

Las Mejores Prácticas con Niñez Indígena Andina en el Ecuador

Ángel Marcelo Ramírez Eras y Cecilia Vaca Jones
Fundación Esquel
2008

Introducción

En el Ecuador la educación infantil dirigida a pueblos indígenas ha estado dirigida desde la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a través de la modalidad de *Educación Infantil Familiar Comunitaria* y desde la modalidad *Wawakamayuk Wasi* del Ministerio de Inclusión Social, la cual a través del Instituto de la Niñez y la Familia INNFA, atiende a los niños a través de varias modalidades educativas: Centro Integrado de Desarrollo Infantil-CIDI, Wawakamayuk Wasi, Creciendo con nuestros hijos-CNH, Círculos de Recreación y Aprendizaje CRA. Además se encuentra la oferta educativa de Educación Inicial del del Ministerio de Educación.

La experiencia de la modalidad Wawakamayuk Wasi es una experiencia que tiene como objetivo formar la identidad cultural de los niños desde la atención familiar llamada *llullu wawakuna* (niños tiernos) y la atención a través de los centros de sabiduría infantil *hatun wawakuna* (niños grandes). Su experiencia es un referente para otras de este tipo con pueblos indígenas.

El presente ensayo sobre la “Niñez Indígena Andina” en el Ecuador presenta parte de una reflexión desde la relacionalidad y las transiciones del niño y la niña pertenecientes a la cultura kichwa de las comunidades de Jubal, provincia de Chimborazo, San Juan y el Panecillo en la provincia de Imbabura y del centro educativo Yachay Wasi en el cantón Quito, provincia de Pichincha.

Las tres experiencias reflejan tres contextos distintos, el primero un contexto rural andino con el kichwa como lengua dominante; el segundo un contexto rural urbano bilingüe cuya lengua materna es el kichwa y el español es usado en las relaciones interculturales; el tercer contexto hace referencia a niños y niñas hijos de familias migrantes que se encuentran en la ciudad de Quito, cuya lengua dominante es el español.

A continuación se hacen reflexiones en torno a los aprendizajes respecto al niño y a la niña andina; aprendizajes respecto al contexto familiar del niño y la niña; aprendizajes respecto a los servicios sociales, educativos, comunita-

rios; aprendizajes respecto al contexto sociocultural y político; aprendizajes respecto a la metodología de intervención.

El aprendizaje respecto al niño y a la niña Andina comprende un acercamiento al desarrollo y madurez evolutiva a través de tres periodos, el periodo de concepción y gestación; el periodo de identificación personal, familiar; el periodo de identificación cultural comunitario y desarrollo de las estructuras cognitivas. El aprendizaje respecto al contexto familiar del niño y la niña comprende reflexiones en torno al aprendizaje social de las lenguas, los valores culturales, el contexto familiar y la salud comunitaria. El aprendizaje respecto a los servicios sociales, educativos comunitarios describe brevemente las semejanzas de las modalidades educativas de Educación Infantil Familiar Comunitaria, Wawakamayuk Wasi, y el Centro Educativo Yachay Wasi, así como el Programa de Formación de Promotores y Educadores Comunitarios Infantiles de la provincia de Chimborazo. Los aprendizajes respecto al aprendizaje sociocultural y político centran la formación de los niños en la identificación cultural personal, histórica y socioorganizativa, así como también en la valoración de la cosmovisión andina en nuevos contextos de modernidad. Finalmente la reflexión se realiza en torno a las metodologías de intervención para la investigación sugiriendo la organización de comunidades interculturales de investigación.

Estos aportes nacen de la vivencia cotidiana con los niños que por años se ha podido compartir en sus contextos reales, en los contextos escolares, ya sean urbanos o rurales y puntualmente nacen de la convivencia con ellos en la investigación sobre las mejores prácticas con niñez indígena en el Ecuador.

Metodología

La metodología del trabajo de investigación utilizó herramientas como la entrevista directa y la observación de la práctica educativa de las diferentes experiencias educativas. Además se hizo un acercamiento a la realidad de la niñez indígena a través de reflexiones y de la búsqueda de bibliografía que aborde el tema desde varias perspectivas como antropológica, educativa, psicológica, sociológica y filosófica. Muchos de los diálogos realizados con los informantes se transcriben de la misma forma como hablan a fin de recoger más fidedignamente las expresiones que los entrevistados hacen de acuerdo a las preguntas formuladas. Estos diálogos nos permiten conocer de cerca las vivencias de los promotores, los educadores, los niños y niñas.

Descripción del ámbito de estudio

Centro de Educación Infantil Familiar Jubal, cantón Alausí, provincia de Chimborazo. Esta experiencia es muy innovadora para la educación infantil

familiar comunitaria de la provincia de Chimborazo. El trabajo de formación se orienta a la familia organizando grupos de padres de familia que tienen niños de 0 a 3 años y brindándoles apoyo y capacitación para la educación de sus hijos comprendidos en esta edad. Además se trabaja en centros de educación infantil familiar comunitaria. Los niños y niñas que llegan a este establecimiento pertenecen a la nacionalidad kichwa del pueblo Puruhá de la provincia de Chimborazo.

Centros de sabiduría infantil “Wawakamayuk Wasi”. Esta experiencia se encuentra ubicada en la provincia de Imbabura, en el Cantón Antonio Ante, su sede y en el cantón Otavalo, su radio de acción en las comunidades de San Juan, centro infantil Sumak Yachakuk, y Panecillo, centro infantil Wayta Sisa. La experiencia cuenta con un diseño curricular propio, el cual es un referente para experiencias similares para otras provincias. La experiencia está dirigida a niños kichwa hablantes de los cantones Atuntaqui y Otavalo de la provincia de Imbabura, quienes mantienen su lengua, cultura, tradiciones, y saberes propios. Atienden a la familia y a la educación de los niños y niñas en los centros de sabiduría infantil. Utiliza estrategias como las visitas, talleres, seminarios, conferencias para formar a los padres de familia y en los centros de sabiduría infantil apoyan el desarrollo psicológico de los niños y niñas a través de actividades psicopedagógicas.

Centro Educativo “Yachay Wasi” del cantón Quito, provincia de Pichincha. Es una experiencia innovadora pues trabaja con niños migrantes de las provincias de Cotopaxi, Imbabura, Chimborazo, Loja, ofertando la educación básica. La investigación se ha concentrado en el primer año de educación básica para visualizar la transición de la familia al centro educativo. Esta experiencia trabaja en aspectos de lengua, cultura, identidad. Este proceso está ligado a actividades que permiten potencializar, revitalizar desarrollar y fortalecer la cultura andina en las ciudades. Da una respuesta concreta a los hijos de familias migrantes de las provincias mencionadas. Participan en el centro educativo niños de lengua kichwa y hay también niños de la cultura mestiza.

Aprendizajes respecto a cada Experiencia Educativa

Modalidad de Educación Infantil Familiar Comunitaria

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en Convenio con la Cooperación Alemana de la GTZ, en 1998 coordinó acciones para realizar una investigación sobre la educación infantil familiar comunitaria. Lo que

motivó a hacer esta investigación fue constatar cómo la educación intercultural bilingüe, que se construye bajo un discurso de la identidad, la lengua, la cultura, no contaba con las bases necesarias para afianzar un proceso educativo que rescate estos valores. Es así que se concluyó que los niños al llegar a la escuela, no tenían las competencias necesarias con pertinencia cultural y lingüística para asumir el reto de estudiar y tener acceso a las diferentes áreas del conocimiento. Así nos expresa, Andrés Guamán, coordinador nacional de la modalidad:

“en el contexto de la escolaridad y el desarrollo de las lenguas en ciertas familias de algunas comunidades al entrar en el proceso de desarrollo y acceso a la educación las lenguas indígenas eran menosvalorizadas. La lengua no es valorada para la seguridad de la persona, ni el niño y la niña que ingresa a la escolarización. Frente a esta realidad, viendo la lucha de las familias por defender la identidad y su cultura, básicamente la lengua en la escolarización, se vio la necesidad de preguntarse qué hacer con las familias antes de iniciar la escolarización”.

De aquí se organizó el área de Educación Infantil Familiar Comunitaria.

“Se realizó la investigación en las diferentes Nacionalidades y Pueblos Indígenas del país, sobre las prácticas de atención a las niñas y niños, desde su concepción hasta los seis años, insumo que permitió diseñar la Educación Infantil Familiar Comunitaria -EIFC-, basada en principios culturales, que se convierten en las variables, que permiten interactuar con las formas occidentales de atención infantil, de manera pertinente al contexto multicultural del país. ...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 evidencia la falta de pertinencia de los sistemas de atención infantil...” (DINEIB, 2004:11.13)

Luego de un proceso de análisis de la información, la investigación sobre educación infantil familiar comunitaria arrojó las siguientes conclusiones:

Las investigaciones nos arrojaron tres resultados: primero, la preocupación de parte de los ancianos y de las ancianas de las comunidades por la pérdida de la identidad cultural en la práctica, qué vamos a hacer y cómo vamos a hacer; segundo, la lengua no se estaba desarrollando como tal; y, más aún los niños, las niñas y los padres kichwahablantes, que conocían los valores de la cultura, estaban desvalorizando la lengua, la lengua es vaga, no nos enseña decían, pero habían otros padres, los abuelos en sí, que decían que es necesario que nuestros nietos aprendan la lengua; tercero, ellos nos hicieron ver que el niño no está después que nace, un niño está desde cuando se une una pareja, desde la concepción esta la formación de un nuevo ser, pero an-

tes nosotros ante la crisis social, familiar y comunitaria se debe pensar qué hacer con las familias y los jóvenes, las nuevas parejas que se van a formar, ver los problemas de carácter afectivo, de vicios y también el poco valor a la identidad cultural. Esos fueron los elementos básicos que nos hicieron ver y reflexionar qué debemos hacer. (Andrés Guamán)

Con los resultados de la investigación se consideró importante organizar la modalidad educativa por grupos de nivel para la atención a las familias y a los niños. Los grupos de nivel se organizaron así: la pareja, las madres gestantes, las familias de los niños de 0 a 3 años; y, los niños de 3 a 6 años.

“Así salieron los grupos de trabajo, es decir, trabajo con las familias, con los jóvenes, madres gestantes y los niños hasta los tres años. Salieron automáticamente tres grupos de trabajo. Y también grupos de trabajo de tres a seis años pues en nuestras comunidades a partir de los 6 años ingresan a la escolaridad. Nosotros hemos pensado en no dejar afuera a nadie de los niños. Entonces salieron los procesos, los grupos y los niveles de trabajo. Esta la familia, la pareja, la madre gestante y la familia hasta los niños de tres años, de tres a seis años se trabaja con los niños con inclusión de la familia, aquí hay un punto importante en el contexto desescolarizado por lo que se tiene que valorar el trabajo de su entorno y de su contexto si el niño tiene que estar en el aula, será por un momento”. (Andrés Guamán)

En Abril de 2004 el Programa Nuestros Niños, publicó el Currículo de la Modalidad Educativa de Educación Infantil Familiar Comunitaria. El currículo de la modalidad cuenta con cuatro áreas: el área socio cultural, el área de salud y nutrición, el área psicopedagógica, y el área de lenguaje y comunicación. El *área sociocultural* comprende un conjunto de temas que tienen que ver con la formación de la identidad cultural y personal del niño tales como: valor de la lengua materna, familia y comunidad, vestimenta, territorio, saberes, valores personales y familiares, rituales y celebraciones, vivienda, espiritualidad, matrimonio, diversidad cultural. En cuanto al *área de salud y nutrición*, comprende temas como: consumo de productos nativos, uso de plantas medicinales, lactancia materna, cuidados maternos durante la concepción y gestación, rituales de salud, cocina. Finalmente, se considera un eje de estética donde se considera la belleza (interior y exterior), los colores, la naturaleza, la poesía, los cantos, las plegarias, el baile y la danza. El *área psicopedagógica* considera el rol de la familia, la persona, la práctica de vivencias culturales, la creatividad, la pedagogía del juego, la pedagogía de la economía, las labores cotidianas, el método, las técnicas y procedimientos culturales, la pedagogía de la educación, el liderazgo infantil, el desarrollo evolutivo-colectivo, la elaboración de recursos didácticos, el uso de recursos naturales y sociales. El *área de lenguaje y comunicación* considera el desarrollo

y fortalecimiento de la lengua indígena y el español. Para ello rescata el uso de la lengua en la madre; el uso de la lengua en el padre; el rol de la familia; la comunicación durante el embarazo; la comunicación después del parto; los diferentes tipos de comunicación; las formas de estimulación; la adquisición de la lengua materna; los cuentos, leyendas y mitos; la narración, imitación y escenificación de hechos cotidianos de la familia y comunidad como práctica del lenguaje lengua y comunicación; el juego como espacio natural de ejercitación de la expresión oral de la lengua y otras formas de comunicación; la lengua y comunicación como medios de expresión de la fantasía, imaginación y creatividad; la lengua y comunicación en la conversación en los tiempos presentes, pasados y futuro; la expresión gráfica como medio de comunicación y arte; la danza y la expresión corporal; la canción infantil; la actividad laboral infantil como espacio de desarrollo del lenguaje, lengua y comunicación ; los problemas en la comunicación oral (lengua) de los niños y niñas y su tratamiento; la socialización de las niñas y niños mediante el lenguaje, lengua y comunicación; la tradición oral de la cultura, la expresión gráfica. (DINEIB, 2004:37).

Existen ejes transversales como el uso de la lengua materna permanentemente en los procesos de socialización entre el educador y el educando; los derechos de los niños y las niñas para fomentar el respeto por el niño y erradicar el maltrato infantil; las actividades lúdicas como estrategia didáctica de desarrollo de aprendizajes en el niño; el desarrollo integral organizando todos los aprendizajes de una manera global, holística no parcelada. (DINEIB, 2004:38)

En cuanto a la organización de los centros de educación infantil se ha nombrado al interior de las Direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe un coordinador y un equipo de trabajo para cada caso a nivel provincial. A nivel zonal se tiene un coordinador de campo, quien hace las visitas a los centros de educación infantil para orientar, asesorar, capacitar a los promotores y a los educadores. A nivel local se encuentran los promotores quienes se encargan de dar charlas a las parejas jóvenes, las visitas a las madres gestantes y visitas a las familias que tienen niños de 0 a 3 años; por su parte los educadores son los responsables de la atención diaria de los niños de 3 a 6 años en los centros de cuidado infantil.

Nuestro trabajo se concentró en la provincia de Chimborazo en donde se ha conformado un equipo base de trabajo que tiene a su cargo la implementación de la modalidad de Educación Infantil Familiar Comunitaria en toda la provincia, particularmente en la zona de Jubal, cantón Alausí. Jubal se ha constituido en un referente para la implementación de la modalidad a pesar de la lejanía del lugar.

La sostenibilidad de la modalidad adolece de financiamiento. Si bien tiene el aval político del sistema de educación intercultural bilingüe nacional como de la provincia, carece del financiamiento necesario para partidas de los docentes, infraestructura, equipamiento, materiales educativos. Este es un limitante con relación a otras experiencias como los centros infantiles apoyados por el Instituto Nacional de la Niñez y la Familia INNFA y Educación Inicial del Ministerio de Educación.

Jubal, un Referente para la Educación Infantil Familiar Comunitaria

Jubal constituye un grupo de comunidades conformada por Jubal Centro, Jubal Chicholoma y Jubal Pucará, quienes pese a la distancia de los centros poblados se han comprometido en la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años. Para llegar allá es preciso un largo viaje por camino carretero y entrar a pie o a caballo hasta la comunidad caminando un promedio de 8 horas de camino. Cuenta con la oferta educativa de educación básica intercultural bilingüe. Se atiende a 300 niños en la zona.

El documento de Educación Infantil Familiar Comunitaria define a la modalidad de la siguiente manera:

“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 en 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” (DINEIB, 2004:12.13).

Componentes de la modalidad

La modalidad contempla dos grandes componentes, la *atención a la educación familiar comunitaria* y la *atención a la educación infantil familiar comunitaria*. La educación familiar comunitaria está a cargo de los promotores comunitarios, quienes realizan actividades como charlas de formación a las parejas de jóvenes solteros; las visitas a las madres gestantes; y, las visitas domiciliarias a las madres y padres de familia que tienen niños comprendidos entre las edades de 0 a 3 años. Para ello se visita un promedio de tres familias diarias. Esto debido a la distancia entre comunidad y comunidad, en el caso de Ju-

bal. La educación infantil familiar comunitaria contempla la formación de los niños y niñas en los centros de educación infantil con educadores comunitarios. Una de las características de la zona de Jubal es que el 90% de los promotores y educadores son varones, exceptuándose una educadora comunitaria de Jubal Centro.

