

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
PSICÓLOGA EDUCATIVA**

**“ROL DEL/DE LA PSICÓLOGO/A EDUCATIVO/A EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA COMUNIDAD KICHWA DE LA SIERRA
DEL ECUADOR.”**

DANIELA BARRERA MEDINA

DIRECTORA: MGST. Rosa Elena Yépez

QUITO, 2009

Dedicatoria

A cada uno de los seres que me acompañaron en el transcurso y culminación de una de mis metas. Se que estarán en la conquista de otras y yo estaré en las suyas. Los llevo en mi corazón.

Agradecimientos

A mis padres y hermanos, Mónica, Ernesto, David y Jossué Martín, los amo. A Jazz Estupiñán, su enseñanza siempre fue más allá del aula, su mano estuvo en todo momento. Mi querida Rosa Elena, agradezco tanto su respaldo, su cariño y confianza. A mis bellas amigas, Anne, Vivi, Estefy, Susy, Cata, Kary, Isa, Ivo, Vero ¡qué viva su amistad! A la Fundación Pueblo Indio del Ecuador por su apoyo constante. Un especial reconocimiento a los niños y niñas indígenas, maestros y padres de familia del CECIB Benito Juárez, que su esfuerzo diario se vea reflejado en el progreso de la comunidad.

Dios, gracias por la fe y la fortaleza...

Tabla de Contenidos

1. Resumen y/o abstract	v
2. Introducción	1
3. Desarrollo del Trabajo	4
3.1 Marco Referencial	4
3.2 Marco Teórico	5
I. CAPÍTULO “PSICOLOGÍA SISTÉMICA”	6
1.1. Teoría General de los Sistemas	7
1.1.1 Definición y origen	7
1.1.2 El sistema y sus clases	9
1.1.3 Propiedades de los sistemas abiertos	12
1.1.4 Teoría General de los Sistemas en Psicología	13
1.2. Teoría de la Comunicación Humana	15
1.2.1 Definición y origen	15
1.2.2 Axiomas de la Comunicación	16
1.2.3 Función y relación	18
1.2.4 Circularidad de las Pautas de Comunicación	20
1.2.5 Teoría de la Comunicación Humana en Psicología	20
II. CAPÍTULO “APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL”	22
2.1. ¿Qué es Antropología Cultural y por qué se incluye en la disertación?	22
2.2. Cultura andina	25
2.3. Características del Ser Humano Andino	26
2.4. Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador	28
2.4.1 Contexto histórico	29
2.4.2 Población	32
2.4.3 Ubicación y Territorio	32
2.4.4 Manifestaciones Culturales	34
III. CAPÍTULO “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN”	39

3.1. ¿Qué es Interculturalidad y por qué se incluye en la disertación?	39
3.2. Educación Intercultural Bilingüe	43
3.2.1 Origen	43
3.2.2 Propuestas en América Latina	45
3.2.3 Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador	49
3.2.4 EIB en la Comunidad Kichwa de la Sierra	58
IV. CAPÍTULO “PSICÓLOGO/A EDUCATIVO/A EN LA EDUCACIÓN BÁSICA INTERCULTURALIDAD BILINGÜE DE LA COMUNIDAD KICHWA DE LA SIERRA DEL ECUADOR”	60
4.1. Rol del/de la Psicólogo/a Educativo/a en la Sociedad Occidental	60
4.1.1 Qué es la Psicología Educativa	60
4.1.2 Rol del/de la Psicólogo/a Educativo/a	61
4.2. Necesidad del Psicólogo/a Educativo/a en la EIB	66
4.3. Perfil del/de la Psicólogo/a Educativo/a acorde a los lineamientos de la EIB, en lo concerniente a la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador	76
4.4. Rol del/de la Psicólogo/a Educativo/a en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador	79
4.4.1 Rol del/de la Psicólogo/a Educativo/a en la EIB	79
4.4.2 Funciones	81
4. Conclusiones	90
5. Recomendaciones	94
6. Bibliografía	96
7. Anexos	100
Anexo1. Estudio de Caso en tres Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de la Comunidad Kichwa de la Sierra	101
Anexo 2. Consulta a expertos de la EIB	113
Anexo 3. Fotografías	114

1. Resumen y/o abstract

La investigación “el rol del Psicólogo/a Educativo/a en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador” es una propuesta que recoge importantes aportes teóricos de disciplinas como la Psicología Sistémica y la Antropología Cultural, con el fin de reconocer y comprender el pensamiento de la cultura andina y, a su vez, construir un perfil de dicho profesional acorde a los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe y requerimientos de la población correspondiente.

Además, se consideró necesario realizar observaciones de campo en tres centros educativos comunitarios interculturales bilingües, dos del norte y uno del centro de la Sierra del Ecuador para obtener mayor información y confirmar la necesidad del psicólogo educativo en la Educación Intercultural Bilingüe. Los tres establecimientos ubicados en la provincia de Imbabura y Cotopaxi, respectivamente, forman parte del proceso de EIB para obtener una información más confiable y precisa. Los datos obtenidos fueron analizados y sistematizados por medio de una adecuada organización del material y un estudio crítico para construir y contextualizar el rol del Psicólogo Educativo en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Indígena Kichwa de la Sierra.

