

**cuidado, reciprocidad y no-extractivismo  
desde la *chakana* andina:  
vinculación universidad-comunidad como  
práctica ética de creación de conocimiento**

**cuidado, reciprocidade e não-extrativismo  
desde a *chakana* andina:  
a vinculação universidade-comunidade como  
prática ética de criação de conhecimento**

**care, reciprocity, and non-extractivism  
from the andean *chakana*:  
university–community engagement as an  
ethical practice of knowledge creation**

*David Santiago Salinas Aleaga*

Profesor en el Departamento de Ciencias Económicas y Empresariales  
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)  
Loja, EC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4167-4226>

*Ingrid Weingärtner Reis*

Profesora en el Departamento de Ciencias Económicas y Empresariales  
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)  
Loja, EC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1555-2911>

*Vania Ribas Ulbricht*

Professora de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Florianópolis, SC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6257-0557>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20170312>

**Resumen:** En América Latina, la vinculación-universidad comunidad se ha consolidado como una función sustantiva de la educación superior; sin embargo, con frecuencia se implementa desde enfoques instrumentales que reproducen lógicas extractivas del conocimiento, del territorio y de los saberes de pueblos y nacionalidades. En el ámbito del turismo comunitario y vivencial, este riesgo se intensifica cuando las experiencias formativas priorizan resultados académicos o profesionales por sobre el cuidado de las relaciones interculturales y la reciprocidad con los pueblos y nacionalidades. Frente a este escenario, el presente estudio tiene como objetivo analizar una experiencia de vinculación universidad-comunidad desarrollada con el pueblo

*Kichwa Saraguro*, en la comunidad *Las Lagunas Chukidel Ayllullakta – Saraguro - Ecuador*, comprendiendo este ejercicio académico como una práctica ética y política de creación de conocimiento, más que como un dispositivo técnico de aprendizaje. El estudio adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, articulando etnografía, *netnografía* e investigación-acción, con el fin de acompañar y reflexionar críticamente sobre los procesos de contextualización, interacción, cuidado y co-construcción de sentidos entre estudiantes, docentes y actores de pueblos y nacionalidades. El análisis se apoya en la resignificación intercultural del modelo SECI de gestión del conocimiento, reinterpretado desde la lógica simbólica de la *Chakana* andina y del ciclo agrícola, no como un esquema instrumental, sino como un dispositivo ético-epistemológico que regula tiempos, límites y responsabilidades en la relación estudiantes-comunidad. Los resultados evidencian que la articulación SECI-*Chakana* favorece una comprensión de la vinculación como un proceso relacional y situado, que transita desde el encuentro y la experiencia compartida hacia la reflexión crítica, el reconocimiento de tensiones y la proyección responsable de acciones futuras. Más que centrarse en la adquisición de competencias, la experiencia analizada pone en el centro el cuidado del vínculo, la prevención del extractivismo simbólico y la construcción de criterios éticos para una práctica del turismo comunitario respetuosa de la cosmovisión, el territorio y la autonomía cultural. Se concluye que la vinculación universidad-comunidad, cuando se fundamenta en principios de reciprocidad, cuidado y reconocimiento epistemológico, puede constituirse en un acto político de creación de conocimiento intercultural.

**Palabras clave:** (1) Interculturalidad; (2) Vinculación; (3) Turismo comunitario; (4) Turismo vivencial; (5) Modelo SECI.

**Resumo:** Na América Latina, a vinculação universidade-comunidade consolidou-se como uma função substantiva da educação superior; no entanto, com frequência é implementada a partir de enfoques instrumentais que reproduzem lógicas extrativistas do conhecimento, do território e dos saberes dos povos e nacionalidades. No âmbito do turismo comunitário e vivencial, esse risco se intensifica quando as experiências formativas priorizam resultados acadêmicos ou profissionais em detrimento do cuidado com as relações interculturais e da reciprocidade com os povos e nacionalidades. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar uma experiência de vinculação universidade-comunidade desenvolvida com o povo *Kichwa Saraguro*, na comunidade *Las Lagunas Chukidel Ayllullakta*, compreendendo a vinculação como uma prática ética e política de criação de conhecimento, mais do que como um dispositivo técnico de aprendizagem. O estudo adota uma abordagem qualitativo-interpretativa, articulando etnografia, *netnografia* e pesquisa-ação, com o objetivo de acompanhar e refletir criticamente sobre os processos de interação, cuidado e co-construção de sentidos entre estudantes, docentes e atores dos povos e nacionalidades. A análise apoia-se na resignificação intercultural do modelo SECI de gestão do conhecimento, reinterpretado a partir da lógica simbólica da *Chakana* andina e do ciclo agrícola, não como um esquema instrumental,

mas como um dispositivo ético-epistemológico que regula tempos, limites e responsabilidades na relação universidade-comunidade. Os resultados evidenciam que a articulação SECI-*Chakana* favorece uma compreensão da vinculação como um processo relacional e situado, que transita do encontro e da experiência compartilhada para a reflexão crítica, o reconhecimento de tensões e a projeção responsável de ações futuras. Mais do que centrar-se na aquisição de competências, a experiência analisada coloca no centro o cuidado do vínculo, a prevenção do extrativismo simbólico e a construção de critérios éticos para uma prática do turismo comunitário respeitosa da cosmovisão, do território e da autonomia cultural. Conclui-se que a vinculação universidade-comunidade, quando fundamentada em princípios de reciprocidade, cuidado e reconhecimento epistemológico, pode constituir-se em um ato político de criação de conhecimento intercultural.