Daniel Guapi, técnico responsable de la zona de Jubal explica sobre la modalidad educativa de educación infantil familiar comunitaria:

“Trabajamos en dos grupos. Con los niños de 0 a 3 años nosotros realizamos visitas domiciliarias para lo cual nosotros no vamos sin planificar, nosotros de ese librito que se llama rediseño curricular cogemos las asignaturas entonces en un cuadernito y planificamos de acuerdo a las edades. De este folletito que estuve mostrándoles de este mismo planificamos, tenemos cuatro asignaturas (áreas), lenguaje y comunicación; salud y nutrición, psicopedagogía, sociocultural, con esas cuatro asignaturas con todos los grupos que tenemos estamos trabajando y con otros niños de tres a los seis años nosotros trabajamos aquí en el centro”.

El programa en su totalidad cuenta con cinco estrategias que se trabajan de acuerdo al componente. Es así que se debe resaltar:

1. La comunidad selecciona a los educadores bilingües, que demuestren afecto y buenas relaciones con las niñas, niños y familias.
2. Los educadores infantiles se convierten en investigadores, recopiladores de prácticas tradicionales de las familias y comunidades.
3. Los educadores organizan talleres y charlas con las familias, parejas y madres embarazadas.
4. Realizan visitas y atención individual y grupal a familias, parejas, madres embarazadas y niños y niñas de cero a seis años.
5. Los educadores se hallan en permanente formación y capacitación para atender al desarrollo integral de niños y niñas y fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas.

Estrategias de Educación Familiar Comunitaria

Este componente se denomina de educación familiar comunitaria porque se tiene como referencia la familia y la comunidad directamente en su accionar tomando como centro de atención al niño. Comprende la atención a las parejas, a las madres gestantes de 0 a 9 meses y la atención a las familias que tienen niños de 0 a 3 años de edad. Este componente es responsabilidad del promotor comunitario quien se encarga de estos grupos de nivel.

La estrategia que se utiliza con las parejas es la charla matrimonial relacionada con los siguientes temas: el enamoramiento, la celebración matrimo-

nial, las tradiciones culturales con relación al matrimonio, planificación familiar. Las charlas están a cargo de los promotores, en el caso de Jubal ellos son casados y pueden dialogar con los jóvenes sobre lo que significa la responsabilidad del matrimonio, sobre el respeto a la esposa y al esposo.

“Nosotros trabajamos desde la pareja; tenemos aquí jóvenes, hemos estado dando la capacitación a los jóvenes para que ellos puedan hacer una pareja ideal, para que durante la vida matrimonial no tenga algún problema, nosotros para ello tenemos un pequeño folleto que es la ayuda para los educadores, este librito se llama el diseño curricular, nosotros de este librito que tenemos aquí hemos tratado de planificar para todos que están en la modalidad” (Daniel Guapi).

En las estrategias utilizadas con las madres gestantes se pueden observar las visitas y las charlas. En el caso de Jubal se pudo observar que algunos promotores solicitan a las parteras del lugar que les acompañen para visitar a las madres gestantes. Ahí se establece un diálogo de mujer a mujer en la propia lengua y se recibe de la partera los consejos sobre los cuidados infantiles. El trabajo de los promotores que visitan a las familias se resume así:

“Con ellas hemos estado trabajando haciendo visitas domiciliarias, a veces hemos tenido talleres aquí en el centro, para poder ayudar a nuestras madres de familia en este proceso porque aquí necesitan bastante ayuda las madres gestantes, por ejemplo si no sabemos nosotros, no podemos ayudar, por esa razón hemos estado permanentemente en esta comunidad y en otras comunidades que estamos trabajando con esta modalidad de educación infantil familiar comunitaria hemos estado dando capacitaciones, charlas permanentes y también trabajamos con otros grupos” (Daniel Guapi).

Una de las cosas bonitas que sucedió fue la visita a una madre de familia, cuya madre era partera, luego de un diálogo largo con ella, se le preguntó cómo dan a luz las madres y cuál es la mejor manera, ella nos contestó, de rodillas. Esto demuestra la práctica ancestral de los conocimientos de las comunidades que han permitido que sobrevivan culturas milenarias por siglos:

Daniel: Imashina parto kan, mamaka sirichinkiman, kunkurish
[Cómo es el parto, la madre debería acostarse o arrodillarse]
María Blanca: Kunkurishpaka [Arrodillándose]

Se realizan visitas familiares que tienen como objetivo capacitar al padre y a la madre sobre la crianza del niño, niña de 0 a 3 años. En esta etapa se trabaja sobre la lactancia materna, los cuidados diarios de aseo personal del niño, prevención de enfermedades natales, estimulación para caminar, organización de ambientes para el sueño, elaboración de juguetes, prácticas de gateo,

socialización natural del lenguaje materno, juegos. Los padres de familia están muy contentos con estas visitas, al respecto un padre de familia manifestó:

“O sea nukunchikka en el campo mana ashakuta, mana wawakunata pudish ayudakunchik chay ashakuta medio raro rinchik, entonces rikun imalaya kawsakun, ima tiyana, ñukanchikmunta, chay mana tiempo charinchik, shina-pash kawsanchik chay orientacionta rikunchk, papito mamita makita churanchik alli purikunchik.

Nosotros en el campo tenemos muy poco, no podemos ayudar mucho a los niños, vamos medio raro con lo poco que tenemos, entonces vemos como se está viviendo, qué se tiene, desde nosotros vemos que tenemos muy poco tiempo, sin embargo vivimos y vemos estas orientaciones que se ponen en las manos de los papacitos y mamacitas para caminar bien

En una de las visitas de campo que se hizo con un promotor, se visitó a una familia, cuya niña tenía seis meses de edad y la planificación de la visita contemplaba estimulación para el gateo. Luego de saludar y pedir permiso a la casa, la madre había estado esperándonos, el promotor solicitó una cobija. Puso la cobija sobre el suelo y luego cogió a la niña y la puso boca abajo, luego la sentó y le mostró una flor y la niña intentaba cogerla. Luego la puso boca abajo y le puso un espejo al frente de ella. La niña empezó a mover sus piernas y el promotor le ayudaba con sus manos a sostener las piernitas para que pueda moverse la niña hacia el espejo. Esta actividad la realizó varias veces para que la madre de familia realice esta actividad durante la semana. Este es un ejemplo de las actividades que realizan los promotores en sus visitas domiciliarias.

Estrategias de Educación Infantil Familiar Comunitaria

Este componente se denomina Educación Infantil Familiar Comunitaria pues se trabaja de lleno en el cuidado directo de los niños y niñas en un centro de atención infantil sin perder de vista la familia y la comunidad. Este componente es responsabilidad de los educadores comunitarios quienes planifican sus actividades diarias para apoyar el desarrollo de las potencialidades de los educandos. Para la organización de los aprendizajes de los educandos, se sigue el diseño curricular contenido en el texto de educación infantil familiar comunitaria.

Entre las estrategias que utilizan los educadores comunitarios están el uso de la lengua kichwa con los niños, pues los niños son de lengua materna kichwa. Por la lejanía y por el poco contacto con la cultura hispana, la lengua española no es entendida por los niños. Sus competencias lingüísticas están más desarrolladas en la lengua kichwa. En el trabajo sobre los colores que se

trabajó con los niños, tanto de Jubal Centro, como de Jubal Chicholoma se pudo comprobar el uso del kichwa en los niños como lengua materna:

Ángel: Ima tullpuyta kan
Niños: Puka, Killu, Ancas

Ángel: Qué color es
Niños: Rojo, amarillo, azul

En cuanto a las actividades que se realizan con los niños, los educadores explican que siguen lo que está determinado en el diseño curricular de las cuatro áreas, para ello planifican estos aprendizajes permanentemente. Tomás, educador comunitario de Jubal Pucará, nos cuenta:

“Nosotros trabajamos con los niños, con el grupo de 4 a 6 años, trabajamos con 4 áreas fundamentales, sociocultural, salud y nutrición, psicopedagogía y lenguaje y comunicación, cuatro áreas fundamentales. Con el diseño curricular de la Dirección cada día se planifica y con eso trabajamos diariamente”.

El programa de formación de promotores y educadores comunitarios

Para la organización del proyecto se realizó el siguiente proceso: diagnóstico de las necesidades de formación de promotores y educadores comunitarios; determinación de competencias generales, básicas y específicas; determinación de los módulos de estudio; elaboración de los módulos; implementación del programa de formación.

“El diagnóstico contempló la identificación de la formación por títulos de los promotores y educadores comunitarios. Dicho diagnóstico arrojó los siguientes resultados: “En la provincia de Chimborazo hay una población de 64 beneficiarios (34 educadores terminados la primaria y ciclo básico; y 34 bachilleres con diferentes especialidades), entre hombres y mujeres comprendidos entre 18 y 45 años que actualmente laboran como educadores del sistema educativo intercultural bilingüe, cumpliendo funciones de educadores infantiles familiares comunitarios, sin portar la específica acreditación profesional” (Guamán,2005:5).

Este diagnóstico visualizó tres grupos: nivel 1 quienes requieren de la terminación de la educación básica; nivel 2 los que requieren el bachillerato; y, nivel 3 los que requieren de educación superior, así nos narra Patricia Castillo, funcionaria de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo, coordinadora del proyecto de formación profesional por competencias:

“Esa fue la idea y en este proceso está tanta gente terminando la primaria como el ciclo básico, hasta el ciclo básico es el nivel uno porque el nivel dos son los bachilleres, nivel tres línea los profesores. Para cada uno de ellos diseño el programa de formación por competencias. Los educadores en 80% son terminados la primaria en todo caso.

En el nivel uno estamos trabajando. Al final se les da un certificado de competencia que indica que han participado y que realmente están formados; en ningún momento este certificado equivale al ciclo básico pero se podría pensar en el futuro un programa de nivel ciclo básico, bachillerato y ese es el objetivo a futuro. Hasta ahora los educadores parvularios que ven que estamos trabajando están detrás nuestro y nos dicen nosotros necesitamos eso”.

La competencia general expresa: *“Desarrollar procesos de formación integral con los niños y niñas de 0 a 6 años de edad, de los pueblos y nacionalidades, en su lengua materna y español, manteniendo su identidad cultural; evaluar programas de atención; dentro del sistema intercultural bilingüe y de conformidad a los derechos de los niños y niñas”* (Guamán, 2005:4).

Se debe indicar que en el proceso de formación teórica participan 41 educadores infantiles nombrados por las mismas comunidades en las que realizan sus actividades educativas. Además, en el desarrollo práctico de la formación participan familias, madres gestantes, niños y niñas de cero a seis años. Los demás actores sociales tienen su ámbito de participación

Estrategias del programa de formación de promotores y educadores comunitarios

Como estrategias de formación se adopta una modalidad semipresencial, con un sistema modular basado en normas de competencias que se detalló anteriormente. También se prevé la ejecución de una serie de talleres presenciales que combinarán procesos de interaprendizaje entre facilitadores, monitores y participantes mediante la utilización de recursos didácticos como instrumentos de apoyo. Los círculos de estudio consisten en agrupar a los participantes de acuerdo a su zona geográfica siempre dirigidos por un monitor o monitora. Finalmente las visitas de seguimiento y monitoreo permiten acompañar y fortalecer el trabajo del educador de acuerdo a su planificación y las actividades de cada módulo

Modalidades Educativas propuestas por el Ministerio de Inclusión Social

El Ministerio de Inclusión social del Ecuador tiene entre sus políticas la atención a los niños de 0 a 5 años a través del Instituto de la Niñez y la Familia.

Entre el año 2002 y el año 2004, el Programa Nuestros Niños lideró una iniciativa interesante, la de organizar el manual pedagógico de las modalidades educativas de atención infantil con su respectivo currículo operativo. Es así que se organizaron las siguientes modalidades: Centro Integrado de Desarrollo Infantil-CIDI; Creciendo con nuestros hijos-CNH; Centros de Recreación y Aprendizaje-CRA; y, la modalidad *Wawakamayuk Wasi*.

Las diferentes modalidades tienen semejanzas y diferencias entre ellas, así nos explica el Máster José Yamberla, Gestor pedagógico del Ministerio de Bienestar Social:

“Las semejanzas es que todas las modalidades enfocan la interculturalidad, como un principio general. La otra es que todas las modalidades tienen que desarrollar las áreas de desarrollo: motricidad gruesa, motricidad fina, lenguaje y comunicación, desarrollo personal y social para la afectividad. También tenemos los ejes transversales que son la ecología, salud y nutrición, los valores para todas las modalidades. La diferencia es que cada modalidad responde a necesidades diversas de cada sector. No podemos imponer en un sector en donde las familias trabajan fuera de la casa una modalidad CNH en este se necesita la participación de las familias, lo mismo en la modalidad *Wawakamayuk Wasi* se necesita la participación de las familias” (José Yamberla).

Observemos como José Yamberla nos indica cómo es cada una de las modalidades educativas de atención a los niños de 0 a 5 años.

“La modalidad **CIDI-Centro integrado de desarrollo infantil**, se encarga de atender a los niños de 0 a 5 años. Los niños de esta modalidad asisten al centro de cuidado diario. Se encargan de cuidar las compañeras educadoras seleccionadas en la propia comunidad, tienen el nivel de bachillerato para que puedan asimilar los conocimientos de crecimiento de los niños. Muchas familias necesitan esta atención porque están trabajando fuera de la casa” (José Yamberla).

“La modalidad **Creciendo con Nuestro Hijos - CNH** tiene dos componentes de atención a los niños de 0 a 3 años, hace visitas domiciliarias la compañera promotora una vez a la semana por 30 minutos. Hasta tres años es la visita domiciliaria. A partir de los 3 hasta 5, los niños asisten junto con la mamá o con el padre de familia para el aprendizaje de motricidad, de lenguaje, de expresión corporal, afectividad. El niño está junto con la mamá, realizando actividades didácticas, porque los niños se sienten más cómodos y más seguros estando junto a la familia. La mamá o el papá participan junto a su hijo o hija. Esta asistencia es una vez a la semana, una hora o dos horas máximo” (José Yamberla).

“La modalidad **Círculos de recreación y aprendizaje - CRA**, también enfoca la interculturalidad sobre la base de los juegos tradicionales. Asisten los niños a partir de los 3 años hasta 5. La atención es dos veces en la semana por

dos horas en cada encuentro. Cada promotora se encarga de 20 niños. Actividades del juego son los tradicionales, de la comunidad, juegos de los sectores urbanos que en la escuela lo practican” (José Yamberla).

Dentro de las modalidades de atención a la diversidad cultural y lingüística merece particular atención la modalidad *Wawakamayuk Wasi*. Ésta fue aceptada para ser trabajada con los pueblos indígenas, primeramente de la nacionalidad indígena kichwa. En la actualidad se la considera una modalidad de atención infantil para los niños de población afroecuatoriana y mestiza que deseen fortalecer su identidad cultural.

“Muchos entienden que la modalidad **Wawakamayuk Wasi** es para población indígena y no es así. Es también para la población blanco mestiza, afroecuatoriana, montubios, que ellos necesitan también fortalecer su identidad. Esta modalidad se encarga primero de profundizar en la identidad de cada pueblo y a partir de su reconocimiento y fortalecimiento ya empezar a reconocer y respetar a la otra cultura. En ese sentido está enfocada. Si los niños son de la cultura indígena, primero deben fortalecer su identidad, a partir de su autoestima como indígena ya empieza a reconocer a la otra cultura. No podemos primero enfocar la interculturalidad porque de pronto vamos a confundir. Por eso hemos insistido que los proyectos a través de las educadoras, realicen todo tipo de investigación que han mantenido en la experiencia oral y a partir de esa experiencia que se pueda recuperar dar el tratamiento a los niños en los centros. También esta modalidad tiene dos componentes de atención de 0 a 2 años y medio, son visitados igual por una promotora cada familia por 30 minutos, igual es para orientar y no sólo orientar sino para fomentar un diálogo con la familia par que ellos revaloricen el conocimiento ancestral que cada familia en la comunidad lo tienen. En esto muchas familias tienen conocimiento sobre medicina, sobre la crianza de los niños, sobre la espiritualidad, sobre el trabajo productivo, tienen muchos conocimientos porque hasta cierto punto a los niños solamente por desconocimiento había un marginamiento, no podía estar junto con los padres, entonces ahora se orienta que tienen que estar juntos. Los niños de 30 meses o de dos años y medio, asisten en los centros de atención diaria de lunes a viernes. En estos centros realizan actividades de aprendizaje sobre el desarrollo de la identidad. En estos centros tenemos ambientes, ambiente interno y ambiente externo. Cuando hablamos de ambiente interno nosotros exigimos que tienen que tener ambientes preparados exactamente para reapropiar todos los conocimientos que los pueblos los tenemos. Y en el ambiente externo son los juegos infantiles con materiales del medio, los huertos de plantas medicinales y hortalizas. Se ayuda para el reconocimiento y para que los niños puedan valorar que todo lo que tenemos sirva para la vida” (José Yamberla)

La modalidad Wawakamayuk Wasi

En la provincia de Imbabura coexisten las distintas modalidades de atención a los niños indígenas. Las cuatro modalidades tratan de fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas de la provincia, si bien cada una tiene su especificidad, sin embargo se trata de partir de los recursos con los que cuenta la comunidad para formar a los niños y niñas.