2. Introducción

El Ecuador, reconocido como un país pluricultural y multilingüe, tiene a su haber diversas nacionalidades indígenas que están luchando por mantener y reafirmar su cultura, afortunadamente, dentro de las políticas de Estado existen mecanismos que promueven el desarrollo de la tecnología y la ciencia, así como de la identidad de las culturas que habitan el país, su historia manifestada a través de su máxima expresión: el idioma. Sin embargo, es indispensable que estas políticas sean impulsadas a través de proyectos viables que permitan la ejecución de dichos planteamientos.

En el contexto educativo se han impulsado programas que promueven el desarrollo de la identidad cultural indígena, a través de la creación de organizaciones como la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, encargada de los cientos de centros educativos comunitarios interculturales bilingües, CECIBs, que forman parte del Ministerio de Educación del Ecuador. No obstante, hay que preguntarse, ¿dónde están los resultados de su desempeño en pro de la educación de muchos niños y niñas indígenas? A pesar de que “la *educación intercultural bilingüe*, en su sentido más amplio, tiene como misión, la transmisión y participación de los conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales”¹, por el desconocimiento y falta de investigación se están olvidando dichos aspectos, contribuyendo a la desvaloración de la lengua, distorsión de los valores culturales, pérdida de la identidad y formación de comunidades con personas alienadas, situación que reflejan los estudios del Instituto Científico de Culturas Indígenas, ICCI².

Dentro de este dilema organizativo, los encargados de administrar la Educación Intercultural Bilingüe, EIB, no han pensado en las graves consecuencias que deja esta falta de organización en los educandos. Tampoco priorizan la intervención y prevención de posibles dificultades en los centros educativos como problemas de aprendizaje de los alumnos, inadecuada relación entre docentes, padres y comunidad, al igual que posibles incongruencias entre los objetivos

¹ Quishpe, Luis. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Internet <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>. Acceso: (Mayo 2008).

² Instituto Científico de Culturas Indígenas. Internet www.icci.nativeweb.org. Acceso: (Mayo 2008).

que persiguen los establecimientos y lo que realmente se realiza, conforme a la propia experiencia de trabajo en una comunidad indígena de la nacionalidad “Otavalos”³, donde se pudo observar que no existe un profesional que atienda estos inconvenientes.

Según el director del Área de Educación Básica de la DINEIB, Psc. Ángel Ramírez, los CECIBs de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador no cuentan con un/a psicólogo/a educativo/a que se encargue de las dificultades de aprendizaje de los niños, colabore con el trabajo docente para desarrollar alternativas para mejorar el aprendizaje, contribuya a enriquecer la labor de los padres para el bienestar personal de sus hijos, y pueda mediar posibles conflictos de comunicación dentro de las escuelas.

Frente a estos inconvenientes de carácter organizativo que pueden intervenir en el adecuado proceso de aprendizaje de los niños, es importante identificar la necesidad de incorporar al equipo de trabajo una persona capaz de asesorar ciertos aspectos internos como externos de los centros escolares, un profesional capacitado en Psicología Educativa, garante de la homeostasis institucional; conocer cuán valiosa puede ser su intervención y su aporte en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador, para definir el rol que el/la psicólogo/a educativo/a debe cumplir dentro de este contexto, motivo de la presente investigación.

El objeto de estudio de la presente investigación es conocer los fundamentos y propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe, analizar y confirmar la necesidad del trabajo del psicólogo educativo para crear un perfil y definir su rol acorde a los lineamientos de la EIB de la Comunidad indígena Kichwa de la Sierra del Ecuador. Así, esta disertación abrirá un camino para que se forjen futuras investigaciones que puedan ser aplicadas y evaluadas adecuadamente.

El presente trabajo es una propuesta teórica, si bien la técnica que se requiere es la *recolección de datos* bibliográficos, se cree necesario realizar *observaciones de campo* en tres CECIBs de Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador.

³ Hechos identificados durante las prácticas pre-profesionales de Psicología Educativa en un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe en la comunidad Pucará de San Roque, cantón Antonio Ante de la provincia de Imbabura.

La presente disertación cuenta con cuatro capítulos. En el primero “Psicología Sistémica” se tratan temas fundamentales como la Teoría General de los Sistemas y Teoría de la Comunicación Humana, resaltando la contribución de sus planteamientos en la función del psicólogo/a educativo/a, sobre todo aspectos que se vinculan con la visión del ser humano andino.

El siguiente capítulo “Antropología Cultural” profundiza aspectos necesarios para comprender la cultura y el pensamiento del ser humano andino, y para identificar la manera de llevar a cabo el trabajo con la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador.

El tercer capítulo “Interculturalidad y Educación” da a conocer los conceptos de interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe, de lo cual se exponen aspectos como el origen y las propuestas en América Latina, para luego ahondar en la realidad de la EIB en el Ecuador y, en particular, la Comunidad Kichwa de la Sierra.

El último capítulo “Psicólogo/a Educativo/a en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador” está sujeto al análisis del rol del psicólogo/a educativo/a en la sociedad occidental, la identificación de la necesidad de dicho profesional en la EIB, la construcción de un perfil acorde a los lineamientos de la EIB y la definición del rol del psicólogo/a educativo/a en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador.

La disertación finaliza con las conclusiones y recomendaciones pertinentes a la propuesta realizada sobre las funciones que el Psicólogo/a Educativo/a debería cumplir dentro de este modelo educativo -EIB-, partiendo del respeto y comprensión del entorno socio-cultural de la comunidad indígena.

