

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Tesis previa a la obtención del título de: Licenciatura en Ciencias de la Educación
Especialidad Docencia Básica Intercultural Bilingüe.

TEMA:

LA COSMOVISIÓN ANDINA, EN LOS NIÑOS/AS DE SEXTO Y SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO MARÍA SALOMÉ CHANALUISA, MACA MILINPUNGO, DE LA PARROQUIA POALÓ, CANTÓN LATACUNGA, PROVINCIA DE COTOPAXI, DURANTE EL AÑO LECTIVO 2010-2011.

AUTORA:

INÉS PATRICIA AGUIRRE HERNÁNDEZ

DIRECTOR:

MASTER ALBERTO CONEJO

QUITO, ABRIL 2011

AUTORÍA

Los conceptos desarrollados, los análisis realizados, las conclusiones, las recomendaciones del presente trabajo de investigación son de exclusiva responsabilidad de la autora.

Quito, Abril 2011

F:

INÉS PATRICIA AGUIRRE HERNÁNDEZ

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por haberme dado la capacidad, conocimiento y sabiduría, a la Universidad Politécnica Salesiana, al Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo, al Director de tesis Máster. Alberto Conejo, a la Directora de Carrera Máster Tamara Puentes, a la Coordinadora Zona Sur Licenciada Aurora Iza; por haber sido el apoyo constante y desinteresado, para que este proyecto culmine con éxito y excelencia.

DEDICATORIA

Dedico a Dios, a mi esposo José Marín, a mi madre María Aguirre, a mi suegra Beatriz Terán, a mis hijos: José, Patricio y Ana Belén Marín Aguirre, a mis nueras Priscila Álvarez y Marisol Raso, a mi yerno Rafael Maya, a mis niet@s: Celine, Aurora, Patricia, Cristian y José Rafael, a mis herman@s, cuñad@s, sobrin@s y demás familiares y amigos que apoyaron con su fortaleza y el amor incondicional para realizar este trabajo de investigación para que sirva de aporte a la sociedad y finalmente para obtener el título profesional.

ÍNDICE GENERAL

Contenido

AUTORÍA.....	II
AGRADECIMIENTO.....	VII
DEDICATORIA	IVIII
ÍNDICE GENERAL.....	V
INTRODUCCIÓN	-8-
CAPITULO I.....	- 9 -
MARCO REFERENCIAL.....	- 9 -
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	- 9 -
1.2 JUSTIFICACIÓN	- 11 -
1.3 ANTECEDENTES.....	- 11 -
1.4 DELIMITACIÓN DEL TEMA.....	- 12 -
1.5 OBJETIVOS:	- 12 -
1.5.1 Objetivo General.	- 12 -
1.5.2 Objetivos Específicos.....	- 12 -
1.6 HIPÓTESIS	- 13 -
CAPITULO II	- 14 -
MARCO TEÓRICO.....	- 14 -
2.1 COSMOVISIÓN.....	- 14 -
2.2 COSMOVISIÓN ANDINA	- 15 -
2.3 EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	- 17 -
2.3.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI.....	- 19 -
2.3.2 MODELOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	- 20 -
2.3.3 LA COMUNICACIÓN DEL MAESTRO CON EL NIÑO/ÑA MONOLINGÜE EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	- 21 -
2.4 LENGUA MATERNA.....	- 22 -
2.4.1 IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA DE LA LENGUA MATERNA	- 22 -
2.4.2 ROL DE LA ASIGNATURA DE LA LENGUA MATERNA	- 23 -
2.4.3 ¿CÓMO SE ADQUIERE LA LENGUA MATERNA?.....	- 23 -
2.4.4 LA LENGUA MATERNA EN LA ESCUELA.....	- 24 -

2.5 LA SEGUNDA LENGUA.....	- 26 -
2.5.1 LA SEGUNDA LENGUA EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS.....	- 27 -
2.6 FILOSOFIA ANDINA.....	- 28 -
2.6.1 Relacionalidad Cósmica.....	- 29 -
2.6.2 Ecosofía Andina.....	- 30 -
2.6.3 Ciclicidad del tiempo.....	- 30 -
2.6.4 Polaridad sexual.....	- 33 -
2.6.5 Psicología Andina.....	- 38 -
2.6.6 Salud y Enfermedad.....	- 38 -
2.6.7 Ética Andina.....	- 39 -
2.6.8 Ética Cósmica.....	- 40 -
2.6.9 Reciprocidad Pachasófica.....	- 41 -
2.6.10 Reciprocidad Runasófica.....	- 42 -
2.6.11 Dios como Pachakamaq.....	- 47 -
2.6.12 Lo Divino como Chakana.....	- 48 -
2.6.13 La Relación Religiosa.....	- 48 -
2.7 DERECHO INDÍGENA.....	- 49 -
2.7.1 Definición: Derecho Indígena.....	- 50 -
2.7.2 Características de la ley Indígena.....	- 51 -
CAPÍTULO III.....	- 53 -
MARCO METODOLÓGICO.....	- 53 -
3.1 VARIABLES.....	- 53 -
3.2 INDICADORES.....	- 53 -
3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	- 54 -
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	- 55 -
CAPÍTULO IV.....	- 56 -
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	- 56 -
4.1 DATOS GENERALES.....	- 56 -
4.2 MUESTRA DE NUEVE NIÑOS/AS.....	- 58 -
4.3 MUESTRA DE NUEVE PADRES DE FAMILIA.....	- 71 -
4.4 MUESTRA DE TRES PROFESORES.....	- 79 -
4.5 COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS.....	- 85 -
4.6 PROPUESTA PARA ENRIQUECER LOS RESULTADOS DE LA COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS.....	- 86 -

4.7 CONCLUSIONES	- 97 -
4.8 RECOMENDACIONES	- 97 -
4.9 GLOSARIO.....	- 98 -
4.10 BIBLIOGRAFÍA.....	- 102 -
4.11 ANEXOS	- 107 -

CAPITULO I

MARCO REFERENCIAL

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo, se encuentra ubicado en la Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, en una de las comunas más sobre-explotadas a nivel agrícola de la Zona Central de la Provincia de Cotopaxi, ya que continuamente están avanzando con la frontera agrícola con la producción de cultivos de ciclo corto sin importar el deterioro ambiental.

Dicho deterioro ambiental no justifica, ya que los productos labrados en estas tierras el 80 % son comercializados y/o intercambiados por productos que realmente no cubren los requerimientos nutricionales diarios en especial de los niños/as, además el tipo de agricultura en su mayoría es convencional por lo que se realizan pocas prácticas de conservación de suelos, biodiversidad y clima.

La “polución cultural”, que promueve la excesiva occidentalización, es causa de una fuerte remoción y desvalorización de fundamentos básicos de la organización socio-espiritual del habitante andino. Constituyese así en el ente causante del olvido de costumbres y conocimientos ancestrales que se fundamentan en la naturalización del ser humano, que antes se concebía como un ser vivo perteneciente al mundo y regido por sus leyes naturales, para hoy transformase en un ser sin alma, entregado completamente a sus intereses, en donde el principal fin es competir e imitar a los otros tanto en sus actos como en su emisión de juicios, dejando en un tercero, cuarto y quinto plano, los principios fundamentales de la coexistencia y el respeto hacia lo material e inmaterial.

Por lo tanto en el ambiente en el que se están desarrollando los niños/as del sexto y séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo y sobre todo la interpretación de

los mismos, provocando de esta manera un desconocimiento importante sobre lo que es la Cosmovisión Andina.

Respecto a los docentes son apenas dos de planta; tomando en cuenta a la Directora, al maestro bonificado, por primera vez dos maestros especiales contratados por el Ministerio de Educación y Cultura, para el área de Computación y Música. El Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo en el año lectivo 2009-2010, cuenta con seis grados distribuidos de la siguiente manera:

- Segundo año de Educación Básica - 13 alumnos
- Tercer año de Educación Básica - 4 alumnos
- Cuarto año de Educación Básica - 10 alumnos
- Quinto año de Educación Básica - 2 alumnos
- Sexto año de Educación Básica - 6 alumnos
- Séptimo año de Educación Básica - 9 alumnos

Total de niños/as 44

Es importante considerar que ya para el desarrollo de la tesis que será en el año lectivo 2010-2011, hay ciertas variaciones en la cantidad de alumnado de la Institución que según los maestros, es por la migración; el mismo que se detalla a continuación:

- Segundo año de Educación Básica - 2 alumnos
- Tercer año de Educación Básica - 7 alumnos
- Cuarto año de Educación Básica - 12 alumnos
- Quinto año de Educación Básica - 6 alumnos
- **Sexto año de Educación Básica - 3 alumnos**
- **Séptimo año de Educación Básica - 6 alumnos**

Por ello se plantea investigar sobre la Cosmovisión Andina con los niños/as de sexto y séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Es importante que todas las Escuelas Interculturales Bilingües tengan conocimiento de la Cosmovisión Andina en su enseñanza-aprendizaje, es por ésta razón que debe haber un análisis adecuado en todas las Comunidades, principalmente en los niños/as del sexto y séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo, Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, por el medio geográfico en donde está ubicado.

Las personas de esta comunidad son netamente indígenas y no tienen una visión clara de lo que es realmente su cultura y por eso es que ellos no se sienten identificados con la misma, ya que no han tenido una orientación adecuada ni el conocimiento de su origen, de sus raíces y es importante motivarlos para que puedan ser entes multiplicadores de lo que implica la Cosmovisión Andina.

La Educación a nivel Nacional, carece de información sobre el tema de Cosmovisión Andina teniendo como consecuencias una educación limitada y débil cuando se compite en este mundo globalizado, por esta razón realizaré con responsabilidad desde el ámbito Pedagógico, viendo la realidad que viven los niños/as del sexto y séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo, la que justifico la investigación de este tema.

1.3 ANTECEDENTES

Después de 20 años de lucha, esfuerzo y sacrificio se logra que el 05 de Octubre del año 2003 el Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo, sea fundado por ocho personas y entre ellos el Sr. Cesario Toaquiza Cocha de 47 años de edad quien actualmente es el presidente de riego de Maca Grande y por 9 años presidente de padres de familia de la escuela y de la comunidad; además como primer profesor del Centro Educativo Comunitario se le reconoce al Sr. Francisco Alomoto – nativo de la comunidad, en compañía de un practicante de la Universidad Técnica de Cotopaxi. El terreno en donde está ubicado el Centro Educativo en un principio perteneció a ocho comuneros, contando

actualmente con 60 familias dentro de la comunidad y la construcción se dio con los aportes del Gobierno Provincial de Cotopaxi, Junta Parroquial de Poaló, Plan Internacional.

1.4 DELIMITACIÓN DEL TEMA

Esta investigación tiene el objetivo de conocer los orígenes, evolución, consecuencias y dificultades de la Cosmovisión Andina con autoridades educativas, dirigentes de la comunidad, los niños/as, profesores y padres de familia del sexto y séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo, Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2010-2011.

El período de análisis comprenderá en un tiempo aproximado de seis meses como lo detallé en mi cronograma de actividades de investigación.

Este instrumento, pretende ampliar un entendimiento sobre lo que es la Cosmovisión Andina y en ese sentido, facilitar su aplicación en el ámbito pedagógico, incluyendo su difusión y expansión entre los docentes y en los padres de familia.

1.5 OBJETIVOS:

1.5.1 Objetivo General

Aportar en la concepción, desarrollo, fortalecimiento y difusión de la identidad cultural de los niños/as del sexto y séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo de la Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2010-2011.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Implementar criterios y fundamentos básicos de la Cosmovisión Andina en el aula, con los niños/as del sexto y séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo, de la Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de

Cotopaxi, durante el año lectivo 2010-2011, para fortalecer la identidad cultural.

- Promover un mejor entendimiento del significado e importancia de la Cosmovisión Andina, específicamente con los niños/as, del sexto y séptimo año de Educación Básica, en el Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo, de la Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2010-2011.

- Obtener facilitadores locales para que se encarguen de multiplicar la nueva imagen creada sobre la Cosmovisión Andina.

1.6 HIPÓTESIS

Los docentes aplican los conocimientos ancestrales como fuente viva de la Cosmovisión Andina, en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los niños/as del sexto y séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, de la Comunidad de Maca Milinpungo, de la Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2010-2011; y se consolida la identidad cultural de los estudiantes.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 COSMOVISIÓN

Las cosmovisiones son el conjunto de opiniones y creencias que conforman la imagen o concepto general del mundo que tiene una persona, época o cultura, a partir del cual interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente. Una cosmovisión define nociones comunes que se aplican a todos los campos de la vida, desde la política, la economía o la ciencia hasta la religión, la moral o la filosofía.

La cosmovisión no podría definirse como una ciencia exacta o posiblemente se enmarque dentro de los límites de una teoría consciente y lógica, puesto que a diferencia de la visión material, cuantificable, medible y hasta experimentable que fundamentan al conocimiento lógico, la cosmovisión se basa principalmente en la interrelación del mundo físico (en sus aspectos humano, animal, vegetal, mineral), con el espíritu, es así que logra conectar y relacionar directamente la consciencia física y espiritual del medio, concibiendo su realidad como un todo interrelacionado, para así mantener un equilibrio y una sana codependencia entre todos sus actores donde el hombre no es un depredador natural sino se constituye en un actor que forma parte del balance natural-espiritual.

*El término "cosmovisión" es una adaptación del alemán Weltanschauung (Welt, "mundo", y anschauen, "observar"), una expresión introducida por el filósofo Wilhelm Dilthey en su obra *Einleitung in die Geisteswissenschaften* ("Introducción a las Ciencias Humanas (véase Humanidades)", 1914). Dilthey, un miembro de la escuela hermenéutica, sostenía que la experiencia vital estaba fundada —no sólo intelectual, sino también emocional y moralmente— en el conjunto de principios de la sociedad y de la cultura en la que se había formado. Las relaciones, sensaciones y emociones producidas por la experiencia peculiar del mundo en el seno de un ambiente determinado contribuirían a conformar una cosmovisión individual. Todos los productos culturales o artísticos serían a su vez expresiones de la cosmovisión que los crease; la tarea hermenéutica consistiría en recrear el mundo del autor en la*

mente del lector. El término fue rápidamente adoptado en las ciencias sociales y en la filosofía, donde se emplea tanto traducido como en la forma alemana original.

Una cosmovisión no sería una teoría particular acerca del funcionamiento de alguna entidad particular, sino una serie de principios comunes que inspirarían teorías o modelos en todos los niveles: una idea de la estructura del mundo, que crea el marco o paradigma para las restantes ideas. De este modo, pertenece al ámbito de la filosofía tradicionalmente llamado metafísica (aunque doctrinas tradicionalmente antimetafísicas, como el positivismo o el marxismo puedan constituir una cosmovisión para sus adherentes). Sin embargo, una cosmovisión no es una elaboración filosófica explícita ni depende de una; puede ser más o menos rigurosa, acabada e intelectualmente coherente.

Los sistemas filosóficos, religiones o sistemas políticos pueden constituir cosmovisiones, puesto que proveen un marco interpretativo a partir del cual sus adherentes y seguidores elaboran doctrinas intelectuales y éticas. Ejemplos son el judaísmo, el cristianismo, el islam, el socialismo, el marxismo, el científicismo, el humanismo, el nacionalsocialismo, el nacionalismo o el capitalismo. Las cosmovisiones son complejas y resistentes al cambio; pueden, por lo tanto, integrar elementos divergentes y aún contradictorios. La afirmación intransigente y autoritaria de la propia cosmovisión es el fundamentalismo.¹

2.2 COSMOVISIÓN ANDINA

La Cosmovisión Andina, considera que la naturaleza, el hombre y la Pachamama (Madre Tierra), son un todo que viven relacionados perpetuamente. Esa totalidad vista en la naturaleza, es para la Cultura Andina, un ser vivo. El hombre tiene un alma, una fuerza de vida, y también lo tienen todas las plantas, animales y montañas, etc., y siendo que el hombre es la naturaleza misma, no domina, ni pretende dominar. Convive y existe en la naturaleza, como un momento de ella.

La revalorización de las culturas originarias y la reafirmación étnica, tal como se manifiestan actualmente entre los pueblos andinos, son una consecuencia de la toma

¹ es.wikipedia.org/wiki/Cosmovisi3n

de conciencia de miles de hombres y mujeres, que redescubrieron los tesoros que nos dejaron nuestros ancestros.

Este proceso de revitalización cultural, tiene sus guías y sus líderes. En muchos casos han sido profesores y docentes que alertaron a los niños y jóvenes contra tentaciones alienantes que desvalorizan lo que les enseñaron sus padres y abuelos. Estos guías han sido maestros creativos, que supieron combinar los conocimientos académicos adquiridos con el saber popular y comunitario. No siempre fueron comprendidos, pero divulgando sus convicciones con entusiasmo, han alimentado una corriente que ya nadie puede parar.

Aún existen rastros culturales que buscan transmitir y mantener viva la cosmovisión andina. No es fácil poder encontrar nichos y fuentes de sabiduría dentro de la comunidad andina moderna, la mayor parte de la información se encuentra celosamente guardada en los corazones y mentes de los abuelos que aún se los puede ver caminando por los páramos andinos. Es muy triste observar como en las nuevas generaciones la tergiversación del conocimiento ancestral los ha convertido en entes sin identidad, que no recurren, escuchan y valoran lo que los mayores aun tiene por decir y enseñar, su forma de actuar, comer, trabajar, hablar e incluso el por qué elegir un nombre para su prole son más mestizas que los mismos mestizos. La cosmovisión andina se encuentra en peligro de extinción y es momento de actuar y revalorar la necesidad, y empezar finalmente a vivir y sentir con una consciencia espiritual receptora y no depredadora.

En cuanto a lo que nos corresponde reflejar sobre la Herencia Cultural y de Identidad Nacional, recibida de nuestros antepasados, y como Patrimonio Natural de la Civilización Quechuaymara, tenemos como símbolos nacionales del Pisisuyu ó Tawantinsuyu a las estrellas del firmamento, como el TATA INTI (Padre Sol), La PHAXI MAMA (Madre Luna) que representa la fuerza DUAL del hombre andino, también el CHACHA WARMI (Hombre - Mujer), la pareja unida dentro de la convivencia nativa.²

² www.oni.escuelas.edu.ar

2.3 EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La investigación etnográfica en las Nacionalidades y Pueblos Indígenas sobre las diferentes formas de Educación Infantil Familiar Comunitaria, han reciclado un caudal de conocimientos de la memoria colectiva de los mayores, médicos indígenas y parteras, que evidencian la falta de pertinencia de los sistemas de atención infantil existentes, debilitado. La participación de la familia y la comunidad en el desarrollo de la cosmovisión y espiritualidad de los niños/as.

*Los aprendizajes vinculados a la economía y la memoria colectiva, que marca la cotidianidad de cada cultura.*³

Por éstas y otras razones, se evidenció la urgente necesidad de elaborar el currículo de la Educación Infantil Familiar Comunitaria, que a través de su accionar ayude a las familias a recobrar, las prácticas de atención, nutrición, juegos y prevención de enfermedades de manera tradicional, con apoyo del conocimiento selectivo y universal, proporcionado de esta manera, los inicios y desarrollo de la Interculturalidad social y científica.

Con esta propuesta, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB- requiere de la creación de una instancia encargada del desarrollo conceptual y metodológico de la EIFC, la misma que está enmarcada dentro de la Educación Básica Intercultural Bilingüe.

La Educación Infantil Familiar Comunitaria busca desarrollar, fortalecer y usar los conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas, sistematizando y armonizando con el conocimiento universal, en favor de las familias de las niños/ñas, de manera tal, que cumpla su misión de fortalecer la identidad, mejorando la participación y organización comunitaria.

Esta propuesta muy valiosa por cierto, sugiere las orientaciones que sientan las bases para la sostenibilidad del programa, cuya concreción está en manos de la

³ www.misrespuestas.com www.ideasrapidas.org/responsabilidad

DINEIB, en los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües -IPIBs- y de la participación activa y corresponsable de la familia y comunidad.

En síntesis, las ideas que han conducido a la elaboración de la propuesta de la EIFC, son:

- Existe una población infantil desatendida y desprotegida en las Nacionalidades y Pueblos Indígenas.*
- Existe un marco legal que establece derechos de las niñas y niños que exigen su cumplimiento.*

Las familias jóvenes en la actualidad sufren una fuerte corriente de alienación, aculturación y desvalorización que disminuyen las probabilidades de garantizar la vigencia y vigorización de la identidad cultural en los niños/as menores de seis años la situación económica de familias y comunidades indígenas conspira contra la posibilidad de tener niñas y niños menores de seis años, sanos, felices e inteligentes. La población infantil es muy vulnerable y requiere de atención especializada.

Las niñas y niños menores de seis años ofrecen un espacio valioso, para el cultivo inicial de valores y elementos culturales propios, la potenciación y desarrollo de las capacidades: físicas e intelectivas.

La existencia de instituciones estatales y no estatales, dentro de las comunidades indígenas que desarrollan programas y proyectos dirigidos a la población infantil, descuidando y/o desviando aspectos referidos a la cultura, especialmente la lengua, en perjuicio de la identidad de las niñas y niños y el normal desenvolvimiento de la Educación Básica Intercultural Bilingüe.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ve necesaria la cimentación de los valores propios de las culturas indígenas, la salud y nutrición, y la potenciación de las competencias desde tempranas edades.

A partir de la idea de atender a las niñas y niños menores de seis años como propuesta para luchar contra la discriminación y marginación de las grandes minorías ecuatorianas, la Educación Intercultural Bilingüe presenta un detallado

desarrollo teórico sobre la naturaleza de la educación que permita un cambio radical en los aspectos bio-psico-sociales y que juntos permitan la construcción de su personalidad emergente.

La Educación Infantil Familiar Comunitaria es una propuesta comunitaria de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas para contrarrestar la aculturación de la educación y fortalecer la atención y cuidado de las niñas y niños desde el momento de la concepción y gestación hasta los seis años donde se desarrollan destrezas, habilidades y capacidades intelectivas y motrices que permiten en el futuro constituirse en un ser autónomo e independiente, pero, esto no lo hace sólo, requiere de la ayuda de los adultos, especialmente de sus familiares, y es la madre, la que, en primera instancia, le transmite no sólo su afecto, sino, le enseña a relacionarse con sus semejantes y con los demás miembros de su comunidad, y es la encargada de cultivar los valores y desarrollar en el infante la identidad cultural. En esta etapa el niño aprende a querer a su tierra, a sentirla suya, a respetarla, a reconocer su origen y sentirse parte de ella.⁴

2.3.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI

La Educación Intercultural Bilingüe representa la conciencia del pasado, vigencia del presente y proyección al futuro.