La modalidad Wawakamayuk Wasi tuvo aceptación en las provincias de Chimborazo y Napo. Así se conformó una suerte de red y de interrelación entre las diferentes organizaciones que ejecutaban esta modalidad. Nos cuenta José Yamberla:

“La modalidad Wawakamayuk Wasi nació de la necesidad surgida desde las familias indígenas. Muchas familias hacen un reclamo porque los niños van alejándose de la familia. Hasta cuando no había este tipo de proyectos para niños menores de 5 años solo se tenía la oferta escolar. Cuando iban a la escuela su aprendizaje era fuera del contexto cultural, por ello el desconocimiento, la desvalorización a su cultura y su familia. Para todos es conocido que hay un reclamo de que los niños y ahora los jóvenes no tienen una autoestima de su raíz cultural, por esa situación ha sido la necesidad de implantar esta modalidad *Wawakamayuk Wasi* a fin de desarrollar la identidad; y por otro hay tantas investigaciones que existen por compañeros kichwas, blanco mestizo que han seguido antropología, considera que esta educación intercultural a partir del desarrollo de la identidad es muy necesaria en estos tiempos”.

La finalidad de la modalidad Wawakamayuk Wasi es fortalecer la identidad de los niños indígenas de las comunidades de Otavalo y Atuntaqui como lo expresa Segundo Marcillo, técnico del programa, responsable de los educadores:

“Bueno la modalidad Wawakamayuk Wasi primeramente se caracteriza por el rescate de la identidad cultural del niño indígena, desde nuestra niñez, valorando lo que es nuestra vestimenta, idioma, nuestras fiestas que se hacen en las comunidades, tratamos que desde la niñez conozca, no, como nosotros que teníamos una educación tradicional, mestiza y casi no valorábamos mucho. Tenemos la oportunidad que desde la niñez se valore todo esto”.

La modalidad exige que haya una contraparte de la comunidad, de tal manera que se exige que la comunidad aporte con la propuesta educativa para atender a los niños de 0 a 5 años.

“La contraparte de la comunidad es que no cuentan con un local adecuado y lo que se ha hecho es hace cuatro meses atrás, se ha construido el aula.

También exige un gestor quien es el encargado de dar seguimiento a los comités de gestión, a hacer trámites en las respectivas instancias locales y se ha logrado implementar esas cosas. Es importante porque involucra a la familia en el proceso de la crianza, no quedan sueltos” (Miguel Quilumbango)

Componentes de la modalidad

El manual pedagógico de la modalidad Wawakamayuk Wasi caracteriza a la modalidad así: *“Es una modalidad de atención y servicio a niños y niñas menores de seis años, de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas y otras que se encuentran en proceso de autoidentificación en el Ecuador. Esta Modalidad valora, rescata, y fortalece las prácticas de desarrollo integral ancestral de niños y niñas en el contexto de participación familiar y comunitario, basado en valores de solidaridad, responsabilidad familiar, identidad cultural y el diálogo intercultural”* (Ushiña, Yamberla, Ramírez, 2004:12)

La modalidad atiende a las familias de los niños de 0 a 30 meses o dos años y medio; y, a los niños de 30 meses hasta los cinco años. Para ello ha agrupado al primer grupo como componente de los *Llullu Wawakuna*; y, al segundo grupo de niños *Hatun Wawakuna*.

Estrategias con las familias - Llullu Wawakuna

Quienes llevan adelante el primer componente de los Llullu Wawakuna son los promotores, que visitan a las familias que tienen niños de 0 a 30 meses de edad. Se exige que los promotores tengan como mínimo título de bachiller y conozcan la lengua y la cultura de los niños a quienes se está atendiendo. En el caso de la modalidad educativa Wawakamayuk Wasi de Atuntaqui, existen cinco promotores, de los cuales cuatro son mujeres y un varón. Todos los promotores son bilingües, saben la lengua kichwa y español. Conocen su cultura y están comprometidos con su trabajo. Podemos citar algunas de las estrategias: las visitas domiciliarias, la organización de ambientes familiares educativos, el diálogo terapéutico, el uso de la lengua kichwa y el español en los encuentros con las familias y los niños, la planificación semanal.

La primera estrategia que realizan son las visitas domiciliarias. Entre las actividades que se realizan con las familias se consideran: estimulación de acuerdo con la edad del niño; control de la salud; motivación por la lactancia materna; identificación de discapacidades, maltrato y abuso sexual para corregir estas malas acciones; adiestrar en prácticas de cuidado, juego y buen trato a los niños y niñas; crear juguetes; dialogar con los padres sobre el cuidado a los niños; seguimiento al desarrollo y crecimiento de los niños (Ushiña, Yamberla, Ramírez, 2004:26.27).

Otra de las estrategias importantes que usan los promotores para la atención a las familias es la organización de ambientes educativos, entre los cuales se

sugieren: espacio de descanso, espacio de gateo, ambientes lúdicos, ambientes ecológicos, ambientes de encuentro familiar. En cuanto al *ambiente de descanso* se sugiere la organización de un espacio destinado para que descanse y duerma el niño. Este lugar debe estar decorado con objetos llamativos como móviles con diferentes figuras. El *espacio de gateo* debe ser un lugar amplio y sano, que posibilite el movimiento natural del gateo sin causar peligro alguno al niño. El *ambiente lúdico* estará compuesto por juguetes, por instrumentos musicales de la cultura, que posibiliten el desarrollo visual, auditivo, del niño. El *ambiente ecológico* está constituido por los huertos infantiles y familiares con plantas medicinales y plantas alimenticias. Además es importante un *ambiente de encuentro familiar* donde padre, madre e hijos se encuentren para dialogar, compartir la afectividad entre padres y de padres a hijos. (Ushiña, Yamberla, Ramírez, 2004:81-82).

Al preguntárseles a las promotoras sobre las actividades que realizan con la familia nos contestaron:

Cecilia: Ayudarles en el caso de problemas, hablamos por ejemplo de plantas medicinales hemos tratado de ayudar en problemas que no tienen dinero que se vayan donde los médicos les hemos ayudado sobre la importancia de las plantas medicinales, se les ha dado los conocimientos de cómo cuidar a los niños hasta los 5 años de edad. Realmente los niños pequeñitos necesitan mucho cuidado de las madres.

Patricia: es una experiencia que nos permite conocer a las personas. Cada niño, cada familia es diferente, sus virtudes, sus alegrías, con todo eso compartimos y escuchamos de alguna manera si es que podemos ayudarnos cuando hay algún inconveniente. Ayudamos, hay muchas veces que los niños se enferman y nos toca ir llevando al médico ese ratito donde estemos bajar para atenderlo es una de las cosas que nos llena porque muchas cosas están ahí sin que les presten atención porque no tienen dinero, no hay dinero, para llevarle al médico y curarlo. Ya sabemos que en ese momento hay que llevar desde donde estemos donde el médico. Es una de las satisfacciones más grandes que tenemos poder ayudar a las personas y ellos se sienten bien que tienen una mano amiga, y que pueden confiar.

En el encuentro familiar uno de los elementos que establece una relación de confianza entre la promotora o promotor con las madres de familia es la lengua. Ellos utilizan la lengua kichwa y el español en los encuentros, mucho más el kichwa, pues las familias hablan más la lengua kichwa dentro del hogar y dentro de su comunidad.

Estrategias en los centros de sabiduría infantil - Hatun Wawakuna

Las personas responsables de los centros de sabiduría infantil son los educadores y educadoras comunitarias, ellas y ellos son los responsables de la

formación de los niños de dos años y medio a cinco años. Entre las estrategias que las educadores aplican están, la organización de ambientes educativos; estrategias de aula; la planificación didáctica.

La *organización de ambientes educativos* comprende ambientes internos como: ambientes de descanso, ambientes de lectura visual, ambientes artístico-cultural-musical, ambiente didáctico de construcción, ambiente de salud, ambiente de escenificación; y, ambientes externos como: ambientes de recreación, ambiente de sanación y purificación, ambiente ecológico, ambiente culinario. El ambiente de descanso deberá ser un lugar que tenga colchones o camas adecuadas para el descanso y reposo del niño. El ambiente de lectura contendrá cuentos, tarjetas, pictogramas, leyendas, mitos, textos multimedia con grabadora. El ambiente artístico, cultural y musical contendrá instrumentos musicales y materiales que permitan el desarrollo del arte como pinturas, papeles, acuarelas, temperas, así como los trajes respectivos de cada cultura. El ambiente de construcción constituirá un lugar de juguetes que permitan la elaboración de figuras, de maquetas, así se puede tener rompecabezas, cubos, cajas de construcción, fichas, naipes, ábacos. El ambiente de salud contendrá útiles de aseo personal como pasta, cepillo, jabón, toalla, cortauñas, espejo, papel higiénico. El ambiente de escenificación contendrá teatrinos, títeres, vestimenta de la cultura. En el ambiente externo podemos ver juegos de recreación que contengan escaleras, subibajas, llantas, columpios. El ambiente de sanación y purificación contendrá medicina natural, botiquines. Los ambientes ecológicos se conformarán con huertos de plantas medicinales y plantas alimenticias. El ambiente culinario contendrá ollas, vajilla, alimentos, condimentos que permitan manipular con cuidado ciertos alimentos.

En el encuentro con los niños en los centros de sabiduría infantil se pueden encontrar muchas situaciones difíciles con los niños, sin embargo los niños desean aprender y esto hace que vivan situaciones difíciles como la distancia. Alberto Quilumbango, promotor, nos cuenta:

Alberto: En una distancia más o menos de un kilómetro caminan los niños, excepto una niña que camina unos 5 kilómetros y siempre en este periodo de vacaciones siempre llegaba a las 9 y media. A la chiquita la encontraba cuando yo estaba saliendo de la comunidad, estaba bajando solita al centro, caminaba nada más que cinco kilómetros.

Ángel: ¿Cuántos añitos tiene la niña?

Alberto: La niña ha de tener unos cuatro años y medio a cinco. Y a veces lleva al hermano chiquito que ha de tener unos 3 años y medio.

Ángel: ¿Es una niña?

Alberto: sí es una niña, con un niño chiquito.

Los niños que asisten a los centros infantiles son niños kichwas, entienden y hablan la lengua kichwa, así como el español.

En el encuentro diario con los niños se utiliza el canto infantil tanto en la lengua kichwa como en el español. Esta es una estrategia permanente durante el encuentro con los niños en el centro de sabiduría infantil.

Ayllukuna, ayllukuna, taytapash, ma- mapash	La familia, la familia, el papá y la mamá el niño pequeño, el niño grande y el
Uchilla wawapash, hatun wawapash, llullupash.	tierno

Otras de las estrategias importantes para rescatar la cultivar la identidad cultural en los niños y niñas es rescatar las fiestas culturales andinas. Segundo De la Torre, nos ejemplifica:

“Lo uno es rescatar el calendario andino el calendario festivo, nuestro calendario agrícola también, pero más que todo el festivo, diga el kapak raymi [fiesta de los líderes], el inti raymi [fiesta del sol], que no tenía la importancia necesaria. El kolla raymi [fiesta de la luna] que estos días se está preparando. Esos eventos hemos venido realizando. Y en los centros es que en cuanto a la alimentación, damos énfasis a lo que nosotros hemos consumido desde niños, algo natural y de la zona”.

Dentro del Calendario Agrofestivo se han definido los cuatro raymis principales: kolla raymi, kayak raymi, pawkar raymi e inti raymi. Las comunidades festejan distintas actividades de acuerdo al Calendario Agrofestivo andino con la participación activa de los niños y niñas.

Existen recursos didácticos, como los rompecabezas, que han sido elaborados por los mismos educadores y hacen referencia a la cultura. Así también se observó rincones de música con instrumentos andinos, quenas, chachas, zampoñas, tambores, bombos. El rincón del sueño cuenta con colchonetas. El aula se encuentra rotulada en kichwa y en español. Las paredes de las aulas están adornadas con colores vivos, con motivos culturales.

La experiencia de la Modalidad Wawakamayuk Wasi es un referente para otras modalidades que se trabajan con pueblos indígenas. En la provincia de Imbabura se aplican todas las modalidades como CIDI, CNH, CRA. Estas modalidades, que también están dentro de las comunidades indígenas, retoman de la modalidad Wawakamayuk Wasi su objetivo de fortalecer la identidad de las culturas indígenas.

Yachay Wasi - Escuela amable con la biodiversidad.

El centro Educativo Intercultural Bilingüe Yachay Wasi se encuentra ubicado en la ciudad de Quito, capital del Ecuador, y atiende a niños indígenas, hijos de familias migrantes que han venido a la ciudad de las provincias de Cotopaxi, Azuay, Loja. La mayoría de los niños son indígenas. La lengua de los niños es el español y el kichwa. Este centro educativo fue fundado por Fernando Chimba y Laurita Santillán. Empezó a funcionar en el patio de su casa y se usaron los ambientes naturales como la chacra, el pequeño huerto de plantas medicinales como ambientes de aprendizaje. Lo importante era comenzar como quiera y continuar como se debe.

Una vez determinado el lugar, la otra inquietud fue qué tipo de educación dar a sus hijos y a los niños hijos de familias migrantes de la provincia de Cotopaxi; es así que, se trazaron ciertos principios rectores del centro educativo como la formación de la identidad cultural de los niños particularmente de la identidad kichwa andina; el rescate de la sabiduría de los pueblos indígenas milenarios, saberes que han sido transmitidos de generación en generación; uso de los ritos andinos como parte de los procesos de aprendizaje, para ello se consideró integrar a sabios de las comunidades como el tayta Taco de Salcedo, Cotopaxi; valoración de la lengua kichwa; facilitación de los aprendizajes acordes con las exigencias de los centros educativos aledaños; aprendizajes a partir de los calendarios agrofestivos de las comunidades kichwa andinas. Luego de mucho esfuerzo y dedicación, en la actualidad cuenta con una infraestructura adecuada para dar una educación de calidad a los 60 niños que se educan en dicho centro educativo.

El centro educativo brinda almuerzo a los niños todos los días; para ello, ha celebrado un convenio con el programa de alimentación escolar del Ministerio de Bienestar Social, quien facilita los recursos económicos, que son optimizados por la experiencia, pues con el poco dinero que reciben, hacen una dieta balanceada vegetariana con la cual pueden dar de comer a mayor cantidad de niños. No se acepta, ni se brinda comida chatarra para los niños. Esta es una forma de sostener la experiencia.

La participación de los padres de familia es decisiva en las actividades escolares, a pesar que por su tiempo no pueden asistir siempre, se les solicita que participen en la medida de sus posibilidades en las actividades que realizan como el inicio del año, las festividades, los rituales de acuerdo con el calendario agrícola y festivo, el aporte voluntario en actividades como cocinar para los niños, limpieza del centro, cuidado de la chacra, de la huerta de plantas medicinales. Los padres se encuentran muy contentos con la educación que reciben sus hijos:

Soy Angel Manobanda de la provincia de Bolívar, vivo 15 años aquí en la ciudad de Quito. Aquí he tenido a mis cuatro hijos. A mi primer hijo lo pusimos aquí y pasó tres años. Siempre nos ha gustado la manera de hacer esta educación. Ha aprendido a respetar y a respetarse él mismo.

Se reúnen niños de familias migrantes que trabajan en la construcción o en actividades de comercio informal. Así también se encuentran niños que son hijos de dirigentes indígenas nacionales los cuales reciben una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística. Esta experiencia es avalada de buena manera por las organizaciones indígenas cuyos hijos se educan en dicho centro. Hoy por hoy constituye un referente en la educación de niños migrantes en contextos interculturales urbanos.

Estrategias educativas

Entre las estrategias educativas podemos citar las siguientes: los calendarios agroecológicos; la organización de ambientes educativos de acuerdo a los elementos de la naturaleza; la utilización de recursos didácticos acordes con la cultura kichwa; metodología de contrastación cultural; valoración de la lengua kichwa; evaluación cualitativa y demostrativa.

El *calendario agroecológico* es el referente curricular de la experiencia. Para ello con la participación de los educandos se ha elaborado un calendario agrícola y festivo en donde se ubican las cuatro fiestas principales de la cultura kichwa como son el pawkar raymi -fiesta de las flores, el 21 de marzo; el inti raymi-fiesta del sol-el 21 de junio; el kolla raymi-fiesta de la luna, el 21 de septiembre; y, el kapak raymi-fiesta de los líderes, el 21 de diciembre. Alrededor de las cuatro fiestas grandes de la cultura andina se identifican los procesos agrícolas como el tiempo de la siembra del 21 de septiembre al 21 de diciembre; el tiempo del florecimiento del 21 de diciembre al 21 de marzo; el tiempo de la maduración y cosecha, del 21 de marzo al 21 de junio, el tiempo de la descanso del 21 de junio al 21 de septiembre. En todo este tiempo cíclico se toma en cuenta las fases lunares, luna tierna, cuarto creciente, luna llena y cuarto menguante. De acuerdo con el calendario agrícola y festivo se organizan los aprendizajes partiendo primero de los conocimientos de la cultura, contrastándola con los conocimientos de la cultura occidental. El calendario es importante pues está relacionado con la tierra, con la ecología, con el cuidado y conservación del agua, la tierra, el aire, la energía, el hombre, los animales, las plantas. Todos estos conocimientos se encuentran integrados y no parcelados, por eso a partir del calendario agrícola y festivo se organizan unidades didácticas integradas que permiten aprender los conocimientos culturales y los conocimientos occidentales. Fernando Chimba, y Laurita Santillán nos ilustran:

“Este es nuestro Calendario Agrofestivo. Es el saber local de aquí porque cada espacio tiene su saber local. Esto no es una camisa de fuerza. Qué mes estamos ahora, estamos por ejemplo septiembre, tarpuy pacha [tiempo de la siembra], equinoccios, rupay [verano], hay por ejemplo selección de la *sara ñusta* [reina del maíz], ellos saben que también se da esto y tienen en su parte más íntima interna queda grabado esto. Este es el Calendario Agrofestivo en contraste con el calendario gregoriano en honor al Papa Gregorio” (Fernando Chimba).