**Palavras-chave:** (1) Interculturalidade; (2) Vinculação; (3) Turismo comunitário; (4) Turismo vivencial; (5) Modelo SECI.

**Abstract:** In Latin America, university–community engagement has been consolidated as a substantive function of higher education; however, it is often implemented through instrumental approaches that reproduce extractivist logics of knowledge, territory, and the knowledges of peoples and nationalities. In the context of community-based and experiential tourism, this risk intensifies when educational experiences prioritize academic or professional outcomes over the care of intercultural relationships and reciprocity with peoples and nationalities. In response to this scenario, the present study aims to analyze an experience of university–community engagement developed with the *Kichwa Saraguro* people, in the community of *Las Lagunas Chukidel Ayllullakta*, understanding engagement as an ethical and political practice of knowledge creation, rather than merely a technical learning device. The study adopts a qualitative-interpretive approach, combining ethnography, *netnography*, and action research, with the aim of accompanying and critically reflecting on processes of interaction, care, and co-construction of meaning among students, faculty, and actors from peoples and nationalities. The analysis is grounded in an intercultural re-signification of the SECI knowledge management model, reinterpreted through the symbolic logic of the Andean *Chakana* and the agricultural cycle—not as an instrumental scheme, but as an ethical-epistemological device that regulates temporalities, boundaries, and responsibilities in the university–community relationship. The results show that the SECI–*Chakana* articulation fosters an understanding of engagement as a relational and situated process that moves from encounter and shared experience to critical reflection, recognition of tensions, and the responsible projection of future actions. Rather than focusing on the acquisition of competencies, the analyzed experience places at its center the care of relationships, the prevention of symbolic extractivism, and the construction of ethical criteria for a practice of community-based tourism that respects cosmovision, territory, and cultural autonomy. It is concluded that university–community engagement, when grounded in principles of reciprocity, care, and

epistemological recognition, can constitute a political act of intercultural knowledge creation.

**Keywords:** (1) Interculturality; (2) Engagement; (3) Community-based tourism; (4) Experiential tourism; (5) SECI Model.

## Introducción

En los contextos latinoamericanos contemporáneos, la educación superior enfrenta el desafío de repensar sus formas de relación con los territorios, las comunidades y los saberes históricamente marginados de la academia. Son discusiones vitales para comprensión de la historia y fortalecimiento de culturas e identidades. Cada nacionalidad ha construido su cultura a lo largo de los años y reflexionar sobre este desarrollo es importante para cuidarla y garantizar un nivel adecuado de transferencia. En este escenario, la vinculación universidad–comunidad trasciende su carácter instrumental para convertirse en un espacio ético y pedagógico de co-construcción de conocimiento, especialmente relevante en campos como el turismo, donde las prácticas formativas pueden reproducir lógicas extractivistas o, por el contrario, promover encuentros interculturales genuinos y responsables (MORA *et al.* 2018; CACES s.d.).

El turismo comunitario y vivencial se presenta como una alternativa que desplaza el foco desde el consumo cultural hacia la experiencia compartida, el diálogo de saberes y el reconocimiento del territorio como espacio vivo (RUTTY *et al.* 2015). En el caso de los pueblos indígenas, esta modalidad se articula con cosmopraxis que conciben la relación entre comunidad, naturaleza y espiritualidad como un entramado inseparable. En Ecuador, el principio del *Sumak Kawsay* orienta esta comprensión del *Buen Vivir*, proponiendo una ética relacional que cuestiona los modelos de desarrollo hegemónicos y ofrece claves profundas para repensar la formación profesional en turismo desde una perspectiva de cuidado, reciprocidad y sostenibilidad (ESTERMANN 1998; WALSH 2009, 2010; PÁSTOR *et al.* 2022).

El pueblo *Kichwa Saraguro*, en la comunidad Las Lagunas *Chukidel Ayllullakta*, constituye un referente significativo de esta cosmovisión, expresada en su organización comunitaria, su calendario ‘*agrofestivo*’ y sus prácticas rituales. La *Chakana*, como matriz simbólica andina, sintetiza una comprensión cíclica del tiempo y del conocimiento, donde los procesos de siembra, cuidado, limpieza, florecimiento y cosecha estructuran tanto la vida comunitaria como la producción de expresiones. Aproximarse a esta lógica implica comprender que el conocimiento no se acumula, sino que se cultiva, en un proceso continuo de relación con el territorio y con los otros (ESTERMANN 1998; WALSH 2009, 2010; PÁSTOR *et al.* 2022).

Desde el turismo comunitario, la relación que se establece con esta comunidad fortalece la perspectiva de la construcción del patrimonio natural y cultural en Ecuador. El Patrimonio, tanto natural como el cultural, es un proceso social, histórico y territorial en que la misma comunidad responde, valora, cura y determina los elementos que son fundamentales para su cultura (SMITH 2011; BOURDIEU 1990; UNESCO, 2003, 2009, 2021). De esta manera, en el turismo comunitario es importante participar

colectivamente en las discusiones que corroboran o se convierten en acciones que fortalecen o patrimonio natural y cultural, alejando la visión netamente extractivista y exploratoria a cambio de un proceso de diálogo en que se pueden crear, intercambiar y compartir conocimientos.