Cuando hablamos de Educación Intercultural Bilingüe nos referimos al cumplimiento de los Derechos Colectivos y Humanos, que refleja la lucha del Pueblo Indígena ecuatoriano, en la cual demandaba la igualdad en el acceso y a una educación propia.

Cotopaxi es y será pionero en llevar procesos de aprendizaje y la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe. Con el pasar de los años los sueños anhelados en: cultura, idioma e interculturalidad se ven reflejados en porcentajes distintos, ya que responden a los cambios económicos, sociales y

⁴ www.misrespuestas.com www.ideasrapidas.org/responsabilidad

*culturales contemporáneos que vive la sociedad en su conjunto. Me permito en visualizar a cada uno.*⁵

Idioma; nos referimos al KICHWA, la lengua materna de los pueblos indígenas. Con la Educación Intercultural se ha logrado dos aspectos:

*1.- **Rescate:** se pudo rescatar el idioma kichwa y revalorizar como una herencia ancestral, convirtiéndose en la lengua oficial de los pueblos indígenas.*

*2.- **Implementación:** las investigaciones demuestran que el idioma kichwa contenía una mezcla con el castellano y el dialecto poco entendible de cada pueblo. Hoy se ha logrado unificar y estructurar de manera académica para el aprendizaje, es más, se puede escuchar discursos y diálogos en kichwa de manera abierta y sin miedo.*

*3.- **Cultura;** es la vivencia del pueblo indígena que se refleja a través de las manifestaciones. Desde el proceso de aprendizaje en la Educación Intercultural Bilingüe se ha logrado rescatar a la cultura en su conjunto, convirtiéndose en actores a los niños, niñas, docentes y padres de familia que han dado cuenta de la importancia que tiene su cultura; en la actualidad se vienen desarrollando varias actividades demostrativas como: fiestas ancestrales, encuentros de intercambios y rituales en los lugares sagrados. En todo este proceso la mujer niña, adolescente y adulta se ha convertido en la columna vertebral de la cultura ya que ella es la portadora y demostradora directa de su cultura.*

2.3.2 MODELOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

MODELO DE TRANSICIÓN

Modelo de transición, que persigue una educación monolingüe (una sola lengua), en donde la educación bilingüe en su etapa inicial de la escolaridad es propiamente bilingüe, para, luego continuar empleando solo una de las lenguas en la instrucción. Es decir utilizar la lengua materna como puente de instrucción o instrumento de aprendizaje y poco a poco transferir a la segunda lengua. Se planifica la utilización de la lengua materna sólo por un tiempo determinado que varía de uno a cuatro o

⁵ mashigavino.wordpress.com

seis años. En esta etapa los alumnos deben adquirir suficiente destreza en su segunda lengua para seguir con sus estudios.

MODELO DE MANTENIMIENTO

Modelo de mantenimiento, en este modelo, la primera y la segunda lengua utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño/a. Esto implica educar en dos lenguas y en dos culturas a nivel de educación general básica y el diversificado.

Un modelo de mantenimiento tiene como meta a largo plazo, un bilingüismo aditivo, en cuanto busca que los educandos añadan la segunda lengua a uso de la lengua materna. De esta manera se contribuye a un mayor bilingüismo a nivel social, lo cual beneficia a un mejor entendimiento entre los grupos monolingües que hablan la primera lengua y la segunda lengua.⁶

2.3.3 LA COMUNICACIÓN DEL MAESTRO CON EL NIÑO/ÑA MONOLINGÜE EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Para contestar viene al caso lo que algunos años dijo Raza (1978: 14) y que aún no ha cambiado mayormente dicha realidad: –En comunidades campesinas de habla kichwa, la educación que se imparte en especial en el primer ciclo, constituye un proceso traumatizante para los niños y niñas indios kichwas que por primera vez se enfrentan ante un personaje diferente en todo sentido, llamado profesor o maestro, diferente en la forma de su vestimenta y diferente en el lenguaje que utiliza. El profesor mestizo castellano, que desconoce por completo el –idioma de los indios// el kichwa, trata en lo posible de imponer a sus alumnos, su lenguaje, sus costumbres y su cultura//.

Esta aseveración no ha cambiado mucho desde aquellas épocas. El profesor blanco mestizo ha tratado de comunicarse, pero el niño/ña indígena no lo comprende.

⁶ Didáctica de la lengua maternal y segunda lengua, pág. 45,144

Muchos dicen: Mis niños/as si saben algunas palabritas del castellano y yo les digo algunas en kichwa y así nos comprendemos.

Pero no es sólo comprender algunas palabras. La comunidad es factible y adecuada, cuando los participantes utilizan el mismo código lingüístico.

En nuestras escuelas rurales, ni el niño/ña sabe comunicarse en castellano como segunda lengua el profesor sabe la lengua indígena. Por tanto, no hay comunicación pedagógica.

Desde la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y el establecimiento oficial de este sistema, esta situación ha variado un poco. Decimos poco, por cuanto, en algunos centros educativos prestan sus servicios maestros bilingües, quienes utilizan su propio idioma en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.4 LENGUA MATERNA

2.4.1 IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA DE LA LENGUA MATERNA

La asignatura de la lengua materna constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo; por cuanto busca desarrollar habilidades, destrezas y estrategias de la comprensión, expresión creatividad del educando, tanto en su lengua oral como escrita. Mediante el cual se facilitará su desarrollo intelectual afectivo, su integración y actuación en el medio social al que pertenece.⁷

También es importante la enseñanza de la lengua materna, porque mediante esta área de estudio se trata de dotar al educando un valioso instrumento de trabajo que ayudará a procesar y almacenar información con el fin de adquirir nuevos conocimientos.

⁷ Didáctica de la lengua maternal y segunda lengua, pág. 13

2.4.2 ROL DE LA ASIGNATURA DE LA LENGUA MATERNA

-La lengua materna es un eje fundamental en la propuesta metodológica de la Educación Intercultural Bilingüe. En vista de ello, la lengua es la inmediata expresión de la cultura//

Pero al enseñar esta asignatura no se debe limitar solamente a una sola lengua (castellano) sino a términos más amplios, es decir en el lenguaje del educando.

La asignatura de la lengua materna debe cumplir los siguientes roles:

- Un rol socializador; ya que la lengua permite relacionarse e interactuar de una manera eficiente con otros miembros del grupo social al que pertenece, en tal sentido nuestro rol es desarrollar y perfeccionar la comprensión y expresión de la lengua hablada y escrita.*
- Un rol formativo; todas las actividades de desarrollo y adquisición de las habilidades, destrezas y estrategias verbales y de procesamiento de información de la lengua materna contribuirá a la formación del educando.*
- Un rol propedéutico; la correcta enseñanza de la lengua materna ayudará al almacenamiento de un conjunto de conocimientos preparatorios para la adquisición de nuevos conocimientos, en cualquiera de las áreas de estudio.⁸*

2.4.3 ¿CÓMO SE ADQUIERE LA LENGUA MATERNA?

Se adquiere la lengua materna, escuchando, escribiendo y hablando; mientras que el aprendizaje de la lectura y escritura se basa principalmente en lo que el niño/a ya ha aprendido.

La necesidad de comunicarse con los demás, hace que la persona adquiera la lengua materna, es decir aprenda hablar; ya que la característica propia del ser humano es

⁸ Didáctica de la lengua maternal y segunda lengua, pág. 14

poseer la facultad del lenguaje con un código apropiado a una comunidad lingüística.

Cualquier niño/a normal puede aprender una lengua, si es que está suficiente y adecuadamente expuesto a ella. Así como el niño/a aprende a sentarse, a caminar y a correr paralelamente aprende a comunicarse.

El organismo del niño posee un mecanismo interno que le permite construir primero su propio lenguaje y luego a través del contacto con la lengua de su hogar y de su comunidad le posibilita la apropiación del lenguaje de los adultos, hasta llegar a hablar con ellos.

2.4.4 LA LENGUA MATERNA EN LA ESCUELA

Es cierto cuando el niño/a llega a la escuela, ya ha logrado un cierto grado de dominio de las estructuras gramaticales más importantes de su lengua materna, el vocabulario relacionado con su práctica como ser social y miembro de un grupo.

A pesar de todo esto, no podemos decir que el proceso de adquisición de la lengua materna haya terminado; porque aún no ha logrado desarrollar todas sus capacidades cognoscitivas o intelectuales.

El desarrollo del pensamiento va paralelo al desarrollo de la lengua. Así el niño/a no sólo pasa de un pensamiento concreto a un abstracto, sino que este nuevo tipo de pensamiento se expresa también a través de un lenguaje diferente que es también abstracto.⁹

¿QUÉ ESPECTATIVA TIENE EL NIÑO/A AL LLEGAR A LA ESCUELA?

El niño/a llega a la escuela con una expectativa de aprender a leer y escribir y además esta preocupación es compartida por sus padres y constituye para el maestro una de las funciones más importantes que la escuela debe cumplir. A pesar

⁹ Didáctica de la lengua maternal y segunda lengua, pág. 34

de esta importante labor que debe cumplir el docente con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura pocos son los que entienden todo lo que significa aprender a leer y escribir.

Por lo general todos creemos que aprender a leer implica solamente asociar sonidos y letras, si ponemos atención en este aspecto nos podemos dar cuenta de que el niño/a ya lee, pero no logra describir el significado del texto, ni el mensaje implícito en él.

Y no tomamos en cuenta que lo primero que el niño/a debe aprender es la escritura, porque es una forma de representar ideas y transmitir significados. Es decir no se escribe por escribir, sino para transmitir nuestro pensamiento.

En el medio rural este aspecto cobra mayor importancia, por cuanto el niño/a no ha crecido confrontado con la lengua escrita como así ocurre en el medio urbano. En la ciudad el niño/a crece entre avisos y letreros, anuncios, periódicos, revistas, etc. Que le transmiten que la palabra escrita tiene un significado que hay que saber descifrar y él está seguro que al ir a la escuela aprenderá a leer y a escribir.

En el campo la relación entre la lengua escrita y el significado no existe, por cuanto muchos niños/as no han tenido la oportunidad de ver material escrito antes de ir a la escuela. Esto no sugiere la enseñanza de la lectura en el medio rural (indígena) no puede seguir los mismos pasos que en la ciudad.

Para el niño/a rural el aspecto significativo de lecto-escritura debe quedar claro desde el comienzo y necesariamente precede al manejo mecánico de la lecto-escritura; así por ejemplo como una oración no solamente debe construir una secuencia de sonidos fácilmente decodificables, sino principalmente tener una unidad de significado que debe descifrar y entender incluso más allá de su contenido literal.

En resumen, si se quiere que el niño/a logre aprender (comprender) lo que lee, antes que lo mecánico, la enseñanza de lectura y escritura debe prestar más atención a lo significativo y por ende a lo comunicativo implícito en todo acto de leer y escribir.

Sobre todo en la enseñanza de una escritura significativa cobra mayor importancia, si consideramos que el niño/a que escribe tiene que aprender a comunicarse con un interlocutor que no está presente.

La experiencia cotidiana del niño/a, mediada por la lengua materna; significado y situación son aspectos inseparables, por tal razón el niño/a debe utilizar en su contexto, pero en el cual no todo debe quedar explícitamente dicho, por cuanto los componentes extralingüísticos de la situación tales como gestos, entonación, presencia física de participantes y objetos ayudan a describir los mensajes,

Otro aspecto importante que siempre debemos tomar en cuenta en la enseñanza de la gramática. Como todos sabemos aunque el niño/a no sabe leer ni escribir siempre hace uso de la gramática de su lengua, es decir lo maneja.

Lo que significa entonces enseñar gramática no es otra cosa, que los conocimientos prácticos que tiene el niño/a y, a través de la enseñanza hacer que éstos conocimientos se vuelvan consientes mediante la sistematización y organización. De modo que al enseñar la gramática al niño/a no se debe enseñar como si fuera un extranjero hablante de otra lengua, sino el docente debe aprovechar el conocimiento práctico que tiene el niño/a.

2.5 LA SEGUNDA LENGUA

Se iniciará poniendo en consideración lo que dice Campillo (1973:412) –que nos ponemos en conexión con nuestros semejantes, expresando cuanto sentimos y pensamos. Por el lenguaje, el pensamiento se nos revela y el hombre hace a sus semejantes confidentes de sus sentimientos y de sus pensamientos. Por el lenguaje, el pensamiento se nos revela y el hombre hace a sus semejantes confidentes de sus sentimientos y de sus pensamientos// o porque como Piaget (Gleich: 1989:80) considera la –adquisición del lenguaje como medio de desarrollo de la inteligencia y la personalidad//. Significa entonces que, el hombre pone en funcionamiento todas sus posibilidades innatas para internarse en el medio social y cultural al que pertenece.

No podemos establecer una edad inicial para adquirir una segunda lengua. Solamente conocemos que a los tres años de edad, el niño empieza a desarrollar su sentido sociolingüístico y empieza a utilizar la lengua que habla la familia.

2.5.1 LA SEGUNDA LENGUA EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS

No debemos olvidar que una lengua se desarrolla en forma paralela al proceso de socialización del niño/a y esto, nos hace retroceder a una lengua materna. Pero no es menos cierto que ese mismo proceso de socialización lo lleva al niño/a a adquirir una lengua dos. La diferencia radica en que, en la lengua materna aprende a significar mientras que en la segunda lengua crea y expresa las cosas de su lengua materna.

Recordando que la adquisición espontánea y natural traía consigo una serie de interferencias hace posible hablar de una enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. Lógicamente, en el contexto de la educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas.

Esto nos lleva a una situación de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en forma sistemática, planificada, programada, donde hay unos objetivos, unos recursos y lo que es más, unos alumnos y unos maestros. A la vez, tampoco podemos descartar la presencia de un aprendizaje informal que ocurre diariamente.

Por eso, al decir de Piaget de –cómo se que aprendo//, los niños/as demuestran que aprenden la segunda lengua, cuando demuestran en el uso diario, hablar una segunda lengua que antes no lo hacían.¹⁰

Entonces la diferencia sustancial entre adquisición y enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua radica en que:

¹⁰ Didáctica de la lengua maternal y segunda lengua, pág. 130

1. *La adquisición es espontánea, natural y asistemática, mientras que el aprendizaje es en forma sistemática, planificada y en un centro educativo.*
2. *La adquisición es de una manera informal, mientras que el aprendizaje es de manera formal.*
3. *Cuando se adquiere el cerebro no actúa con mucha profundidad sino que se concreta a relacionar significados, mientras que cuando se aprende, el proceso mental es más abstracto porque se lleva a la conceptualización y definición de significados.*

2.6 FILOSOFIA ANDINA

Todos los principios lógicos de la filosofía andina se hacen sentir en los diferentes ámbitos y regiones de la experiencia vivencial del runa andino. El estudio filosófico concreto de estas manifestaciones lleva a una suerte de fenomenología andina, en el sentido de la explicitación del logos sui generis (como aparece en los principios mencionados) de los múltiples phainomena, no como Sache selbst (cosa misma), sino como experiencia vivencial e interpretación colectiva de la realidad: La filosofía andina es entonces la interpretación (hermenéutica) creativa de estos fenómenos, a la luz de los principios expresados anteriormente.¹¹

Para la filosofía andina, la realidad 'holística' tampoco permite distinciones reales 'absolutas', debido a la relacionalidad como rasgo fundamental. La filosofía tiene un solo 'contenido' (el término -objeto// ya es inadecuado): La rica experiencia vivencial de la 'realidad' por parte del runa andino. Esta experiencia no se puede clasificar y dividir en 'partes' mediante un criterio 'objetivo' o 'real', porque tal clasificación ya sería la consecuencia de una cierta experiencia y de su interpretación, tal como la realiza el homo occidentalis. La experiencia es integral e integrada, y, a la vez, es la experiencia de lo integral (holon) e integrado (relacional). Sin embargo, la explicitación filosófica de esta experiencia requiere de un cierto criterio 'pragmático' de clasificación, porque el espíritu discursivo, al tratar de comprender lo no-discursivo (presente) e integral (holístico), adopta un cierto orden de procedimiento (clasificación funcional más que 'real').

¹¹ Filosofía Andina, pág. 141-146

Por motivos pragmáticos y didácticos (y no 'reales' o 'esenciales') conviene 'distinguir', dentro de la experiencia andina, ciertos campos o ámbitos que en algo se parecen a los campos occidentales, pero que también difieren considerablemente. En primer lugar, la gnoseología o epistemología andina no puede ser una disciplina aparte, sino un 'momento' integral de lo que podríamos llamar –cosmología andina//. Tampoco conviene hablar de una –metafísica andina//, porque separa indebidamente lo 'físico' y lo 'metafísico', dos concepciones totalmente ajenas a la racionalidad andina. Usamos un neologismo kichwa-griego para indicar lo que queremos decir: –Pachasofía// (cap.6). Además de ella, hay que considerar una parte que estudia explícitamente al ser humano y sus múltiples relaciones; También para esta disciplina conviene crear un neologismo: –Runasofía// (cap.7). Lo mismo ocurre con la experiencia religiosa de la divinidad y lo divino: –Aposofía// (cap.9).

Así tenemos, nolens volens, la tripartición occidental de la metafísica (cosmología-psicología), pero de una manera muy distinta y hasta incompatible con ella. Además, habrá que estudiar la ética andina como –Ruwanasofía// (cap.8).

2.6.1 Relacionalidad Cósmica

Para tener una idea más clara de la 'cosmovisión' (en esta ocasión, la expresión es adecuada) andina, tenemos que tomar en cuenta siempre los principios 'lógicos' de la racionalidad andina, en especial los principios de correspondencia y complementariedad. //Cosmovisión// en este sentido es la presentación simbólica del cosmos interrelacionado (pacha) mediante distintos ejes cardinales; no se trata de una 'visión' en sentido occidental de theoreia o visio. Por esto, prefiero la expresión pachasofía, para no someterse al criterio occidental de que 'sólo se trate de –cosmovisión//, pero de ninguna manera de –filosofía//'.¹²

¹² Filosofía Andina, pág. 145

2.6.2 Ecosofía Andina

El vocablo –ecosofía// significa la ‘sabiduría andina del cosmos físico como una ‘casa’ orgánicamente ordenada’. Prefiero este vocablo al que está de moda en Occidente: –ecología//, porque contiene la connotación del logos (y de la ‘ciencia’) moderno. Para el runa, la naturaleza no se puede ‘conocer’ lógicamente, sino sólo ‘vivir’ orgánico y simbólicamente. En el fondo, –ecosofía// podría ser un sinónimo de –pachasofía//, si simbolizamos pacha como ‘casa’. De hecho, la ‘naturaleza’ es el todo de la ‘realidad’, y no una entidad opuesta a otra (como ‘culturalidad’ o ‘espiritualidad’). Es significativo que no exista ningún vocablo kichwa para ‘naturaleza’ (se lo parafrasea como tukuy hinantin pacha: ‘todo como pacha’).

Cuando diferenciamos aquí ‘ecosofía’ de ‘pachasofía’, es por razones pragmáticas: La ‘ecosofía’ se refiere a las relaciones múltiples que mantiene el runa con su entorno natural inmediato, en el palno de Kay pacha. El elemento principal y el eje ‘hermenéutico’ fundamental para la ‘ecosofía’ es la realidad compleja y polifacética de la pachamama. ‘Ecosofía’ en sentido estricto es la ‘hermenéutica’ pachasofía de la pachamama.

2.6.3 Ciclicidad del Tiempo

Como ya hemos visto, el vocablo kichwa pacha significa (entre otros) simultáneamente ‘espacio’ y ‘tiempo’; no existe un vocablo exclusivo para –tiempo//; (hoy día se usa la palabra española kechuizada timpu). Esto nos da un dato acerca de la experiencia andina de la temporalidad. El cosmos (pacha) es tetradimenciona, una red interconectada de relaciones espacio-temporales. Por eso, el tiempo andino está estrechamente ligado a los fenómenos pachasóficos de tipo astronómicos de tipo astronómico y ecosófico. La concepción occidental del ‘tiempo’ no es uniforme y homogénea; la filosofía griega afirma (con la excepción de Parménides que simplemente niega el tiempo) la ciclicidad ‘eterna’ del tiempo y usa para su representación el símbolo del ‘círculo’ como forma más perfecta del

*movimiento. De esta manera, el tiempo es un 'movimiento eterno'; el pensamiento griego rechaza tanto la linealidad como la progresividad del tiempo.*¹³

La experiencia andina del 'tiempo' es totalmente distinta. No es algo que 'tenemos' como una cuenta bancaria, y que podemos 'gastar', 'perder' o 'invertir'. El runa vive en el tiempo, tal como vive en el espacio. El 'tiempo' es como la respiración, el latido cardíaco, el ir y venir de las mareas; el cambio de día y noche. El 'tiempo' es relacionalidad cósmica, co-presente con el 'espacio', o simplemente otra manifestación de pacha. Las categorías temporales más importantes no son 'avanzado' o 'atrasado', ni 'pasado' y 'futuro', sino 'antes' (ñawpaq) y 'después' (qhepa). El tiempo tiene un orden cualitativo, según la densidad, el peso y la importancia de un acontecimiento. Por eso, existen 'tiempos densos' y, 'tiempos flacos', en algo la temporalidad no es cuantitativo, sino cualitativo; cada 'tiempo' (época, momento, lapso) tiene su propósito específico (comparable con lo que dice Cphelet en Ecl. 3,1-8). Existe un tiempo para la siembra, otro para el aporque, otro para la cosecha; hay tiempos 'rituales' para hacer los despachos y los pagos a la pachamama. Los rituales y las ceremonias no son 'neutrales' con respecto al tiempo; si no es el 'tiempo' apropiado, el ritual no tiene el efecto deseado. No se puede 'presionar' el tiempo; por eso, las supuestas 'ganancias' de tiempo para el runa a largo plazo serán 'pérdidas'

Otra de las concepciones de choque inter-cultural se da en cuanto a la 'puntualidad'. El tiempo del reloj para el runa tiene importancia secundaria; hay momentos propicios y momentos no apropiados. No tiene sentido 'cumplir' con un dictado cronométrico, si el kairos no se da. Es un ritmo cualitativo con rasgos simbólicos y celebrativos que 'dicta' las horas y los días; violar este ritmo (cumpliendo la 'puntualidad') resulta contraproducente a largo plazo. El tiempo andino se parece más a la durée que al temps en el sentido de Bergson; sólo que no se trata de un 'sentimiento' subjetivo, sino de un orden cósmico y colectivo.