“Este es el aporte de cada uno de los chicos de acuerdo a las provincias, por eso usted a de ver Capulis palla [cosecha de capulíes], tumary de Imbabura en Cotopaxi, tunapalla [cosecha de la tuna], pawkar raymi [fiesta de las flores-primavera]. Esto tenemos colgado y los guaguas saben que nosotros también tenemos un Calendario Agrofestivo y tenemos fiestas rituales” (Laurita Santillán).

Fernando Chimba y Laurita Santillán proponen como principales actividades que pueden promover amabilidad con la biodiversidad:

Elaboración de las Cartillas de sabidurías Andina-Amazónica.
Elaboración del Calendario Agrofestivo

El Calendario Agrofestivo ha sido lo primigenio para vigorizar una “*escuela diversa y amable con el saber local*”. Que ha sido como un “documento” para conversar con las madres y algunos padres de familia y con los “wawas” (que incluye a las wawas plantas, wawas cerros, wawas animales) de nuestro espacio educativo y en algunos casos de las comunidades de origen. Así vamos generando docentes, profesores y estudiantes respetuosos con la diversidad cultural.

“El aprendizaje no se demuestra escribiendo sino demostrando y ejecutando de manera real lo aprendido”.

Los ambientes educativos se denominan *templos de saber*, o *templos de sabiduría*, ya no se denominan aulas, pues la connotación de aula hace referencia a una jaula donde los educandos están sometidos a un sistema represivo de educación. El nombre de templos de sabiduría hace referencia al nombre de la institución, pues el nombre significa *Casa de la Sabiduría*. Concomitante con este nombre, los ambientes educativos llevan el nombre de los cuatro elementos de la naturaleza, así como también el nombre de los astros que rigen la vida diaria. Los ambientes educativos se denominan, *templo del agua*, *templo del fuego*, *templo del aire*, *templo de la tierra*, *templo del sol* y *templo de la luna*. La denominación de *templos* también se refiere al carácter sacro de los elementos de la cultura, pues en la cosmovisión de los pueblos andinos kichwas todos los elementos tienen vida y dan vida, por tanto por ser gene-

radores de vida son sagrados. El respeto a los templos de saber se observa en el valor que le dan los educandos a dichos espacios de aprendizaje, en donde el orden, la limpieza y la belleza son condiciones necesarias. También se han organizado ambientes naturales como el huerto de plantas medicinales y la chacra o huerto escolar de plantas alimenticias como el maíz, la papa.

Los recursos didácticos utilizados son la ritualidad, la festividad, los sabios, la música, la aromaterapia. La ritualidad es muy importante para el centro educativo. Los ritos de la siembra, los ritos de la cosecha, son valorados como medios de aprendizaje. Estos ritos son hechos por sabios de las comunidades andinas, no lo realiza el profesor. Para ello se pide la ayuda de *yachak* [sabios] de las comunidades de Cotopaxi, Imbabura, quienes con conocimiento de causa celebran los ritos a la madre naturaleza, brindan su respeto a los elementos de la naturaleza, tierra, agua, fuego, aire. También las festividades son un recurso importante en el desarrollo de los aprendizajes de los educandos. Para ello se organiza con los educandos todas las ceremonias festivas que tienen que ver con las cuatro fiestas andinas. En las festividades, los niños visten sus mejores trajes culturales, cantan música andina, tocan instrumentos andinos, presentan números artísticos referentes a la cultura. Los sabios comparten con los niños los saberes culturales, participan sabios para enseñar el arte de curar, la utilización de plantas medicinales, la narración de cuentos, ejercicios de relajación corporal. La música andina es utilizada como un recurso especial para ello se utiliza la música como terapia de relajación. Para ello se une la música con la danza, con el baile, con la coreografía corporal. Esto produce relajación en los niños y gusto por la música propia. Las plantas medicinales se incorporan también como un elemento esencial, pues las plantas dulces y saladas, producen aromas fragantes, estos aromas estimulan a través de ejercicios de relajación el aprendizaje de nuevos conocimientos. Respecto a la ritualidad nos dice Maritza, maestra del centro educativo, luego del ritual de iniciación del año escolar:

“Decía que todos los días y este ritual de hoy día, la armonía, el corazón es hermoso, uno no puede a veces explicarlo en palabras que la oralidad no sirva, la oralidad se queda corta al corazón. La escritura se quedaría corta al sentir y es que los pueblos andinos somos así, una cultura del sentir, mas que de la razón, aquí no somos gnoseológicos, por eso es que aquí nos queremos mucho y cuando llegamos donde la Laurita y nos conocemos ya nos queremos, yo me he sentido así que uno llega y uno ya se quiere y ya se conoce con el otro” (Maritza).

Lo mejor que se puede observar es la relación afectiva que existe en el centro educativo entre los docentes y los niños, entre los docentes, los niños están

enseñados en la escuela porque respeta su identidad cultural, así lo expresan los niños:

Ángel: ¿Están enseñados en la escuela?

Niñas: Sí.

Ángel: ¿Por qué están enseñados?

Talía: Porque aquí aprendemos muchas cosas nuevas. En la otra escuela no nos enseñaban a darle de comer a la pachamama [madre naturaleza], que se bota la agüita, la sabiduría que tiene la Pachamama, allá en la otra escuela no nos enseñaban nunca, sólo nos enseñaban otras cosas que eso ya viene de otro mundo.

Ángel: ¿Por qué te gusta a ti Sarita la escuela. Tú ya estás varios años.

Sarita: A mí me gusta porque es bueno aprender todas las cosas que nos enseñan los profesores, me enseñan a actualizarme yo mismo, a respetar mi ideología, mi identidad.

Ángel: ¿De dónde eres tú Sarita?

Sarita: De Saraguro.

Ángel: ¿De dónde eres tú Talía?

Talía: Yo soy del Azuay.

La metodología de contrastación es el método que se sigue en el aprendizaje de los niños. Así se puede observar que cuando se inicia el aprendizaje de un determinado tema como el agua, no se enseña la conformación del agua, por dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno; sino que se inicia expresando qué significa el agua para la cosmovisión andina, es así que este tema es abordado desde la sabiduría ancestral y se expresa que el agua primero es mujer, por algo se le llama *yakumama* [madre agua], la madre agua da vida y generadora de vida, es así que para los pueblos indígenas andinos el agua sirve para purificar el alma, el espíritu, por ello se la encuentra en sitios sagrados como las cascadas, los *pukyu* [fuente de agua] ojos de agua, nacientes. Luego de abordar el tema desde la cosmovisión andina se introduce el tema del agua para la cosmovisión moderna, en donde el agua está compuesta por dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno. Es así que luego de aprender las dos cosmovisiones se las analiza, contrasta y se valora los dos conocimientos en función de la utilidad que dan dichos conocimientos para la vida. La metodología de contrastación cultural prevé superar estereotipos de una educación colonial que impone el conocimiento científico como verdadero y relega a la sabiduría de los pueblos andinos a un segundo plano. El método de contrastación cultural permite tratar los conocimientos culturales y modernos desde una equidad del conocimiento. Fernando Chimba, educador, nos señala:

“Una forma de descolonizarnos ha sido para nosotros, en realidad un esfuerzo muy interesante, me encanta prácticamente, que cuando hablamos temas, pongamos el agua, del recurso, del H2O, todo eso. Yo por conciencia de runa tengo que poner en la mitad de la pizarra lo que es la yakumama [madre agua].”

“Desde la creación de nuestro C.E.C. hemos caminado un buen trecho, pues inicialmente, confundíamos los roles y nos convertíamos en promotores de la “modernidad” y que la cultura andina es pobreza y que vivir en el campo implica vacuidad cognoscitiva y marginalidad.”

“Sin embargo, la continua “convivencia intercultural” con las niñas y niños indígenas migrantes, ha sensibilizado intensamente nuestro corazón y el accionar educativo, para ello hemos y seguimos actualmente “descolonizándonos” de todo un sistema globalizador y homogenizante.”

“Necesidad emergente es, que el docente conozca la cosmovisión andina “viva y vivificante” y la cosmología occidental moderna para su respectivo y claro *contraste*, solo así podríamos soñar una real equivalencia, o convivencia de saberes y conocimientos, siempre de manera *contrastada*.” (Fernando Chimba)

Con respecto al aprendizaje de la lengua indígena se considera más su valoración que su uso. El uso de la lengua kichwa es limitado, más se incide en su valoración, pues consideran que dado el contexto lingüístico del español, es necesario primero valorar la lengua para luego aprenderla. Este criterio hace que los niños valoren la lengua indígena, no tengan vergüenza utilizarla y esto hace que los niños puedan aprender la lengua kichwa. Una vez que ha sido valorada la lengua kichwa, entonces se procede a enseñarles la lengua. Para esto existen estrategias como usar la ritualidad en la lengua kichwa, iniciar los días lunes las clases con rezos y oraciones al Hatun Pachakamak [El gran Dios cuidador del univeso] en la lengua kichwa, y la rotulación de los ambientes educativos en las lenguas kichwa y español. Los aprendizajes son transferidos en español. También se oferta el estudio del inglés a través de voluntarios de universidades hablantes de dicha lengua. Veamos un diálogo que se tuvo con un niño no indígena, mestizo, llamado Paúl:

Ángel: ¿De dónde eres tú?

Paúl: De aquí de Quito.

Ángel: ¿Tú hablas kichwa?

Paúl: No.

Ángel: ¿Estás aprendiendo, sí te gusta o no te gusta?

Paúl: Sí.

Ángel: ¿Qué clase te gusta más a ti?

Paúl: Lenguaje.

Ángel: ¿Lenguaje español o kichwa?

Paúl: Las dos cosas.

La evaluación al educando no tiene que ver con evaluaciones de carácter cognoscitivo, si bien para promocionarlos a otro sistema es necesario, se privilegia una evaluación de carácter cualitativo y demostrativo. Cualitativo en el sentido que no se busca colocar una nota numérica, sino una valoración de la aplicación de dicho conocimiento en la vida. Demostrativo por cuanto se trata que los conocimientos aprendidos desde la cosmovisión andina y la cosmovisión moderna sean aplicados en situaciones problemáticas reales, para lo cual el docente presenta ciertos problemas que tienen que ser solucionados por los educandos para lo cual deben utilizar los conocimientos aprendidos. También dentro de los aprendizajes se utilizan una evaluación de carácter criterial contenida en los textos Santillana usados para el aprendizaje de los conocimientos. Esta evaluación consiste en demostrar que el educando sabe en base a la solución de pruebas estandarizadas que vienen en dichos textos.

Es importante indicar que también se ha trabajado en que los padres y madres de familia se apropien de la propuesta del centro educativo. Es así como se ha logrado que los padres y madres de familia entiendan al centro como un centro generador de diversidad cultural

Aprendizajes respecto al Niño y la Niña andina

El ser humano es un ser de relaciones. El niño andino desde que nace se debe a su entorno familiar y comunitario. Este mundo infantil parte primero de la identificación consigo mismo como persona, con su ser en sí, con su propia psique, es así que la formación del ser humano parte de su propia estructura biológica y psicológica. En este proceso es cuando se dan los procesos de madurez y desarrollo, entendiéndose por madurez la capacidad de desarrollar las potencialidades del ser humano y por desarrollo el crecimiento biológico del ser humano.

Desde el desarrollo biológico es importante anotar que los estudios del genoma humano parten de que todas las culturas tienen la misma estructura genética, lo que determina la diferencia es la pigmentación. De la misma manera todos los seres humanos tienen la misma estructura cognitiva llamada cerebro. Basados en estos dos principios genéticos de equidad del ser humano en el plano biológico, se infiere que todos los seres humanos somos iguales, no somos más ni menos, no existe un código genético superior a nadie, todos somos idénticos ante la herencia genética y biológica de siglos. Lo que nos diferencia es la producción cultural que han hecho los seres humanos al estructurar sociedades, desde los estudios de la genética a estas estructuras sociales se las denomina genomacultura. Genoma pues tienen una génesis biológica igual a cualquier ser humano; y cultural, porque hace

referencia a la creación de sociedades idénticas en sus elementos relacionales como vestimenta, lengua, mitos, ritos, festividad, historia, estructuras cognitivas.

Esta premisa es importante entenderla desde la genética para superar estereotipos que las culturas dominantes han creado alrededor de las culturas dominadas al tildarlas de razas, como si fueran animales, hoy la genética en lugar de razas, considera llamarlas genomaculturas y en cuanto a los animales habla de especies. Esto permite un salto cualitativo en la comprensión de las culturas, así se entiende de mejor manera el desarrollo de las personas pertenecientes a cualquier cultura del mundo. Estos estereotipos de llamarlas culturas inferiores y sus productos como las lenguas, lenguas inferiores, y conocimientos, denominarlos pseudocientíficos, no tienen asidero dentro de un discurso nuevo sobre el ser humano desde este posicionamiento de la genética. Así encontramos que la reivindicación de las culturas se puede hacer desde la apertura de estos principios. (Paz y Miño, 2002:1-16).

En cuanto al desarrollo del cerebro, todos los seres humanos poseemos un cerebro con las potencialidades necesarias para desarrollarlo, es así que, gracias al cerebro logramos desarrollar la motricidad, el pensamiento, el lenguaje, la interpretación de los símbolos, la solución de problemas. Lo que cambia son los contextos sociales, culturales, urbanos, rurales, económicos. El cerebro humano es una herramienta esencial en la supervivencia de las culturas que se ven amenazadas por el influjo de la modernidad. La modernidad basa su discurso en la lógica y no acepta la construcción de conocimientos a partir de la multilogicidad de las culturas. Desde los estudios genéticos el cerebro, producto de millones de años de evolución, permite que el ser humano comprenda su entorno desde sus propias lógicas que encuentran sentido en su universo simbólico que constituye la matriz cognitiva de la cultura con sus categorías propias que permiten tener una comprensión y aprehensión del mundo a partir de sus propias racionalidades culturales. La modernidad lo que tiene que hacer es aprender de esas racionalidades, comprenderlas y acogerlas como un aporte a la humanidad.

Con estas reflexiones es importante notar que el desarrollo y la madurez del niño desde esta perspectiva se plantean a través de dos principios fundamentales, la relacionalidad y las transiciones. La relacionalidad entendida como las relaciones del ser humano consigo mismo, con la familia, con lo comunitario, con la cultura, con el medio ambiente, con la modernidad. En este mundo de relaciones las transiciones son importantes. Se debe pasar de la individualidad al entorno familiar y de éste al comunitario y de éste a un mundo moderno globalizado. Todo esto implica pasar de y hacia transiciones que provocan desequilibrios psíquicos en el ser humano, iniciando procesos de adaptación a nuevas realidades, en algunos casos ajenas a su entor-

no personal, familiar, cultural; y en otros casos, transiciones positivas que exige nuevos retos y ganar un nuevo sentido de pertenencia a la vida.

Es así que se contextualiza estas premisas a los niños y niñas andinas de las comunidades de Jubal, provincia de Chimborazo, a los niños y niñas de las comunidades de San Juan y Panecillo en el cantón Otavalo, provincia de Imbabura y a los niños y niñas del Centro Educativo Intercultural Bilingüe Yachay Wasi del cantón Quito, provincia Pichincha. Las reflexiones parten de la comprensión que todo niño desde que nace vive un proceso de identificación personal, familiar, comunitaria y cultural. En este proceso es importante la identificación del niño como ser, como persona tanto en el aspecto biológico como en el psicológico. Por tanto el abordaje de estas reflexiones giran en torno a los aprendizajes de los niños y niñas, para lo cual se ha considerado identificar ciertos periodos de desarrollo y madurez del niño Andino, siguiendo las sugerencias teóricas de la modalidad educativa de Educación Infantil Familiar Comunitaria, quien en su documento considera el desarrollo del niño en tres grandes periodos: periodo de concepción y gestación; periodo de adaptación y experimentación por tanteo; periodo de abstracción y formulación de preconceptos y conceptos (DINEIB,2004:33). Desde la perspectiva de la relacionalidad y las transiciones, sugerimos los siguientes periodos; periodo de concepción y gestación; periodo de identificación personal familiar; periodo de identificación comunitaria cultural; y periodo de desarrollo cognitivo.