3. Desarrollo del trabajo

3.1 Marco referencial

La disertación “el rol del/a psicólogo/a educativo/a en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador” pretende ser un complemento de las diversas investigaciones en torno a la Educación Intercultural Bilingüe⁴ -EIB-; servir como marco de referencia para el trabajo del psicólogo educativo en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües de la Comunidad Indígena Kichwa de la Sierra, e impulsar su participación como colaborador en el fortalecimiento de la EIB.

Los temas parten de varias disciplinas como Ciencias de la Educación, Sociología, Trabajo Social, Filosofía y Antropología que han sido, sin duda, un aporte fundamental para el fortalecimiento de la EIB. Sin embargo, es necesario contribuir desde la Psicología partiendo de los objetivos y fundamentos de la EIB y la comunidad indígena en la que está inmersa.

El tema de la presente investigación se relaciona con disertaciones de la PUCE involucradas con la EIB, cuyos temas son: el papel del maestro bilingüe, el rendimiento escolar, las relaciones informales maestro-alumno y las dificultades de la lecto-escritura. Respecto a la bibliografía, la obra que más se acerca a la disertación es un estudio de la psicología educativa⁵ que pretende incorporar elementos de esta disciplina en las escuelas de la comunidad indígena del Ecuador a través de un análisis del modo de vida de sus poblaciones, no obstante se basa en teorías de Piaget, Gesell, Decrol y las teorías básicas de psicología del aprendizaje y de las relaciones interpersonales, lo cual difiere de esta investigación. Por otra parte, cabe indicar que no se ha encontrado bibliografía en la Biblioteca de la PUCE ni en Internet que se relacione implícitamente con el tema a investigar, aunque sí existen propuestas para mejorar la EIB, partiendo del trabajo docente.

⁴ Educación Intercultural Bilingüe: EIB.

⁵ Wolfgang Kuper. *Psicología Educativa*. Serie didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe, ABYA- AYALA, 1993. Pág. 15.

3.2 Marco teórico

La presente investigación es un trabajo interdisciplinario que recoge de disciplinas como la Psicología y Antropología aportes significativos para desarrollar el rol del Psicólogo Educativo en un contexto intercultural bilingüe. Dado que para la cultura andina el ser humano es parte integral e integrada del cosmos, responsable de la base de la vida, cuya prioridad es la relacionalidad o relación misma⁶, se cree importante partir del modelo sistémico, pues este enfoque psicológico “engloba la totalidad de los elementos del sistema estudiado, así como las interacciones que existen entre los elementos y la interdependencia entre ambos”⁷, principio que se correlaciona con la visión que el ser humano andino tiene de su entorno.

De esta manera se reconocerán -dentro del modelo sistémico- conceptos como la teoría general de sistemas, donde se profundizarán aspectos como el sistema, sus características y propiedades, y la teoría de la comunicación humana -cuyo principio se basa en que el observador de la conducta humana pasa de un estudio deductivo de la mente, al análisis de las manifestaciones observables de la relación- donde se explicarán términos como: axiomas de la comunicación, función y relación, y circularidad de las pautas de comunicación, para tener una mejor comprensión de la relación de estos conceptos con la manera de ver e interpretar el mundo que tiene la cultura andina.

A través de la Antropología Cultural se analizarán aspectos relacionados con la cultura andina, las características del ser humano andino y en particular la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador.

Por último se hablará de la propuesta y aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y, particularmente, en Ecuador. Es prioridad de estudio el desarrollo de la EIB en la Comunidad Kichwa de la Sierra, de modo que se logre definir el ámbito de trabajo del psicólogo educativo dentro del contexto descrito.

⁶ Estermann, Josef. *Filosofía Andina*. Quito, Abya-Yala, 1998. Pág. 193.

⁷ Formación de Facilitadores Familiares Sistémicos. *Módulo de Terapia Familiar Sistémica*. Quito, 2003. Pág. 9.

I. CAPÍTULO

“PSICOLOGÍA SISTÉMICA”

El presente capítulo recoge los fundamentos teóricos más importantes de la Psicología Sistémica, como son la Teoría General de los Sistemas y la Teoría de la Comunicación Humana, expone sus elementos y su aporte dentro de la Psicología, con el fin de identificar aspectos que contribuirán al desarrollo del rol del psicólogo/a educativo/a en un contexto intercultural.

A continuación se realizará una reseña histórica de los modelos de psicoterapia y salud mental, a través de un “encuadre conceptual referencial operativo”⁸:

Dentro del *modelo Biológico* las teorías presuponen que los factores biofísicos como la anatomía y bioquímica son los determinantes de la psicopatología. Por tanto, los síntomas reflejan la existencia de un defecto biológico. El *modelo Conductista* utiliza conceptos que surgieron de la investigación experimental del aprendizaje, como el esquema “estímulo-respuesta”. La patología sería considerada como una conducta aprendida. Una vez identificadas las conductas inadaptadas, el terapeuta deberá programar un proceso de aprendizaje dirigido a la eliminación de las respuestas inadaptadas y a la instauración de otras más adecuadas.

El *modelo Psicoanalítico* se sustenta en los datos de procesos inconscientes. El origen primario del trastorno procede de las ansiedades infantiles reprimidas y la secuencia progresiva de mecanismos defensivos que surgen para proteger al sujeto contra la repetición de estos sentimientos. La función del síntoma es mantener el equilibrio intrapsíquico. La tarea de la terapia es llevar a la conciencia estos hechos del pasado para ser valorados y elaborados constructivamente.