El hombre andino entonces 'define' su 'identidad' (otro concepto accidental muy cargado) en y a través de 'relaciones'; es, en sí mismo, una chakana, un puente o un 'nudo' de múltiples conexiones y relaciones. En primer lugar, el centro de

¹³ Filosofía Andina, pág. 179-181, 189,202-203

gravitación no es el 'individuo' o la persona absolutamente separada (Kat'authon), sino una entidad supra-individual (que no necesariamente es lo 'universal'). El individuo, en sentido occidental, para la filosofía andina es una 'nada', un 'vacío total', un no-ente; como mónada realmente existe 'sin ventanas', y por lo tanto: no existe. La relacionalidad es constitutiva para la identidad antropológica andina; la individualidad (si fuera un valor) sólo se da en sentido derivado o secundario, pero de ningún modo como hecho primordial y fundante. El cogito ergo sum de Descartes para el runa andino se convertiría justamente en su negación: Cogito ergo non sum. Es decir: El sujeto individual ('yo'), mediante un acto aislado e inmanente (cogito), justamente se da cuenta de su 'no-ser' (non sum), de su vanidad total, de la precariedad 'ontológica' que le ubica al borde de la plena nihilidad (Nichtigkeit). La proposición básica (aplicando el arjé cartesiano) de la 'runasofía andina' sería: Celebramus ergo sumus ('celebramos, y por lo tanto existimos'). La 'identidad' (idem: 'lo mismo') andina es justamente 'relacionalidad' entre 'heterogeneidades' (heteros: 'otro', 'ajeno'). Una persona es 'sí misma' en la medida en que se relaciona con =otra'¹⁴

El individuo que rompe con los lazos intrínsecos del ayllu, prácticamente firma su propia sentencia de muerte, pero sobre todo distorsiona severamente el orden socio-económico, ritual y celebrativo, y por tanto, el orden (pacha) holístico. Hasta la llegada de los sistemas privatistas y su impacto económico, sólo existía propiedad colectiva de tierras de cultivo, agua y pastizales para la ganadería. El ayllu como entidad económica básica es el lugar de la producción colectiva; a través de formas de trabajo que se basan en el principio de reciprocidad. Mediante la mink'a (traducido como -colaboración//, -participación//), Los miembros del ayllu, que son a la vez los jefes de las familias nucleares-simples, 'colaboran' en forma colectiva para obras de beneficio común (canales de riego, carreteras, encauzamiento de ríos, etc.). El ayni (reciprocidad de trabajo, ayuda mutua, cooperación) es una forma institucionalizada de reciprocidad laboral que es imprescindible para la vida de cada miembro de ayllu. Para la cosecha, la siembra, el riego y muchos otros trabajos de envergadura, el comunero pide el apoyo de los demás miembros del

¹⁴ Filosofía Andina, pág. 204-205

ayllu; como recompensa recíproca, también ayuda a sus colaboradores en las ocasiones similares. Esto también se refiere a los instrumentos y animales de trabajo (bueyes, acémilas, llamas) que normalmente son escasos y sólo pueden ser mantenidos colectivamente. El ayni es una forma de trueque a nivel del esfuerzo laboral: –Tu me ayudas ahora, y yo te ayudaré en otra oportunidad//. Se entiende que no se puede violar este principio, salvo a costa de severas penas y hasta la expulsión del ayllu.

Las formas recíprocas de trabajar y ayuda son elementos intrínsecos de la identidad del hombre andino; se ‘identifica’ como uno de los miembros de la minka y del nym, y como tal ‘cuenta’. Esto no quiere decir que se trata de una definición del runa homo economocus. Lo económico –como hemos señalado anteriormente- es, en el fondo, la presentación ceremonial y cultivacional del cosmos entero como ‘casa’ (oikos), en y a través del trabajo. Pero las formas recíprocas de interrelación social desbordan ampliamente el campo laboral y mercantil; también en las fiestas, los lazos de compadrazgo, los ritos religiosos y las relaciones matrimoniales, está presente el principio de reciprocidad. El verdadero ‘sujeto’ (para usar un vocablo totalmente ajeno al mundo andino) humano en el Ande es el ayllu, la colectividad organizada y ordenada mediante un conjunto de relaciones establecidas. Pero en un sentido último, el ‘sujeto’ es el mismo cosmos (pacha) con su sistema de relacionalidad múltiple, del que el runa es partícipe y co-cultivador.¹⁵

2.6.4 Polaridad Sexual

Para la filosofía occidental, la sexualidad y la condición sexual de gran parte de los entes nunca han sido un tema prioritario, ni una interrogante que merecería una reflexión más profunda. Recién la fenomenología ha venido poniendo énfasis en el tema, y la sinvestigaciones de Foucaulf forma una loable excepción a la ausencia casi completa de este asunto. Pero aún las excepciones muy esporádicas se limitan a la sexualidad humana. La filosofía andina en contraste, interpreta la condición sexual como una constitución universal y hasta cósmica: Todo es –sexuado// en cierto sentido, desde los entes inorgánicos hasta los fenómenos meteorológicos,

¹⁵ Filosofía Andina, pág. 206-208

cósmicos y religiosos. La sexualidad (o mejor tal vez: 'sexuidad') como 'bisexualidad' forma parte del orden cósmico y expresa en forma muy sintética y expresiva el principio de complementariedad. Como la orientación 'espacial' entre arriba (hanaq) y abajo (uray), también la orientación sexual entre lo femenino (warmi) y masculino (qhari) es de vital importancia para la relacionalidad cósmica andina: Como los principios taoístas de Yin y Yang, también en el Ande, los principios 'sexuales' penetran todos los campos de la realidad. A lo masculino corresponden el lado derecho (paña) con el sol, la estrella matutina, el día, el rayo, las cumbres, el este y el verano; a lo femenino el lado izquierdo (lloq'ë) con la luna, la estrella vespertina, la nube, la pachamama, el oeste y el invierno.

Lo que compete al orden pachasófico en general, también tiene su vigencia plena a nivel antropológico. El ser humano es esencialmente -sexuado//, y esta condición revela la complementariedad entre lo femenino y masculino, como *conditio sine qua non* de formar una unidad supra-individual concreta. El runa es definido en términos sexuales como mujer o varón, y esta misma 'definición' revela 'insuficiencia' intrínseca del individuo separado y aislado. La persona particular no es suficiente, ni completa, sino requiere para su compleción del polo opuesto y complementario, como lo había señalado también Platón (en otro contexto) mediante el mito de Aristófanes del 'hombre andrógino' en el *Symposion*.¹⁶

La condición sexual no sólo 'complementa' lo que por sí solo es deficiente y 'a medias', sino que además 'genera' vida y conserva los grandes ciclos vitales. La 'diferencia' sexual complementaria es la *conditio sine qua non* de la 'unidad' pachasófica, que es una relación; la identidad andina sólo se da en y a través de la diferencia que nunca es excluyente ('el uno sin el otro'), sino siempre incluye ('el uno con el otro'). El dinamismo 'dialéctico' (o tal vez mejor: 'dia-sófico') entre lo femenino y lo masculino es tan fuerte en los Andes que gran parte de los bailes, rituales, costumbres y juegos tienen una connotación (inconscientemente) 'sexual'. El wayno es una forma de bailar donde se expresa o 'presenta' en forma muy concreta la polaridad sexual dinámica y fecunda, simbolizando de esta manera la condición cósmica igualmente 'sexuada'. Para el runa es inconcebible que dos

¹⁶ Filosofía Andina, pág. 209-214

personas del mismo sexo bailen juntos, salvo como formas coreográficas que son partes intrínsecas de un dinamismo polar.

Tal como el vocablo noga (‘yo’) es una mutilación del vocablo completo noqanchis (‘nosotros’), la persona solitaria y soltera, autárquica y autónoma es una mutilación estéril de la unidad vital que es la pareja hetero-sexual. Las personas (voluntaria o involuntariamente) solteras tienen una posición muy difícil en el ámbito andino; son consideradas ‘incompletas’ y sobre todo ‘estériles’ (infecundas). El celibato católico nunca ha podido ‘inculturarse’ en el mundo andino; la gente comprende perfectamente si el ‘cura’ tiene una mujer. Puede ser que el celibato por motivos religiosos todavía cuenta con una cierta base pachasófica en el sentido de que se trata de una chakana, un puente ritual y sacramental entre kay pacha y hanag pacha. La persona célibe en este sentido también es ‘relacional’ o ‘relacionante’ entre ámbitos sexualmente complementarios, y por lo tanto ‘fecunda’. Algo parecido habrá ocurrido con las famosas akllakuna (de akllay: ‘escoger’) incaicas; su vida célibe (provisional) obedecía a su función ritual específica de ser servidoras exclusivas del Sapan Inka. Esto no impedía que pudieran ser ‘regaladas’ como esposas a los jefes guerreros o nobles; con este cambio, también cambiaba la ‘función’, y por tanto la condición sexual. Los sacerdotes andinos (altomisayoq) sólo son célibes cuando ejercen su función, pero no son solteros de por vida; en el mismo ritual, la polaridad sexual se da de otra manera que en la vida cotidiana: el altomisayoq ‘comulga’ con la pachamama.

La polaridad sexual complementaria como un principio básico de la runasofía andina choca con muchos fenómenos, formas de vida y apreciaciones axiológicas de Occidente. Aparte de la soltería duradera y el celibato religioso, el mundo andino no reconoce la homosexualidad que, de una u otra manera, estaba en la misma base de los comienzos griegos de la filosofía occidental. No es que serían argumentos de tipo ético (en sentido occidental) los que condenaran la homosexualidad, sino su incompatibilidad total con los principios básicos de la pachasofía. La persona homosexual no forma ninguna chakana vital en el orden cósmico, y por lo tanto, es ‘estéril’ (no-dinámica) y ‘narcista’ (no-relacional). Una pareja homosexual para el hombre andino es como dos personas solteras aisladas; la ‘personalización’ del runa no se forja, en primer lugar, mediante relaciones ‘personales’ (amistad, amor,

respeto, diálogo), sino en base a relaciones 'biológicas' o vitales. Esto no se debe entender como un 'biologismo' crudo, sino más bien como pan-vitalismo cósmico: El runa es futuro, parte y generador de la vida. En todo esto. La chakana de la 'pareja' (hetero-sexual) cumple una función de conservación y generación perpetua del orden cósmico. Del mismo modo, el hecho de tener solo hijo, ningún hijo o sólo hijos del mismo sexo, es un fenómeno no muy apreciado en el mundo andino. La polaridad sexual no sólo se da a nivel de la 'pareja' adulta, sino también entre los hijos.

Es un fenómeno interesante que, en público, la 'pareja' muchas veces se 'disuelve'; el varón se junta con los varones, y la mujer, con las mujeres. La complementariedad sexual es este caso se da a otro nivel, es decir: entre dos grupos. A pesar de que cada grupo esté ocupado con sus propios quehaceres, esto nunca significa 'separación' o distanciamiento: mujeres y varones se complementan en su alteridad respectiva. La tendencia 'andrógina' de la cultura occidental en las últimas décadas (corte de cabello), ropa, adornos, ocupaciones, etc.) no encuentra eco en el mundo andino. La diferencia (o polaridad) sexual prevalece sobre la igualdad antropológica metasexual o sexual. Tampoco corresponde a la filosofía andina una posición feminista extrema que insiste en la auto-suficiencia antropológica de lo femenino, la independización completa del sexo femenino y la exclusión mutua casi mortal entre varón y mujer ('lucha de los sexos'). Pero sí concuerda perfectamente con una posición feminista que reivindica la igualdad valorativa entre mujer y varón, que no es 'equi-valencia'. La complementariedad sexual, enfatiza a la vez la diferencia fundamental de los polos, y su 'peso' equivalente (horizontal) en la constitución de la unidad bi-polar. Ni el varón está por encima de la mujer (patriarcalismo), ni la mujer está por encima del varón (matriarcalismo), sino que los dos están en posición igualitaria uno frente a otra, completándose mutuamente.

No cabe duda de que la cultura occidental -inclusive la filosofía es, en su gran mayoría, patriarcal y androcéntrica. Los últimos movimientos de una filosofía feminista (como continuación de la teología feminista) demuestran la masculinidad subyacente al pensamiento filosófico occidental, a pesar de aparecer como sexualmente 'neutral'. La supuesta supra- o super-culturalidad de la filosofía

occidental que a la vez es una supuesta supra-sexualidad, esconde el androcentrismo existente y dominante: Es una filosofía hecha por representantes del sexo masculino y con concepciones fuertemente relacionadas a lo masculino. La predominancia de la razón y de la lógica, y la ausencia casi total de los sentimientos, la sensibilidad y sensibilidad son un indicio para tal afirmación. La filosofía andina tampoco es meta-sexual o sexualmente 'neutral'. Pero rechaza a la vez el androcentrismo y ginocentrismo como aproximaciones inadecuadas a la 'realidad'. El enfoque principal es dual en el sentido de la polaridad sexual que impregna todos los ámbitos de la vida y del cosmos. Sin embargo, habrá que analizar más detenidamente el fenómeno del 'machismo' que también se da en el mundo andino. Existe un debate muy controversial sobre la cuestión de la endogeneidad o exogeneidad del machismo: ¿Existía ya en la época pre-hispánica, o fue importado recién por los conquistadores?

El machismo defiende la superioridad de lo masculino sobre lo femenino, mediante una supuesta virilidad creadora, ordenadora y generadora. Aparte de los presupuestos psicológicos, funciona, sobre todo, como una ideología de poder en la vida social. De acuerdo a los principios básicos de la filosofía andina, el machismo es un elemento totalmente extraño e incompatible: lo masculino y lo femenino co-existen el mismo nivel, pero con 'funciones' distintas y hasta opuestas (polares). La equi- valencia (igualdad de valor) de los sexos no implica equidad (identidad); el runa insiste en la diversidad de funciones, maneras de expresión, competencias y roles entre mujer y varón, que no son los mismos que en Occidente. Ambos sexos tienen funciones 'públicas' y 'domésticas'; la economía no es el campo privilegiado del varón, sino que es compartida por los dos sexos según la complementariedad (por ejemplo: mujer-ganado y varón-tierra). La cuestión del 'machismo incaico' es de tipo antropológico y tiene que ver, sobre todo, con asuntos de poder y cohesión. La ausencia runasófica del machismo también se nota en la religiosidad andina. De ahí que me inclino a la hipótesis de que el machismo presente en el mundo andino es en gran medida, exógeno.

2.6.5 Psicología Andina

La antropología occidental sostiene desde Pitágoras hasta nuestros días (con excepciones) una bipartición (alma y cuerpo) o tripartición (alma, espíritu y cuerpo) del ser humano. El alma (psyjé), este gran hallazgo de Pitágoras (tal vez prestado de Oriente), se opone en la tradición platónica como realidad incompatible y exclusiva al mundo corpóreo, y en la tradición aristotélica como forma subsistente a la materialidad. El hombre, más que ser un 'puente', es considerado como un 'híbrido', un ente contradictorio, una nada y un dios, un gusano y un ángel (Pascal). La parábola de Platón del 'carro alado' (en el diálogo Fedro) sirve como 'mito fundante' de gran parte de la antropología occidental.

La runasofía andina parte de una concepción cósmica del hombre: El runa es chakana cósmica entre diferentes ámbitos y realidades. Pero, esto no implica (como en el paradigma occidental) que esté intrínsecamente desgarrado. Es ante todo, 'relación', y no una dualidad de dos (o más) relata que difícilmente pueden ser relacionados (Descartes, ocasionalismo); el problema de la interrelación entre alma y cuerpo, el problema psico-físico, en este sentido no existe para el runa andino. Podríamos hablar (para usar un equivalente homeomórfico) de un 'monismo neutral' (Ryle) con respecto a la antropología: El hombre es una sola entidad integral, un ente relacional en sí mismo y para los demás. Muchos de los conceptos occidentales no coinciden con la intuición más profunda de la runasofía andina: 'alma', 'cuerpo', 'substancia', 'inmortalidad', 'dualismo'.

2.6.6 Salud y Enfermedad

Uno de los ampos donde se manifiesta claramente la concepción runasofía andina, son los fenómenos de salud y enfermedad. Dentro del marco pachasófico de la relacionalidad del todo, salud y enfermedad no son fenómenos aislados, ni netamente antropológicos. Hasta el cosmos entero, la naturaleza del medio ambiente o la religiosidad pueden estar 'sanos'. o 'enfermos'. Los parámetros universales podemos llamar –equilibrio cósmico|| (para salud) o –desequilibrio cósmico|| (para enfermedad); cada rompimiento de las relaciones 'vitales' es causa o motivo para las enfermedades. Pero como ya indiqué en una oportunidad anterior: no se trata de

una 'causalidad' física y de una 'eficacia causal', sino de un nexo simbólico-ritual, basado en los principios de correspondencia y complementariedad. Por eso, cuando hablamos de 'enfermedad' y 'salud', podemos aplicar la categoría no-occidental de una 'eficacia simbólica' (como rige, entre otros, en la homeopatía, acupuntura y astrología).¹⁷

En los Andes, salud y enfermedad tienen que ver con el 'cuerpo colectivo', es decir: con las relaciones interpersonales y hasta cósmicas. No son fenómenos, explicables y curables meramente en términos del individuo sano o enfermo. La medicina andina tradicional es una medicina social, ritual y pachasófica. Esto puede explicar la existencia de enfermedades típicamente andinas: El 'susto' o mancharisqa, el 'gentil' o soq'a, el 'viento' o wayra, y las 'enfermedades del rayo' o qhaqya (k'aqlla). Todas estas enfermedades tienen una relación intrínseca con elementos exteriores a la persona y revelan la condición relacional de la vida. Tienen cuadros y características muy específicos que no son comparables con enfermedades 'occidentales', ni encuentran explicación (y curación) dentro del paradigma dominante de la medicina occidental. Por lo tanto, tampoco pueden ser curadas por los representantes de esta medicina, sino sólo por los curanderos andinos (hampiq, paqo, kuka-qhawaq, pampamisayoq, altomisayoq). Para el runa, cada enfermedad es un síntoma (signo visible) de un trastorno en el equilibrio personal, social y cósmico. Su curación consiste, en primer lugar, en el restablecimiento del equilibrio dañado, que sólo es posible simbólica y ritualmente. La medicina andina no es 'técnica' ni causal sino 'ritual' y simbólica; el logro se basa en una eficacia simbólica.

2.6.7 Ética Andina

El énfasis occidental en la distinción entre el 'ser' y el 'deber', para no ser víctima de la 'falacia naturalista', no es aplicable a la filosofía andina. El 'ser' (aunque no es una categoría andina), como 'ser-relacional', es a la vez 'deber-ser', o sea un orden normativo, y no sólo constatativo o fáctico. Por eso, las proposiciones descriptivas son a la vez prescriptivas y performativas; el estado fáctico de la

¹⁷ Filosofía Andina, pág. 217-219, 226

realidades (positiva o negativamente) una norma que implica una cierta forma de actuar y relacionarse.

Esta aparente 'falacia naturalista' por lo menos dentro del paradigma occidental-para el runa andino no lo es, porque no se trata de una inferencia lógica de un orden ontológico antecedente a un orden ético consecuente, sino de una 'identidad dialéctica' o mejor dicho: de una 'correspondencia recíproca' de pachasofía (ontología) y ética. El orden moral como un sistema de relaciones recíprocas corresponde al orden cósmico como un sistema de relaciones complementarias y correspondientes. Por lo tanto, la ética andina no es tanto una reflexión sobre la normatividad del comportamiento humano, sino sobre su 'estar' dentro del todo holístico del cosmos. Se ha observado que el pensamiento indígena de América Latina en general es más un pensar del 'estar' que del 'ser', es decir: de la concreción de la existencia dentro de las múltiples relaciones, y no de la abstracción ontológica en términos de 'substancialidad'. La ética trata del 'estar-en-el-mundo' (In-der-Welt-Sein), pero no en un sentido existencialista o fenomenológico, sino en un sentido pachasófico: 'estar-dentro-de-pacha'.¹⁸

2.6.8 Ética Cósmica

De acuerdo a la runasofía, la ética andina no toma al hombre como 'medida de todo' o fin en sí mismo. Su dignidad excepcional radica en el lugar (topos) predilecto dentro de la totalidad de relaciones cósmicas. Como chakana importante, el hombre tiene una 'función' cósmica de conservación y perpetuación mediante la 'presentación ritual y ceremonial. Por lo tanto, no es un fin (telos) en si mismo, sino una co-finalidad cósmica. El ser humano es 'parte' intrínseca del cosmos (pacha); esto justamente le da su dignidad y posición excepcional. La ética entonces 'juzga' cada elemento de acuerdo a su conformidad con el orden cósmico. La hybris occidental de desligar al hombre del orden natural cósmico, para la ética andina es un 'mal' muy serio. Si el ser humano no asume su 'responsabilidad' complementaria y recíproca, eso lleva a un trastorno severo del orden cósmico. El principio ético andino principal se podría formular de la siguiente manera: –Actúa de tal manera

¹⁸ Filosofía Andina, pág. 231

que contribuyas a la conservación y perpetuación del orden cósmico de las relaciones vitales, evitando trastornos del mismo.”