Las universidades, considerando la vinculación con la comunidad como una de sus actividades sustantivas, utilizan los espacios de diálogo y el trabajo colaborativo con las comunidades y diversas nacionalidades para fortalecer saberes y desarrollo conocimientos que sean beneficiosos a todos, especialmente a las comunidades y nacionalidades. Esta construcción parte de una visión de aprendizaje, donde estudiantes, profesores e investigadores puedan actuar base a sus áreas de conocimientos. Sin embargo, es fundamental evidenciar que no se trata de considerar a estos pueblos como experimentos, sino que son parte directa en esta construcción. Los procesos de vinculación son, por tanto, un camino idóneo para actuar con las comunidades para la creación del conocimiento.

Especialmente el ámbito de los estudios a distancia, estos procesos se desarrollan en ecosistemas formativos híbridos, donde las interacciones virtuales anteceden y condicionan la experiencia presencial en territorio. Así, antes de posibilitar la experiencia física, presencial de estar en territorio, en convivio con las personas, se realizan acciones que preparan a los estudiantes y a los profesores. Reconocer estos entornos digitales como espacios legítimos de producción cultural resulta fundamental para comprender los imaginarios, expectativas y representaciones que los estudiantes construyen sobre el turismo indígena, la interculturalidad y la vinculación antes del encuentro con la comunidad. De este modo, el aprendizaje profesional se configura como un proceso situado, que integra dimensiones cognitivas, éticas y relacionales (CASTELLS 1996; MORA *et al.* 2018; KOZINETS 2020).

Desde esta perspectiva, la formación en turismo requiere ir más allá de la adquisición de competencias técnicas, incorporando una ética del cuidado y colaboración que reconozca las asimetrías históricas y promueva relaciones respetuosas con las comunidades. En este marco, el modelo SECI de gestión del conocimiento ofrece un referente valioso para comprender los procesos de creación de conocimiento, siempre que sea reinterpretado desde lógicas interculturales y no extractivas.

El modelo SECI está conformado por los movimientos entre los conocimientos tácito y explícito para la creación del conocimiento: Socialización (tácito a tácito), Externalización (tácito a explícito), Combinación (explícito a explícito) e Internalización (explícito a tácito) (TAKEUCHI & NONAKA 2009). Este modelo nace en la industria, pero se sostiene a partir de las relaciones entre las personas buscando comprender como los conocimientos son creados en estas situaciones. Se trata, por tanto, de una dinámica que puede ser aplicada a los procesos interculturales, en que el cuidado y el respeto frente a diferentes culturas

está en el convivio y el diálogo y no en la explotación. Su articulación con la *Chakana* y el ciclo agrícola andino permite resignificar sus etapas como un proceso vivo de aprendizaje: la experiencia compartida como siembra, la expresión reflexiva como florecimiento, la depuración crítica como desyerbe y la incorporación ética del aprendizaje como cosecha.

Esta investigación tiene como objetivo analizar la experiencia de vinculación universidad-comunidad con el pueblo *Kichwa Saraguro*, en la comunidad Las Lagunas *Chukidel Ayllullakta* para comprender la construcción de aprendizajes profesionales, interculturales y éticos en la formación en turismo, desde una articulación entre el modelo SECI de gestión del conocimiento y la lógica simbólica del ciclo agrícola inmerso en la *Chakana* andina.

Así, la vinculación universidad-comunidad se configura como un espacio de creación de conocimientos interculturales, donde estudiantes, docentes y comunidades participan en un proceso de aprendizaje mutuo. De esta manera, se encuentra como los saberes son cuidados, creados y como tejer relaciones, reconocer la pluralidad epistemológica y fortalecer una educación superior comprometida con el cuidado de la vida, el territorio y la diversidad cultural.

## **Materiales y métodos**

La presente investigación utiliza un enfoque cualitativo-interpretativo orientado a comprender significados, prácticas y aprendizajes situados, y se organiza como un diseño integrado que articula la etnografía para la vivencia presencial en territorio (ROCKWELL 2009), la *netnografía* para las interacciones y prácticas culturales del proceso formativo virtual (KOZINETS 2020) y la investigación-acción a partir de la mirada de Thiollent (1996) como eje central para vincular comprensión y transformación, en diálogo con la comunidad y con el proceso de formación estudiantil. Así, se contemplan las acciones realizadas desde el aula virtual hasta la realización de las prácticas en territorio comunitario. La investigación-acción, entendida como un proceso planificado y participativo orientado a resolver problemas/prácticas reales con producción de conocimiento, ofrece el marco operativo para determinar fases, retroalimentar decisiones y sostener la pertinencia social del proyecto (THIOLLENT 1996).

El muestreo es intencional, conformando parte de la investigación: estudiantes que participaron en las tutorías virtuales y en la salida a campo, actores comunitarios (líderes, familias anfitrionas, personas responsables de actividades culturales y gastronómicas) que interactuaron directamente con el grupo y en la co-creación de actividades y equipo docente-tutor/investigador como facilitador y observador participante, reconociendo la centralidad de la reflexividad en el trabajo etnográfico.

La investigación-acción se estructura en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, sosteniendo una lógica participativa, colaborativa con la comunidad especialmente y orientada a la mejora de la práctica y al aprendizaje colectivo universidad, estudiantes y comunidad (THIOLLENT 1996). La **Tabla 1** consolida las etapas que serán realizadas en la presente investigación para el desarrollo de este estudio.