El *modelo Humanista* se basa en que los sujetos y grupos en conflicto poseen vastos recursos para la auto-comprensión y el crecimiento, estos pueden ser aprovechados a través de

⁸ Ibid. Pág. 4.

condiciones facilitadoras como: empatía, autenticidad y aceptación incondicional del terapeuta. La terapia pretende liberar al sujeto para un crecimiento y desarrollo adecuados, así como eliminar los obstáculos para que pueda seguir adelante. Para el *modelo Cognitivo*, el trastorno es principalmente un desorden del pensamiento; la forma en que el sujeto ve al mundo se ve afectada y esto conduce a desarrollar emociones disfuncionales y dificultades conductuales; la terapia intenta familiarizarse con el contenido del pensamiento y sus estilos, los sentimientos y las conductas de los sujetos, con el fin de comprender sus interrelaciones.

El *modelo Sistémico* se sustenta en los conceptos y principios de la Teoría General de los Sistemas, la Teoría de la Comunicación Humana y la Cibernética. Estos manifiestan que el sujeto está insertado en un sistema, cuyos miembros son interdependientes, por lo que un cambio en un miembro afecta a todo el sistema; así, el síntoma cumple la función de mantenerlo en equilibrio. La terapia se dirige a modificar las secuencias comunicativas defectuosas del sistema e interviene activamente en éste.

A continuación se trabajarán los principios fundamentales de la Teoría General de los Sistemas y la Teoría de la Comunicación Humana con mayor profundidad, a través de los cuales se pretende explicar más adelante el rol del/a psicólogo/a educativa/ a partir de las particularidades de la Comunidad Kichwa.

1.1. Teoría General de los Sistemas

1.1.1 Definición y origen

La Teoría General de los Sistemas, TGS, surgió con los trabajos del biólogo austro-canadiense Ludwig Von Bertalanffy en la década de 1940, con el objetivo de “constituir un modelo práctico para conceptuar los fenómenos que la reducción mecanicista de la ciencia clásica no podía explicar”⁹. Es así que su propuesta es posicionar a la TGS como un nuevo paradigma en el pensamiento científico, mostrando la necesidad del punto de vista de los sistemas, a través del planteamiento de los problemas surgidos en las diferentes ciencias¹⁰. Además, A. Barris

⁹ Ibid. Pág. 9.

¹⁰ Bertalanffy, Ludwig Von. *Teoría General de los Sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1976. Pág. XII.

-investigador de la TGS- menciona que Bertalanffy propone encontrar las correspondencias o isomorfismos entre sistemas de todo tipo y construir un modelo de sistema general que sea compatible con otros modelos de distintas disciplinas y tenga las mismas características¹¹.

Bertalanffy distingue tres aspectos importantes en la TGS:

- Como *ciencia de los sistemas*, propone una exploración y explicación científica de los sistemas de las diversas ciencias, para comprenderlas es necesario indagar en las relaciones entre elementos y la interacción.
- *La tecnología de los sistemas* surge de la problemática tecnología y sociedad, y el establecimiento de nuevas nociones a partir de ésta.
- A través de la *filosofía de los sistemas* impulsa una nueva visión del mundo, reconocido como una organización en contraste con la perspectiva mecanicista y causal de la ciencia clásica que veía al mundo seccionado en pequeñas partes¹².

Según Barris, la TGS en tanto crítica de los modelos construidos y propuesta de cómo construir modelos, en referencia a sus usos y limitaciones, considera que en el mundo conceptual los modelos no pueden ser isomórficos a la realidad sino sólo entre sí, dado que son construcciones humanas y no la realidad misma. Es así que, Bertalanffy propone un modelo de sistema general como intento de unificar el conocimiento científico, favorecer el desarrollo de la tarea interdisciplinaria y lograr una mayor integración y unidad en la ciencia. La TGS busca principios y leyes aplicables a sistemas generalizados o a sus subclases, sin importar su particular género, la naturaleza de sus elementos componentes y las relaciones o fuerzas que imperen entre ellos¹³. Por lo tanto, dicha teoría no busca solucionar problemas o intentar soluciones prácticas, pero sí producir teorías y formulaciones conceptuales que puedan crear condiciones de aplicación en la realidad empírica.

Por otra parte, para los estudiosos de la TGS, ésta “es un método que permite unir y organizar los conocimientos con la intención de una mayor eficacia de acción (...) parece proporcionar

¹¹ Barris, A. Artículo. *Los presupuestos del paradigma sistémico*. Pág. 2.

¹² Bertalanffy, Ludwig Von. Op.cit. Págs. XIII-XV.

¹³ Barris, A. Op.cit. Págs. 2-3.

un marco teórico unificador tanto para las ciencias naturales como sociales”¹⁴, pues, según Barris, surgen similitudes en distintos campos disciplinarios, y la correspondencia entre los modelos permite aplicar las mismas características a las variadas disciplinas. Su objetivo es describir y explorar la relación entre los sistemas dentro de la siguiente jerarquía:

- a. Sistema
- b. Suprasistema: medio del sistema
- c. Subsistemas: componentes del sistema

1.1.2 El sistema y sus clases

Según Bertalanffy, los sistemas son “complejos de elementos en interacción”, es decir un conjunto de unidades recíprocamente relacionadas en función de una finalidad.