En este sentido, el obrar ético tiene una finalidad ‘salvífica’, no en sentido individualista, sino cósmica. El hombre es ‘co-redentor’ de todo el universo, al cumplir con su función específica asignada por su lugar en la red de relaciones. Se trata a la vez de una ética teleológica y deontológica: La finalidad del obrar ético (telos) es la conservación del orden pachasófico, que a la vez es el ‘cumplimiento’ de una normativa sentida como ‘deber’ (ruwana, deon). El verdadero sujeto ético es el ‘nosotros’ (noquyku) colectivo y comunitario, y no el yo soberano y autónomo. Cada infracción contra la normatividad cósmica por un miembro de la comunidad tiene mayores consecuencias, en última instancia hasta cósmicas; éstas no se limitan por el radio de la libertad del infractor individual.¹⁹

2.6.9 Reciprocidad Pachasófica

Un acto éticamente bueno se califica por el grado de su conformidad con la normatividad de la reciprocidad, y un acto éticamente malo por la violación (total o parcial) de la misma. ‘Reciprocidad’ significa: A cada ‘bien’ o ‘mal’, como resultado del acto de un elemento cósmico corresponde de manera proporcional un ‘bien’ o ‘mal’ por parte del elemento beneficiado o perjudicado. En el fondo, se trata de un principio cósmico y universal de ‘justicia’, en el sentido de un equilibrio ético.

La justicia andina toma en cuenta el ‘lugar’ específico que ocupa un cierto elemento en la relacionalidad cósmica, la función peculiar que debe de cumplir para conservación y perpetuación del orden cósmico. En este sentido, no cada persona o actor es juzgado por igual, aunque la infracción puede ser la misma. Una mentira no siempre es mala, sino que hasta puede ser buena en la medida en que se lo contribuya a la conservación del equilibrio cósmico. El pueblo andino, conquistado por una cultura ajena, sale ‘ablandar’ esta violación flagrante del orden cósmico mediante una resistencia pasiva que incluye la ‘mentira’ en un sentido occidental.

¹⁹ Filosofía Andina, pág. 232-233

La finalidad cósmica y relacional prevalece sobre la autenticidad personal; uno actúa de manera 'auténtica' cuando se comprende como una pieza clave en el orden cósmico. Esto puede llegar a ser al juicio del existencialismo y psicoanálisis suma 'inautenticidad'.

2.6.10 Reciprocidad Runasófica

Los principios éticos sociales andinos tienen como punto de referencia los nexos 'naturales' de la consanguinidad, de padrinzago y compadrazgo y del ayllu (comunerismo), antes que los nexos 'consientes' de la amistad, del amor al prójimo y de la solidaridad con el foráneo. La filosofía occidental (inclusive la moral cristiana) suele tender a desbaratar éticamente los lazos 'naturales' y exaltar las relaciones 'desinteresadas', el amor de los padres a sus hijos es 'natural', y, por lo tanto éticamente 'neutral' o 'amoral' (un 'hecho'), mientras que el amor al necesitado desconocido tiene una alta calificación ética. La ética andina ve el asunto por el otro lado: las relaciones 'naturales' son de calidad ética primordial porque en ellas se juega la 'justicia' y el equilibrio social y cósmico; las relaciones 'consientes' (no-naturales) más bien pueden convertirse en una amenaza severa a este equilibrio, sobre todo cuando se trata de actitudes unilaterales y no-recíprocas. El amor desinteresado (agapé), como tal, no es un valor, como tampoco es la ayuda altruista.²⁰

Al hombre occidental, a veces choca este 'desfase' entre la ética 'exclusiva' de la familia (extensa) y la comunidad, donde hay toda forma de ayuda, cariño y asistencia mutua, y la ética 'inclusiva' con respecto al foráneo y desconocido. En este último caso, la reciprocidad del obrar no está asegurada, y por eso, el runa es muy prudente en sus iniciativas. Si hay una contribución por parte de la persona foránea, también hay retribución recíproca por parte del runa autóctono. Esto tal vez explique que el runa aplica otro tipo de 'justicia' a un miembro de la misma comunidad que a una persona foránea; a un comunero del mismo ayllu, nunca le engañaría económicamente pero sí lo puede hacer con un comerciante foráneo o un turista. En el primer caso, la reciprocidad está dada 'por completo' y es vital para la

²⁰ Filosofía Andina, pág. 240-244

convivencia familiar y comunal; en el segundo caso, la reciprocidad es sólo parcial y no afecta de ninguna manera el equilibrio social. 'Justicia' no es una categoría formal y universalmente homogénea; la 'justicia' dentro de la familia y del ayllu, es distinta de la que rige en las relaciones extra-comunales.

El runa no niega la 'igualdad' de la dignidad de todos los hombres, pero relativiza a la vez la universalidad formal e igualitaria de ciertos 'derechos' y 'deberes'. Siempre privilegiará a los miembros de la familia (extensa) y de la comunidad cuando se trata de asuntos vitales de sobrevivencia. Esto puede explicar parcialmente la gran disponibilidad del hombre andino al nepotismo en lo económico y político. Cuando se trata de un familiar, compadre o 'paisano', los 'favores' no son cuestión de voluntad, sino básicamente un 'deber', respectivamente un 'derecho' del que los pide. Normalmente, nadie cuestiona esta 'doble justicia':

Un trato especial y privilegiado cuando se trata de un miembro de la familia y de la comunidad (actualmente se lo extiende a los 'compinches' y 'amigos' en general) por un lado, y un trato formal y conforme a la normatividad exterior (burocrática, legislativa, judicial) para las demás personas, por otro lado. El hombre andino no lo concibe como una 'injusticia', porque el trasfondo de reciprocidad con todas sus consecuencias es distinto. El trato distinto para personas (o mejor dicho: círculos sociales) distintas, es justamente un signo de una 'justicia' superior. No sería nada justo tratar al compadre y a un visitante desconocido por igual.

La ética familiar toma en cuenta las relaciones dentro de la familia extensa andina, es decir: la relación entre esposos o convivientes, la relación entre hijos y padres, y las múltiples relaciones de padrinzgo y compadrazgo. Las relaciones conyugales, tal como las demás, están marcadas por la reciprocidad entre los cónyuges. Se trata, como venimos explicando dentro de la runasofía, de una reciprocidad en el marco de la complementariedad sexual polar, que implica una justicia entre elementos diferentes, pero equivalentes.

El matrimonio andino es ante todo 'comunidad de intereses 'mutuos', y no tanto una expresión de amor. Por lo tanto, la libertad de decisión de los futuros cónyuges es secundaria, frente al equilibrio recíproco familiar. El sirvinakuy no es comparable

con el matrimonio occidental moderno, sino tal vez con las formas pre-modernas; no es un asunto exclusivo ni privilegiado de los novios, sino en el fondo, una forma de 'trueque' inter-familiar. Uno se 'casa' con toda la familia (extensa) del cónyuge, asumiendo todos los deberes y derechos que esto implica; la reciprocidad conyugal de por sí misma ya trasciende la pareja. Además, el sirvinakuy tiene 'formalidad' y constancia por la ritualidad simbólica en la que se desenvuelve; es por sí misma 'religiosa', aunque la Iglesia siempre lo ha descalificado como 'concubinato'. La función primordial del matrimonio es la 'complementación bipolar' en lo procreativo, económico y educativo. Como 'sujeto' primordial, la pareja de cónyuges 'presenta' in nuce la relacionalidad cósmica y la 'conserva' sexual y ceremonialmente. La ausencia parcial del complemento sexual pone en riesgo este orden y su perduración; por eso, la soltería y la esterilidad son vistas como 'deficientes' y faltas de reciprocidad.

La relación entre padres e hijos se fundamenta en una reciprocidad a largo plazo. La contribución de los padres en forma de la crianza, educación y formación de sus hijos, será 'devuelta' en forma recíproca, una vez que los hijos ya tendrán ingreso y podrán sostener a sus padres en la vejez. Este deber mutuo asegura la vida de los miembros débiles, tanto de los hijos como de los ancianos; sin este compromiso, no podrán sobrevivir. La reciprocidad inter-generacional es una forma de 'seguro social' que garantiza seguridad en los casos de enfermedad, vejez e invalidez. ²¹

En las intervenciones dentro de la comunidad (ayllu) también domina el principio ético de la reciprocidad, en forma de un código moral que tiene que normar las relaciones 'no-connaturales' o extra-familiares (fuera de la consanguinidad y compadrazgo). El código incaico clásico de los tres ¡ama! (¡No! prohibitivo), complementado por la prohibición tajante del incesto, forman la base imprescindible de la convivencia y justicia entre los diferentes miembros y grupos de la comunidad.

Ama suwa, ama llulla, ama qella- 'no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo'; estos tres 'mandamientos' reflejan cada uno a su manera el principio de reciprocidad. El ama suwa (¡no robes!) es la norma que establece la reciprocidad en

²¹ Filosofía Andina, pág. 247

*cuanto a la propiedad; cada robo transforma el equilibrio existente en la posesión de bienes y ganado, y por tanto pelagra la vida de algunos de los miembros de la comunidad. El robo es una infracción que afecta la 'justicia' distributiva para la subsistencia de las personas; es una grave 'falta de reciprocidad', porque a la adquisición forzada de un bien no corresponde ninguna contribución recíproca, ni a la 'pérdida' del mismo bien. El desequilibrio resultante sólo puede ser restituido mediante una 'devolución' directa o indirecta, en forma física o simbólica, en esta vida o hasta más allá de la muerte.*²²

El ama llulla (¡no mientas!) establece la reciprocidad a nivel de la verdad en el sentido del equilibrio en el intercambio de información. En Occidente, la honradez ('decir la verdad') poco a poco venía a ser interpretada en sentido existencial como 'autenticidad' (coherencia personal). Para la filosofía andina, hay que distinguir entre la 'mentira' y la 'inautenticidad'; la mentira (llallakuy) es una severa falta de reciprocidad porque no 'devuelve' en forma proporcional una información recibida, y por lo tanto trastorna el sistema universal de verdades. La inautenticidad (iskay uya o 'doble cara') más bien es un mecanismo social de sobrevivencia y de resistencia a la penetración violenta por otra cultura. A las personas del ámbito cultural occidental les choca frecuentemente la manera como se juega con la verdad, según las circunstancias y personas concretas. Esto tiene que ver con lo que se considera 'verdadero' (cheqaq): la 'verdad' para el runa no es algo abstracto, ni una idea platónica eterna, sino el orden orgánico y la relacional del cosmos, del cual el hombre forma parte. La 'autenticidad' andina entonces no tiene que ver con la coherencia entre lo exterior ('lo que uno dice y hace') y lo interior ('lo que uno piensa y siente'), sino con la adecuación del actuar con este orden cósmico. En el caso de que este está en peligro (por una irrupción desde afuera,) no decir la 'verdad' no es una falta, sino más bien puede ser un 'deber'.

Contra este trasfondo, se puede tratar de explicar el fenómeno tan frecuente del iskay uya ('doble cara'). En primer lugar, hay que tomar en cuenta la 'lógica inclusiva' del hombre andino que es muy distinta de la exclusividad occidental (algo es 'o bien verdadero, o bien falso'). A una pregunta que ofrece como posible

²² Filosofía Andina, pág. 248

respuesta dos alternativas (-sí// o -no//), el runa casi nunca contesta en forma exclusiva, sino busca un camino intermedio. Un -no// seco no corresponde a la realidad porque ésta siempre es complementaria, es decir: también contiene implícitamente algo del -sí//. Una negación tajante además rompería la relacionalidad vital entre las personas: Si alguien pide un favor a otra persona y esta lo niega en forma rotunda, la relación humana entre ellas se ha roto, lo que significa de todas maneras una 'deficiencia pachasófica'. El runa siempre deja abierta la posibilidad de la 'conciliación' entre posiciones supuestamente exclusivas; en vez de un -no// exclusivo, usa un -tal vez//, -mañana//, -veremos// o -probablemente// inclusivos, que, en el fondo, significa (pero no lo dice) una negativa. La discrepancia entre el 'significado' (lo que se quiere decir) y la 'letra' (lo que se dice) justamente es lo que se suele llamar iskay uya.²³

Dios, entonces, forma parte integral de pacha, como fundamente ordenador del universo, como relacionalidad simbólica y semántica del mismo. Esta concepción -panenteista// (Dios está en todo) tal vez sea la más adecuada a la experiencia del runa andino. Dios está en todo el universo como chakana universal y vital; pero no como -persona//, sino como presencia simbólica del orden cósmico en y a través de cada una de las chacanas particulares.

La 'absoluteza' divina sólo puede entenderse en el sentido de la universalidad cósmica de la relacionalidad: Dios es la suma 'holón' de todas las relaciones que posibilitan la vida y el orden cósmico. Pero Dios no está des-relacionado ('absoluto') del universo y de su red de relaciones, sino lo sostiene y conserva (en conjunto con otros elementos) desde adentro.

De la misma manera, las actividades económicas y laborales tienen un aspecto 'sagrado', como las fiestas ceremoniales y rituales; cuando el campesino trabaja la pachamama; para él es como una oración, un relacionarse con el fundamento dividido de la vida.

²³ Filosofía Andina, pág. 263-264

El símbolo y el rito son las formas predilectas para hacer 'presente' lo sagrado y misterioso ('sacramental'). El hombre andino vive dentro de la ritualidad y la simbología, como una forma de conocimiento (gnosis, yachay); la gnoseología andina no es representativa conceptual, sino simbólica-ritual. Presentar simbólicamente lo divino y luminoso, es por sí mismo un acto cognoscitivo; de esta manera, el orden relacional subyacente se 'revela', la realidad se 'celebra' y así se 'conoce'. Aunque nos puedan parecer 'profanos' los distintos gestos rituales como el ch'allay o la t'inka (dejar caer gotas de la chicha o el asperje con ella), el cultivo de la pachamama o un parto, el primer 'corte de cabello' (chukcha rutuy) o la colocación de la primera piedra, para el runa andino tienen carácter 'sacramental'. La 'demitologización' (Bultmann) del mundo conllevaría para el hombre andino la 'desacralización' del mundo universo, y, por lo tanto, el ateísmo. Dios es el muystherion en y del universo, la fuerza 'sacramental' que mantiene el orden relacional holístico (panenteísmo).

2.6.11 Dios como Pachakamaq

Los primeros evangelizadores en el ámbito andino toparon con la existencia de una divinidad pre-incaica llamada Pachakamaq que interpretaron en seguida como un equivalente homeomórfico del 'Dios Créador' cristiano.²⁴

De acuerdo a la pachasofía andina y la experiencia religiosa del runa, Dios es la 'fuerza ordenadora' del universo (pacha kamaq), el principio se orden omnipotente y viviente en todo. Su función 'creadora' no consiste en 'sacar' el ser de la nada, sino establecer y mantener el orden cósmico (pacha) a partir de un total desorden y caos. En términos occidentales, esto implicaría la eternidad de la 'madera' (como Platón sostiene con el mito del demiourgos) que fuera 'in-formada' y 'transformada' por medio de un proceso ordenador. Como ya venimos explicando, la dicotomía ontológica entre 'materia' y 'espíritu' no compete a la filosofía andina. Además. La concepción andina del tiempo es cíclica y no lineal; hay entonces varias 'creaciones' o mejor dicho: 'ordenamientos' del universo, cada vez que ocurra un pachakuti. Lo que existe 'eternamente' es la ciclicidad complementaria de orden y

²⁴ Filosofía Andina, pág. 266

caos, de la que Dios forma parte integral. Entonces no la 'materia' (inerte, desanimada) es 'eterna', sino pacha (espacio-tiempo) con Dios como su principio ordenador.

2.6.12 Lo Divino como Chakana

Como parte integral del orden cósmico, Dios está (al igual que los demás elementos) sujeto a los principios (lógicos) de reciprocidad, correspondencia y complementariedad. La concepción de la sola existencia de un Dios acósmico, independiente de la existencia de un universo, para la filosofía andina es absurdo, porque el atributo esencial (a la vez 'entitativo' y 'operacional') de Dios es justamente la 'relacionalidad cósmica'. Como cada uno de los elementos cósmicos, también Dios requiere de su 'complemento' para ser pleno e integral.²⁵

Es cierto que el pueblo andino ha aceptado la idea andrógina o masculina de Taytacha (Paoacito) Dios, proveniente de Occidente, pero en todas sus funciones de chakana o 'mediador', se le aplica consecuentemente el principio de complementariedad y bi-polaridad 'sexual'. Jesús y María, tal como los apus y la pachamama, son parejas complementarias. Jesús, mediante las cruces es las cumbres de los cerros, ocupa los 'lugares' predilectos de los apus. La Cruz misma es una chakana, tanto en la pachasofía (Cruz del sur, cruce de verticalidad y horizontalidad), como en la apusofía. La cruz en los cerros simboliza y 'presenta' el puente cósmico entre hanaq pacha y kay pacha, pero también entre lloqué (lo izquierdo o femenino) y paña (lo derecho o masculino). Apu Jesucristo como divinidad 'masculina' (o aspecto masculino de lo divino) se complementa con la Mamacha María que se relaciona íntimamente con la pachamama, para asegurar la vida y el orden

2.6.13 La Relación Religiosa

La relación religiosa, basada en el principio de reciprocidad, parece contradecir algunas de las concepciones más importantes de la teología cristiana. En primer lugar, excluye prácticamente el concepto de 'gracia' como iniciativa unilateral de

²⁵ Filosofía Andina, pág. 271-272, 278

Dios, sin complemento recíproco por parte del hombre. La gratitud no-merece (es decir: no-complementaria) es algo que viola el principio de reciprocidad en lo ético y religioso. El altruismo ético y religioso no solamente no es un ideal, sino más bien es una amenaza para el orden social y cósmico. Cuando falta el complemento recíproco, la 'justicia' pachasófica es desligada de su fundamento imprescindible. Hasta hoy día, el concepto cristiano de la 'gracia' como acto desinteresado y unidireccional no se ha podido 'inculturar' debidamente. Cada 'regalo' tarde o temprano tiene que ser 'retribuido' en forma proporcional, sea simbólico o sea efectivamente; esto es una norma en las interrelaciones sociales, pero también en las relaciones religiosas. El hombre entonces no es 'justificado' y 'salvado' sólo por la gracia (sola gratia) y la fe (sola fide) como un regalo divino, sino por la 'justicia' recíproca entre lo divino y humano. Tal vez sea uno de los motivos por los que las iglesias protestantes tienen más dificultades en 'inculturarse' en el mundo andino que el catolicismo que insiste en la importancia de las 'obras' (como retribución recíproca

2.7 DERECHO INDÍGENA

Concepto

En el idioma Kichwa, el derecho se conoce como Kamachik, que significa un derecho en pleno movimiento, en cambio permanente y que se acopla a la realidad del movimiento. Esta es la forma como se ha conceptualizado el derecho desde nuestros antepasados hasta la actualidad, derecho que sigue impregnado en el diario convivir de los pueblos indígenas.

El término kamachik ya fue interpretado por nuestros antepasados. De esto, da cuenta Ariruma Kowii (1992:215) al decir: –retrocediendo un poco, vemos que nuestros antepasados denominaron a la ley, a la norma, con el término de kamachi, que significa ley y está constituido de una palabra y de un morfema.²⁶

Kamac significa poder de todos los poderes y el morfema chi, que equivale al hecho de realizar o ejecutar una acción, en otras palabras Kamachi, viene a significar el poder o la voluntad de hacer algo//

En aquel entonces, a los q hacían la ley, que hoy conocemos como legislación, se los denomina con el término de kamachij. Los pueblos originarios también conocieron a los especialistas en el estudio de la ley y a los jueces con sus propias palabras. Para Kowii –kamachij significa el que hace la ley, el que ejecuta la ley. Los especialistas en el estudio de la ley se denominaban kamachij kamayuj. La razón de la existencia de un consejo era en el sentido de que estos estudiaban tal o cual caso e imponían la sanción correspondiente//.

El hombre se apropia de esta norma y la traslada hacia la relación con otros hombres, constituyéndose en un kamachij, que significa el que ejerce. En el concepto moderno sería el que legisla, con lo que se evidencia la existencia y práctica del sistema jurídico propio.

2.7.1 Definición: Derecho Indígena

En uno de los órganos de difusión de la Confederación de las Nacionalidades indígenas del Ecuador CONAIE, encontramos que el derecho indígena es –un derecho vivo, dinámico, no escrito, el cual a través de su conjunto de normas regula los más diversos aspectos y conductas del convivir comunitario. A diferencia de lo que sucede con la legislación oficial, la legislación indígena es conocida por todo el pueblo, es decir que existe una socialización en el conocimiento del sistema legal, una participación directa en la administración de justicia, en los sistemas de rehabilitación, que garantizan el convivir armónico.

El derecho indígena, que tiene su propio sistema de legislación, su administración de justicia, sus sistemas carcelarios, por lo mismo tiene también su fundamento, su base, en la costumbre, es decir en el derecho consuetudinario.

En el proyecto político de la CONAIE también encontramos una definición de reza: –derecho indígena, es el conjunto de normas y leyes de los pueblos y nacionalidades indígenas para defender y administrar nuestras tierras y territorios, para mantener la paz y el orden en nuestras comunidades y pueblos:

- a) **Derecho**, entendido como un conjunto de normas y reglas jurídicas que regulan la convivencia social de una colectividad indígena. Es decir es un verdadero sistema jurídico y no una mera normativa.
- b) **Consuetudinario**, que básicamente nos encontramos frente a una normativa jurídica o costumbre jurídica no escrita.
- c) **Indígena**, como colectividades distintas del resto de la sociedad blanco-mestizo, originarios de un territorio determinado y que mantiene sus propias instituciones económicas, sociales, jurídicas, culturales y organizativas.

2.7.2 Características de la ley Indígena

Colectivo.- porque es aplicado por el grupo humano, en función de lograr armonía colectiva dentro de un determinado territorio o jurisdicción indígena;

Armoniosa, porque el derecho indígena dentro de su propio procedimiento integra al sujeto, infractor de las normas internas, con la sociedad, antes que segregarlo como ocurre con el derecho ordinario. Pero lo más importante es q todo el proceso está orientado a lograr la paz interna al interior de dicha jurisdicción;

Oral, porque sus normas son transmitidas a través de la sabiduría popular, la memoria, mitos, tradiciones o refranes, de generación en generación como herencia social. Cabe destacar, que la Oralidad se vuelve imprescindible cuando constituye una de las bases para un entendimiento intercultural en el proceso de resolución de conflictos.²⁷

Ejemplificador, porque sus normas tienen el carácter de observancia general, y debe ser respetado por todos los componentes de una colectividad. Al ser ejemplificador no permite la reincidencia de hecho en dichas colectividades;

Solidario, Porque toda la colectividad se interesa y se involucra para resolver el conflicto, siempre buscando la equidad bilateral. Es decir, la comunidad busca una solución empeñando que no exista desventaja;

²⁷ Pluralismo Jurídico y administración de Justicia Indígena en el Ecuador pág. 34

Evolutiva, porque el derecho indígena se ajusta a las nuevas realidades del momento. No es estática y está en permanente cambio.