Sin embargo, antes de profundizar cada uno de los periodos, es importante abordar una etapa que es importante que es la etapa de enamoramiento y matrimonio de una pareja. Esta etapa representa ilusiones, desilusiones, llantos, amarguras, ansiedad. La atracción sexual natural exige que varón y mujer se complementen para generar vida. La vida se va dando a través de la danza del amor como es el enamoramiento y cumple su rol reproductivo en el matrimonio.

Periodo de concepción y gestación

Es así como vamos a comprender al niño andino, el cual empieza su camino por la vida a través de la concepción. Una concepción se considera que debe ser querida, amada, deseada. Querida en la medida que la pareja, varón y mujer, tienen la voluntad para traer al mundo un niño con responsabilidad. Amado, pues es el fruto del amor entre una pareja que supera la pasión. Deseado, pues el placer sexual tanto del hombre como de la mujer debe estar siempre presente para que el niño siempre se sienta amado, aquí resulta importante que tanto hombre y mujer se satisfagan sexualmente y no solamente el hombre. El inicio de la concepción marca el inicio de una vida, de

un espacio y un tiempo determinado, de una época, de una personalidad, de una familia, de una cultura. La concepción en sí es vida, y en esa vida se encuentran hombre y mujer a través de sus genes provocando la primera relación genética humana. La transición importante en este momento de la concepción es la transición a la identificación sexual, ser hombre o ser mujer. La naturaleza ha decidido dar vida y vida con género. La concepción también determina un tiempo y un espacio. Tiempo en el cual vivimos, no es el pasado, ni tampoco es el futuro, es el presente, es el aquí y el ahora del ser humano. De la misma manera marca un espacio caracterizado por el entorno ecológico, no escogido por esta nueva vida, sino dado por el entorno social de la pareja. Es así que el niño nace en un entorno que desconoce pero que marcará su existencia para siempre. La tierra y la época donde se nace marcan el futuro. Lo mismo sucede con la personalidad individual del niño y la niña, la personalidad viene dada por una parte, por la herencia genética, y por otra, por el entorno social y cultural. La concepción nos señala una familia de la cual va a formar parte este nuevo ser, sea o no esta una familia nuclear. Desde la concepción cultural siempre habrá una familia ampliada a su lado. La concepción también da inicio a la filiación del ser humano con una determinada cultura. Es así como los niños y las niñas llegan a este mundo inocentes, con las capacidades y potencialidades que le ha regalado la naturaleza y la vida.

La gestación implica cambios sustanciales en los padres, particularmente en la madre. La madre tiene grandes cambios fisiológicos, su cuerpo cambia, su vientre crece y ya no puede ser la misma, sus actividades cotidianas se complican, pues los cambios fisiológicos en la mayoría de los casos implican vómitos, mareos, ansiedad, irritabilidad, falta de apetito sexual, en otros casos implica alegría, estabilidad emocional, apetito sexual, sentido del humor, mayor sentido en la vida. En todo caso esta transición de ser mujer a ser madre es una nueva faceta que marca para toda la vida. Para el padre, también esta es una nueva etapa que puede ser: traumática si no ha deseado ser padre y alentadora si lo ha deseado. Si un niño ha sido querido, amado y deseado, entonces será la alegría de una pareja. Si no es así, entonces se tornará conflictiva la relación de pareja. Durante la gestación es importante la alimentación, el cuidado de la salud de la mujer, el chequeo médico ya sea por quienes ejercen esta profesión o por médicos de las comunidades que tienen conocimientos ancestrales que han permitido que muchos niños puedan llegar a este mundo. Los cuidados en la época de gestación tienen que ser pormenorizados a fin de que el niño llegue al mundo en las mejores condiciones y no le encuentre en el camino la muerte. La muerte de un niño produce una situación traumática que es difícil superar, por tanto la relación de la pareja debe basarse en el afecto para aceptar y resignarse ante tal situa-

ción que muchas veces no está en nuestras manos, sino en la madre naturaleza. Finalmente cuando nace un niño, la llegada de él hacia su hogar implica un cambio múltiple de relaciones, empezando por el cuidado estricto de la madre por cuarenta días, una alimentación acorde con la situación y el cuidado al niño. Todos pueden concebir y engendrar un niño; sin embargo, criarlo y amarlo es tarea de todos los días, algo para lo que no todos estamos preparados pero que gracias al amor y el afecto hacia ellos podemos verlos crecer felices.

Periodo de identificación personal, familiar

A partir del nacimiento de un niño o niña empieza un gran periodo de tres años que marca la identificación cultural personal del educando consigo mismo y con su entorno familiar. El nacimiento de un nuevo ser trae consigo una serie de nuevas relaciones del niño niña con su entorno más cercano que es la familia y de entre la familia la madre a través de la lactancia. De la misma manera el niño empieza su desarrollo y madurez a través del gateo, de la marcha, del lenguaje y de un proceso de socialización familiar donde el juego representativo tiene un papel importante. En este mundo de relaciones, en la relación madre hijo se crea un nexo afectivo importante para que el niño se sienta amado, querido. La lactancia es el néctar de la afectividad y marca para siempre esta relación madre hijo, hijo madre, crea un nexo afectivo irrompible, solo superado por las transiciones de la vida. En este proceso uno de los momentos transicionales más dolorosos para un niño es dejar la lactancia materna, esto le provoca dolor, angustia, rabia, inseguridad, temor al abandono y por parte de la madre pena, dolor, por la separación del hijo. Esta transición marca las demás transiciones en el sentido de que el alejarse del ser amado y máspreciado causa dolor y hay que superar el dolor para continuar la vida. Este proceso es un proceso inconsciente en el niño, que marca su vida. Luego de un proceso de apartar al bebé del seno materno es importante que se reanude el amor, el lazo afectivo a través de caricias, de mayor preocupación por este pequeño ser. Otra transición importante en el desarrollo del niño es el sentarse, lo cual indica un proceso superior al estar acostado y mirar los objetos alrededor solo hacia arriba, ahora el sentarse le permite al niño captar los objetos que están a su alrededor a través de su entorno. Luego de haber logrado desarrollar esta capacidad, el niño empieza un proceso de descubrimiento del mundo a través de su cuerpo. Es en este momento en que necesita de sus extremidades, tanto las manos como los pies, las manos para poder coger los objetos y llevarlos a la boca, los pies para poder arrastrarse hacia los mismos. Aquí inicia la transición del gateo para que el niño pueda desplazarse hacia los objetos y empezar un proceso

de descubrimiento de los mismos. Este proceso le permitirá tener conciencia sobre el espacio y moverse en él. Una vez dominada esta capacidad de desplazamiento a través del gateo, inicia una transición para caminar. Este proceso implica gatear, sentarse y ponerse de pie. Para dominar esta transición el niño se arrima a objetos que le permiten pararse; una vez que ha podido pararse inicia el proceso del dominio de la capacidad de caminar. Para el niño lograr caminar es una nueva sensación de libertad, a muchos niños no les gusta que se los agarre para que puedan caminar, es necesario tener cuidado para que al iniciar el proceso de marcha no se lastimen. A esto se suma el aprendizaje de una lengua que viene determinado por los códigos lingüísticos usados por la familia, la familia marca el aprendizaje de una lengua. La lengua se constituye por tanto en la lengua materna, por cuanto identifica a la familia y constituye un patrimonio personal para el niño y familiar para quienes conforman el hogar. El proceso de desarrollo del lenguaje empieza desde el balbuceo, la formación de palabras con significados, hasta la construcción de frases en la lengua materna. Finalmente, todas las capacidades desarrolladas durante los tres primeros años de vida, como la lactancia, el gateo, los procesos de marcha y el aprendizaje de una lengua permiten al niño socializarse con el medio circundante, familiar. Es así que el niño establece una primera relación con sus propios hermanos, padres y abuelos. Esta interrelación representa la vida a través de los juegos representativos en donde la imitación de la realidad juega un papel importante que permite al niño y niño identificarse con su identidad sexual, con su entorno familiar. El juego permite la transición del niño con la familia. Esto permite que el niño pueda apreciar a través del juego como funciona su núcleo familiar y comunitario.

Periodo de identificación comunitaria, cultural

Una vez concluido este gran periodo, empieza un nuevo periodo caracterizado por el desarrollo de sus capacidades relacionales con lo comunitario y con su entorno cultural y el desarrollo de sus potencialidades cognitivas. Las relaciones con lo comunitario sientan sus bases en las relaciones familiares. La transición de lo personal o individual con lo comunitario lo hace a través de la familia. El papel de la familia para pasar a lo comunitario es necesario. Un buen proceso de socialización familiar permite entender de mejor manera el entorno comunitario. Es así que el niño y la niña se relacionan con el mundo comunitario y empiezan a aprender un nuevo mundo de relaciones que tienen que ver con el uso de la lengua, los espacios comunitarios, la tradición oral, las estructuras cognitivas. La lengua materna ha sido

aprendida a través de la familia, esta lengua ahora tiene un nuevo reto que es mantener relaciones con el entorno comunitario en un determinado código lingüístico. Este código lingüístico permite una identificación cultural personal del niño con respecto a su cultura. Las relaciones comunicacionales entre niño niña y el entorno comunitario se basa en el uso de la lengua. Si la lengua materna es distinta con el entorno social, entonces se producirán transiciones conflictivas de valoración de la propia lengua y se valorará una lengua que permita una interrelación y una comprensión de dicho entorno lingüístico. Lo importante es fortalecer la propia lengua y las lenguas de relación intercultural. De igual manera las relaciones con el entorno comunitario tienen que ver con el respeto por los lugares comunitarios, así, las asambleas, las mingas, los sitios sagrados para curarse, para sanarse, constituyen espacios que se deben respetar. Bajo el respeto de dichos espacios, los niños van configurando su propia identidad y filiación con la cultura. Por su parte la tradición oral ejerce un poder enorme en la organización del universo simbólico del niño, así lo mítico, lo onírico tienen gran significación y sentido en su entorno cultural. La tradición oral contiene en su interior un conjunto grande de conocimientos culturales que tienen que ver con una sabiduría milenaria transmitida de padres a hijos. La tradición oral va desde los cuentos, hasta conocimientos sobre medicina, historia, manejo de la naturaleza, identificación de lenguajes naturales como los de los animales, de los calendarios agrícolas, ecológicos (Paredes,1993:1). Todo esto forma en el educando sus estructuras cognitivas.

Periodo de desarrollo cognitivo

La relación de los niños con su entorno social plantea aprendizajes relacionados con categorías lógicas de clasificación de plantas, animales, seres de la naturaleza. Estas estructuras cognitivas se reflejan en la realidad a través de taxonomías naturales que responden a clasificaciones que por siglos han sido compartidas de generación en generación en el manejo del medio ambiente (Montaluisa, 1994:66-69). Las estructuras cognitivas permiten analizar, identificar, clasificar, seriar, codificar los elementos de la naturaleza. En el caso de la cultura andina las clasificaciones que se encuentran son aquellas de los contrarios complementarios. Entonces encontramos categorías espaciales como el hawa = arriba y el urin [abajo]; uku [dentro] y el hawa [arriba] o kancha [fuera]; categorías temporales como el sarun pacha [pasado], kay pacha [presente], shamuna pacha [futuro] (Raarhus,1989:146-153); puncha [día] - tuta [noche]; categorías con relación al calor chiri [frío] y kunuk [calor]; categorías de género warmi [mujer] - kari [hombre]; categorías de

saberes hayak [amargo] mishki [dulce]; categorías de salud chiri [frío] – kunuk [caliente]; categorías oníricas kulluy [mala suerte], chiki [deseo incumplido], unkuy [enfermedad], nanay [dolor], alli kawsay [buena vida] (Ramírez,1990:1). Estas categorías son aprendidas por el niño en un proceso natural de socialización, a través de actividades cotidianas de clasificación. Este es un aprendizaje social que responde a categorías cognitivas que posibilitan una interacción del niño con la naturaleza y de la naturaleza con el niño. Así, los niños aprenden de sus abuelos a identificar plantas calientes y plantas frías, plantas macho y plantas hembra, cerros macho y cerros hembra, enfermedades frías y enfermedades calientes, identifican sabores agrios y sabores dulces, los tiempos presente kay pacha, pasado sarun pacha, futuro shamuk pacha, día puncha y noche tuta. Al final de los cinco años e inicio de los seis años el desarrollo de las estructuras cognitivas a través de aprendizajes de nociones, como lateralidad, tamaño, forma, número, color, se hacen necesarias para el proceso de transición hacia nuevas situaciones planteadas por la modernidad como es la escuela que en muchos casos rompe con todo lo aprendido dentro de la familia, de la comunidad, de la cultura. Esta transición es la más dura si no se culturalizan y afectivizan las instituciones educativas. Estas transiciones pueden ser las más dolorosas si no responden a los intereses del niño, o pueden ser valiosas si permiten al niño ser niño.

Aprendizajes respecto al contexto familiar

Si bien se pueden categorizar varios aspectos en donde la familia incide en las relaciones con los niños, del análisis realizado a los lugares visitados podemos inferir tres grandes transiciones importantes: el aprendizaje social de las lenguas, la formación en valores culturales, la situación de las familias. Estas transiciones inciden directamente en la formación de la identidad personal y cultural del niño y la niña Andina.

Aprendizaje social de las lenguas

El aprendizaje de una lengua es un aprendizaje social, se debe a un proceso comunicacional, relacional entre el niño y un entorno lingüístico familiar y social. El entorno lingüístico familiar puede ser monolingüe, bilingüe, multilingüe. En la familia se dan muchos casos sobre la situación del aprendizaje de la lengua: a) el primer caso se atribuye a contextos familiares monolingües en donde toda la familia al interior de ella habla una sola lengua; b) Contextos bilingües. Aquí pueden darse dos situaciones en que la familia al interior maneja dos códigos lingüísticos una lengua ancestral o una lengua de relación intercultural, denominamos lengua ancestral a una lengua antigua

de origen que ha sido por años la lengua materna de la familia. Se puede observar dos tipos de bilingüismo por el uso de las lenguas en la familia, una bilingüismo dominante lengua materna y un bilingüismo dominante lengua de relación intercultural; c) multilingüismo. Aquí los miembros de una familia hablan varias lenguas y el niño aprende a comunicarse con los miembros de una familia de acuerdo al código lingüístico como se dirigen hacia él (Ajitimbay-Vacacela,1997:36-38).

Los niños para aprender una lengua tienen un referente relacional que es la familia y dentro de la familia existen otros referentes relacionales como la madre, la familia, los hermanos y los abuelos. Generalmente se considera que la lengua al aprenderse dentro de un contexto relacional familiar se denomina lengua materna, no necesariamente hace hincapié esta afirmación a que la lengua es enseñada por la madre, sino que la lengua materna se concibe como la lengua aprendida dentro de la familia. Dentro de la familia se puede observar que de acuerdo al uso dominante de una determinada lengua se puede hablar que un niño es de tal o cual lengua materna. La familia es el primer nexo relacional de los niños para el aprendizaje de la lengua. La madre puede utilizar un código lingüístico determinado para que el niño pueda aprender una lengua; el padre puede utilizar el mismo código lingüístico u otro para relacionarse con el niño y el niño aprenderá bajo un proceso de socialización dicho o dichos códigos lingüísticos; los hermanos también brindan la oportunidad del aprendizaje de una determinada lengua, es así que los hermanos se relacionan en la lengua materna aprendida de sus padres; y, en los abuelos se puede observar que siempre ellos se interrelacionarán con sus nietos en una lengua que ha sido siempre la lengua materna familiar.

El contexto familiar lingüístico se encuentra también inmerso en un contexto social. Este contexto puede ser un contexto monolingüe, diglósico, o un contexto bilingüe sin diglosia (Haboud, 1998:48). El contexto social monolingüe comprende una sociedad que por su naturaleza solamente habla una lengua en todas sus relaciones sociales, económicas, religiosas, políticas. Es decir el uso de una lengua se lo hace en todo espacio familiar público y en toda ocasión. El contexto lingüístico diglósico hace referencia a que la familia puede tener tal o cual lengua materna; sin embargo, el contexto lingüístico social desprecia dicho código lingüístico familiar y a su vez impone un código lingüístico distinto al de la familia, lo que hace que no sean valoradas dichas lenguas y sólo se valore una lengua dominante. Esta actitud social hace también que la valoración de una lengua materna disminuya y se acepte lenguas dominantes en detrimento del aprendizaje de su propia lengua materna. Esto crea transiciones lingüísticas que conflictúan a la familia y conflictúan al niño en su ser personal. Estas transiciones pueden crear un

desprecio por la propia lengua y por ende por la cultura de los niños. El otro contexto lingüístico social lo hemos denominado bilingüismo sin diglosia. Este contexto valora tanto las lenguas maternas como las lenguas de relación intercultural, en igualdad de condiciones. Las sociedades aceptan el uso de dichas lenguas y aunque no sean habladas por toda la sociedad de un determinado lugar, son apreciadas y respetadas, por tanto se respeta al hablante de una lengua distinta. Eso permite que las transiciones del aprendizaje social de una lengua materna a una lengua de relación intercultural no sean traumáticas, sino más bien se valore la lengua materna familiar y se aprenda una lengua de relación intercultural.