Hall y Fagen lo definen como “un conjunto de objetos así como relaciones entre los objetos y sus atributos, en el que los *objetos* son los componentes o partes del sistema, los *atributos* son las propiedades de los objetos y las *relaciones* mantienen unido al sistema”¹⁵.

Dichos conceptos están estrechamente relacionados con el funcionalismo que estudia cómo cada elemento de la sociedad se articula en los demás, formando un todo y ejerciendo una función. Precisamente, Bronislaw Malinowski (1884-1942) sociólogo y profesor de antropología funcionalista, identificó el sentido de “totalidad” e integración en la cultura al analizar los intercambios que se dan entre las tribus trobriandeses de Nueva Guinea. El antropólogo Alfred Radcliffe Brown (1881-1955) mencionó que las culturas y sociedades deben estudiarse como organismos, y tratarse como “objetos”, además se debe analizar los hechos sociales y darles una explicación sistemática¹⁶. De ahí que para la teoría funcionalista, las relaciones entre sistemas son lo más importante para el entendimiento del todo.

¹⁴ Formación de Facilitadores Familiares Sistémicos. Op.cit. Pág. 9.

¹⁵ Watzlawick, Paul *et al.* *Teoría de la Comunicación Humana*. Buenos Aires, Tiempo Moderno, undécima edición, 1997. Pág. 117.

¹⁶ Yépez, Rosa Elena. *Apuntes de clase de Antropología Filosófica*. 2007.

Por otra parte, Talcott Parsons -quien desarrolló el sistema del funcionalismo estructural, y recibió gran influencia de la TGS- considera cuatro imperativos funcionales necesarios en todo sistema:

- Adaptación: todo sistema debe abarcar las situaciones externas. Debe adaptarse a su entorno y adaptar el entorno a sus necesidades.
- *Goal attainment*: Capacidad para alcanzar metas; un sistema debe definir y alcanzar sus metas fundamentales.
- Integración: El sistema debe regular la interrelación entre sus componentes.
- Latencia (mantenimiento de patrones): un sistema debe proporcionar, mantener y renovar la motivación de los individuos y las pautas culturales que lo integran¹⁷.

Para un mejor estudio, Bertalanffy hace una distinción entre sistemas abiertos y cerrados:

1.1.2.1 Sistemas abiertos

Son sistemas vivientes, están abiertos al intercambio de materia, energía e información con el entorno. Existe una interacción permanente entre el sistema y el medio ambiente. En dichos sistemas existe una tendencia hacia niveles de mayor heterogeneidad y organización, en contraposición a los sistemas cerrados. De esta manera, Bertalanffy sostiene que mientras la vida dure, un sistema abierto no alcanzará un estado de equilibrio químico termodinámico, sino que se mantendrá en un estado uniforme, diferente al anterior¹⁸.

Un sistema abierto no puede ser explicado en términos de causalidad, pues alcanza un estado independiente de las condiciones iniciales, es determinado por su organización y reacciona globalmente a un estímulo producido en cualquier parte o unidad. El sistema sufre cambios y ajustes continuos de los cuales se derivan dos fenómenos: la entropía y la homeostasis.

El primer concepto: la entropía, es definido por Bertalanffy como una medida del desorden, se la conoce como una “tendencia que demuestra que los sistemas tienden al desgaste y a la

¹⁷ Cfr. *Talcott Parsons*. Internet. <http://www.geocities.com/rincondepaco2001/parsons.html>. Acceso: (Septiembre 2008).

¹⁸ Bertalanffy, Ludwig Von. Op.cit. Pág. 39.

desintegración, para el relajamiento de los estándares y para un aumento de la aleatoriedad”¹⁹. A medida que la entropía aumenta, los sistemas se descomponen en estados más simples.

La homeostasis -concepto introducido por Cannon en 1932- es entendida como el estado interno relativamente constante de un sistema que se mantiene mediante autorregulación, y le permite permanecer en un estado estable a través del tiempo.

En palabras de Mara Selvini, integrante de la Escuela Sistémica de Milán, el sistema abierto es definido por el equilibrio entre dos tendencias: la tendencia al estado estacionario y a la transformación. El sistema entra en crisis cuando no se establece un equilibrio funcional entre dichas tendencias, y se produce su disolución cuando predomina la tendencia a la transformación, por lo que se requiere de una intervención externa para mantener su continuidad y no llegar a una ruptura²⁰.

1.1.2.2 Sistemas cerrados

El autor de la TGS menciona que en los sistemas cerrados existe una continua tendencia hacia la desorganización y la destrucción del orden, con lo cual desaparece “la aparente contradicción entre entropía y evolución”²¹. Por tanto, existe poco intercambio de energía, materia e información con el entorno, lo que hace que sus componentes no se modifiquen.

Además, “en cualquier sistema cerrado, el estado final está determinado por las condiciones iniciales (...) si se alteran las condiciones iniciales o el proceso, el estado final cambiará también”²².

Siendo el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe, CECIB, lugar de acción y trabajo del psicólogo educativo en la Comunidad Kichwa de la Sierra, un sistema en el que existen elementos que interactúan e intercambian energía e información con el entorno, el cual presenta cambios y ajustes que le permiten aproximarse a la organización y equilibrio, será necesario analizar con mayor detenimiento las propiedades del sistema abierto para sustentar,

¹⁹ Hocsman, Willy *et al.* *Teoría general de los sistemas*. Internet. <http://www.monografias.com/trabajos14/teoria-sistemas>. Acceso: (Marzo 2008).

