestrales de los niños y niñas?
- 11.¿Los conocedores de los saberes ancestrales pudieron transmitir con facilidad a los niños (as)?
- 12.¿Qué recomendación les darías a los docentes y a los estudiantes para que sigan poniendo en práctica?

Anexo 6: Guía de preguntas semiestructurada- sabio(a)

Datos generales:

Nombres y Apellidos.....

Edad.....

Sexo.....

Preguntas:

- 1.- ¿Qué señas y secretos conoce de la comunidad?
- 2.-Cuál de estas señas y secretos considera sumamente importante para la comunidad?
- 3.- ¿Según usted, será importante conocer estas señas y secretos? ¿por qué?
- 4.- ¿Alguna vez tuvo la oportunidad de compartir sus saberes antiguos a los niños y niñas? ¿De qué forma lo hizo?
- 5.- ¿De acuerdo a su observación los niños y niñas hoy en día ponen en práctica esos saberes? ¿En qué espacios ha observado?
- 6.- ¿Usted cree que los docentes fortalecen y transmiten las señas y secretos a los estudiantes? ¿por qué?
- 7.- ¿Qué consejo le darías a un docente que sigue enseñando sobre las señas y secretos a los estudiantes y aquellos docentes que no ponen en práctica?
- 8.- ¿Cómo crees que los niños y niñas practican lo que aprenden en la institución con su vida diaria y su contexto?
- 9.- ¿Cuáles son las dificultades que se les presentan a los docentes al enseñar de señas y secretos?
- 10.- ¿De qué forma resolverían esa dificultad, para así seguir enseñando?
- 11.- ¿De qué manera ellos pueden mantener sus saberes ancestrales de los estudiantes adaptando con la nueva generación?
- 12.- ¿Qué consejo les darías a los docentes para que sigan enseñando de las señas y secretos así, no se puedan perder con el pasar del tiempo?

Anexo 7: Cuaderno de campo

| | |
|--|--------------|
| Lugar/escuela: Fecha: Hora: Área curricular: | |
| Participantes: | |
| Hechos/ acciones | Reflexiones. |

Anexo 8: Guía del conversatorio

| Objetivo | Actividad | Recurso | Tiempo | Responsable |
|------------------------------------|---|---|---------------|--|
| Fortaleciendo las señas y secretos | Conversatorio de preguntas y respuestas | Papel bond Laptop Cañón multimedia | 1 hora | Luz Maria Quispe Maritza Huayhua David Darío Araníbar |

Anexo 9: Tabla de Actores

| Tipo de investigación | Actores | Nombres y apellidos | Género | Códigos |
|---------------------------------------|-------------------|----------------------------|---------------|----------------|
| Investigación cualitativa-Etnográfica | Docente | 1 | F | OAH |
| | | 2 | F | RCG |
| | | 3 | M | GST |
| | Niños y Niñas | 1 | F | AHQ |
| | | 2 | M | EQQ |
| | | 3 | M | JQH |
| | | 4 | M | JHQ |
| | | 5 | M | JLQ |
| | Padres de familia | 1 | M | TQM |
| | | 2 | M | PSP |
| | | 3 | M | SQH |
| | Sabios | 1 | F | BUM |
| | | 2 | M | PHU |
| | | 3 | M | EQH |