No obstante estas características, señalamos también las características que según Stavenhagen (1990:31) son propias del derecho indígena:

- a) Normas generales de comportamiento público.*
- b) Mantenimiento del orden interno*
- c) Definición de derechos y obligaciones de los miembros*
- d) Reglamentación sobre el acceso a, y la distribución de, recursos escasos*
- e) Reglamentación sobre transmisión e intercambio de bienes y servicios*
- f) Definición y tipificación de delitos, distinguiéndose generalmente contra otros individuos y los delitos contra la comunidad o el bien público.*
- g) Sanción a la conducta delictiva de los individuos*
- h) Manejo, control y solución de conflictos y disputas*
- i) Definición de los cargos y las funciones de la autoridad pública*

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 DATOS GENERALES

Ubicación Geográfica: Al Norte Cochapamba y Salamalag Atápulo al Sur Maca Ugshaloma, Este Chuquiraloma y Oeste Terreno Comunal de Maca Grane. Ver Gráfico 1. Croquis del Centro Educativo Comunitario.

Educación: Sostenimiento-fiscal, Sexo-mixta, Régimen-Sierra, Modalidad-presencial, Jornada- matutina, Nacionalidad- kichwa, Clase-común.

Infraestructura Social: el transporte es escaso y solo hay disponibilidad los días jueves, por lo que el resto de días se trasladan caminando.

Infraestructura: En un área de media cuadra, cuenta con tres aulas, una cocina comedor, dos baños; para guardería, para segundo, tercero y cuarto año de Educación Básica, para quinto, sexto y séptimo año de Educación Básica, un patio grande, juegos infantiles, huerto escolar. Los materiales de la construcción son; de una sola planta parte es losa otra con teja y otra con sin, de bloque piso de cemento, hay que hacer una reparación.

Huerto Orgánico Escolar: Los padres de familia, profesores y alumnos se organizan para realizar mingas periódicas para mantener el huerto de 3700 m² ya que los productos sirven para la alimentación de los niños/as. Plan Internacional dona las semillas básicas de hortalizas como: zanahoria, col, acelga, nabo.

Alimentación: Para la preparación de los alimentos se turnan dos madres de familia por día.

Fiesta en la Escuela- en la navidad y al fin de año- los padres de familia eligen una comisión para la organización y ponen una cuota y depende de la cuota para preparar un almuerzo, regularmente llegan otras personas y niños/as que no pertenecen a la escuela y a todos se les brinda el almuerzo. Preparan concursos para los niños, padres

y profesores con bailes tradicionales como son: baile del tomate, carrera de perros, juegos deportivos, comparsas, disfrazados. Es la fiesta familiar que se realizan estas dos veces al año.

Comunidad: La comunidad de Maca Grande está dividida en siete sectores: Maca Milinpungo, Maca Ugshaloma, Maca Centro, Maca Tapulo, Maca Chuquiraloma, Maca Laigua, Maca Collante. En particular se trabajó con Maca Milinpungo, dicho sector está organizado en una Asociación que se dedican a la producción rotativa de: cebolla, papas, mellocos, mashua, chochos, ocas, habas.

Las principales actividades económicas son: agricultura, comercialización del excedente y lana de oveja a los mercados de Pujilí, Latacunga y Saquisilí, cuidado de las ovejas, alpacas, vacas. El terreno en donde realizan todas estas actividades es comunitario.

Fiestas en la Comunidad - En el año de 1983 fue elegido prioste mayor de la Fiesta del Corpus Cristi el señor Cesario Toapanta Cocha con otros 7 priostes más- los mismos que son elegidos por los priostes salientes miembros de la comunidad. Los priostes asumen todos los gastos de las fiestas teniendo como resultado un endeudamiento excesivo y esto hizo que en el año de 1985 gracias al párroco se rompa la tradición de los priostes y que las fiestas continúen sin necesidad de mayores gastos.

A partir del año de 1986 celebran las fiestas de San Francisco de Asís, con el aporte de todos los comuneros de Maca Milinpungo, y se va rotando con el resto de sectores.

CROQUIS DEL CENTRO EDUCATIVO COMUNITARIO MARÍA SALOMÉ CHANALUISA MACA MILIPUNGO



4.2 MUESTRA DE NUEVE NIÑOS/AS

Los Niños /as ingresan al Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa; de seis y siete años de edad, porque no tienen primer año de educación básica y los padres de familia consideran, que de más edad mayor es el aprendizaje. El principal problema social que se presenta en el sector de Maca Milipungo, es la migración. A continuación se presenta la tabulación de datos de los niños /as en las diferentes áreas en las que se desarrollan tales como: Hogar, Escuela y Comunidad.

Antes de iniciar con el proceso se realizó un levantamiento de información base sobre los conocimientos innatos y/o adquiridos sobre cosmovisión andina, obteniendo como resultados que los términos en mención son desconocidos, pero que están dispuestos a formar parte del proceso de aprendizaje conceptual ya que la cosmovisión es vivencial.

Después del proceso, los niños y niñas del centro educativo reconocen que evidentemente su vida diaria se traduce en Cosmovisión Andina.

A. HOGAR

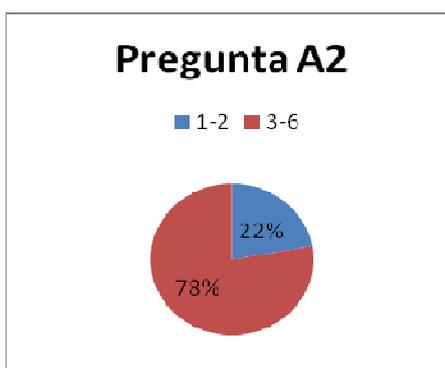
A1. ¿Cuántas veces al día te alimentas y de qué te alimentas?



ANÁLISIS A1.

Si bien es cierto se alimentan tres veces al día, pero con un bajo contenido nutricional, ya que dentro de la alimentación diaria se encuentran los productos de temporada, creando un déficit alimentario por la falta de variación y complementos nutritivos, control por parte de los padres, por la inestabilidad económica, por los ingresos perca-pita limitado y por la ubicación geográfica alejada de los centros poblados.

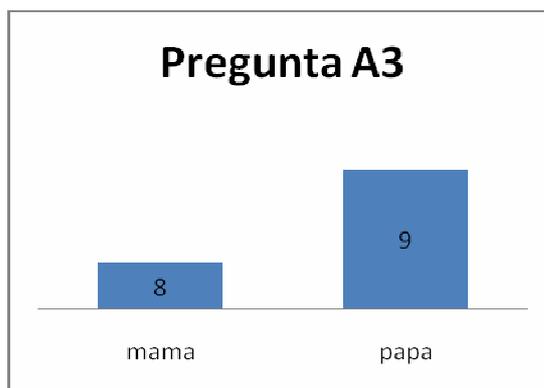
A2. ¿Cuántos hermanos tienes?



ANÁLISIS A2.

Tomando en cuenta que las mujeres solteras tienen una posición muy difícil en el ámbito andino y son consideradas incompletas y estériles, así como también el celibato católico nunca ha podido inculturarse en el mundo andino. Se conforman familias numerosas desde tempranas edades, teniendo un promedio de tres a seis hijos por hogar.

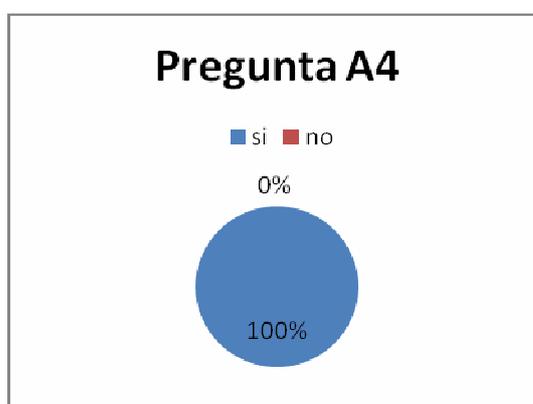
A3. ¿Tienes mamá y papá?



ANÁLISIS A3.

El resultado de la muestra indica que en su mayoría tienen papá y mamá; en donde la reciprocidad runasófica entre padres e hijos se fundamenta en una reciprocidad a largo plazo, siendo la contribución de los padres la crianza, educación y formación de sus hijos y será devuelta por los hijos cuando ya tengan ingresos y puedan sostener a sus padres en la vejez.

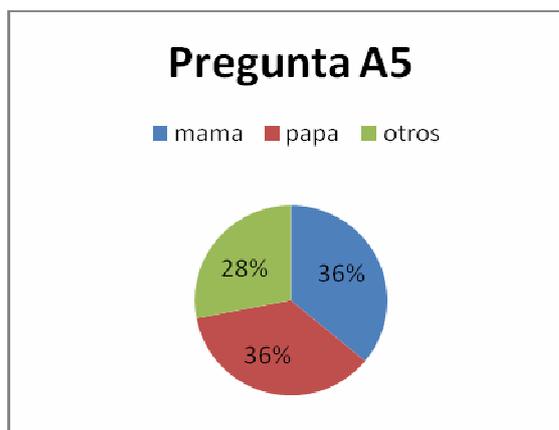
A4. ¿Tienes casa propia?



ANÁLISIS A4.

Dentro del sirvinakuy- servirse mutuamente, se considera como el lugar predilecto de reciprocidad, esto se refiere tanto a lo económico es decir con lo que aporta cada uno de los padres, como a lo personal siendo las habilidades y destrezas. Por esta razón, un aporte fundamental es un lugar físico en donde se puedan desarrollar como familia, sin considerar que el espacio físico no es adecuado para el número de personas que lo habitan.

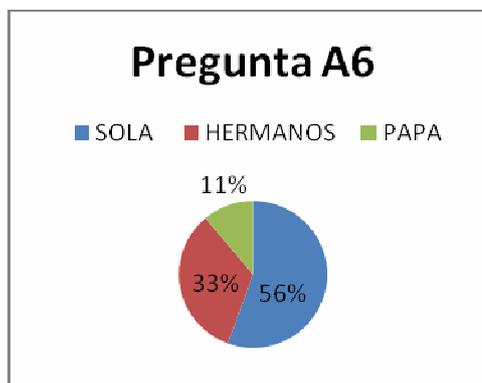
A5. ¿Con quién vives?



ANÁLISIS A5.

Crianza, educación y formación de los niños/as es la principal contribución de los padres, por esta razón el convivir es diario manteniendo sus principios runasóficos.

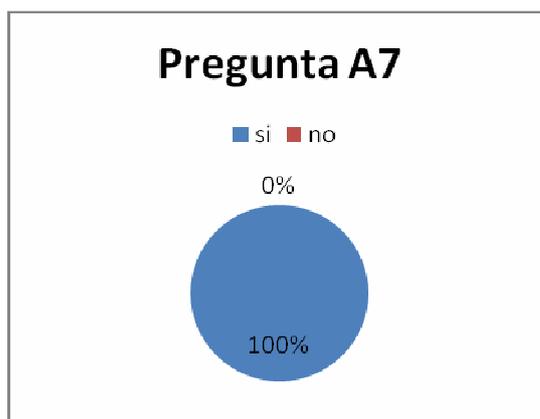
A6. ¿Con quién haces tus tareas?



ANÁLISIS A6.

Considerando que en el sector de Maca Milipungo existe una sola escuela que fue creada en el año 2003, esto demuestra que el acceso a la educación ha sido limitada y por ende únicamente el 11% de los padres apoyan y ayudan a sus hijos en las tareas diarias; motivo por el cual los niños realizan sus trabajos solos.

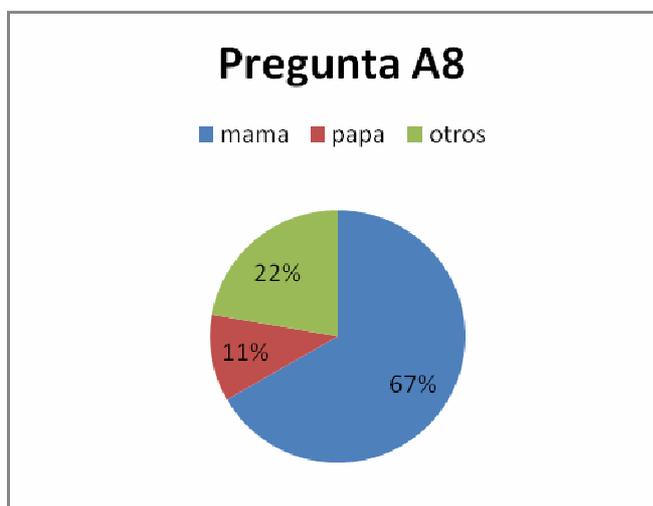
A7. ¿Te gusta hacer tus tareas?



ANÁLISIS A7.

Desde niños/as conocen la aplicación del concepto de reciprocidad, teniendo presente que en algún momento tendrán que generar ingresos económicos y la vía más accesible por su edad y herramientas es aprovechar los estudios, cumpliendo de la mejor manera con sus tareas.

A8. ¿Quién Cocina en la casa?

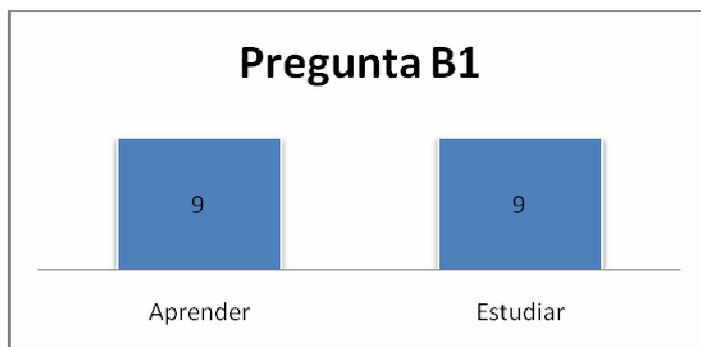


ANÁLISIS A8.

Los niños/as están acostumbrados a que su madre les cocine, sin embargo en dos hogares preparan los hermanos mayores ya que los padres se encuentran en el trabajo en la ciudad, manteniendo de ésta manera el bien común, sin importar las condiciones de cada hogar.

B. ESCUELA

B1. ¿Por qué vas a la escuela?



ANÁLISIS B1.

Dentro de la filosofía andina se resalta que tienen que ir enriqueciendo los conocimientos y pasarlos de generación en generación; esto implica un compromiso personal con el ayllu - familia comunitaria, demostrando interés por el aprendizaje.

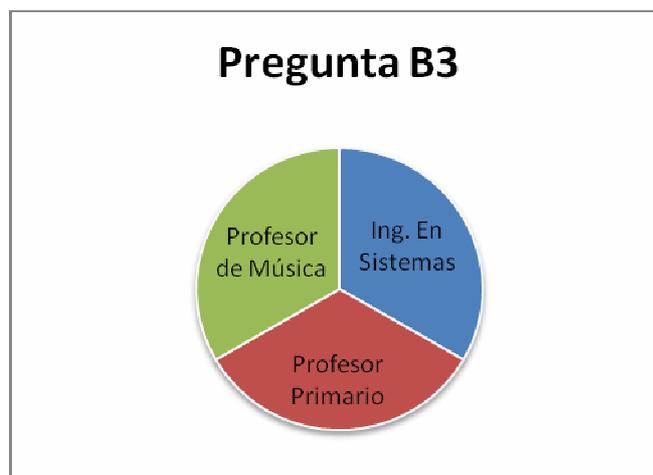
B2. ¿Las clases en la escuela son en español o en kichwa?



ANÁLISIS B2.

Al aplicar un modelo de mantenimiento se logra que los educandos añadan la segunda lengua a uso de la lengua materna. De esta manera se contribuye a un mayor bilingüismo a nivel social, lo cual beneficia a un mejor entendimiento entre los grupos. Esto implica a su vez fortalecer a la lengua materna ya que constituye uno de los pilares fundamentales del proceso educativo; por cuanto busca desarrollar habilidades, destrezas y estrategias de la comprensión, expresión, creatividad del educando, tanto en su lengua oral como escrita. Mediante el cual se facilitará su desarrollo intelectual afectivo, su integración y actuación en el medio social al que pertenece.

B3. ¿Cuántos maestros tienes?



ANÁLISIS B3.

Con ayuda del testimonio de los niños/as, se conoce que cuentan con tres maestros en las asignaturas de: Música, Computación y materias básicas. Los mismos que se distribuyen en diferentes grados bajo los mismos horarios, teniendo como consecuencia un déficit en la educación.

B4. ¿Les tienes miedo a tus maestros?



ANÁLISIS B4.

La filosofía andina distingue entre mentira e inautenticidad, ya que la mentira no devuelve en forma proporcional una información recibida y por lo tanto trastorna el sistema universal de verdades y la inautenticidad más bien es un mecanismo social de sobrevivencia y de resistencia a la penetración violenta por otra cultura. En el caso de estar en peligro por una irrupción externa, no decir la verdad no es una falta, más bien es un deber y entonces nace el Iskay uya- doble cara, ya que si una pregunta se ofrece como posible respuesta si o no, el encuestado casi nunca contesta en forma exclusiva sino busca intermedios, con la finalidad de protegerse entre sí.

B5. ¿Respetan tu cultura en la escuela?



ANÁLISIS B5.

En base al concepto de ishkay yuyay en el que determinan que no es falta de sinceridad o una mentira, sino mas bien, una forma inclusiva e indirecta de decir la verdad, dentro del código cultural accesible al poblador andino, se puede considerar que los datos tabulados son subjetivos, pero estadísticamente indican que la cultura es respetada en un 100%

B6. ¿Qué materias recibes?



ANÁLISIS B6.

Dentro del pensum académico se encuentran las materias: Música, Computación, Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Kichwa y Cultura Física.

B7. ¿Asistes puntual a la escuela?

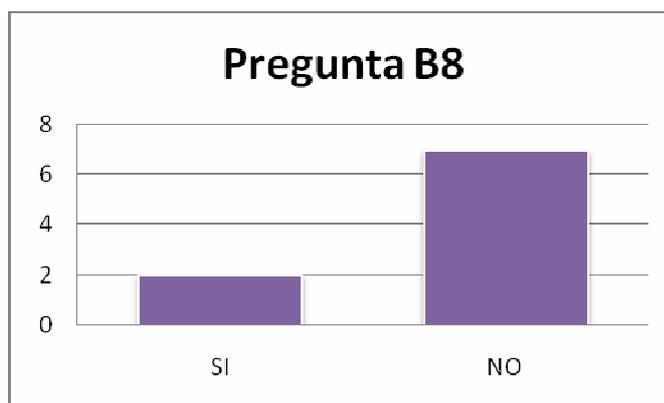


ANÁLISIS B7.

Otra de las concepciones de choque inter-cultural se da en cuanto a la puntualidad. El tiempo del reloj para la filosofía andina tiene importancia secundaria; hay momentos propicios y momentos no apropiados. No tiene sentido cumplir con un dictado cronométrico, más bien es un ritmo cualitativo con rasgos simbólicos y celebrativos que dicta las horas y los días; violar este ritmo (cumpliendo la puntualidad) resulta contraproducente a largo plazo.

Como se puede observar en la gráfica asistir a la escuela es un momento propicio.

B8. ¿Algún niño/a de tu clase te molesta?



ANÁLISIS B8.

La cultura y tradiciones es un lenguaje homogéneo para el ayllu, por lo tanto, es mínimo el porcentaje de choques interculturales.

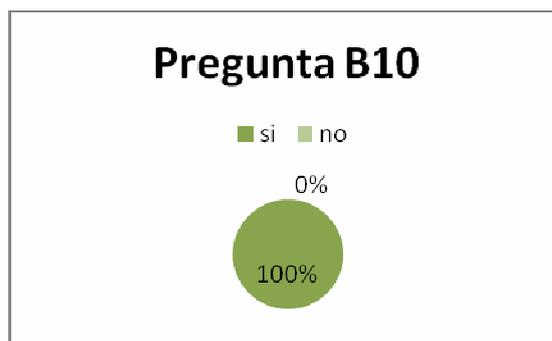
B9. ¿Te castigan tus maestros?



ANÁLISIS B9.

Según información de la directora, se conoce que los niños/as son reprendidos por los maestros con la autorización de los padres. Pero la gráfica demuestra lo contrario, saliendo a flote nuevamente el iskay uya.

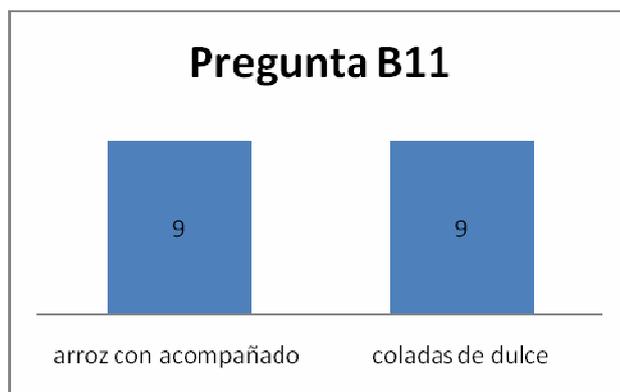
B10. ¿Participas en los eventos culturales en tu escuela?



ANÁLISIS 10.

Por los resultados obtenidos, se puede reconocer que las herramientas que utiliza el Centro Educativo para involucrar en la participación cultural a los niños/as es eficiente, ya que se sienten atraídos por su cultura.

B11. ¿Recibes alimentación en tu escuela?

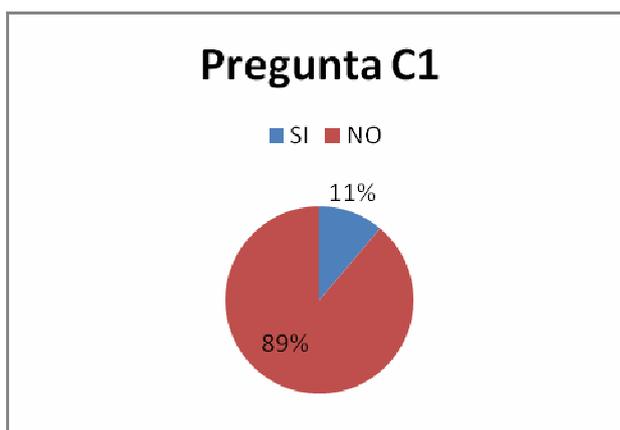


ANÁLISIS B11.