En las comunidades de Jubal de la provincia de Chimborazo se ha podido observar que las familias son familias monolingües kichwa, es decir tanto el padre, la madre, los hermanos y los abuelos hablan solamente en este código lingüístico, por tanto los niños hablan solamente la lengua kichwa. El español es una lengua ajena a la tradición familiar. En la zona de San Juan, provincia de Imbabura se pudo observar que los niños manejan los dos códigos lingüísticos, son bilingües, sin embargo, la lengua materna es el kichwa la cual es hablada al interior de la familia y hacia afuera del espacio familiar los niños hablan más la lengua de relación intercultural, el español. En el caso de los niños de la comunidad del Panecillo, los niños son bilingües con la predominancia de la lengua kichwa tanto a nivel familiar, escolar y comunitario. Esto puede suceder a diferencia de los niños de San Juan que los niños usan la lengua kichwa en el contexto comunal porque el referente comunitario es la lengua kichwa. En el caso de los niños del Centro Educativo Yachay Wasi en la ciudad de Quito, al interior de las familias se hablan las dos lenguas, pero más se aprende la lengua de relación intercultural, el español. Aquí se puede observar dos tipos de familias, una que habla más la lengua kichwa al interior de la familia y hacia fuera habla más el español y otro tipo de familia que habla más el español tanto en la familia y hacia fuera de ella, aunque sus abuelos o sus padres hablen la lengua kichwa al interior de la familia.

Con relación al contexto social lingüístico la comunidad de Jubal presenta un contexto social monolingüe por cuanto los padres de familia en su interior como en sus relaciones comunitarias en asambleas, sesiones, mingas comunitarias usan la lengua kichwa. Este referente social monolingüe afianza la lengua materna kichwa en los niños. Los niños por tanto son kichwahablantes. En el caso de los niños de la provincia de Imbabura se puede hablar de un contexto social de bilingüismo sin diglosia en el sentido que en el cantón Otavalo, conviven dos culturas, la cultura mestiza de habla española y la cultura indígena de habla kichwa. Los niños kichwas usan las dos lenguas en este contexto social. El problema radica en que no existe una política

lingüística cantonal para que las lenguas indígenas se usen en los medios públicos; sin embargo, tanto a nivel social como a nivel familiar son aceptadas las dos lenguas, existe un respeto mutuo entre la sociedad indígena y la sociedad no indígena por las diferentes lenguas. Los niños del Centro Educativo Yachay Wasi viven un contexto diglósico, es decir el entorno social valora mucho más la lengua española que la lengua kichwa.

Entonces, el aprendizaje de una lengua es social, las relaciones para el aprendizaje de una lengua materna se hacen a partir de la relación de los niños con la madre, el padre, los hermanos y los abuelos. La transición a una segunda lengua se la hace teniendo como referencia la misma familia o el entorno social lingüístico. En estas transiciones se pueden observar conflictos o no de valoración de una determinada lengua, sea lengua materna o lengua de relación intercultural. En los contextos de relación intercultural estos conflictos actitudinales de desvalorización de la lengua materna se acentúan. La transición de los niños desde la familia a los centros infantiles deberá poner énfasis en superar actitudes negativas con relación a la lengua materna y valorar las propias lenguas para de esta forma insertar el aprendizaje de una lengua de relación intercultural.

La transmisión de los valores culturales

La familia es la responsable de transmitir valores dentro del hogar y por ende en cada uno de los niños y niñas. Desde la visión Andina, los valores culturales parten de una visión de relaciones de reciprocidad y redistribución. Las relaciones de reciprocidad se basan en el ranti ranti = dar a cambio de, es decir que el mundo de relaciones al interior de una familia se basa en facilitar bienes, saberes, objetos y a partir de ello ser retribuido en función del aporte dado. Entonces lo que uno da tiene que ser devuelto. La redistribución tiene que ver con que los bienes, los saberes, los objetos, la riqueza se redistribuyen al interior de la familia de acuerdo con las necesidades de los miembros de la misma. Estos dos principios sobre los que se sustentan los valores, implican que bajo esta lógica se cultiven otros valores personales en el niño y en la niña. Entonces, desde la visión andina, si un niño es recíproco, la generosidad, la gratitud, el compartir, la solidaridad, se sustentan en una lógica de reciprocidad y redistribución. Un niño puede ser generoso, grato, solidario; sin embargo, si no recibe por parte de la otra parte reciprocidad alguna, no se le puede exigir ser generoso, grato, solidario. La redistribución tiene que ver con valores como la equidad, la justicia, sensibilidad. Se entiende esto por cuanto los bienes, los saberes, los objetos tienen que ser redistribuidos de acuerdo con estos criterios de equidad, justicia, sensibilidad. La equidad nos permite dar a cada uno lo que necesita según sus nece-

sidades; la justicia permite valorar los actos humanos de acuerdo con normas sociales, la sensibilidad permite direccionar la redistribución de acuerdo con las necesidades de los más necesitados.

El padre y la madre, seres complementarios, comparten valores a sus hijos como la valoración de la lengua; la identificación cultural; el afecto; la religiosidad; la responsabilidad en el trabajo; ética en el manejo de los recursos; responsabilidad con los hijos. La valoración de la lengua incide en los hijos en el aprendizaje de una determinada lengua. Los padres inciden en la identificación sexual y a través de elementos de la cultura como la vestimenta que impregnan en el niño una identificación cultural. El afecto genera niños cariñosos. Los valores religiosos permiten que el niño pueda ser cada día más bueno. La responsabilidad laboral genera responsabilidad en las acciones que el niño y la niña tienen que asumir desde temprana edad. En la familia el trabajo es visto como un aporte significativo al mantenimiento de la familia y de la cultura. La ética en el manejo responsable de los recursos económicos sugiere en el niño ser honesto, honrado, cuidadoso con el manejo de lo ajeno. La responsabilidad con los hijos crea relaciones de afecto, filiación, respeto, consideración, pues la preocupación de los padres para con sus hijos genera sentimientos de cariño, de respeto.

Además de los valores dados por la vivencia comunitaria y familiar están los valores cultivados por él mismo, valores éticos, estéticos y lúdicos. Los valores éticos permiten al niño ser sincero, cuidadoso con las cosas, obediente, trabajador, valorar lo que es bueno y lo que es malo. Los valores estéticos confluyen en valorar elementos culturales que le identifican como persona y crean en él actitudes por lo hermoso, lo bonito. De la misma manera los valores lúdicos inciden en potencializar capacidades corporales y lógicas culturales. Esta parte es importante pues los valores personales tienen que ver con la potencialización de las capacidades de los niños y niñas. Si las capacidades de los niños y niñas son potencializadas, entonces habrá una mayor valoración de la persona hacia sí mismo, generando en él una autoestima, una seguridad, una identificación con sus propios valores. El contar con espacios beneficiosos para los niños/as puede asegurar condiciones favorables en el desarrollo de capacidades.

En los contextos investigados se pudo observar en el caso de Jubal, provincia de Chimborazo, que los niños están más ligados a la madre, por lo tanto se infiere que esta cercanía hace que los niños y niñas aprendan los valores familiares a partir del referente de la madre, así la lengua, la identificación cultural, la vivencia religiosa, nacen del aporte de la madre. El padre, quien se dedica a sus labores ganaderas representa para el niño el valor del trabajo y la responsabilidad para con sus hijos a través de la manutención del hogar. En el caso de las familias de San Juan y el Panecillo, la madre representa el

referente de valores, los padres generalmente por la migración internacional no pasan junto a los niños. Los padres se encuentran alejados de la familia por largas temporadas, aquí el referente más fuerte es la madre. En el centro educativo Yachay Wasi se pudo observar que los padres de familia trabajan durante el día y que los referentes de educación en valores son el centro educativo y los hermanos, y durante la noche los padres. En este último, el centro educativo es el referente más fuerte. En conclusión se puede considerar que la madre es quien representa el referente de valores en los dos primeros casos y en el tercer caso, el centro educativo.

Los contextos familiares

En una educación familiar es importante analizar también los contextos en los cuales la familia se encuentra, por un lado se puede hablar de un contexto geográfico y por otro un contexto de relaciones sociales. En el aspecto geográfico el estudio analizó tres diferentes contextos geográficos, un contexto rural, un contexto rural - urbano y un contexto urbano. Geográficamente el contexto rural investigado hace referencia a la comunidad de Jubal, la cual está incrustrada a más de 3000 metros de altura sobre el nivel del mar, con clima lluvioso y nublado todo el tiempo. Los páramos entre Chimborazo y la provincia de Cañar cobijan a las comunidades de Jubal. El contexto geográfico de la provincia de Imbabura está representado por una geografía rica en agua y recursos agrícolas teniendo como fondo el cerro Imbabura, el Cotacachi y los lagos de San Pablo. En cuanto al contexto urbano de la ciudad de Quito, el Centro Educativo Yachay Wasi se encuentra rodeado por construcciones de cemento armado. El Centro Educativo posee un pedazo de tierra en donde se realizan rituales y se cultiva la tierra de acuerdo con la cosmovisión Andina, realizando surcos piramidales, circulares y cuadrados.

En cuanto al contexto social, el contexto rural se caracteriza porque las familias andinas viven relaciones de reciprocidad y redistribución ampliadas, es decir el concepto de familia nuclear se pierde en la inmensidad de relaciones determinadas por la familia ampliada. La familia ampliada tiene mayor incidencia en los niños y niñas que la familia nuclear, pues la familia nuclear se debe a las relaciones existentes con ésta. La familia ampliada está conformada por los abuelos, por los primos, los tíos, quienes establecen un sinnúmero de relaciones con los niños como el juego, la transmisión de conocimientos, el aprendizaje de una lengua. En el contexto rural y urbano se puede observar que lo comunitario y la familia ampliada tiene incidencia en la formación del niño, si bien las mujeres permanecen solas por mucho tiempo, pues sus esposos viajan por motivos de negocios, la familia amplia-

da vela por los niños. En el contexto urbano se encuentran familias compuestas por personas que han migrado del campo a la ciudad y se encuentran temporal o definitivamente radicadas en la ciudad. Esta situación hace que los roles de la familia ampliada sean transferidos a la familia nuclear, si bien con limitaciones, puesto que la familia nuclear trabaja todo el día y en algunos casos también por la noche y las relaciones entre padres e hijos solo se dan a través de tiempos esporádicos. Como se puede observar la situación de los contextos familiares rurales, rurales urbanos y urbanos, marcan las relaciones del niño con la familia; de la misma manera se puede observar en estos dos primeros contextos que la familia ampliada ejerce gran influencia en la formación de los niños y en las familias urbanas la incidencia está responsabilizada a la familia nuclear.

Además de los contextos geográficos es menester analizar las relaciones que existen al interior de las familias, particularmente padre y madre, para ver cómo inciden estas situaciones en la formación del niño. En el contexto rural se puede observar familias más estables, la relación de pareja está marcada por una estabilidad en el matrimonio, lo cual no garantiza que la relación entre padre y madre siempre esté bien. En el contexto rural urbano se puede observar que si bien los matrimonios existen, la vida en pareja no se da. El padre, por las actividades económicas comerciales, viaja y las madres, en algunos casos, tienen que asumir nuevos roles. En el contexto urbano se puede apreciar que existen parejas que conviven juntos el mundo del trabajo, pues ambos se dedican a generar ingresos al hogar, sin embargo la vida en familia es escasa. Los conflictos que se generan están en el orden de cuidado y la crianza de los niños, pues la entrega al trabajo no les permite atender como se debe a los niños. En el caso de Jubal se pudo observar a familias rurales ligadas entre sí por el mundo de relaciones tejidas por la familia ampliada. En la recopilación de la información los padres de familia colaboraron desinteresadamente. En el caso de San Juan y Panecillo se pudo observar que las relaciones están marcadas por la madre y en el caso del centro Yachay Wasi por el centro educativo. Es importante indicar que el espacio que el niño o niña identifique como familia es el espacio que le permite sentir estabilidad emocional. Es así que se puede concluir que en ausencia de padre o madre o ambos la familia ampliada también puede brindar la estabilidad emocional que el niño necesita. El tener padre y madre no asegura que el niño o niña sienta un ambiente seguro.

Aprendizajes en relación al contexto sociocultural y político

Los aprendizajes desde el contexto sociocultural y político representan la conformación de la identidad de los niños y niñas desde lo personal hasta la conformación de una identidad histórica y una filiación socioorganizativa política. Además, implica el reconocimiento y valoración de los saberes, conocimientos, partiendo de la cosmovisión andina en contrastación con la modernidad. Implica también el aprendizaje de las relaciones de producción al interior de la familia desde la reciprocidad y redistribución, así como del establecimiento de nuevas relaciones de producción con el entorno, es así que se presentan reflexiones en torno a estas temáticas que promovidas desde lo comunitario forman la identidad personal y cultural de los niños y niñas.

Formación de la identidad cultural

La formación de la identidad cultural en el niño y la niña se debe a un proceso de relaciones entre el niño y la familia, particularmente del niño con la madre. En este caso, la formación de la identidad pasa por la identificación del ser personal del ser niño o niña y por la pertenencia a una determinada cultura (Martínez, 1994:47-51). En el primer caso la familia y la madre generan en los niños una identificación sexual desde temprana edad, desde el nacimiento. Los niños y niñas no son indiferentes para una cultura. Para la cultura, representada en la familia, las tradiciones culturales de atención al niño y niña se explicitan en lo estético. Es así que dependiendo de la identificación sexual se orienta la estética a expresiones externas que hacen que se identifique si un pequeño es niña o niño. Aquí confluyen los elementos externos de una cultura como la vestimenta, los accesorios de la vestimenta. Esta identificación cultural sexual es la primera que posibilita que un niño o niña vaya identificándose como ser persona. Esta identificación sexual ayuda también a que la sociedad identifique a los niños como seres humanos, niño o niña. La identificación cultural pasa también por una relación de filiación entre el niño y el entorno cultural. Esta filiación se da por varias razones como el uso de un determinado código lingüístico que identifica al niño con tal o cual cultura; otra razón son los elementos externos que el niño usa para identificarse con tal o cual cultura como el uso de la vestimenta, la participación en las actividades comunitarias, la ritualidad, la festividad. Estos elementos visibles de una cultura plantean una relación de filiación del niño con dicha cultura y de la cultura con el niño. El elemento transicional para que se dé una identificación cultural niño cultura, cultura niño es la

familia. La familia es quien ayuda a que este proceso de identificación cultural se dé y que un niño asuma los elementos culturales de tal o cual cultura. Niño y cultura tienen como elemento relacional la familia y es en la familia donde se van fusionando los elementos culturales para que un niño se identifique con su propia cultura. Por tanto, también las transiciones del ser personal hacia el ser cultural son fruto de las relaciones intrafamiliares.

En Jubal se puede observar que la identificación cultural de los niños referente a la identificación sexual y estética tiene relación con la cultura Cañari. Jubal, con respecto al aspecto estético, se diferencia de toda la provincia de Chimborazo. Generalmente en el aspecto estético las niñas de la provincia de Chimborazo visten un anaco negro, blusa blanca, reboso rojo. En el sector de Jubal, que colinda con la provincia de Cañar, se pudo observar que las niñas usan anacos, blusas y rebosos de colores, zapatos de caucho y sombreros parecidos a los de las comunidades indígenas del Alto Cañar. Los niños por su parte, visten de pantalón negro, camisa blanca, suéter oscuro, poncho rojo, pelo corto con sombrero y botas de caucho. En la identificación de los niños la vestimenta es parecida a la de los niños kichwas del resto de la provincia de Chimborazo. En el sector de San Juan y del Panecillo las niñas visten con un anaco negro, blusa blanca bordada a mano con hilos de varios colores, y entre los accesorios usan collares de color dorado, manillas de coral de color rojo, aretes dorados, alpargatas negras; los niños visten pantalón blanco y camisa blanca, con alpargatas blancas, además no se cortan el cabello. En el centro Yachay Wasi existe una diversidad cultural de niños, los cuales se identifican con la cultura de una determinada provincia. Así, las niñas de Saraguro visten anaco negro, blusa morada, con collares de colores morado, azul marino, blanco, negro; las niñas del Azuay, anaco tomate, blusa blanca, suéter celeste; las niñas de Cotopaxi falda de varios colores oscuros hasta la media rodilla, blusa de cualquier color, suéter de cualquier color y sombrero con pluma de pavo real, medias de colores oscuros hasta media rodilla. Los niños de Imbabura se visten con pantalón blanco, camisa blanca, alpargatas blancas, poncho azul. Los niños de Saraguro utilizan un pantalón negro corto hasta media rodilla, camisa blanca, medias negras hasta media rodilla. La mayoría de otros niños visten como cualquier niño de la cultura mestiza, utilizan indistintamente colores para pantalones, camisas y suéteres.