²⁰ Cfr. Selvini, Mara *et al.* *El mago sin magia*. Buenos Aires, PAIDOS, 1997. Pág. 59.

²¹ Barris, A. *Op.cit.* Pág. 3.

²² Bertalanffy, Ludwig Von. *Op. cit.* Pág. 40.

posteriormente, el aporte de este profesional en las instituciones educativas cuya particularidad es la interculturalidad.

1.1.3 Propiedades de los sistemas abiertos

1.1.3.1 Totalidad

La Teoría General de los Sistemas afirma que las propiedades de los sistemas no pueden ser descritas significativamente como elementos separados. Su comprensión solamente se presenta cuando el sistema es estudiado de manera global, involucrando todas las interdependencias de sus subsistemas²³. De modo que, cada una de las partes de un sistema se relacionan entre sí, y un cambio en una de estas provocaría un cambio en las demás y en el sistema total; así, un sistema se comporta como un todo inseparable y coherente²⁴.

1.1.3.2 Equifinalidad

Según Bertalanffy la estabilidad de los sistemas abiertos se caracteriza por el principio de equifinalidad, pues estos pueden alcanzar un estado independiente del tiempo así como de las condiciones iniciales. De ahí que, como lo explica Watzlawick²⁵, no sólo distintos estados iniciales pueden llevar al mismo resultado final, sino que diferentes resultados pueden ser producidos por las mismas causas, pues los parámetros del sistema predominan por sobre las condiciones iniciales, siendo la naturaleza de la organización lo decisivo. Precisamente esto se puede observar en el análisis del modo en que las personas se afectan unas a otras en su interacción, donde las características del origen o el resultado son menos importantes que la organización de la interacción.

1.1.3.3 Retroalimentación

Este concepto es tomado de la Cibernética, Bertalanffy lo define como la búsqueda de una meta, basada en cadenas causales circulares y en mecanismos que devuelven información con

²³ Cfr. Hocsmán, Willy *et al.* Op. cit.

²⁴ Watzlawick, Paul *et al.* Op.cit. Pág. 120.

²⁵ Ibid. Págs.123-124.

respecto a un estado característico para mantener o alcanzar una meta²⁶. Se basa en la causalidad circular, concepto que explica que todos los elementos de un sistema influyen sobre los demás y a su vez son influidos por estos. Es decir, en las relaciones todo es principio y es fin. Así, dentro de la Psicología, cada miembro adopta un comportamiento que influye en los otros, por tanto todo comportamiento es causa y efecto.

De ahí que, al intercambio circular de información se lo denomina retroalimentación, proceso que comprende un receptor, un centro que recombina los mensajes que llegan y los transmite al efector, cuyo funcionamiento está acoplado al receptor, lo que hace que el sistema se autorregule; es decir, garantice la estabilización o dirección de acción²⁷.

1.1.3.4 Objetivo

La TGS reconoce que los sistemas abiertos están orientados hacia un objetivo y tienden a luchar por mantenerse vivos, aún cuando se hayan desarrollado disfuncionalmente; es decir, cuando sus funciones se hayan evolucionado de manera desordenada y perturbadora.

1.1.3.5 Protección y crecimiento

Existen dos fuerzas que permiten que los sistemas se mantengan estables y, además, se adapten a situaciones nuevas, gracias a los mecanismos de la retroalimentación. La fuerza homeostática permite que los sistemas continúen como estaban anteriormente y la fuerza morfogenética, contraria a la anterior, sería la causante de los cambios en los sistemas.

1.1.3.6 Equipotencialidad

Este principio sostiene que pueden obtenerse distintos estados partiendo de una misma situación inicial, lo que implicaría la imposibilidad de hacer predicciones deterministas en el desarrollo de una situación²⁸.

1.1.4 Teoría General de los Sistemas en Psicología

²⁶ Bertalanffy, Ludwig Von. Op.cit. Pág. 46.

²⁷ Formación de Facilitadores Familiares Sistémicos. Op. cit. Pág. 13.

²⁸ Ibid.

Bertalanffy pretende contribuir con la TGS en la elaboración de un armazón conceptual más adecuado para la psicología, la cual comprenda al ser humano como sistema activo de personalidad, opuesto a la concepción mecanicista que explica la conducta a través del esquema estímulo-respuesta. Como todo organismo es un sistema, es decir, un orden dinámico de partes y procesos en interacción mutua, mantiene un desequilibrio denominado estado uniforme, por lo que necesita cierto grado de tensión y actividad para su existencia saludable. De modo que la perturbación de la espontaneidad es considerada síntoma de enfermedad mental; la salud mental de un sujeto, por tanto, depende de que disfrute de un universo integrado y congruente con el marco cultural que le toque²⁹.

El enfoque sistémico en psicología es muy reciente, viene de los años ochenta del siglo XX, es una de las posturas que está integrando curiosamente todas las investigaciones de las anteriores posiciones de la psicología³⁰.

Para Selvini esta teoría no reconoce la explicación aislada y codificada de un fenómeno, de ahí que el modelo lineal de investigación causal es sustituido por el concepto de disfunción sistémica específica, que implica a varias personas. Es decir, coloca la situación en un sistema interactivo o en un sistema de personas que se comunican con otras, pues el sistema es una organización interdependiente en la que la conducta y expresión de cada sujeto influye y es influida por los demás. Así, considera a los llamados trastornos de conducta desde la óptica del presente, del aquí y ahora, dentro de una determinada trama de relaciones³¹.