El fortalecimiento organizacional de los padres de familia, generan día a día la alimentación de los niños/as de la escuela; pero los maestro dan a conocer que los niños/as tienen problemas de aprendizaje debido al bajo contenido nutricional en la alimentación.

C. COMUNIDAD

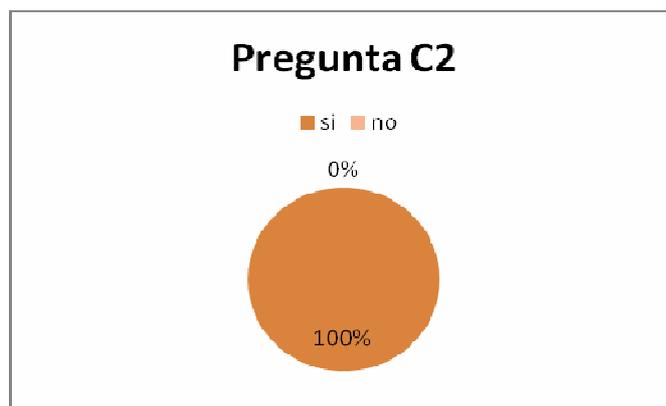
C1. ¿Tienes miedo a las personas con quien vives?



ANÁLISIS C1.

Debido a la migración local por parte de los padres, el 11% de los niños/as quedan a cargo de hermanos mayores quienes los maltratan.

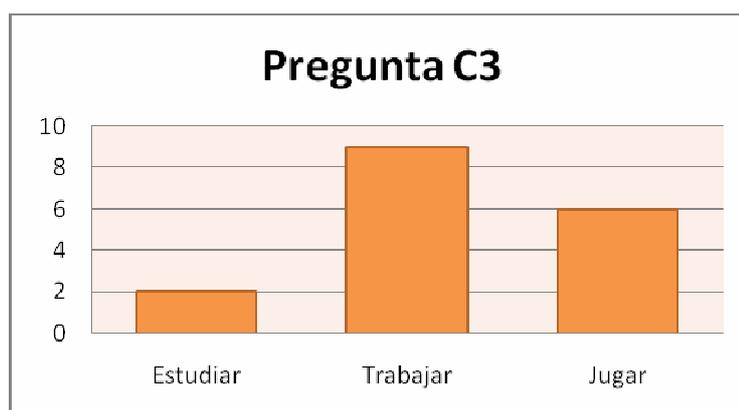
C2. ¿Compartes trabajos en tu comunidad?



ANÁLISIS C2.

Dentro del ordenamiento social y económico en torno al ayllu – comunidad campesina, un comunero tiene su identidad como tal por haber nacido y vivir en el sector, es decir tienen tanto derechos como obligaciones y un individuo que por alguna razón sea expulsado o se marcha voluntariamente pierde su identidad y se transforma en una nada socio económica, ya que el ayllu como identidad económica básica es el lugar de la producción colectiva; a través de formas de trabajo mediante la minka – colaboración.

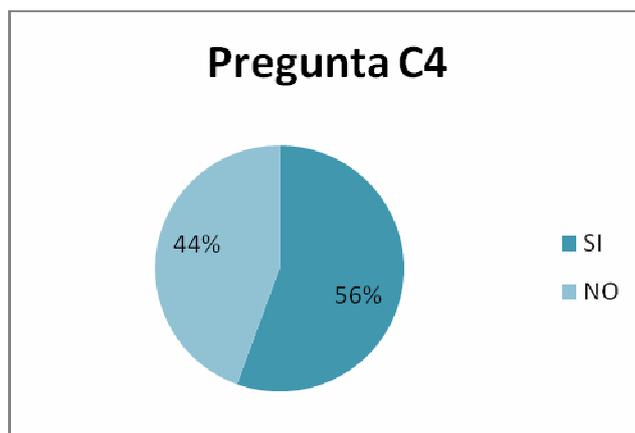
C3. ¿Qué haces en tus momentos libres?



ANÁLISIS C3.

Cuando los niños salen de las aulas y se trasladan a sus hogares, como bien lo describe la gráfica, absolutamente todos trabajan y como segunda actividad juegan; ya que dan cumplimiento al ayni – ayuda mutua, para trabajar de forma institucionalizada de reciprocidad laboral que es imprescindible para la vida de cada miembro del ayllu.

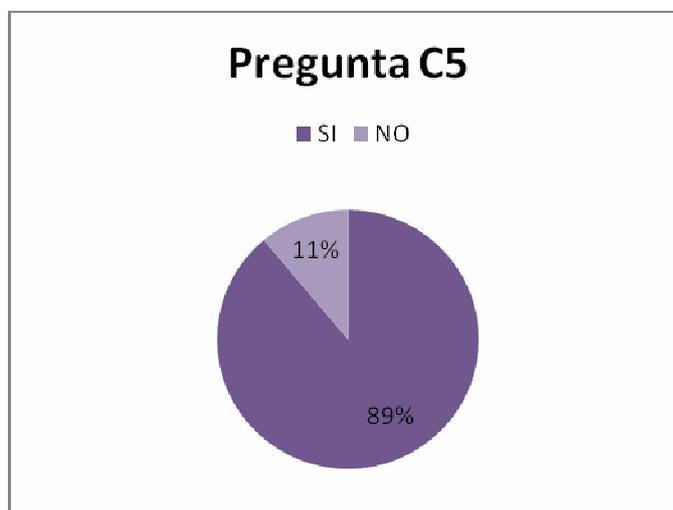
C4. ¿Asistes a la Iglesia de tu comunidad?



ANÁLISIS C4.

Como parte integral del orden cósmico Dios está sujeto a los principios lógicos de reciprocidad, correspondencia y complementariedad, el mismo que requiere de su complemento para ser pleno e integral. De la encuesta obtenida se observa que el 56% de los niños/as asisten a la iglesia más cercana a la comunidad.

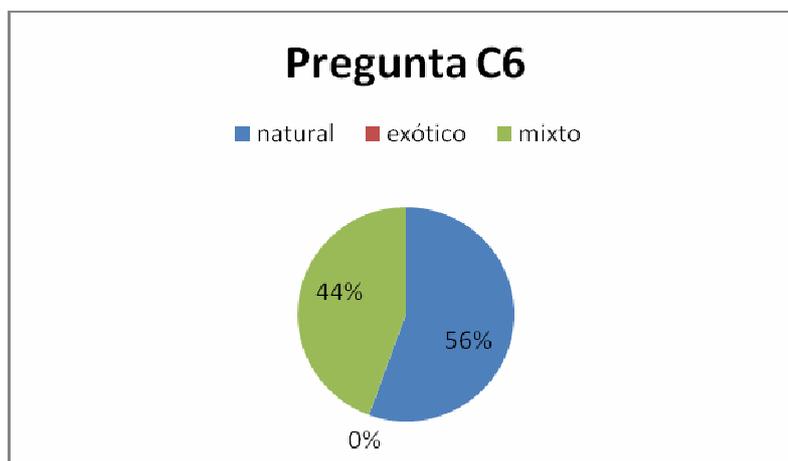
C5. ¿Participas en los eventos culturales en tu comunidad?



ANÁLISIS C5.

Al tener una identidad propia, deberes y derechos, pretenden rescatar la cultura y la filosofía andina como un tesoro museal, patrimonio de la humanidad, transmitida a través de las generaciones.

C6. ¿Cuáles son las condiciones naturales de tu entorno?



ANÁLISIS C6.

El entorno natural, es muy rico en biodiversidad está cubierto por sus especies nativas como Yagual, Quishuar, Pumamaqui, Chilca los mismos que han sido utilizados como cortinas rompe viento, bosquetes, barreras vivas de protección tanto de suelo como del recurso hídrico.

4.3 MUESTRA DE NUEVE PADRES DE FAMILIA

Infraestructura: Construcción de la vivienda es de bloque, teja sin, un solo cuarto, un dormitorio, cocina, un patio y una letrina.

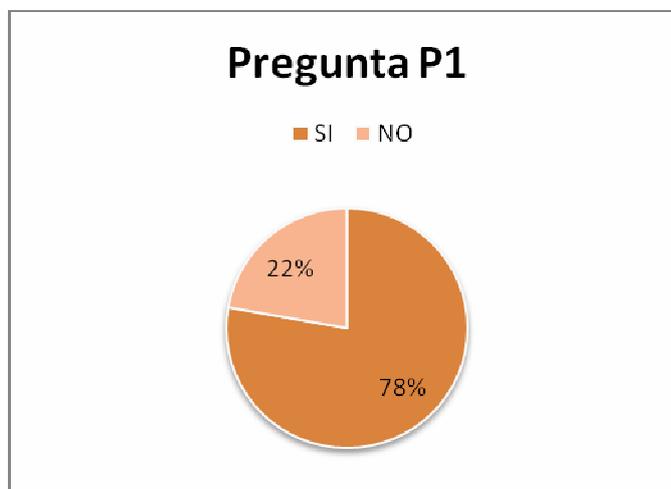
Alimentación: Los padres de familia se esfuerzan por darles una buena alimentación y en las mañanas les preparan: coladas, morocho, caldo de gallina,

Idioma Materno: El 95% del idioma que se maneja dentro del hogar es kichwa y el porcentaje restante castellano cuando se requiera.

A continuación se presenta la tabulación de nueve padres de familia del Centro Educativo:

HOGAR

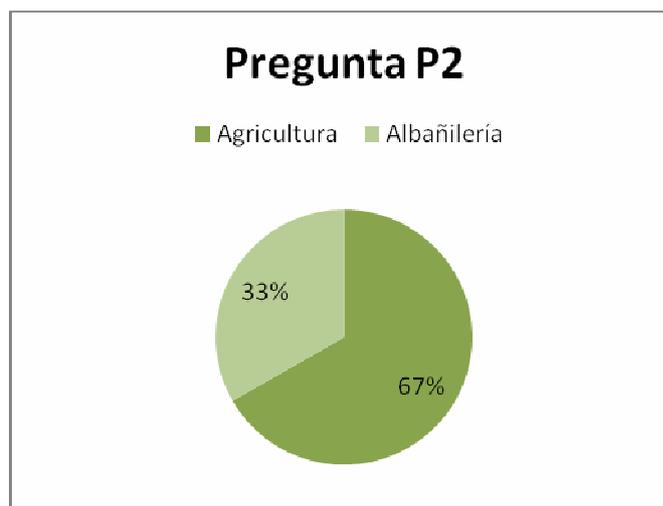
P1. ¿Terminó la escuela sí o no?



ANÁLISIS P1.

El acceso a la educación ha sido muy limitada, por lo que el índice de analfabetismo es muy alto. Actualmente buscan formas para capacitarse y aprender por lo menos a leer y escribir.

P2. ¿Actividad económica a la que se dedica?



ANÁLISIS P2.

Cada uno de los comuneros cuenta con un espacio físico en diferentes escalas para la producción agrícola; pero esto no satisface las necesidades y migran a cumplir actividades de albañilería.

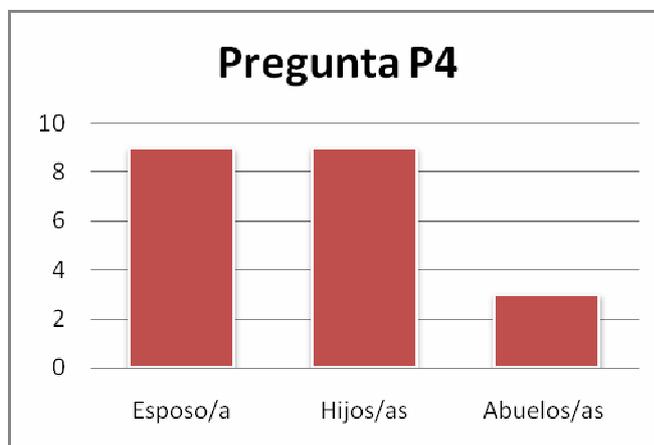
P3. ¿Cuál es su idioma materno?



ANÁLISIS P3.

El idioma Kichwa es predominante en el Sector de Maca Milipungo, siendo este su lenguaje materno.

P4. ¿Quiénes conforman su núcleo familiar?



ANÁLISIS P4.

El resultado de la muestra indica que el núcleo familiar esta conformado por papá, mamá, hijos/as y pocas veces abuelos; en donde la reciprocidad runasófica se fundamenta en la contribución de los padres la crianza, educación y formación de sus hijos y será devuelta por los hijos cuando ya tengan ingresos y puedan sostener a sus padres en la vejez.

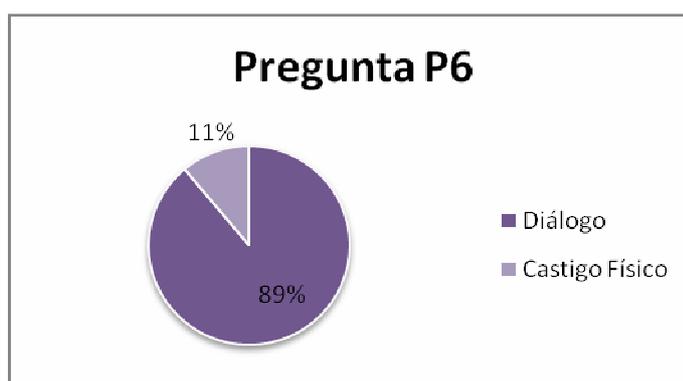
P5. ¿Obliga a su hijo/a a trabajar en las labores domésticas?



ANÁLISIS P5.

Realmente no es una obligación, esta presente la reciprocidad y la equidad ya que tanto hombres como mujeres son importantes para el buen funcionamiento de la familia.

P6. ¿Qué haces cuando tu hijo/a hace algo incorrecto?



ANÁLISIS P6.

El diálogo es la principal herramienta para corregir a los niños/as cuando hacen algo incorrecto, dando a entender que no puede volver hacer lo mismo y que tienen que ser ejemplo para los hermanos y amigos de la comunidad.

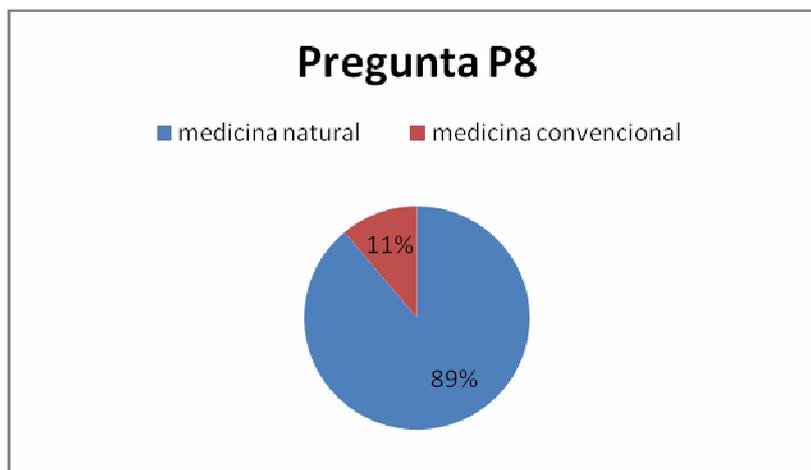
P7. ¿Cree usted que su alimentación es la correcta?



ANÁLISIS P7.

La alimentación se basa en los productos de temporada, creando un déficit alimenticio ya que no tienen el balance nutricional ideal. Es importante destacar que consumen cultivos tradicionales como: papa, mashua, oca, chochos, habas y comidas como machica, coladas.

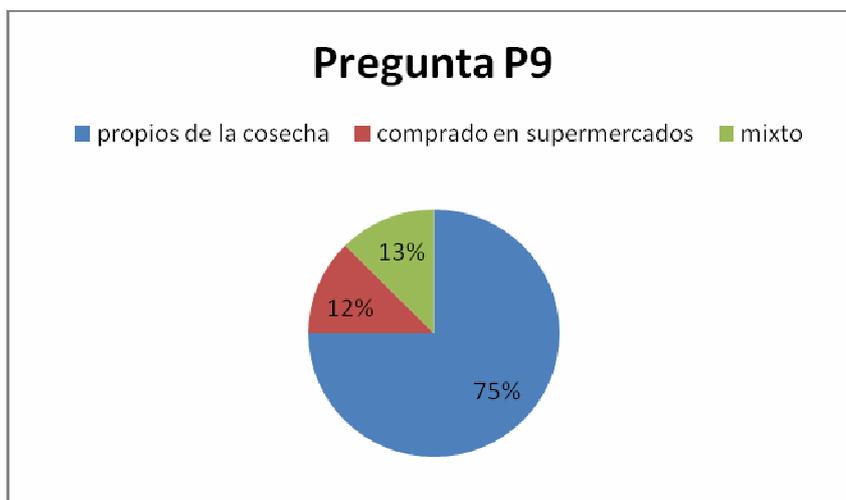
P8. ¿Cómo controlas la enfermedad de tu hijo/a?



ANÁLISIS P8.

Es importante destacar que aprovechan y hacen uso de los beneficios de la pachamama, argumentando que las enfermedades de los niños/as pueden ser tratadas con productos naturales y que de esta manera se conservan en mejores condiciones tanto para el estudio como para el resto de actividades.

P9. ¿Con qué alimentos llegas a la casa de los que serán padrinos de bautizo de tu hijo/a?

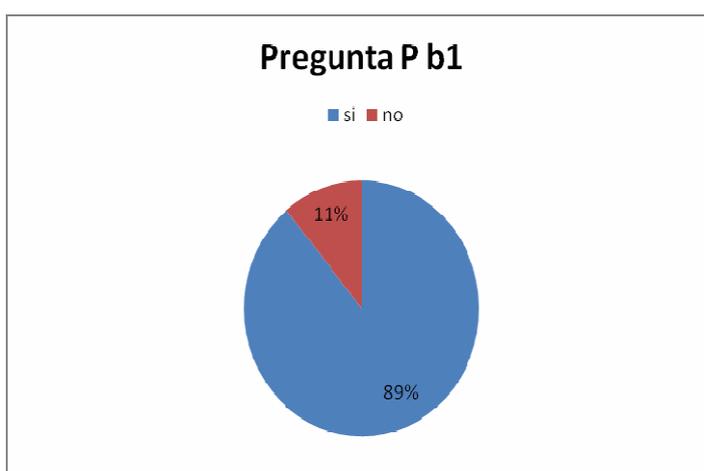


ANÁLISIS P9.

La gráfica demuestra claramente que los alimentos son propios de la cosecha y se denomina mediano el mismo que contiene: papas, habas, maíz, gallinas y cuyes. Esto se entrega en agradecimiento por regar agua (purificación) al ahijado.

B. EN LA ESCUELA

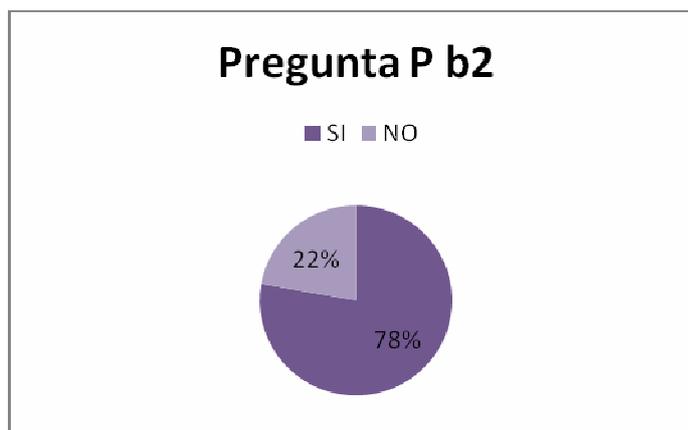
PB1. ¿Asiste a reuniones y actividades escolares?



ANÁLISIS P b1.

El 11% de la muestra nos indica que no participan en reuniones y/o actividades ya que migran y el 89% restante se enfoca en participar activamente con los hijos/as.

PB2. ¿Está conforme con la educación que reciben sus hijos/as?



ANÁLISIS P b2.

Están satisfechos con la educación que reciben pero si resaltan que es importante que se aumente el número de profesores para ser más eficientes y eficaces en la enseñanza y aprendizaje.

PB3. ¿Envías con puntualidad a los niños/as a la Escuela?

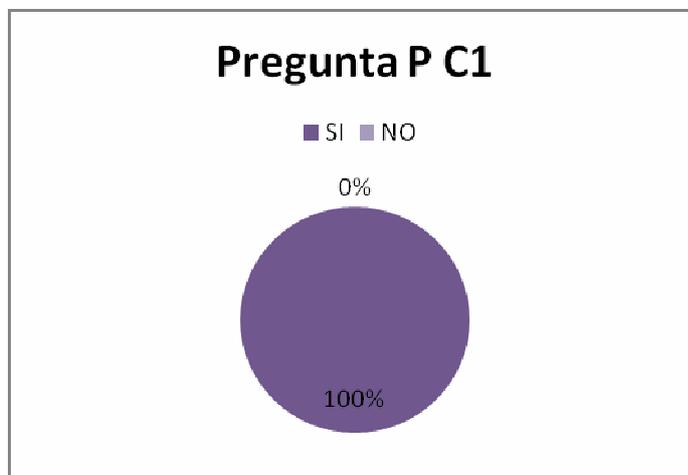


ANÁLISIS P b3.

El tiempo del reloj para la filosofía andina tiene importancia secundaria; hay momentos propicios y momentos no apropiados. Como se puede observar en la gráfica el hecho que los niños/as asistan a la escuela es un momento propicio y llegan con puntualidad.