En cuanto a la identificación cultural del niño y niña con su propia cultura, se puede apreciar el uso de un determinado código lingüístico en el caso de los niños de Jubal y los niños de San Juan y el Panecillo. En el caso de los niños del centro educativo Yachay Wasi se pudo observar que la identificación cultural no se hace en base a un código lingüístico sino a la vestimenta, tal es el caso de los niños Saraguros y del Azuay que se consideran niños

indígenas de tales lugares, sin embargo no hablan la lengua kichwa, ellos se identifican con su cultura a través de su expresión estética, la vestimenta. Por otra parte lo que une también a los niños con su cultura es la ritualidad, la festividad. Los niños de Jubal están más relacionados con prácticas festivas cívicas, más que con festividades culturales, sin embargo estas fiestas al ser celebradas por todos los integrantes de las comunidades de Jubal, han pasado a formar parte de su propia cultura. En el caso de las comunidades de San Juan y Panecillo, así como de los niños del centro educativo Yachay Wasi, las fiestas que unen a los niños son las cuatro fiestas andinas el Pawkar Raymi = Fiesta de la primavera, Inti Raymi = Fiesta del Sol, Kolla Raymi = Fiesta de la Luna y Kapak Raymi = Fiesta de los líderes. Como se puede ver las transiciones de identificación cultural pasan primero por la familia y en el caso de los niños de la ciudad de Quito por los docentes que están plenamente identificados con la cultura kichwa andina.

Además de la identificación cultural personal, es importante la generación de una identidad histórica, esto tiene que ver con referentes comunitarios externos y no necesariamente familiares. Estos referentes comunitarios externos están dados por la historia de la comunidad, la organización comunitaria. En el primer caso, la historia de la comunidad forma parte de la identidad comunitaria y esta a su vez forma la identidad de los niños. En el caso de Jubal, sus raíces históricas se las encuentra en la influencia Cañari tanto en el hablar, por ejemplo rurun = huevo (en otros lados se dice lulun = huevo) como en el vestir, y en las relaciones de parentesco con familias Cañaris. Retrocediendo en el tiempo la zona de Jubal representa una zona antigua por donde pasaba el camino del Inca hacia Achupallas. En el trayecto existen varios churos o Pucarás, uno de los que se pudo observar en el trayecto fue el Pucara de Pumacocha. La tradición oral de los comuneros cuenta que este territorio en la época de la hacienda perteneció a una familia proveniente de Guayaquil que se radicó en Alausí. La hacienda representa una época oscura de explotación a los comuneros. Existe una narración hecha por un comunero en la cual cuenta que el nombre de Jubal Chicholoma se debe a que en esa zona se colocaban a las vacas que iban a tener crías, chichu en kichwa es embarazada, por tanto Chicholoma quería decir cerro donde se encuentran las vacas que esperan cría. Ahora Jubal, según los comuneros, ha avanzado mucho. Sin embargo, hay mucho por hacer. En el caso de las comunidades de Otavalo, estas comunidades son históricas pues comprende el territorio de los pueblos Imbayas. Los Imbayas conformaron una gran extensión territorial desde Atuntaqui-Hatun taki - gran canción, pasando por Ilumán, Cotacachi, Otavalo, Peguche hasta llegar a Mojanda. Los pueblos Imbayas conformaron un gran territorio que se dedicaron a actividades agrícolas y particularmente a actividades textiles. Las haciendas significaron

una gran explotación a través de los huasipungos, situación que a través de las luchas de los comuneros se pudo lograr la tierra para los propios pueblos Imbayas. Hoy en día son un pueblo altivo, tiene gente muy bien preparada a nivel universitario, se caracterizan por las actividades de producción y comercialización de textiles. En el tercer caso de las familias migrantes en la ciudad de Quito son nuevas identidades que buscan una articulación histórica, provienen de Cotopaxi, Imbabura, Azuay, Loja, Pichincha. Lo que les une históricamente es la historia de los Inkas, de la cultura kichwa, pues forman pueblos que pertenecen a la gran nacionalidad kichwa. La historia entonces gira alrededor de lo que fue el Tawantinsuyu, y esto les une en la conformación de una nueva identidad histórica en las ciudades.

Otro elemento importante en la construcción de la identidad de los niños y niñas es la pertenencia a una determinada organización comunitaria (Saavedra, 1994:51-53). En el caso de las comunidades de Jubal como organización comunitaria pertenecen al movimiento indígena de Chimborazo, MICH. Su organización está conformada por varios sectores como Jubal Chicholoma, Jubal Pucara, los cuales constituyen una de las organizaciones de base de la organización provincial mencionada. En el caso de Otavalo, las comunidades de San Juan y Panecillo forman parte de la organización de Segundo Grado de Quinchuquí y esta a su vez de la Federación de Indígenas y Campesinos de Imbabura-FICI. Los padres de familia de la zona de Quito pertenecen a sus organizaciones comunitarias provinciales, como los padres de familia de Cotopaxi al movimiento indígena de Cotopaxi. Las tres zonas investigadas pertenecen a la Ecuarunari, organización indígena de la Región Andina y a su vez a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador - CONAIE. Tanto la historia como la filiación a una organización indígena marcan también la formación de la identidad de los niños y niñas y una filosofía política, pues sus padres tienen una historia en común de acuerdo a las zonas, una lengua común entre todos, y una filiación organizativa alrededor de la más grande organización indígena nacional-CONAIE.

La cosmovisión indígena

Por cosmovisión andina se entiende la relación del ser andino runa = ser humano con la naturaleza Pachamama = Madre Naturaleza, con la divinidad Pachakamak = Dios Cuidador del Tiempo y el Espacio y los otros seres humanos Runakuna = seres humanos (Ramón,1993:13). Esta relación establece una serie de conocimientos, de prácticas, de rituales, de mitos, de vivencia diaria que forman parte de la identidad cultural de un pueblo particularmente de los niños. La relación con la naturaleza provee conocimientos sobre las plantas, sobre las enfermedades, sobre los astros, sobre la agricul-

tura, sobre el manejo de la naturaleza. La relación con la divinidad Pachakamak permite una relación con los elementos del agua, la tierra, el fuego, aire, el sol, la luna, como elementos de respeto, sacralidad, vida. La relación con los otros seres establece normas convencionales que permiten la convivencia armónica entre los seres humanos. Entonces la cosmovisión permite comprender la naturaleza, a los hombres y por supuesto darle sentido a la vida a través de la relación con la trascendencia.

La cosmovisión se refleja en los mitos, los ritos y los símbolos. Los mitos son importantes por cuanto generan una serie de enseñanzas para la vida, en la cultura andina los mitos se explicitan en la tradición oral de los rimay = narraciones, el ñawpa rimay = cuento, así encontramos narraciones sobre el sobrino conejo y el tío lobo, el cóndor, el chuzalongo y otros que rigen la vida. Los ritos agrícolas, a los astros, a los cambios en el desarrollo de los niños, de las niñas, nos permiten comprender el mundo de relaciones del ser humano con la naturaleza. Somos naturaleza y en la comprensión de ella a través de la ritualidad la madre naturaleza cobija a sus hijos los seres humanos. Así se construye un universo simbólico que permite interpretar los signos y símbolos de la cosmovisión andina, en donde uno de los elementos indispensables es la lengua.

La vivencia cotidiana de los niños con sus padres y de estos con sus hijos permite identificar un universo simbólico que tiene profundos significados comunitarios y por ende para el niño. En este universo simbólico se relacionan signos y símbolos de la cultura que viven y perduran en el interior de cada niño y en el mundo exterior como expresiones materiales de la cultura. En cuanto al mundo interior del niño estos signos y símbolos son interpretados de acuerdo con elementos de la cultura, de la naturaleza. Los signos y símbolos se presentan como un sistema preventivo para vivir la cotidianidad de una manera tranquila y menos azarosa. El universo simbólico refleja una serie de conocimientos que permiten interpretar la propia vida. Esta interpretación en un proceso de aprendizaje social del niño se hace a través de la vivencia comunitaria, de la familia. En cuanto a los signos y símbolos que se presentan como expresión material de la cultura, constituyen elementos que identifican a una determinada cultura como tal y la diferencian de otras, aquí encontramos prácticas sociales culturales de convivencia y de sobrevivencia. En este universo simbólico el rito, el mito, lo festivo, lo onírico representa referentes que orientan la vida cotidiana. En la cultura andina encontramos entonces la ritualidad como el nacimiento de un niño, en el cual la wachamama o partera figurativamente cierra la boca de un niño con una aguja para que él no sea rimaichidor - rimaisiki o hablador-chismoso; el rutuchina o corte de pelo a los cinco años, ritual que inserta al niño en el mundo de relaciones comunitarias con otras familias y con otros niños, el

niño deja su propia familia y pasa a integrar una familia llamada comunidad. También el mito, reflejado en las narraciones orales tiene una gran riqueza simbólica, que trae muchas enseñanzas, como el cuento del chuza-longo (figura mítica de los andes que representa al hombre que engaña a las mujeres) o del cóndor, los cuales aconsejan tener cuidado con los hombres mentirosos que roban a las niñas para desposarlas a la fuerza. Lo festivo desde un proceso de socialización y participación del educando como actor pequeño en las fiestas familiares, comunitarias, es un espacio real que permite interrelacionarse con símbolos que expresan alegría, emociones, sentimientos, afectos. Lo onírico o la interpretación de los sueños en este universo simbólico permite que el niño tenga una relación de respeto con la naturaleza y a su vez, prevenir situaciones fatídicas en su vida.

Las cosmovisiones tienen nuevos contextos, estos se entienden al interior de comunidades rurales o urbano rurales como el caso de Jubal y Otavalo, sin embargo en las ciudades, la modernidad con su lógica tecnicista y racional, niega los conocimientos, la sabiduría de la cosmovisión andina. En estos nuevos contextos la cosmovisión requiere recrearse a través de la contrastación cultural, es decir a través de una lectura de la modernidad a partir primero del entendimiento de los signos, símbolos, conocimientos de la propia cultura para luego comprender otras cosmovisiones planteadas desde la modernidad como la ciencia, la tecnología, la comunicación, las autopistas de información. Estas nuevas realidades no son ajenas a los niños de las zonas rurales-urbanas, ni a los niños de las zonas urbanas migrantes, es importante iniciar un nuevo proceso de lectura de la modernidad a través de la contrastación cultural.

Las relaciones de producción

Las relaciones de producción en la niñez Andina son parte fundamental en las transiciones hacia el mundo laboral. La fuerza de trabajo del niño y la niña son importantes en la subsistencia de la familia. Para entender esto es indispensable identificar los medios de producción con las cuales cuentan nuestras familias observadas. En el contexto de nuestro estudio se puede observar tres medios de producción, el uno la tierra, el otro los telares y en el otro la fuerza laboral. En el primer caso la tierra como medio de producción facilita los alimentos necesarios para la subsistencia de la familia y los excedentes sirven para la venta y para establecer una suerte de economía solvente para situaciones difíciles; a la tierra, se suma las actividades como la ganadería que son importantes en el caso estudiado de la comunidad de Jubal. En el caso, de las comunidades de San Juan, especialmente, la actividad de los telares es un medio de producción indispensable al interior de la eco-

nomía de las familias. Así las familias poseen pequeños telares en donde producen suéteres, blusas, pantalones, para la venta. Las familias cumplen dos funciones, la una de producción y la otra de comercialización. Las actividades de producción generalmente están a cargo de las mujeres y la actividad de la comercialización en manos de los varones, quienes son los que abren mercados en todo el mundo. Entonces se establece una cadena entre la producción y la comercialización. En el tercer caso, de la zona urbana, la situación es distinta, la fuerza laboral de las familias constituyen su único medio de producción, es decir la fuerza de trabajo de la madre, del padre, de los hermanos sirven para traer recursos a la familia.

De acuerdo con los medios de producción se establecen relaciones de producción equitativas o de explotación. En el primer caso, la zona de Jubal, es una zona eminentemente ganadera, las actividades económicas giran alrededor del cuidado y venta del ganado. Generalmente las comunidades salen a Achupallas para vender sus reses, existen compradores que llegan a la zona a comprar ganado. Aquí se establecen relaciones no equitativas entre el comprador y el vendedor. Por lo general las comunidades venden el ganado al precio que les ofrecen los vendedores que llegan a la comunidad. Los precios realmente no reflejan lo que cuesta en el mercado abierto, por eso los comuneros prefieren ir a Achupallas para lograr vender el ganado a un mejor precio en dicho lugar. En el segundo caso, las relaciones de producción se establecen por leyes de oferta y demanda del mercado, en la plaza del poncho donde generalmente venden los productos textiles la competencia con sus coetáneos hace que los precios se mantengan a una media normal que les provee de ciertas ganancias para la subsistencia de la familia y del medio de producción. Debido a la alta competencia que existe en el mismo cantón de Otavalo con otros telares, muchos padres de familia deciden migrar a otros continentes, a otros países como Estados Unidos, Alemania, España. Para ello, hay miembros de la familia que aprenden el inglés con el objeto de vender sus productos en otros lados del mundo. En el tercer caso, la fuerza laboral de las familias migrantes de la ciudad de Quito hace que las relaciones se establezcan entre obrero y patrono. Aquí, generalmente las relaciones son de explotación, pues los padres de familia, madre y padre y en algunos casos hijos, ofrecen su fuerza de trabajo por la oferta de pago que le ofrece el patrón. Los trabajos son muy fuertes y en algunos casos denigrantes como la albañilería, cocineras, lavanderas. Esto hace que las familias sufran una discriminación racial por ser pobres, indígenas, y por hacer trabajos que tienen que ver con la construcción, la limpieza.

En este contexto es en el que se crían los niños. En el primer caso, los niños y niñas constituyen una fuerza laboral para apoyar las actividades productivas de la familia. Así los niños colaboran en labores agrícolas, en labores de

pastoreo de borregos, cuidado de aves, de chanchos, vigilancia de ganado. En el segundo caso, los niños participan en las labores de los padres en los telares como escoger lana, identificar colores, pasar instrumentos como tijeras, agujas, hilos, probarse las prendas elaboradas en los telares. En el tercer caso, no se observa que los niños trabajen directamente en labores de construcción, sin embargo, por las tardes colaboran con la subsistencia de la familia cumpliendo actividades de venta informal de chicles, caramelos, y en algunos casos, hay niños que limpian zapatos. Como se puede observar el niño y la niña de alguna manera colabora en las actividades productivas de la familia para su subsistencia. En algunos casos como el de Jubal y el de Otavalo constituyen actividades que son vistas con normalidad dentro de las actividades de la familia y que no necesariamente reflejan una situación de explotación. En el tercer caso de niños en la ciudad, las relaciones de producción son amenazantes para el desarrollo del niño que en vez de lograr ser niño, jugar, participa en actividades de subsistencia para la familia. La reciprocidad y redistribución, principios de valores y de las relaciones de producción entre los miembros de una familia, se ven reflejados en las actividades económicas de las comunidades de Jubal y de Otavalo, pues las actividades que realizan los niños se ven recompensados en que las ganancias son invertidas en la misma familia. En el tercer caso las relaciones de reciprocidad y redistribución se ven alteradas por cuanto la relación laboral entre patrono y obrero o entre el comprador y el comercio informal no recompensa el esfuerzo que le ponen para generar y llevar un centavo a los hogares. Se observa casos que existen padres que no encuentran trabajo, hay niños que llegan caminando al establecimiento educativo desde largas distancias de la ciudad por no tener los centavos necesarios para un bus. En estos contextos se van formando los niños y niñas.

Aprendizajes respecto a la metodología de intervención

La experiencia de trabajar en la caracterización de la niñez indígena exige la conformación de comunidades interculturales de investigación, entendidas como grupos de investigadores conformados por sabios de las comunidades, promotores, educadores comunitarios, lingüistas, antropólogos, educadores, psicólogos que nos permitan un acercamiento más profundo a la realidad de los niños y niñas de la zona Andina. Los sabios nos permiten encontrarnos con las prácticas ancestrales de cuidado de los niños, particular atención merecen las parteras, pues entienden el ser femenino y pueden dar una mejor orientación en el periodo de gestación de los niños. Los promotores y educadores comunitarios infantiles aportan desde la práctica educativa del día a día con los niños y explicitan las estrategias que se aplican con las fami-

lias y los niños en su proceso de formación. Los profesionales aportan desde sus ramas científicas con la finalidad de darle sustento teórico y académico a las investigaciones y a sus resultados. Estas comunidades interculturales de investigación permiten tener un acercamiento a los niños más real y permiten hacer inferencias para contextos infantiles similares.

En cuanto a la aplicación de las técnicas es bueno indicar que las técnicas participativas como los grupos focales, la participación en las asambleas comunitarias, los diálogos directos en la propia lengua, las visitas familiares, la observación de los comportamientos de los niños a través de registros filmicos y fotográficos constituyen herramientas necesarias para la captación de una mejor información la cual aporta mejores conclusiones a la investigación. Las técnicas participativas exigen que el investigador sea parte de la convivencia diaria con los niños y niñas, sin perder, por supuesto, el rol de investigador, si se inserta es justamente para aprender de la vivencia diaria, no para ser parte irreflexiva de la cotidianidad.