La psicología sistémica puede aportar mucho a la comprensión del mundo de la familia y la infancia. Este modelo puede ayudar a superar las dificultades que suelen aparecer en las familias durante la etapa de la crianza de los niños, permitiendo entender las vicisitudes habituales de la primera infancia y, sobre todo, contribuyendo a encontrar pautas de actuación eficaces desde la evaluación rigurosa y la relación empática con las familias³².

²⁹ Bertalanffy, Ludwig Von. Op.cit. Págs. 218-220.

³⁰ Corona, Rebeca. *Diversidad cultural y salud mental. ¿La terapia psicológica es un asunto público o privado?* Internet. <http://www.crim.unam.mx/cultura/enlaces/coloquio2002/rebecorona.html>. Acceso: (Agosto 2008).

³¹ Cfr. Selvini, Mara *et al.* Op.cit. Págs. 55-56.

³² Lejarraga Gil, Javier. *Psicología sistémica, familia e infancia*. 2007. Internet. <http://escueladepadresymadres.blogspot.com/2007/11/psicologa-sistmica-familia-e-infancia.html>. Acceso: (Marzo 2008).

Por consiguiente, los principios de la TGS son valiosos para el trabajo del/a Psicólogo/a Educativo/a, pues le orientan a entender los conflictos del ser humano, procurando su reintegración y motivación hacia objetivos y metas, y a despertar en él posibilidades que le permitan crear nuevas formas de adaptación y desarrollo personal. Pero, para abordar el rol del/a Psicólogo/a Educativo/a en la Educación Intercultural Bilingüe, también es necesario analizar la forma en la que los elementos de un sistema dado interactúan e intercambian información con los demás, pues esto permitirá sustentar de una mejor manera el rol que cumplirá el psicólogo educativo en este sistema relacional (CEBIB) inmerso en un contexto indígena. Por esta razón a continuación se trabajará la teoría de la comunicación humana en el enfoque sistémico.

1.2. Teoría de la Comunicación Humana

1.2.1 Definición y Origen

La comunicación entendida como intercambio de significados entre individuos a través de un sistema común de símbolos, ha sido estudiada desde los tiempos de la antigua Grecia. En el siglo XX se aprecia el modelo creado por Shannon y Weaver, cuya propuesta es analizar la eficacia en la información y llegar a establecer medidas cuantitativas sobre la capacidad de sistemas de transmisión, almacenamiento y procesamiento de la información, para determinar los resultados o posibles influencias sobre emisor y receptor. Posteriormente, Bateson (1904-1980) escribe con Ruesch el libro “Comunicación, la matriz social de la psiquiatría” en 1952, aquel propone que la comunicación es la matriz en la que están enclavadas todas las actividades humanas³³.

En 1967 se publica “Teoría de la Comunicación Humana. Un estudio de patrones interaccionales, patologías y paradojas” por Watzlawick, Jackson y Beavin. Esta obra -según Barris- presenta las nuevas ideas sobre comunicación fundadas en la cibernética y la TGS, y es considerada hasta hoy un clásico en el campo de la terapia sistémica. Hace referencia principalmente a la comunicación como comportamientos o conductas que afectan a las

³³ Barris, A. Op.cit. Pág. 4.

personas en su interacción y plantea en forma de axiomas algunas de las ideas surgidas del trabajo con Bateson³⁴.

Mara Selvini comenta que el instrumento adecuado de investigación de la Teoría de la Comunicación Humana, TCH, es el estudio de la comunicación en sentido pragmático, es decir la observación del efecto que el mensaje produce en el receptor³⁵.

A continuación se describirán los axiomas de la comunicación con el fin de conocer con mayor profundidad los fundamentos en los que se sustenta la TCH y establecer, posteriormente, su relación con el trabajo del/a psicólogo/a educativo/a en un centro educativo intercultural bilingüe.

1.2.2 Axiomas de la Comunicación

Según Watzlawick y colaboradores, la comunicación posee algunas propiedades de naturaleza axiomática. Se entiende por axioma a cada uno de los principios fundamentales e indemostrables sobre los que se construye una teoría. Los axiomas son convenciones utilizadas como principios de derivación de los demás enunciados de una teoría, por lo que no son verdaderos ni falsos en sí mismos. Estos son³⁶:

1.2.2.1 La imposibilidad de no comunicar

Parte del principio de que toda conducta es comunicación y que es imposible no comportarse; en una situación de interacción toda conducta tiene valor de mensaje, es decir no se puede dejar de comunicar. Sea con palabras, gestos e incluso silencios, el sujeto transmite mensajes e influye sobre los demás, quienes a su vez, emiten respuestas. Además, el sujeto puede defenderse de la comunicación del otro, a través de la técnica llamada “descalificación”, es decir, puede comunicarse de tal forma que su propia comunicación o la del otro queden invalidadas.

³⁴ Ibid. Pág. 4.

³⁵ Cfr. Selvini, Mara *et al.* Op.cit. Pág. 53.

³⁶ Formación de Facilitadores Familiares Sistémicos. Op.cit. Págs. 20-28.

La descalificación comprende fenómenos comunicacionales como: las auto contradicciones, incongruencias, cambios de tema, oraciones incompletas, malentendidos, tangencializaciones e interpretaciones metafóricas o literales.