**Tabla 1 – Etapas de la investigación-acción**

<b>Etapas</b>	<b>Acción</b>	<b>Descripción</b>
<b>Planificación</b> (antes de la salida)	Diagnóstico formativo inicial	Identificación de percepciones y conocimientos previos mediante el cuestionario abierto.
	Co-planificación de la vivencia	Definición de actividades, acuerdos de interacción, cuidados interculturales, y propósitos pedagógicos de la salida.
	Preparación conceptual	Tutorías virtuales con contenidos clave (interculturalidad, vinculación, turismo cultural indígena, turismo comunitario/vivencial, sumak kawsay y turismo).
<b>Acción</b> (durante la salida a campo)	Implementación de actividades culturales	Preparación para el Kapak Raymi y actividades gastronómicas con participación estudiantil.
	Interacción situada	Participación directa con actores comunitarios en escenarios reales de práctica.
<b>Observación y Registro</b> (durante todo el proceso)	Registro sistemático de la experiencia	Ver técnicas e instrumentos.
	Identificación de elementos clave	Incidentes críticos, aprendizajes, tensiones, acuerdos y desajustes.
<b>Reflexión y Retroalimentación</b> (después de la salida)	Sesiones grupales	Devolución y análisis con estudiantes y, cuando sea posible, con actores comunitarios (principio de participación y co-construcción).
	Ajustes propuestos para el siguiente ciclo	Mejoras en tutorías, instrumentos, acuerdos interculturales, diseño de actividades, comunicación con la comunidad.

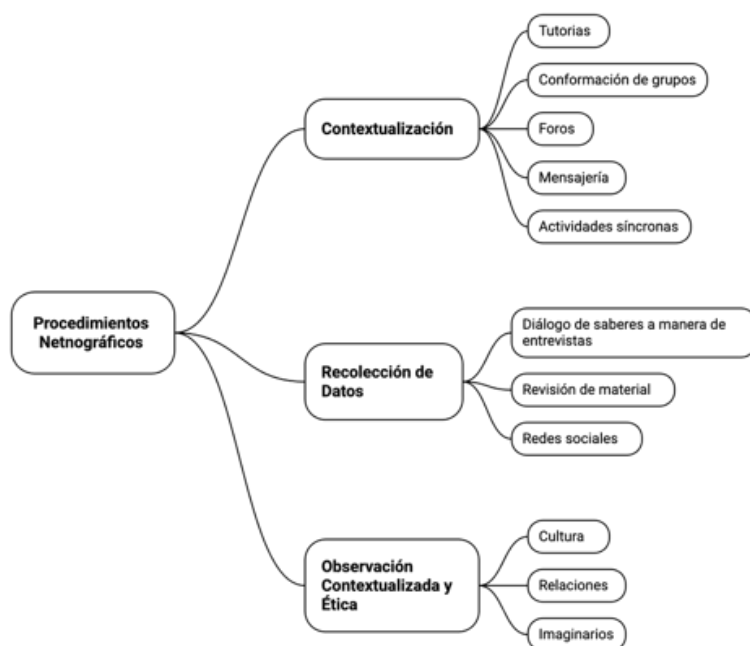
**Fonte:** Los autores, 2026.

Es importante observar que, de acuerdo con Thiollent (1996), la investigación-acción puede desarrollarse por etapas, y cada ciclo produce conocimiento situado que orienta los siguientes, incluso cuando estos aún no han sido ejecutados, como es el caso de la presente investigación. El proyecto, al estar vinculado al componente de vinculación con la colectividad, tendrá la aplicación de su siguiente ciclo en la próxima oferta.

Como momento antecedente a la salida a campo se utilizó elementos de la *Netnografía* a partir del componente de *Practicum 3*, donde se realizan justamente acciones de vinculación con la comunidad. Para conocer sentidos, dudas, expectativas y aprendizajes de los estudiantes se aplicaron, con apoyo del ambiente virtual, acciones pedagógicas intencionales que comprenden tutorías, trabajos en grupos, foros, mensajería, actividades síncronas, diálogo de saberes a manera de entrevistas y revisión de materiales en redes, reconociendo que en este espacio también se produce cultura, relaciones e imaginarios. Se busca así comprender lo que los estudiantes creen que es ‘*turismo cultural indígena*’, ‘*turismo vivencial y cultural*’, ‘*Sumak Kawsay y turismo*’, lo que esperan de la comunidad antes de llegar y lo que imagina que esta experiencia les puede ayudar en su formación académica y profesional, así como inspirar para la elaboración de insumos para devolución al finalizar el prácticum

Para ejecutar esta dimensión de la investigación se propone un procedimiento basado en la obra de Kozinets (2020), representada en la **Figura 1**.

**Figura 1 – Procedimientos propuestos para la netnografía a partir de Kozinets.**

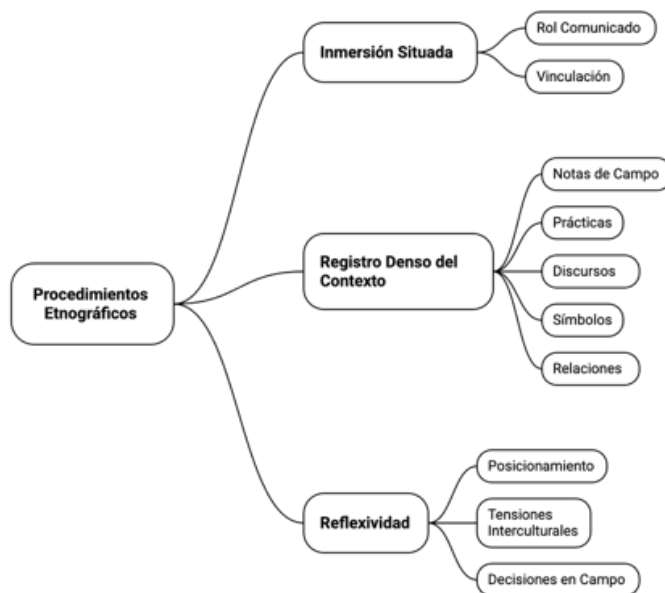


**Fonte:** Los autores con *Napkin.ia*, 2026.

Complementariamente, la etnografía se aplicará al momento presencial mediante observación participante, orientada a comprender prácticas culturales y educativas en situación como modos de acogida, formas de participación, gestualidades, narrativas, tiempos comunitarios, significados de la preparación del *Kapaq Raymi*, y el lugar de la gastronomía como conocimiento vivo y relacional. La observación participante se asume como técnica central del trabajo de campo etnográfico. La **Figura 2** representa los procedimientos realizados en esta etapa metodológica.