COMUNIDAD

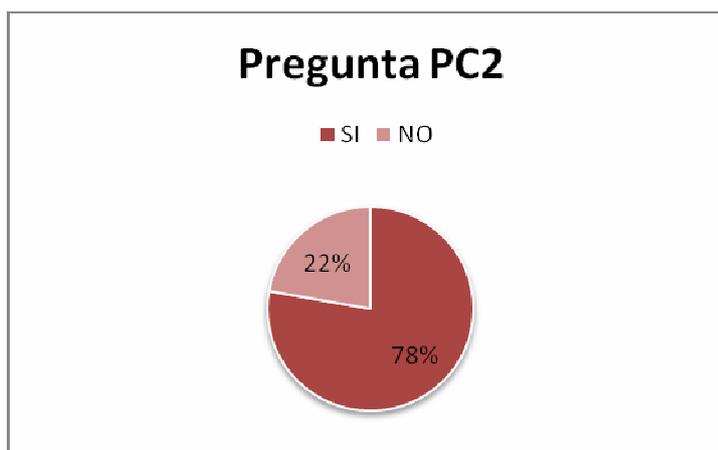
PC1. ¿Compartes trabajos en tu comunidad?



ANÁLISIS PC1.

Realizan mingas comunitarias para agua, arreglo de caminos, solicitudes para mejorar infraestructura social.

PC2. ¿Participas en los eventos culturales en tu comunidad?



ANÁLISIS PC2.

La participación es activa, ya que varios de los eventos culturales es para agradecimiento a la pachamama, al Dios sol, a la luna, así como también a las fiestas tradicionales del sector.

4.4 MUESTRA DE TRES PROFESORES

De los Profesores: Hace un año atrás la DINEIB contrata a dos maestros especializados en Música y Computación.

Directora: Licda. en Educación Básica la Señora María Juliana Choloquina Unaicho de 34 años de edad, trabaja en la institución desde el 07 de Junio de 2007 y como equipo de apoyo participa un practicante de la Universidad Técnica de Cotopaxi.

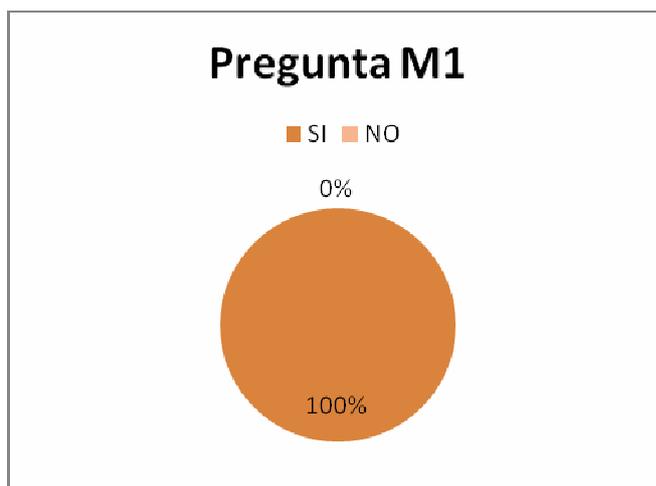
El Profesor Primario de nivel Tecnológico: Pedro Teodoro Ayala Chiluisa, es un profesor bonificado que tiene 30 años de edad, presta sus servicios por dos años es contratado por la DINEIB, las materias que reciben los niños/as de sexto y séptimo son: materias – Lenguaje y Comunicación- Matemáticas- Estudios Sociales- Ciencias Naturales- kichwa- Cultura Física, Inglés, Actividades Prácticas.

Profesora de Computación Ing. Anita Ramírez

Profesor de Música Edgar Muso

A continuación se presenta la tabulación de tres profesores del Centro Educativo:

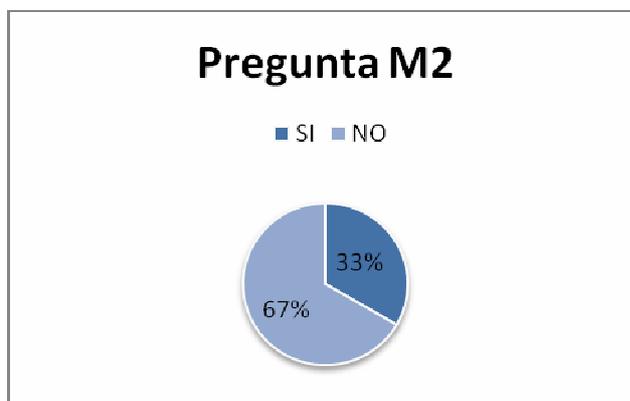
M1. ¿Le gusta ser maestro?



ANÁLISIS M1.

La gráfica demuestra que realmente hay un interés por parte de los maestros en proporcionar conocimientos, independientemente de factores externos que puedan afectar a su interrelación con los niños/as, tales como: distancia, idioma, cultura, entre otros.

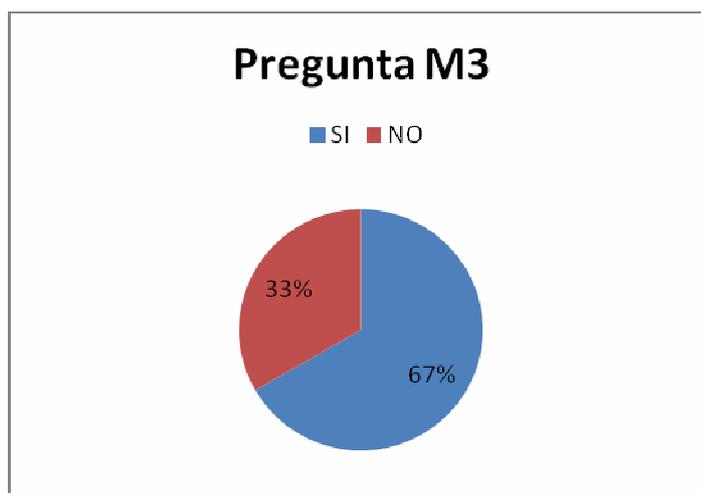
M2. ¿Es usted maestro bilingüe?



ANÁLISIS M2.

Es importante la enseñanza de la lengua materna, porque mediante esta área de estudio se trata de dotar al educando un valioso instrumento de trabajo que ayudará a procesar y almacenar información con el fin de adquirir nuevos conocimientos. Esto nos indica que es necesario fortalecer en el Centro Educativo a los docentes y de esta manera lograr implementar el bilingüismo.

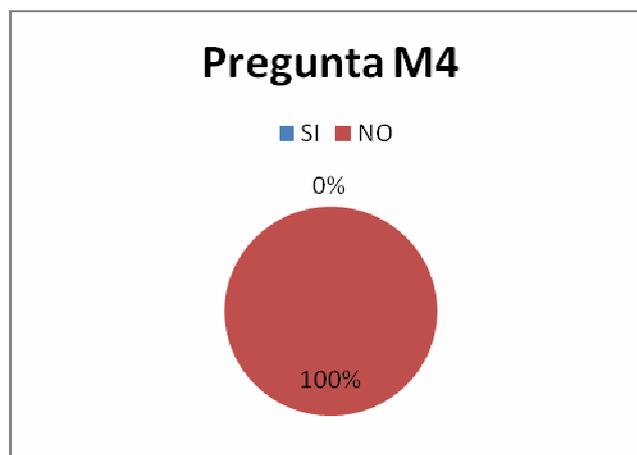
M3. ¿Conoce las costumbres de la comunidad en la que usted trabaja?



ANÁLISIS M3.

Los maestros son los encargados de preparar a los niños/as según su cosmovisión andina individual, por lo tanto tienen la obligación de conocer su cultura e interrelacionarse con la misma.

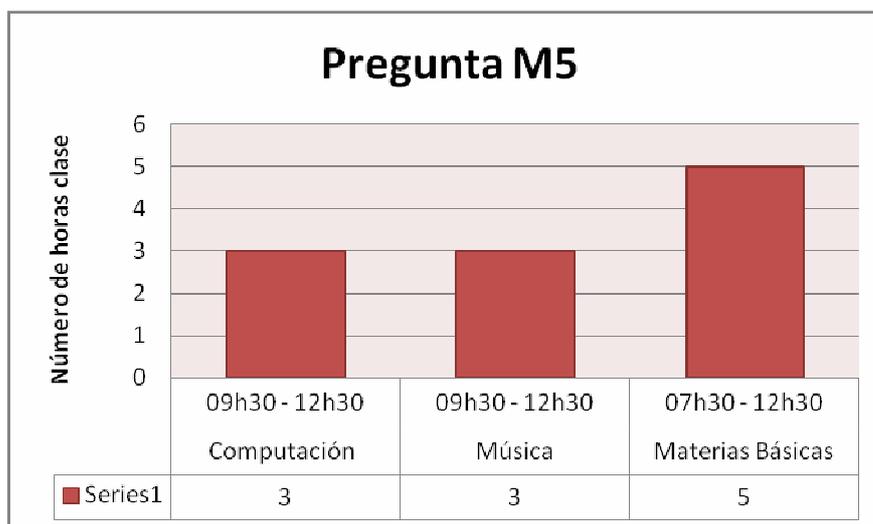
M4. ¿Vive en la Comunidad?



ANÁLISIS M4.

La comunidad de Maca Milipungo se caracteriza por tener una población netamente indígena, áreas físicas limitadas, por lo que no disponen de un lugar apropiado para acoger a los maestros, motivo por el cual se trasladan a la comunidad diariamente según el cronograma planificado.

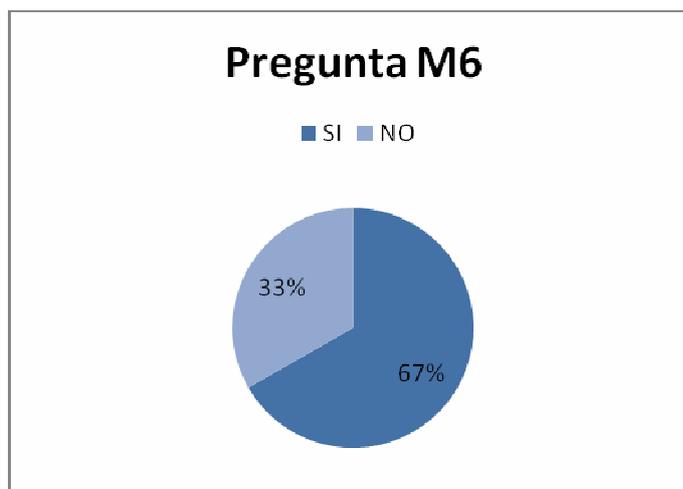
M5. ¿Cuál es su horario real de trabajo?



ANÁLISIS M5.

Como se puede observar las materias de computación y música cumplen tres horas semanales, mientras que las materias básicas cumplen con un horario completo.

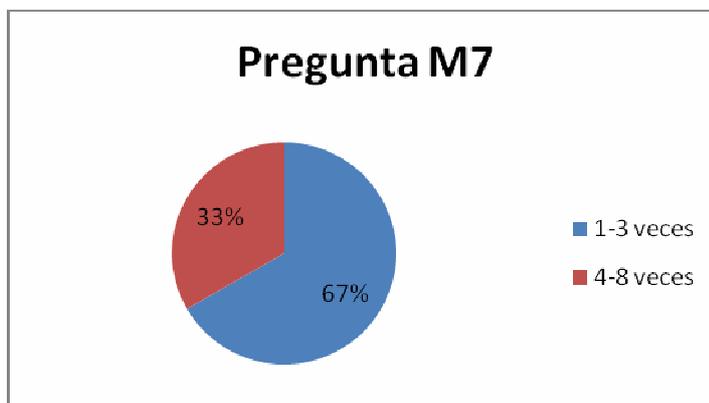
M6. ¿Tiene niños/as con problemas escolares?



ANÁLISIS M6.

Los maestros perciben que los niños/as cuentan con una baja capacidad de captación y su principal argumento es el desbalance nutricional.

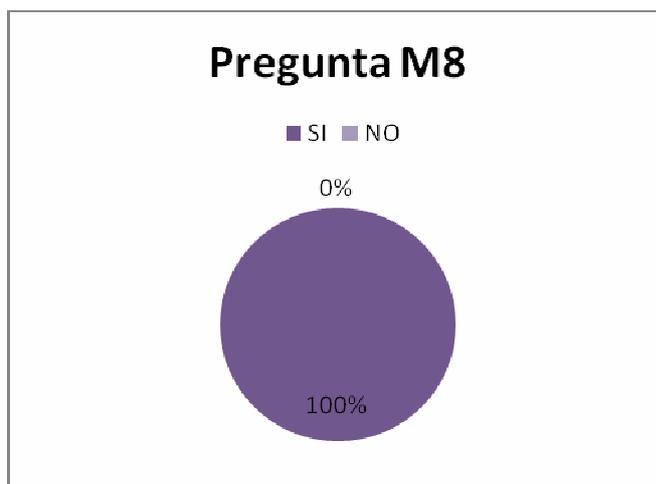
M7. ¿Con qué frecuencia recibe visitas de los padres de familia?



ANÁLISIS M7.

Debido a que un solo maestro facilita todas las materias básicas la frecuencia de visitas por parte de los padres de familia es de cuatro a ocho veces. Mientras que los maestro de Música y Computación asisten al Centro Educativo de forma no habitual, por ende la frecuencia de visitas es menor.

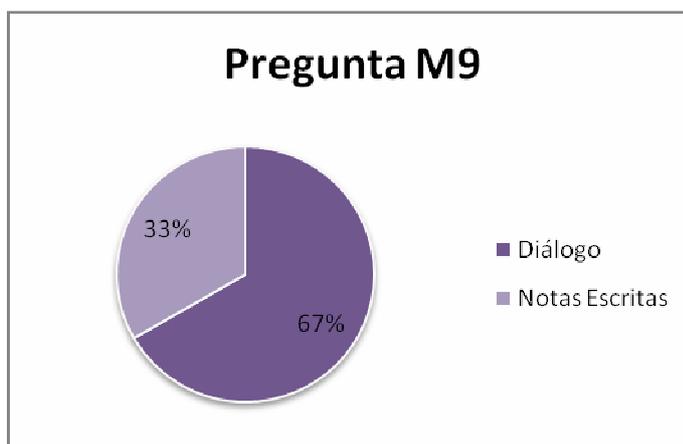
M8. ¿Se preocupa de los problemas familiares que tiene el niño/a?



ANÁLISIS M8.

Al ser un Centro Educativo Intercultural Bilingüe, se preocupan por el desarrollo integral de los niños/as, involucrando a los padres, maestros e hijos/as.

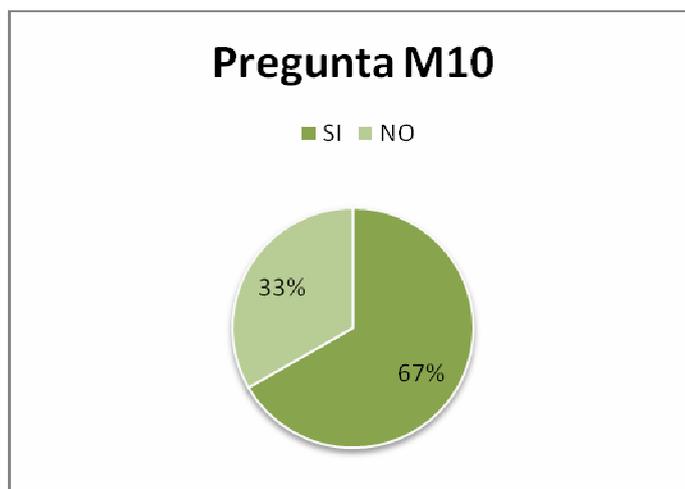
M9. ¿Cómo procede cuando sus niños/as incurren en faltas?



ANÁLISIS M9.

La gráfica demuestra que los maestros ante una falta de los niños/as actúan con el diálogo y notas escritas. Si la falta es fuerte y concurrente los padres autorizan a los maestros para reprenderles físicamente, ya sea con ortiga o fuate.

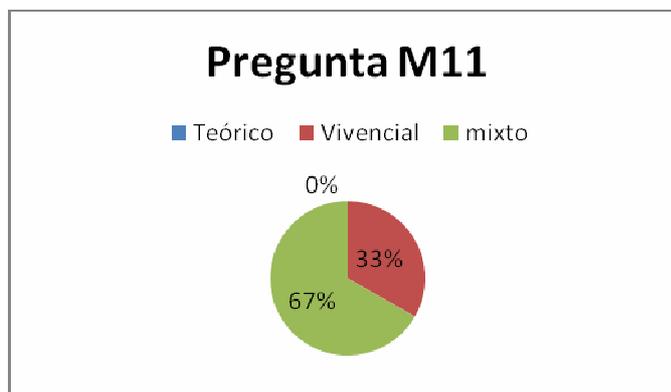
M10. ¿Participa en los eventos culturales en la comunidad que usted trabaja?



ANÁLISIS M10.

Al ser un ente promotor del desarrollo y conservación de la cultura y tradiciones, participan de forma activa y voluntaria, rescatando el aprendizaje de generación en generación como lo describe la filosofía andina.

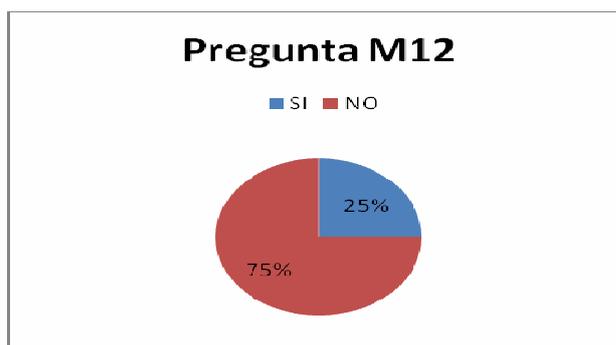
M11. ¿Cómo fomentas el cuidado de la Pachamama?



ANÁLISIS M11.

Los maestros tienen presente que el aprendizaje es integral tanto teórico como práctico y buscan diferentes formas de enseñar. Además buscan rescatar las tradiciones medicinales, alimenticias de forma amigable con la pachamama.

M12. ¿Conoce el significado de Cosmovisión Andina?



ANÁLISIS M12.

Los Maestros sí conocen el significado de Cosmovisión Andina, y lo interpretan, relacionan y practican parcialmente en cada actividad que realizan en conjunto con los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.

4.5 COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Luego de verificar la teoría con la realidad de vida de los habitantes de la Comuna Maca Milinpungo y los conocimientos que comparten los maestros en la enseñanza – aprendizaje a los niños/as del Centro Educativo Comunitario “María Salome Chanaluisa, se determina que los maestros aplican y valoran parcialmente los saberes ancestrales del pueblo indígena; esto se da porque los maestros están sujetos a los conocimientos descritos en los textos emitidos por el Ministerio de Educación y Cultura y no fomentan la investigación en los niños/as.

Para complementar el ciclo de la Cosmovisión Andina está el desarrollo y la funcionalidad de cada uno de los hogares y se logró identificar que se ha perdido la comunicación de padres a hijos debido a la constante migración de sus progenitores ya sea temporal o definitiva, dando lugar a la aceptación y aplicación de una cultura globalizada.

Y por ende la identidad cultural de los niños/as no se muestra tan consolidada, por ello es necesario iniciar todo un replanteo en el proceso de administración curricular y como aporte de este proceso en el presente trabajo se plantea una propuesta curricular con contenidos cósmicos.