Las reflexiones a partir del presente estudio y de otros estudios constituyen aportes para lo que algún día se pueda determinar cómo es la Niñez Andina. Lo valioso de esta práctica investigativa es plantear nuevas perspectivas a los estudios sobre esta temática e implementar en la sociedad la existencia de este tema necesario en agendas internacionales para atender a la diversidad y en particular a las necesidades de los niños de 0 a 6 años. Las transiciones desde la relacionalidad permiten ser identificadas para que las prácticas con niñez infantil procuren superar transiciones conflictivas y apoyar transiciones positivas en la formación del niño y la niña Andina.

Representaciones de padres y madres

Complementario al trabajo de investigación, se aplicó una encuesta a varios padres de familia que participan dentro de las modalidades educativas de atención infantil en la comunidad de Jubal, las comunidades de San Juan y Panecillo y en el centro Educativo Yachay Wasi de la ciudad de Quito con la finalidad de verificar el grado de aceptación de las prácticas de intervención. Para ello se diseñó una pequeña encuesta, y se utilizaron las visitas de campo para recopilar la información. El instrumento constó de 5 aspectos: motivación familiar; situación del educador; ambiente educativo; relaciones interculturales; replicación de la experiencia; situaciones que se pueden mejorar en el centro infantil. La motivación infantil comprendió una pregunta respecto a las razones por las cuales los padres de familia tienen a sus hijos en el centro infantil. Sobre la situación del educador se preguntó aspectos que posibilitan una buena atención a los infantes. En cuanto al ambiente educativo se preguntó sobre la situación externa del centro infantil en cuanto

a la adecuación de los ambientes educativos. Las relaciones interculturales abarcaron pequeñas preguntas sobre la relación educador educando en cuanto a la identidad cultural. También se consideró preguntar si la experiencia puede ser replicada en otros contextos: Finalmente se auscultó sobre las necesidades urgentes que requieren de atención para mejorar la atención infantil. En las comunidades de San Juan y Panecillo se pudo encuestar a 4 madres de familia. En el centro educativo Yachay Wasi se encuestó a 16 padres de familia.

Luego del análisis de cada uno de los lugares visitados podemos extraer algunas conclusiones como las siguientes: a) Las madres son las que se preocupan más de la educación y formación de sus hijos. b) El 100% de los padres y madres de familia de Jubal son kichwahablantes; el 75% de las familias de San Juan y el 63% de las madres de familia del Centro Educativo Yachay Wasi.

Motivación familiar

Para valorar este aspecto el instrumento preguntó lo siguiente, con una respuesta afirmativa o negativa sobre los motivos por lo que envían a sus hijos a los centros.

En general, las motivaciones por las cuales los padres envían a sus hijos a los centros educativos pasan por:

- Los padres envían a sus hijos a los centros educativos por la cercanía en los casos de Jubal y San Juan;
- Envían también a sus hijos por la alimentación, esto se puede observar en el caso de Jubal;
- También envían por la calidad de los docentes y del centro educativo en los casos de San Juan y Yachay Wasi. En el caso de la modalidad Wawakamayuk Wasi y el Yachay Wasi envían a sus hijos por la calidad de los docentes y por la calidad del centro.
- La comunidad de Jubal es consciente de las dificultades que tiene el centro educativo; sin embargo, envían a sus hijos al centro infantil a pesar de las distancias que tienen que caminar.

El Educador

Para recopilar qué piensan los padres de familia sobre los educadores, se elaboraron las siguientes preguntas respecto a la responsabilidad del educador y sus características.

Luego del análisis de cada una de las experiencias educativas podemos **concluir** a nivel general que:

- Las respuestas en su mayoría son positivas, lo cual dice que las tres experiencias Jubal, San Juan y Yachay Wasi son muy buenas especialmente por el trato del educador con los niños.
- Relevancia especial merecen las respuestas de los padres con relación al juego con los niños y al uso de la lengua kichwa en la relación educador-educando, esto se ve en los tres casos. Esto es nuevo, pues por lo general, los padres de familia, por el contexto social, han considerado al juego como pérdida de tiempo y en lugar del aprendizaje del kichwa han exigido que se debe aprender a hablar el español.
- Los padres de familia consideran importante que los educadores se relacionen con la comunidad y enseñen valores de la comunidad.

Ambiente Educativo

Para esto se elaboraron algunas preguntas, las cuales contenían aspectos relacionados con la ambientación externa de los centros infantiles y los servicios de alimentación y salud que brindan.

Luego del análisis de cada una de las experiencias se puede inferir que:

- Existen muchas necesidades educativas especialmente en las comunidades de Jubal, de infraestructura, equipamiento, materiales; así mismo se observa que en el caso de las comunidades de Otavalo, se requiere de infraestructura propia.
- San Juan y Yachay Wasi tienen un ambiente adecuado, particular atención merece Yachay Wasi pues el 100% de los padres de familia contestaron que posee un excelente ambiente educativo.
- En cuanto al aporte del estado sobre la experiencia, solo se ve esto en la experiencia de San Juan, no así en la experiencia de Jubal donde falta mayor inversión y en el centro Yachay Wasi también, pues en este último el estado no ha hecho ninguna inversión, ha dejado el avance del centro al aporte autogestionario de los educadores.

Relaciones interculturales

Para visualizar las respuestas de los padres de familia se elaboraron las siguientes preguntas a las cuales contestaron con un sí o con un no. Las relaciones interculturales tienen que ver con el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños.

Podemos concluir diciendo que:

- Las tres experiencias fortalecen la identidad kichwa andina de los niños y niñas de Jubal, San Juan, Yachay Wasi.

- La participación comunitaria es mayor en las comunidades de Jubal, esto se pudo apreciar también en la visita realizada al lugar. Los padres de familia, el cabildo de la comunidad, las autoridades comunitarias estaban presentes en las actividades de la investigación.

Replicación de la experiencia

Para recopilar la respuesta sobre este aspecto se preguntó si sugeriría esta experiencia a otros padres de familia, se pudo observar que el 100% de los padres y madres de familia encuestados de las diferentes comunidades de Jubal, provincia de Chimborazo, San Juan de Otavalo, provincia de Imbabura y Yachay Wasi del cantón Quito, provincia de Pichincha, consideran que se debe sugerir esta experiencia a otros padres y madres de familia y también que se debe replicar esta experiencia en otros lugares.

Necesidades

Aquí se formuló la siguiente pregunta: ¿Qué se puede mejorar en el centro infantil? Las respuestas fueron variadas, en el caso de Jubal se consideró que se necesita infraestructura, equipamiento, materiales educativos, juegos recreativos, platos, cucharas, cocinas, programas de salud, alimentación más sostenida. En el caso de San Juan apareció como necesidad tener una infraestructura propia, la obtención de mayores materiales educativos con motivos culturales. En el caso de Yachay Wasi, los padres y madres de familia eran conscientes que participaban poco en las reuniones convocadas, por lo que consideraron necesario que los padres y madres de familia deben participar más en la vida escolar de sus hijos.

Conclusiones

Aspiramos que estas conclusiones puedan mejorar las prácticas educativas así como posibilitar una práctica de intervención en la niñez andina a través de proyectos de inversión social.

Logros

Las experiencias educativas muestran grandes logros respecto a su accionar educativo. Es importante mencionar la planificación curricular efectuada por la experiencia Wawakamayuk Wasi, que tiene instrumentos sencillos y una modalidad compartida de trabajo. Esta estrategia permite tener un buen sistema de seguimiento y evaluación del trabajo de los promotores en las visitas domiciliarias y del trabajo de los educadores comunitarios en el trabajo diario con los niños. Por otro lado, la experiencia de Jubal, presenta una

gran participación comunitaria en la toma de decisiones por parte de la comunidad para apoyar la educación infantil familiar comunitaria. Además, es importante ver cómo se involucra a los sabios de la comunidad en las visitas familiares. Se debe notar particularmente la participación de las parteras. El Yachay Wasi centra su accionar en la ritualidad andina, en los calendarios agroecológicos, festivos. Podemos concluir diciendo que las tres experiencias de Jubal, San Juan, Yachay Wasi, fortalecen la identidad kichwa andina de los niños y niñas.

Con relación a las transiciones y relaciones es importante notar que los padres a través del uso de la vestimenta colaboran en la identificación sexual de los niños y niñas. En cuanto a la lengua, la familia influye directamente en el desarrollo de las destrezas de entender y hablar la lengua kichwa, la familia ampliada y la comunidad refuerzan el aprendizaje de la lengua materna; así como, la sociedad englobante posibilita el aprendizaje de una lengua de relación intercultural, el castellano. En las tres experiencias se valora y se da importancia a las transiciones lingüísticas de los niños. Por su parte los niños tienen como referentes directos a su madre, a su padre, a quienes desarrollan ciertos roles propios que ayudan a fortalecer la identidad y la personalidad de los niños y niñas. En las relaciones y en las transiciones el papel del educador ha sido importante para valorar la cultura, la identidad, la vestimenta, la lengua, los valores comunitarios, personales, la identidad histórica de los niños.

Dificultades

Entre las dificultades identificadas dentro de la experiencia educativa podemos anotar que en algunos casos la planificación resulta excesiva, los educadores invierten mucho tiempo en instrumentos de planificación cuya utilidad no se proyecta en resultados. Se observa que faltan muchos materiales con pertinencia cultural y lingüística para los niños y niñas. Además, los centros infantiles carecen de infraestructura adecuada y propia para una mejor atención. Por su parte, los educadores requieren de programas de formación sostenibles que les posibilite responder de mejor manera a las exigencias de la niñez andina. Así mismo, se requiere la sostenibilidad de las experiencias destinando presupuestos fijos por parte del estado o de organismos internacionales, muchos educadores adolecen de una partida que les posibilite vivir y brindar un mejor servicio educativo a los niños y niñas.

En relación con las dificultades relacionadas con la niñez Andina se observa que las transiciones lingüísticas requieren una mejor atención en los centros infantiles sobretodo en la valoración de la lengua materna. Respecto a las transiciones de la cosmovisión se ve necesario incorporar en el desarrollo de

los niños y niñas las categorías lógicas andinas como las taxonomías naturales de frío-caliente, macho y hembra, día-noche, claro-oscuro. Al interior de la familia es vital superar el maltrato infantil y muchas veces, también la violencia en el hogar, que deja huellas psicológicas tremendas en los niños. En la gestación de los niños, se requiere una atención en la prevención de riesgos maternos infantiles. También es necesario generar una gran relación afectiva entre los educadores y los niños así como ofertar ambientes educativos sanos, limpios, alegres, de colores, adecuados a las edades de los pequeños.

Expectativas

Con relación a las expectativas se observa que las experiencias requieren compartir sus innovaciones, dificultades, proyectos en beneficio de la niñez indígena andina. Este compartir de experiencias se hace necesario para fortalecer mutuamente los distintos programas y mejorar las prácticas educativas. En cuanto a la sostenibilidad de los proyectos se mantiene la esperanza de poder obtener el financiamiento necesario y requerido que posibilite que las experiencias se mantengan a largo plazo como política de estado. Lo que se prevé es que el financiamiento obtenido no corte la participación comunitaria. Se consideraría importante la elaboración de un proyecto macro que mejore la infraestructura, el equipamiento, dote de materiales educativos, capacita y forme a los educadores y apoye la participación comunitaria. Los educadores por su parte consideran necesario acceder a programas de formación que ayuden a ofertar una mejor práctica educativa a los niños y niñas indígenas, y que dicha formación ponga atención en la salud materna infantil integrando los saberes, las prácticas culturales y la medicina moderna, así como las otras áreas establecidas en los currículos infantiles.

Las relaciones y transiciones infantiles requieren una mayor atención infantil desde la gestación, la atención dentro de la familia, en los centros infantiles, la formación de parejas al matrimonio con el objeto tener niños más saludables. Por otra parte los padres de familia consideran que la oferta educativa se amplíe a más niños y niñas, de tal manera que la mayor parte de ellos en sus comunidades sean beneficiados. En la práctica educativa se requiere incorporar materiales del medio y materiales que posibiliten el desarrollo de la identidad personal y cultural del niño. Finalmente que se respete el derecho a ser niño o niña, a jugar, a cantar, a pintar, a crecer sin maltratos físicos, ni psicológicos.

Las respuestas fueron variadas, en el caso de Jubal se consideró que se necesita infraestructura, equipamiento, materiales educativos, juegos recreativos, platos, cucharas, cocinas, programas de salud, alimentación más sostenida.

En el caso de San Juan apareció como necesidad tener una infraestructura propia, la obtención de mayores materiales educativos con motivos culturales. En el caso de Yachay Wasi, los padres de familia eran conscientes que poco participaban en las reuniones convocadas, por lo que consideraron necesario que los padres de familia deben participar más en la vida escolar de sus hijos.

Bibliografía

- AA.VV. (1995) Rostros de la familia ecuatoriana. UNICEF. Quito-Ecuador.
- AA.VV. (1992) Memoria del primer taller internacional "La cosmovisión andina y el saber occidental". Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda-Ecuador.
- AA.VV. (2002) Volemos Alto. Referente Curricular para la Educación Inicial de los niños y niñas de Cero a Cinco Años. Programa Nuestros Niños. Quito-Ecuador.
- ANANGONO, Emilio (1997) Filosofía de la EIB. DINEIB-UTPL. Loja-Ecuador
- ASADOBAY, Clemente (2006) Proyecto de formación y mejoramiento de la educación básica y bachillerato en las comunidades de Jubal y Pumacocha. UPS. Quito-Ecuador
- BAEZ, Dora (1994) Didáctica de la Ciencia Integrada. Universidad Santo Tomás. Bogotá Colombia.
- BÜTTNER, Thomas (1993) Uso del Kichwa y del Castellano en la Sierra Ecuatoriana. Ediciones Abya-Yala. MEC-GTZ. Quito-Ecuador.
- CALDERON, Alfonso (1984) Reflexión en las culturas orales. Abya-Yala. Cayambe-Ecuador.
- DE VRIES, Lucie (1988) Política Lingüística en Ecuador, Perú y Bolivia. CEDIME. EBI GTZ. Quito-Ecuador.
- DINEIB; Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. MEC-DINEIB. Quito-Ecuador.
- DINEIB (2004) Educación Infantil Familiar Comunitaria. DINEIB-Programa Nuestros Niños. Quito-Ecuador.
- FISHMAN, Joshua (1991) Reversing language Shift. Multilingual Matters Ltd. Editorial Longdunn Press Ltd. Inglaterra.
- GARCÉS-ALVAREZ (1997) Lingüística Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Abya-Yala. Quito-Ecuador.
- GARCÉS, Fernando (2006) De la voz al papel. Editorial Abya Yala. Quito-Ecuador.
- GUAMAN, Andrés (2005) Modelo pedagógico para la formación profesional de educadores/as infantiles bilingües. COSUDE-FOES. Reto Rural. Riobamba-Ecuador.
- GUAMAN, Andrés (2005) Formación Profesional del Educador Infantil Bilingüe. COSUDE-FOES. Reto Rural. Riobamba-Ecuador.

- GUAMAN, Andrés (2006) Curso de formación profesional de educadores infantiles bilingües. DIPEIB-CH. Riobamba-Ecuador.
- HABOUD, Marleen (1998) Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos. Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador.
- KAARHUS, Randi (1989) Historias en el tiempo, historias en el espacio. Editorial Abya-Yala. Cayambe-Ecuador.
- KLEYMEYER, Charles (1994) La expresión cultural y el desarrollo de base. Fundación Interamericana. Virginia-EE.UU.
- MARTINEZ, Rodrigo (1994) La educación como identificación cultural. Abya-Yala. Quito-Ecuador.
- MERANI, Alberto (1983) Historia Ideológica de la Psicología Infantil. Grijalbo. México. D.F.
- MONTALUISA, Luis (1990) Ñucanchic yachai. MEC-CONAIE-DINEIB. Quito-Ecuador.
- MOYA, Ruth (1995) Desde el aula bilingüe. LAEB. Universidad de Cuenca. GTZ. Cuenca-Ecuador.
- PAREDES, Nancy (1993) La tradición oral y sus perspectivas. OFAVIM. La Paz-Bolivia.
- PAZ y Miño (2002) Genética. PUCE. Inédito. Quito-Ecuador.
- PROGRAMA NUESTROS NIÑOS (2004) Referente Curricular para la Educación Inicial de los Niños y Niñas de 0 a 5 años. Programa Nuestros Niños. Quito-Ecuador.
- RAMÍREZ, Angel (1990) Sueños indígenas. PUCE. Inédito. Quito-Ecuador.
- RAMIREZ, Angel (1990) Fundamentos de la EIB. SEIC. Inédito. Latacunga-Ecuador.
- RAMON, Galo (1993) El regreso de los Runas. Comunidec-Fundación Interamericana. Quito-Ecuador.
- SAGAN, Carl (2002) Los dragones del Edén. Especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana. Crítica. Barcelona-España.
- SÁNCHEZ, José (2002) Educación y Bilingüismo en la Sierra Ecuatoriana. CAAP. Quito-Ecuador.
- SPRINGER-DEUTSCH (1999) Cerebro Izquierdo. Cerebro Derecho. Gedisa. Barcelona- España.
- USHIÑA-YAMBERLA-RAMIREZ (2004) Manual de la Modalidad Wawakamayuk Wasi. Programa Nuestros Niños. Quito-Ecuador.