Los procedimientos etnográficos adoptados se fundamentan en la perspectiva de la etnografía educativa propuesta por Rockwell (2009), entendida como un proceso interpretativo, relacional y situado de construcción del conocimiento.

**Figura 2 – Procedimientos propuestos para la etnografía a partir de Rockwell.**



**Fonte:** Los autores con *Napkin.ia*, 2026.

La *netnografía* aporta una lectura sobre los imaginarios, expectativas y sentidos construidos por los estudiantes en el entorno digital previo a la salida de campo, reconociendo este espacio como un ámbito legítimo de producción cultural. Complementariamente, la etnografía en territorio permite comprender prácticas, narrativas y dinámicas comunitarias en situación, especialmente en torno a la ritualidad y la gastronomía, aunque su alcance se ve condicionado por la temporalidad acotada de la experiencia presencial.

La producción de datos se desarrolló mediante técnicas cualitativas articuladas, coherentes con el enfoque etnográfico, *netnográfico* y de investigación-acción adoptado. En la fase virtual previa, se aplicó un cuestionario abierto para explorar percepciones, conocimientos y

expectativas de los estudiantes sobre turismo cultural indígena, turismo comunitario y vivencial, *Sumak Kawsay* y aportes formativos de la experiencia, complementado con el análisis de interacciones digitales en tutorías. En la fase territorial, se utilizó la observación participante, junto con notas de campo y registros reflexivos del equipo docente-investigador, orientados a documentar prácticas culturales, dinámicas interculturales y aprendizajes situados (THIOLLENT 1996; ROCKWELL 2009; KOZINETS 2020). Para el registro de las notas de campo y registros reflexivos se adoptó el modelo SECI de la *Gestión del Conocimiento* (TAKEUCHI & 2009), adaptado al elemento de la *Chakana*, tan emblemático para las comunidades Andinas (ESTERMANN 1998).

Para el registro de notas de campo y la producción reflexiva de la experiencia, se desarrolló una actividad lúdico-pedagógica basada en el modelo SECI de gestión del conocimiento, reinterpretado desde la lógica simbólica de la *Chakana* andina y del ciclo agrícola del pueblo *Kichwa Saraguro*. Las etapas del modelo SECI fueron articuladas con los momentos de siembra, florecimiento, desyerbe y cosecha, entendiendo el conocimiento como un proceso vivo de cultivo. La socialización se asoció a la siembra, como experiencia compartida e implícita en el territorio; la externalización al florecimiento, cuando las vivencias se expresaron en relatos y registros reflexivos; la combinación al desyerbe, como ejercicio crítico de organización, contraste y depuración de sentidos; y la internalización a la cosecha, momento en que los aprendizajes fueron incorporados a la formación ética y profesional de los estudiantes. Esta articulación permitió un registro situado del aprendizaje, coherente con la cosmovisión andina y con una concepción no extractiva del conocimiento.

Estos instrumentos permitieron construir un *corpus* cualitativo integrado, posteriormente analizado de manera contextualizada y triangulada, en coherencia con el primer ciclo de investigación-acción.

## **Resultados-discusión**

El estudio se desarrolló en el marco del Proyecto de vinculación con la comunidad de la UTPL '*Las lagunas: ancestralidad y desarrollo comunitario*', con estudiantes de la carrera de Turismo a distancia, y con la participación del Pueblo *Kichwa Saraguro* en la comunidad de Las Lagunas *Chukidel Ayllullakta*, Ecuador. El campo empírico se realizó en la preparación virtual previa, con las tutorías virtuales de contextualización y aplicación de un cuestionario de preguntas abiertas antes de la salida a campo, y la vivencia presencial en comunidad, donde los estudiantes participaron en actividades culturales vinculadas a la preparación del *Kapak Raymi* y experiencias gastronómicas y de interacción comunitaria.

El *Kapak Raymi* (*Qhapaq Raymi* o *Kapaq Raymi*) es una festividad andina dentro del calendario '*agrofestivo*' de los pueblos *Kichwa* e *Incas*. Se celebra

alrededor del solsticio de diciembre (el 21 de diciembre) y marca un momento de transición y renovación vinculado al ciclo agrícola, espiritual y comunitario. Está asociado al inicio y cierre de ciclos agrícolas y procesos de iniciación o paso a nuevas etapas de vida. Así, fue un momento importante para realizar la vivencia de los estudiantes inmersos en la dinámica del pueblo en su esencia.

### **Resultados de la encuesta**

Antes de la experiencia vivencial en la comunidad *Kichwa Saraguro*, las respuestas del cuestionario muestran que los estudiantes construyen una comprensión inicial del turismo indígena y comunitario desde un marco valorativo fuertemente asociado a 'respeto', 'identidad', 'raíces', 'tradición' y 'conexión con la naturaleza'. En turismo cultural e indígena, predominan expresiones que lo conciben como aprendizaje y reconocimiento del patrimonio vivo ('conocer raíces', 'preservar herencia', 'valorar costumbres'), con un énfasis recurrente en la dimensión ética del viaje (viajar con respeto, evitar la invasión, reconocer el territorio como hogar).