4.6 PROPUESTA PARA ENRIQUECER LOS RESULTADOS DE LA COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS.

Como se logró comprobar en la hipótesis, se ha perdido la comunicación de padres a hijos, los maestros aplican y valoran parcialmente los saberes ancestrales del pueblo indígena y no fomentan la investigación en los niños/as. Por lo que a continuación se presenta una propuesta de malla curricular complementaria, la misma que tiene como objetivo involucrar de forma integral los conceptos y prácticas de Cosmovisión Andina:

AREAS	COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS	ACTIVIDADES-TEMAS
Lenguaje y Comunicación	Siendo el lenguaje una de las capacidades más importantes que tiene el ser humano Los estudiantes del sector rural al terminar la educación general básica deben estar en capacidad de escuchar, hablar, leer, y escribir, de manera correcta tanto la lengua materna como la segunda lengua, y así estar en condiciones de seguir sus estudios superior en igualdad de condiciones con todos los estudiantes del país.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Escuchar con atención para comprender temas de actualidad, científicos, políticos, deportivos. <input type="checkbox"/> Emitir en forma oral y de manera fluida, disertaciones. <input type="checkbox"/> Comprender descripciones de temas relacionados con los problemas de su entorno y del país. <input type="checkbox"/> Establecer comparaciones de problemas sociales, económicos propuestos. <input type="checkbox"/> Producir textos escritos de manera adecuada. <input type="checkbox"/> Utilizar de manera adecuada signos de puntuación, letras mayúsculas y reglas

		<p>ortográficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Leer leyendas y tradiciones de su comunidad. <input type="checkbox"/> Transmitir oralmente sus costumbres y tradiciones. <input type="checkbox"/> Comprender narraciones históricas y comparar con los hechos actuales. <input type="checkbox"/> Escribir semejanzas y diferencias entre hechos pasados y actuales desde su punto de vista. <input type="checkbox"/> Escribir poemas, rimas, loas, amorfinos respetando características de este género. <input type="checkbox"/> Recitar sus producciones. <input type="checkbox"/> Exponer sus vivencias ocurridas dentro y fuera de su entorno. <input type="checkbox"/> Narrar sus aventuras. <input type="checkbox"/> Escribir su autobiografía respetando las características de este género. <input type="checkbox"/> Elaborar encuestas, folletos, boletines, citas, anuncios, esquelas, invitaciones, oficios con diferentes propósitos comunicativos.
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diferenciar entre una carta comunicativa y un correo electrónico. <input type="checkbox"/> Conocer y diferenciar diferentes géneros literarios.
Matemáticas	<p>Implementación de herramientas necesarias de acuerdo al medio.</p> <p>Implementación de técnicas e instrumentos para resolver problemas de la vida diaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Resolver problemas que involucren más de una operación con números naturales, raciones y decimales. <input type="checkbox"/> Resolver problemas combinados de suma resta multiplicación y división con fracciones con material concreto y del medio. <input type="checkbox"/> Descomponer factores primos. <input type="checkbox"/> Máximo común divisor. <input type="checkbox"/> Mínimo común múltiplo. <input type="checkbox"/> Transformar fracciones y decimales a porcentajes. <input type="checkbox"/> Reconocer números primos y compuestos de un conjunto de números. <input type="checkbox"/> Encontrar raíces cúbicas y cuadradas. <input type="checkbox"/> Resolver problemas de proporcionalidad directa e inversa. <input type="checkbox"/> Aplicar la proporcionalidad en

		<p>problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Representar porcentajes en diagramas. <input type="checkbox"/> Calcular porcentajes en problemas cotidianos, facturas notas de venta cuenta de ahorros. <input type="checkbox"/> Relacionar las medidas de superficie con las medidas agrarias. <input type="checkbox"/> Reconocer y clasificar paralelogramos. <input type="checkbox"/> Calcular el perímetro de polígonos regulares. <input type="checkbox"/> Reconocer ángulos. <input type="checkbox"/> Medir ángulos agudos rectos y obtusos. Reconocer múltiplos y submúltiplos del metro cuadrado y metro cubico. <input type="checkbox"/> Comparar el kilogramo y gramo con medidas de peso de su localidad. <input type="checkbox"/> Analizar datos estadísticos.
Ciencias Naturales	Incluir en los contenidos temas relacionados a la alimentación sana y orgánica, a mantener una buena práctica en el aseo y en el cuidado personal.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reconocer la importancia de los bosques para la subsistencia del planeta tierra. <input type="checkbox"/> Elaborar proyectos de limpieza del suelo de su comunidad. <input type="checkbox"/> Organizar campañas

		<p>sobre siembra un árbol y salva una vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dar importancia a la actividad agrícola, ganadera florícola de su comunidad. <input type="checkbox"/> Conocer los tipos de suelo. <input type="checkbox"/> Proponer la implementación de viveros. <input type="checkbox"/> Organizar tiendas comunitarias de expendio de semillas y plantas. <input type="checkbox"/> Conocer y valorar la importancia del recurso hídrico. <input type="checkbox"/> Conocer el estado de los recursos hídricos de su comunidad. <input type="checkbox"/> Producir alimentos que nos permitan mantener un equilibrio en la cadena alimenticia.
Ciencias Sociales	Relaciones, identificación e implementación de costumbres y tradiciones, a mantener y desarrollar contenidos de la lengua, de sus vestidos, de sus fiestas como parte de su identidad cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Analizar sobre los descubrimientos realizados sobre los primeros pobladores de América. <input type="checkbox"/> Describir las primeras formas de producción y

		<p>organización social de los primeros pobladores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Valorar el desarrollo en la agricultura como un gran esfuerzo de organización y conocimiento. <input type="checkbox"/> Analizar el surgimiento organización y función social de los poblados. <input type="checkbox"/> Valorar el trabajo como actividad productiva. <input type="checkbox"/> Determinar la presencia de varias culturas aborígenes en el actual territorio ecuatoriano. <input type="checkbox"/> Explicar el origen del imperio Inca. <input type="checkbox"/> analizar el ascenso del inca Atahualpa. <input type="checkbox"/> Reconocer los cambios que se dio en el mundo gracias a la navegación el comercio y la tecnología. <input type="checkbox"/> Hablar de la resistencia indígena a la conquista. <input type="checkbox"/> Conocer de la presencia de grandes poblaciones negras. <input type="checkbox"/> Determinar sobre el surgimiento y desarrollo del mestizaje. <input type="checkbox"/> Conocer como se
--	--	---

		<p>consolidaron los latifundios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Analizar temas sobre nuestra independencia. <input type="checkbox"/> Conocer a personajes que intervinieron en la independencia. <input type="checkbox"/> Conocer lo más sobresaliente de la etapa colombiana. <input type="checkbox"/> Relatar la fundación del Ecuador. <input type="checkbox"/> Los primeros años y el predominio de militares y caudillos y la influencia de la iglesia en la política. <input type="checkbox"/> Sus primeros presidentes. <input type="checkbox"/> El capitalismo y su influencia en el Ecuador. <input type="checkbox"/> La revolución liberal.
Kichwa	<p>La lengua materna es fundamental para fortalecer la cosmovisión, por lo que se puede dar la clase de kichwa, tanto a nivel gramatical como de comunicación, es necesario enriquecer con vocabulario nuevo de acuerdo a la evolución de la lengua. Utilizar para ello textos elaborados en la DINEIB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Procesos de estandarización del kichwa <input type="checkbox"/> El alfabeto unificado <input type="checkbox"/> Pronunciación <input type="checkbox"/> La ortografía <input type="checkbox"/> La estructura de la oración <input type="checkbox"/> La conjugación en los tres tiempos <input type="checkbox"/> Morfemas de lugar

		<input type="checkbox"/> Los adjetivos <input type="checkbox"/> Los verbos
Música	Música, letra, sonidos, partituras de temas del sector y complementar con danza y teatro.	<input type="checkbox"/> Música andina <input type="checkbox"/> Teatro <input type="checkbox"/> Danza y teatro <input type="checkbox"/> Elaborar instrumentos musicales. <input type="checkbox"/> Conocer música autóctona. <input type="checkbox"/> Partituras <input type="checkbox"/> Creación de letras. <input type="checkbox"/> Elaboración de cuentos musicales.
Computación	Desarrollo de elementos multimedia elaborados, basándose en la cultura indígena, el mismo que sea facilitado al maestro. Creación de laboratorios equipados con PCS, donde podrá poner a prueba practicando, todo lo aprendido y visualizado en clases, generando así, la motivación primaria para despertar el interés.	<input type="checkbox"/> La computadora y sus partes. <input type="checkbox"/> Juegos interactivos, arte indígena. <input type="checkbox"/> Videos de costumbres ancestrales. <input type="checkbox"/> Información digital, cosmovisión andina. <input type="checkbox"/> Cuestionarios <input type="checkbox"/> Animaciones <input type="checkbox"/> Paseo virtual <input type="checkbox"/> Galería de imágenes <input type="checkbox"/> Cuentos <input type="checkbox"/> Adivinanzas <input type="checkbox"/> Leyendas <input type="checkbox"/> Comic <input type="checkbox"/> Recitaciones <input type="checkbox"/> Música instrumental

		<input type="checkbox"/> Danzas <input type="checkbox"/> Edición de material audiovisual con Windows Media.
Cultura Física	<p>Promover la cultura física como un medio para descubrir nuevos talentos y mantener una buena salud física y mental, tomando en cuenta que solo con la práctica constante a los niños/as no accederán ante las presiones de los vicios, además formar estudiantes que se encuentren capaces para competir en varias disciplinas deportivas a nivel local, provincial, nacional e internacional.</p>	<input type="checkbox"/> Actividad física y adaptación al ejercicio: ejercicio físico y reconocimiento de los mecanismos de adaptación y sus efectos inmediatos en el organismo. <input type="checkbox"/> Ejercicio físico y sus beneficios para la salud y calidad de vida: programas de actividad física variada. Conocimiento y valoración de la actividad física por medio de su práctica sistemática y permanente. <input type="checkbox"/> Reconocer las respuestas de su organismo frente al ejercicio físico. <input type="checkbox"/> Demostrar disposición positiva hacia la práctica habitual y sistemática de la actividad física. <input type="checkbox"/> Flexibilidad Deporte. <input type="checkbox"/> Ensayos de motricidad

		<p>inteligente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ejercicios metodológicos de la posta. <input type="checkbox"/> Practica de ejercicios metodológicos para ejecutar el salto alto, largo y triple. <input type="checkbox"/> Pruebas de velocidad. <input type="checkbox"/> Práctica de los fundamentos técnico y tácticos del voleibol. <input type="checkbox"/> Aplicación eficiente de los principios generales de los juegos colectivos, principalmente visión periférica. <input type="checkbox"/> Actividades rítmicas y de expresión corporal desarrolladas a través de danzas folclóricas. Destrezas básicas: voltereta adelante, atrás, invertida y rueda. <input type="checkbox"/> Actividades gimnásticas, lúdicas y rítmicas: creación y ejecución de esquemas gimnásticos y rítmicos. <input type="checkbox"/> Auto-cuidado del cuerpo. <input type="checkbox"/> Conocer nuestra danza nacional. <input type="checkbox"/> Desarrollar el sentido rítmico y la expresión
--	--	---

		<p>corporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Actividades motrices en la naturaleza. <input type="checkbox"/> Seguridad: Procedimientos y normas que otorguen la seguridad necesaria para el desenvolvimiento en el entorno natural. <input type="checkbox"/> Medio ambiente: Habilidades y técnicas relativas al cuidado y mejoramiento del entorno natural. <input type="checkbox"/> Habilidades motrices específicas utilizadas en el entorno natural. <input type="checkbox"/> Crear conciencia por el medio natural. <input type="checkbox"/> Conocer, comprender y aplicar el mínimo impacto. <input type="checkbox"/> Conocer y aplicar normas básicas de vida al aire libre. <input type="checkbox"/> Trabajar en equipo. <input type="checkbox"/> Fomentar la perseverancia y la auto-superación.
--	--	--

MIGRACIÓN

Es cuando una persona va de su país natal a otro en busca de mejores oportunidades de vida para poder progresar (Candelario Ricardo) cambio de residencia, temporal o permanente en busca de mejores condiciones de vida. En la naturaleza se entiende a las migraciones como forma de vida. (Pedro G. Pérez) La migración es un proceso doloroso de abandono de tu tierra natal por razones básicamente socio-económicas que te impulsan a dejar tus familiares y amigos en busca de mejores condiciones de vida para ti y los tuyos.

SOLIDARIDAD

La solidaridad es uno de los valores humanos por excelencia, del que se espera cuando otro significativo requiere de nuestros buenos sentimientos para salir adelante. En estos términos, la solidaridad se define como la colaboración mutua en la personas, como aquel sentimiento que mantiene a las personas unidas en todo momento, sobre todo cuando se viven experiencias difíciles de las que no resulta fácil salir.

Como vemos, la solidaridad es más que nada un acto social, una acción que le permite al ser humano mantener y mantenerse en su naturaleza de ser social.

RESPONSABILIDAD

Una persona responsable toma decisiones conscientemente y acepta las consecuencias de sus actos, dispuesto a rendir cuenta de ellos. La responsabilidad es la virtud o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo de ellas ante alguien. Responsabilidad es la capacidad de dar respuesta de los propios actos.

4.10 BIBLIOGRAFÍA

AA.VV., *Memorias del II Encuentro Regional de Educación Intercultural Bilingüe, Ciencia Indígena en el Currículo de formación docente*. Puyo-Ecuador. 2002. págs. 53-62

AGUIRRE, Boris, Cosmovisión Andina. Editorial Abya-Yala. Quito-Ecuador. 1976. pág. 15

ALVARADO, A, Curso para docentes. Santillana. Quito –Ecuador. 2009. pág.

ARIAS, Augusto, El Cristal Indígena. Tribal. Quito-Ecuador. Segunda edición. 2009.

BARO, Ignacio, Acción e Ideología, San Salvador, El Salvador, C.A. Tercera Edición, Pág. 423.

CALDERON, Alfonso, Reflexión en las Culturas Orales. Editorial Abya-Yala. Quito-Ecuador. 1987. pág. 34

CAIZA, José, Ishkay Shimiyuk Kamuku (pequeño diccionario bilingüe). Digital Desing. Quito-Ecuador. 2005. pág. 223

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR 2008

CONEJO, Alberto, Kuri Shimi Kichwa funcional activo para Hispano y Kichwa hablantes. Imprenta y Offset Santa Rita, Quito-Ecuador. 2005. pág. 122

COCHA – BELTRÁN Estructura legal y Sistemas Jurídicos de los Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador. Artes Gráficas SILVA 2551-236. Quito-Ecuador. 2008. pág.

CONAIE, YANRZ, COSSÍO Consuelo, EDUCAR PARA SER, proyecto de Desarrollo de Educación Intercultural Bilingüe de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador, Mercedes Valverde Piñeiros, Quito-Ecuador, 1996, pág. 211

CONAIE, MANDATO DE LA CUMBRE DE LAS NACIONALIDADES, PUEBLOS Y AUTORIDADES ALTERNATIVAS. Quito- Ecuador. 2003 pág. 16

CONAIE, Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente, Verónica Ávila / Activa. Ecuador 2007. pág. 49

CONAIE, Propuesta de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-
CONAIE, Imprenta Nuestra Amazonía, Año de edición, Quito-Ecuador, 2007. pág.
194

Diccionario. Caimi Ñucanchic Shimiyuc Panca. PUCE. Quito-Ecuador. 1982. pág.
94

DECOIN, Minería Ambiente y Subdesarrollo, Gunther, Intag-Ecuador. 2008. pág. 49

DINEIB – UTPL, Didáctica de la lengua materna y segunda lengua, María Vacacela
L., Segundo Ajitimbay C. (COMPILADORES)

Equipo de estrategias-DIPEIB.C. Quito- Ecuador.2000 pág.

ECUARUNARI, Propuesta para la Asamblea Constituyente. Artes Gráficas SILVA.
Ecuador. 2007. pág. 15

ECUARUNARI, Estructura legal y Sistemas Jurídicos de los Pueblos de la
Nacionalidad Kichwa del Ecuador, Artes gráficas Silva, Quito-Ecuador, 2008, pág.
72

ESTERMANN, Josef, Filosofía Andina, Estudio intercultural de la sabiduría
autóctona andina. Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador. 1998. pág. 357

FREIRE, Paulo, Extensión o Comunicación. Siglo XXI. México D.F. 1983, pág. 87

FUNDACIÓN KAWSAY. Compilación Sistemática sobre Derechos Humanos,
Convenio 169 de la OIT, y Derechos Colectivos.

GIUNTA – MUÑOS – RIVADENEIRA – SÁNCHEZ. Biodiversidad y desarrollo
sostenible. CRIC, Terra nueva. Ecuador. 2007. pág.

GALENO, Eduardo, Las venas abiertas de América Latina, La Paz, 2004, pág. 286

GUATO, Guillermo, Historia de la Filosofía II, Quito-Ecuador, 2004, pág.

HESSEN, J. Teoría del Conocimiento. Losada. Buenos Aires-Argentina. 1976. pág.

Hanze – Montaluisa – Allauca – Mendoza. Plan estratégico de Fortalecimiento al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi en el Nuevo Quinquenio. 2005 pág. 79

ILAQUICHE, Raúl, Pluralismo Jurídico y administración de Justicia Indígena en el Ecuador, Hojas y signos, Ecuador. 2006. pág. 125

JUNCOSA, José, Los Guardianes de la Tierra los Indígenas y su relación con el medio ambiente. Talleres ABYA-YALA. Cayambe -Ecuador. 1989. pág. 268

KAARHUS, Randhi, Historia en el tiempo, historia en el espacio. Editorial Abya-Yala. Quito-Ecuador. 1976, pág. 15

MORALES, Guillermo, La medicina natural del siglo XXI, Ediciones Su Salud, 1993. Ecuador. pág. 135

MORALES, Patricio, Mito y realidad del Ecuador Andino. Ecuador. 2002. pág. 166

MARTINEZ – GRANDA. Curso de Formación Ciudadana Intercultural en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Fondo Editorial. Quito -Ecuador. 2007. pág.

MOSEIB, Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. MEC-DINEIB. Quito-Ecuador. pág.

PERALTA – VILLACRÉS – Mazón – RIVERA – SUBÍA. El Ataco, Sangorache o Amaranto negro. Quito -Ecuador. 2008. pág.63

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua Española. Morgan Impresores S. A. 2001 pág. 412

SANCHEZ, José, Crisis en torno al Quilotoa: Mujer, Cultura y Comunidad. pág.

TIBÁN, Lourdes, Legislación Indígena. Hojas y signos. Ecuador. 2007. pág. 110

VALAREZO Galo Ramón. El regreso de los Runas, La potencialidad del proyecto Indio en el Ecuador 1994. Pág. 349

VARGAS, José Sánchez. Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina. Quito- Ecuador 1988. 463 páginas.

Página Web. En línea-2010

es.wikipedia.org/wiki/Cosmovisión

www.cosmovision.com

www.oni.escuelas.edu.ar

Educación Intercultural Bilingüe <http://www.dineib.gov.ec>

www.misrespuestas.com

mashigavino.wordpress.com

www.wordreference.com

www.indigenas.bioetica.org/inves17.htm

www.psicopedagogia.com

www.enjoyperu.com

www.ideasrapidas.org/responsabilidad

www.orientacionvocacional.cl/UniversidadesTradicionales/uni_tradicionales.htm

www.aulaintercultural.org

4.11 Anexos

4.9 Anexos

Anexo 1. Formato de encuestas para niños/as.

Encuesta para los Niños/as de Sexto y Séptimo Grado de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, Maca Milinpungo de la Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2010.		
Levantamiento de línea de base		
NOMBRES:		
APELLIDOS:		
FECHA DE NACIMIENTO:		
EDAD:		
A. EN TU HOGAR		
1.- ¿Cuántas veces al día te alimentas y de qué te alimentas?		
2.- ¿Cuántos hermanos tienes?		
3.- ¿Tienes mamá y papá?		
MAMÁ	PAPÁ	
4.- ¿Tienes casa propia?		
SI	NO	
5.- ¿Con quién vives?		
MAMÁ	PAPÁ	OTROS
6.- ¿Con quién haces tus tareas?		
7.- ¿Te gusta hacer tus tareas?		
SI	NO	
8.- ¿Quién cocina en la casa?		
MAMÁ	PAPÁ	OTROS
1.- ¿Por qué vas a la escuela?		
2.- ¿Las clases en la escuela son en español o en kichwa?		
ESPAÑOL	KICHWA	
3.- ¿Cuántos maestros tienes?		
4.- ¿Les tienes miedo a tus maestros?		
5.- ¿Respetan tu cultura en la escuela?		
6.- ¿Qué materiales recibes?		
7.- ¿Asistes puntual a la escuela?		
8.- ¿Algún niño/a de tu clase te molesta?		
9.- ¿Te castigan tus maestros?		
SI	NO	
10.- ¿Participas en los eventos culturales en tu escuela?		
SI	NO	AVECES
11.- ¿Recibes alimentación en tu escuela?		
SI	NO	
C. EN TU COMUNIDAD		
1.- ¿Tienes miedo a las personas con quien vives?		
2.- ¿Compartes trabajos en tu comunidad?		
3.- ¿Qué haces en tus momentos libres?		
4.- ¿Asiste a la iglesia de tu comunidad?		
5.- ¿Participas en los eventos culturales en tu comunidad?		
6.- ¿Cuáles son las condiciones de tu entorno natural?		
NATURAL	EXÓTICO	MIXTO

Anexo2. Formato de encuestas para Padres de Familia.

Encuesta para los Padres de Familia de los Niños/as de Sexto y Séptimo Grado de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, Maca Milinpungo, de la Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2010-2011.	
Levantamiento de línea base	
NOMBRES:	
APELLIDOS:	
FECHA DE NACIMIENTO:	
EDAD:	
A. EN TU HOGAR	
1.- ¿Terminó la escuela si o no?	
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
2.- ¿Actividad económica a la que se dedica?	
3.- ¿Cuál es su idioma materno?	
4.- ¿Quiénes conforman su núcleo familiar?	
5.- ¿Obliga a su hijo a trabajar en las labores domésticas?	
6.- ¿Qué haces cuando tu hijo hace algo incorrecto?	
7.- ¿Cree usted que su alimentación es la correcta?	
8.- ¿Cómo controlas la enfermedad de tu hijo?	
9.- ¿Con qué alimentos llegas a la casa de los que serán padrinos de bautizo de tu hijo?	
B. EN LA ESCUELA	
1.- ¿Asiste a reuniones y actividades escolares?	
1- 3 VECES <input type="checkbox"/>	4-8 VECES <input type="checkbox"/>
2.- ¿Está conforme con la educación que reciben sus hijos?	
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
3.- ¿Envías con puntualidad a los niños a la escuela?	
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
C. EN TU COMUNIDAD	
1.- ¿Compartes trabajos en tu comunidad?	
2.- ¿Participas en los eventos culturales en tu comunidad?	

Anexo3. Formato de encuestas para los Profesores.

Encuesta para los Profesores de los Niños/as de Sexto y Séptimo Grado de Educación Básica del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa, Maca Milinpungo, de la Parroquia Poaló, Cantón Latacunga, Provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2010-2011.		
Levantamiento de línea base		
NOMBRES:		
APELLIDOS:		
FECHA DE NACIMIENTO:		
EDAD:		
1.- ¿Le gusta ser maestro?		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
2.- ¿Es usted maestro bilingüe?		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
3.- ¿Conoce las costumbres de la comunidad a la que usted trabaja?		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
4.- ¿Vive en la comunidad?, Si es No especifique el lugar		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
5.- ¿Cuál es su horario real de trabajo?		
6.- ¿Tiene niños con problemas escolares?		
7.- ¿Con qué frecuencia recibe visitas de los padres de familia?		
1- 3 VECES <input type="checkbox"/>	4-8 VECES <input type="checkbox"/>	
8.- ¿Se preocupa de los problemas familiares que tiene el niño/a?		
9.- ¿Cómo procede cuando sus niños/as incurrir en faltas?		
10.- ¿Participa en los eventos culturales en la comunidad que usted trabaja?		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
11.- ¿Cómo fomentas el cuidado de la Pachamama?		
Teórico <input type="checkbox"/>	Vivencial <input type="checkbox"/>	Mixto <input type="checkbox"/>
12.- ¿Conoce el significado de Cosmovisión Andina?		
SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	

Anexo4. Fotografías



F1. Diálogo con la Directora del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F2. Compartiendo la clase de música con el maestro y los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F3. Trabajo participativo de la clase de Lenguaje y Comunicación con los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F4. Juegos Recreativos de Integración en el patio del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F5. Dinámica con los Padres de Familia de los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F6. Entrega de herramientas de trabajo para la clase de Cómputo del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F7. Levantamiento de información a los Padres de Familia de los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F8. Visita a los hogares de los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F9. Dinámicas con los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F10. Encuestas a los Padres de Familia de los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F11. Compartiendo en el huerto escolar de los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F12. Cosecha de habas para el refrigerio del día para los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F13. Conversatorio con los padres de familia de los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F14. Compartiendo la cosecha de trigo con una madre de familia en su hogar.



F15. Interactuando en los juegos recreativos con los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F16. En el Randi – Randi, con los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F17. Compartiendo dulces con los niños/as del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.



F18. Randi-Randi con los padres de familia del Centro Educativo Comunitario María Salomé Chanaluisa.