Esta mirada inicial sugiere una disposición favorable hacia la interculturalidad, entendida más como actitud (respeto/valoración) que como práctica compleja de diálogo, negociación y gestión de tensiones. En turismo vivencial y comunitario, la mayoría lo define como inmersión en la vida cotidiana, participación en actividades comunitarias e intercambio cultural; aparecen con fuerza ideas de autenticidad ('vivir desde adentro', 'experiencia real'), sostenibilidad y beneficio local, lo que indica un imaginario previo alineado con el turismo responsable. Sin embargo, se observa también un riesgo típico de la fase previa, como cierta tendencia a idealizar la vivencia como 'experiencia enriquecedora' sin explicitar aún límites, dilemas o cuidados necesarios (por ejemplo, 'posicionalidad', 'consentimiento', 'reciprocidad', 'asimetrías' o 'posibles impactos culturales').

En el eje '*Sumak Kawsay* y turismo', el patrón dominante lo asocia a armonía con la naturaleza, respeto a la *Pachamama*, bienestar colectivo y sostenibilidad; aun así, emerge al menos un caso explícito de desconocimiento del término, lo que refuerza la pertinencia de la contextualización previa y evidencia que el *Buen Vivir* opera para muchos más como intuición ética que como concepto cultural-político situado.

En cuanto a expectativas formativas, las respuestas anticipan una alta aplicabilidad de la práctica de vinculación a la vida académica y profesional, donde se espera fortalecer una comprensión del turismo como práctica no masiva, vinculada a responsabilidad social, conservación cultural y desarrollo sostenible, además de habilidades transversales (comunicación, trabajo en equipo, investigación, atención al visitante). Finalmente, respecto a la etnografía digital como puente, se observa una comprensión bastante homogénea en la que se la concibe como vía para 'contextualizar antes de

llegar’, mediante análisis de representaciones e interacciones en entornos digitales (redes, videos, entrevistas, contenidos audiovisuales), favoreciendo una aproximación ‘informada’ y ‘respetuosa’.

En conjunto, este diagnóstico inicial dibuja un punto de partida esperanzador, pues los estudiantes llegan con una orientación ética y ecológica marcada, aunque todavía con necesidad de profundizar en interculturalidad como competencia crítica (no solo como valoración), y en *Sumak Kawsay* como marco situado que exige cuidado conceptual y relacional.

### **Análisis de los hallazgos a partir de la matriz SECI–Chakana**

El análisis de las notas de campo y de las producciones reflexivas, organizadas mediante la articulación entre el modelo SECI de gestión del conocimiento y la lógica simbólica de la *Chakana*, permitió identificar un proceso progresivo de construcción de sentido que trasciende la descripción de la experiencia y se configura como un aprendizaje situado, intercultural y ético. La sistematización de los registros evidencia que los estudiantes y docentes-investigadores han relatado lo vivido y, a partir de esta acción, reinterpretaron la experiencia desde una lógica de cultivo del conocimiento, coherente con la cosmovisión andina.

En la vivencia en la comunidad en conjunto con los estudiantes se realizó el esfuerzo de la construcción colaborativa de un mapa que pudiera dar tangibilidad suficiente a la experiencia que se estaba realizando. Así, la **Figura 3** representa la integración del trabajo colaborativo realizado, relacionando las etapas del Modelo SECI con las etapas del ciclo de agrícola representado en la *Chakana*.

**Figura 3 - El Ciclo SECI y el ciclo agrícola de la Comunidad Las Lagunas.**



**Fonte:** Los autores, 2026.

En la **etapa de socialización/siembra**, los registros se caracterizan por una fuerte presencia de elementos relacionales y afectivos. Se destacan valores como la reciprocidad, la amabilidad, el respeto y la creación de vínculos entre la comunidad y los visitantes, lo que revela una experiencia inicial centrada en el encuentro humano más que en la observación distante. La música, la preparación de festividades y las prácticas cotidianas aparecen como mediadores culturales que facilitaron la conexión emocional y simbólica con la comunidad. Asimismo, se destaca la percepción de la cosmovisión andina y de la filosofía indígena como marcos que dan coherencia a las prácticas comunitarias, junto con el reconocimiento de la fuerza femenina en la organización social y cultural. En esta fase, el conocimiento se manifiesta principalmente como saber tácito, corporal y experiencial, aún no problematizado, pero profundamente significativo.

La fase de **externalización/florecimiento** muestra el tránsito desde la vivencia hacia la expresión consciente del aprendizaje. Los registros reflexivos comienzan a articular la experiencia con nociones de identidad, defensa cultural y continuidad histórica, expresadas en ideas como ‘no olvidar las raíces’ y ‘defender la cultura’. Aparece una valoración explícita de elementos materiales y simbólicos, como la arquitectura comunitaria, entendida no solo como infraestructura, sino como expresión cultural. En esta etapa se evidencia un proceso de toma de conciencia sobre la necesidad de autorización, acuerdos y relaciones respetuosas para interactuar con las culturas indígenas, lo que marca un primer desplazamiento desde una mirada idealizada hacia una comprensión más ética del turismo comunitario.

En la fase de **combinación/desyerbe**, los registros revelan un ejercicio crítico y propositivo. Los participantes comienzan a ordenar, contrastar y depurar lo aprendido, identificando tanto potencialidades como vacíos. Surgen propuestas concretas orientadas a la gestión del turismo comunitario, como la creación de centros de interpretación, el trabajo con los sentidos del visitante, la promoción de costumbres locales, la capacitación en procesos de alojamiento, alimentos y bebidas y la conservación del bosque. Esta etapa pone en evidencia una lectura más técnica y estratégica, donde el conocimiento experiencial se articula con saberes académicos y profesionales. Al mismo tiempo, el ‘desyerbe’ se manifiesta en la identificación de acuerdos débiles y en la necesidad de lineamientos claros para todos los actores, lo que refleja un proceso de aprendizaje crítico que reconoce tensiones y desafíos reales.

Finalmente, en la etapa de **internalización/cosecha**, los registros muestran la incorporación del aprendizaje como orientación para la acción futura. La elaboración de manuales con enfoques en alojamiento y alimentos y bebidas, la valorización de los recursos y potencialidades del territorio, la conservación ambiental como responsabilidad compartida y la inclusión de la lengua *Kichwa* para los insumos técnicos. En esta fase, el conocimiento

vuelve a ser tácito, pero transformado: se internaliza como criterio ético-profesional que orienta la toma de decisiones y la proyección de intervenciones respetuosas con la comunidad y el entorno.

En conjunto, los hallazgos muestran que la articulación SECI–*Chakana* permitió estructurar la reflexión sin fragmentar la experiencia, respetando su carácter cíclico y relacional. La matriz operó como un dispositivo pedagógico y epistemológico que facilitó el tránsito desde la vivencia hacia la conciencia crítica y la proyección profesional. Este proceso refuerza la idea de que la vinculación universidad-comunidad puede constituirse en un espacio genuino de creación de conocimientos interculturales, cuando se fundamenta en el cuidado, la reciprocidad y el reconocimiento del territorio como sujeto y no solo como escenario.

## **Conclusiones**

El presente estudio tuvo como objetivo analizar una experiencia de vinculación universidad y comunidad desarrollada con el pueblo *Kichwa Saraguro*, en la comunidad Las Lagunas *Chukidel Ayllullakta*, con el fin de comprender la construcción de aprendizajes profesionales, interculturales y éticos en la formación en turismo, a partir de la articulación entre el modelo SECI de gestión del conocimiento y la lógica simbólica de la *Chakana* andina. Los resultados evidencian que este objetivo fue alcanzado mediante un enfoque cualitativo-interpretativo que integró etnografía, netnografía e investigación-acción, permitiendo una lectura situada y relacional del proceso formativo.

La experiencia de vinculación se configuró como un espacio de creación de conocimiento intercultural, donde estudiantes, docentes y comunidad participaron en un proceso de aprendizaje mutuo. La matriz SECI–*Chakana* no solo permitió sistematizar los registros de la experiencia, sino que operó como un dispositivo pedagógico y epistemológico que acompañó el tránsito desde la vivencia compartida hacia la reflexión crítica y la proyección profesional. La resignificación del modelo SECI desde el ciclo agrícola andino posibilitó comprender el aprendizaje como un proceso vivo de cultivo, cuidado y reciprocidad, evitando lógicas extractivas del conocimiento.

Los hallazgos muestran que los estudiantes avanzaron desde imaginarios iniciales marcados por la valoración cultural hacia una comprensión más compleja del turismo comunitario, incorporando dimensiones éticas, interculturales y territoriales. Este proceso favoreció la internalización de criterios profesionales orientados al respeto, la sostenibilidad y el cuidado del territorio.

Como limitación, el estudio se circunscribe a un primer ciclo de investigación-acción y a un contexto comunitario específico. Asimismo, la

doble condición de docente-investigador exigió un ejercicio constante de reflexividad metodológica.

Futuros estudios podrían ampliar la experiencia a nuevos ciclos, comunidades y contextos formativos, así como explorar el potencial de la matriz SECI-*Chakana* como herramienta curricular intercultural. En conjunto, el estudio reafirma que la vinculación universidad-comunidad, cuando se fundamenta en el diálogo de saberes, se convierte en un acto ético de creación de conocimientos y de cuidado de la vida compartida.

## Referencias

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 de 20 oct.: 1-136. Disponible en: <https://www.cosede.gob.ec/wp-content/uploads/2019/08/CONSTITUCION-DE-LA-REPUBLICA-DEL-ECUADOR.pdf>. Acceso en: 29/04/2026.

BOLIVIA, E. P. de (2021). *Kintiku Yachay. Sistema de desarrollo integral y de crianza sabia para la vida comunitaria*. Sitio oficial del Centro Arqueológico de Tiwanaku. Disponible en: <https://tiwanaku.gob.bo/sitio-arqueologico/> Acceso en: 29/04/2026.

BOURDIEU, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.

CASTELLS, M. (1996). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

CONSEJO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CACES) (s.d.). *Educación superior y sociedad: ¿Qué pasa con su vinculación?*. Disponible en: [https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/Educación%20Superior%20y%20Sociedad.%20¿Qué%20pasa%20con%20su%20vinculación%20\(1\).pdf](https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/Educación%20Superior%20y%20Sociedad.%20¿Qué%20pasa%20con%20su%20vinculación%20(1).pdf). Acceso en: 29/04/2026.

ESTERMANN, J. (1998). *Filosofía Andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Ediciones Abya-Yala, Peru.

FLORES, G. (2018). *La Chakana y los saberes ancestrales del pueblo Cayambi*. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/432086212/La-Chakana-y-Los-Saberes-Ancestrales-de-Cayambe1>. Acceso en: 29/04/2026.

GUAYASAMIN, G. (2019). *La Cruz del Tiempo. Teoría astronómica el calendario solar quiteño*, UTPL. Disponible en: <https://archive.org/details/cruztiempo>. Acceso en: 29/04/2026.

KOZINETS, R. V. (2020). *Netnography: The essential guide to qualitative social media research* (3rd ed.). SAGE.

MORA, V.; ALEAGA, S.; SÁNCHEZ, D. & ERAZO P. M. (2018). “La vinculación desde las instituciones de educación superior como apoyo al desarrollo del turismo comunitario y la conservación del manglar en la isla Costa Rica, El Oro, Ecuador”, *International Journal of Professional Business Review*: 220-230. <https://www.redalyc.org/journal/5536/553658822006/html/>. Acceso en: 29/04/2026.

MORÓN, E. (2009). “Identidad latinoamericana como chakana en el marco de la filosofía intercultural desde Josef Estermann”, *Cuadrantephi*, 18: 1-14.

ONU - Organización de las Naciones Unidas (2008). “La Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas”. In: *Anuario de Derechos Humanos* (Vol. 0, Issue 4). Disponible en: <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2008.13508>. Acceso en: 29/04/2026.

PÁSTOR, F. M. S., GONFIANTINI, V. & CUEVA, A. S. V. (2022). *El camino de regreso a casa: una pedagogía del buen vivir desde la complejidad*. Fundación Koinonia, Venezuela.

ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. - 1ª ed. - Buenos Aires: Paidós.

RUTTY, M.; GÖSSLING, S.; SCOTT, D. & HALL, C. M. (2015). “The global effects and impacts of tourism”. In: HALL, C. M., S. GÖSSLING, S. & SCOTT, D. (Eds.), *The Routledge handbook of tourism and sustainability*: 36–63. Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780203072332>. Acceso en: 29/04/2026.

SMITH, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780203602263>. Acceso en: 29/04/2026.

TAKEUCHI, H. & NONAKA, I. (2009). *Gestão do Conhecimento*. Bookman.

THIOLLENT, M. (1996). *Metodologia da pesquisa-ação*. 7 ed. São Paulo: Cortez.

UNESCO (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. UNESCO.

\_\_\_\_ (2008). *La cosmovisión andina de los Kallawayas*. Disponible en: <https://ich.unesco.org/es/RL/la-cosmovisin-andina-de-los-kallawayas-00048>. Acceso en: 29/04/2026.

\_\_\_\_ (2021). *Patrimonio natural: Conservación, gestión y desarrollo sostenible*. UNESCO.

WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

\_\_\_\_ C. (2010). “Estudios (inter)culturales en clave de-colonial”, *Tabula Rasa*, 12: 209 – 277.

## **Sobre os autores**

**David Santiago Salinas Aleaga** é Mestre em Turismo Contemporâneo pela *Universidade Flinders* (Austrália). Possui experiência no desenvolvimento de projetos de turismo comunitário e em ações de vinculação universitária. Tem atuação em cosmovisão e história Andina, guiamento turístico, hospitalidade, *design* de produtos e experiências turísticas. Conta com experiência em operações e gestão de projetos educativos em turismo. Atua como capacitador com enfoque em turismo de meios, hotelaria e guiamento turístico. Possui dez anos de experiência como docente universitário e pesquisador. É membro do GIOT, Grupo de Investigación y Observación Turística, da Mesa Técnica de Turismo de Loja, Equador, da ROITE, Red de Observatorios e Investigación Turística del Ecuador y da RETSE, Red de Turismo del Sur del Ecuador.

**Ingrid Weingärtner Reis** É doutora pelo Programa de Pós-Graduação de Engenharia e Gestão do Conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), possui mestrado em Ciências na área de Economia, Organização e Gestão do Conhecimento, pelo Programa de Engenharia de Produção da Universidade de São Paulo (USP). Especialista em metodologias de Educação a Distância pelo Claretiano Centro Universitário e Especialista em Modelos de Gestão de Excelência pelo SENAC-SC em parceria com a Fundação Nacional da Qualidade (FNQ). Possui experiência profissional em gestão de processos e implementação de sistemas com consultoria em Universidades. Atualmente é professora pesquisadora do Departamento de Ciências Econômicas e Empresariais da Universidade Técnica Particular de Loja, Equador. É membro do Núcleo de Acessibilidade Digital e Tecnologias Assistivas, do grupo de pesquisa de Gestão do Conhecimento nas Organizações e do grupo de pesquisa Multidisciplinar em Educação, Arete, na UTPL.

**Vania Ribas Ulbricht** é licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Foi professora visitante da Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Design (2012-2014). Foi Pesquisadora da *Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne)*. Presta serviço voluntário no PPEGC da UFSC. Foi bolsista em

Produtividade e Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora de 2009 a 2013, DT/CNPq. Coordenadora do projeto “Mídias, Tecnologias e Recursos de Linguagem para um ambiente de aprendizagem acessível aos surdos” e na modalidade DTI-A pelo CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: acessibilidade, ensino-aprendizagem, hipermídia, design de hipermídia, geometria e geometria descritiva. Coordenou, desde 1981, diversos eventos nacionais e internacionais, dentre os quais se destacam o *Congresso Nacional de Desenho, Gráficas, Conahpas e Cinahpas*. É professora titular voluntária e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC. É líder, desde 2014, do Núcleo de Acessibilidade Digital e Tecnologias Assistivas registrado no CNPq. Especialista em Neurociências 2021, pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional (IDE).