1.2.2.2 Niveles de contenido y relaciones de la comunicación

A través de la comunicación, el sujeto puede expresar su forma de ser y la visión de su relación con los demás, por tanto toda comunicación poseerá un contenido (lo que decimos) y una relación (a quién y cómo se lo decimos). De ahí que, no sólo se transmite información, sino que se impone una conducta.

El nivel de contenido de un mensaje transmite “información” y el nivel de relación se refiere a cómo la comunicación sirve para “definir” el tipo de relación que el sujeto quiere establecer con su interlocutor, quien puede rechazar, aceptar o descalificar la comunicación. Cuanto más espontánea y sana es una relación, más se pierde en el trasfondo el aspecto vinculado a la relación.

1.2.2.3 Puntuación de la secuencia de hechos

Para los autores de la Teoría de la Comunicación Humana una serie de comunicaciones puede ser entendida como una secuencia interrumpida de intercambios de mensajes, pero los sujetos que participan en la interacción siempre introducen lo que los autores denominan “puntuación de la secuencia de hechos”; es decir, en una secuencia prolongada de intercambios, los sujetos puntúan la secuencia de modo que uno de ellos tiene iniciativa, predominio, dependencia, etc. De esta manera, al sujeto que tiene una determinada conducta dentro de un grupo, se lo llamaría “líder” y al otro sujeto “adepto”; no podría existir el uno sin el otro, pues ambos construyen una relación.

La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar secuencia de hechos es la causa de conflictos en las relaciones. Las discrepancias de puntuación tienen lugar en aquellos casos en que por lo menos uno de los comunicantes no cuenta con la misma cantidad de información que el otro. En definitiva, “la naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre comunicantes”³⁷.

³⁷ Watzlawick, Paul *et al.* Op.cit. Pág. 60.

1.2.2.4 Comunicación digital y análoga

Los seres humanos se comunican de dos maneras totalmente distintas. Se los puede representar a través del lenguaje digital que se transmite por medio de símbolos lingüísticos o escritos y es el vehículo del contenido de la comunicación, o utilizando el lenguaje análogo, determinado por la conducta no verbal y vehículo de la relación. Sin embargo, en la comunicación patológica se observa incongruencias entre dichos modelos. De ahí que, es necesario definir la relación de los comunicantes a través de una meta-comunicación, la cual comprende una información sobre la comunicación, cuando ésta es ambigua.

1.2.2.5 Interacción simétrica y complementaria

Las relaciones pueden ser agrupadas en dos categorías basadas en la diferencia o en la igualdad: la interacción complementaria -la conducta de uno de los participantes complementa la del otro- y simétrica -los participantes tienden a igualar especialmente su conducta recíproca-.

En una relación complementaria hay dos posiciones diferentes. Un sujeto ocupa una posición superior o primaria mientras el otro ocupa una posición inferior o secundaria. Así también, puede estar establecida por el contexto social o cultural (como en los casos de maestro y alumno), o ser el estilo característico de relación. Sin embargo, en ambos casos se destaca que cada conducta tiende a favorecer a la otra, por lo que existe un mutuo encaje de la relación, sin imposiciones.

Mientras tanto, en una relación simétrica no existen dos posiciones, pues se basa en la igualdad. Puede estar definida por el contexto social o ser el estilo característico de una *diada* particular. No obstante, existe el peligro de la competencia o rivalidad. Cuando se pierde la estabilidad en una relación simétrica, se produce una “escapada” de uno de los miembros, por lo que el otro intentará equilibrar la relación, a través de una “escalada simétrica”.

Ambas categorías deben estar presentes, aunque de manera alternada y en distintas áreas. Esto se refiere a que cada miembro puede estabilizar al otro siempre que se produzca una escapada en uno de ellos; además, es posible que los miembros se relacionen simétricamente en algunas áreas y de manera complementaria en otras.

Por otra parte, también es necesario abordar los conceptos de función y relación en la TCH, pues su entendimiento contribuirá al análisis del rol del psicólogo educativo en un centro escolar de la Comunidad Kichwa, cuya característica es la interculturalidad, donde prima la relación del ser humano con su entorno.

1.2.3 Función y relación

En el texto, “Teoría de la Comunicación Humana”, Watzlawick y colaboradores parten de una explicación histórica de los conceptos matemáticos *función y relación* para una mejor comprensión del desarrollo de dichas nociones en su teoría. Es así que manifiestan cómo desde la antigua Grecia, los números eran considerados magnitudes concretas, reales, perceptibles, entendidas como propiedades de objetos; idea que predominó hasta 1951, pues se introdujo las letras como notación en lugar de los números, y surgió el concepto de variable. Los autores mencionan que “las variables no tienen significado propio, sino que sólo resultan significativas en su relación mutua (...) La relación entre variables (expresadas, por lo común, como una relación) constituye el concepto de función”³⁸.

Por otra parte, exponen que el surgimiento del concepto matemático de función es paralelo al apareamiento del concepto de relación en psicología. Durante mucho tiempo se concibió a la mente como una serie de propiedades o características del sujeto. Al final del siglo pasado, la psicología experimental introdujo conceptos singulares y no muy relacionados, pues eran estudiados de manera aislada: sensaciones, percepciones, atención, memoria y otros, y eran definidos como funciones psíquicas, sin estar relacionados con el concepto matemático de función. Poco a poco este vocabulario se extendió a los conceptos interpersonales, tales como: liderazgo, dependencia, extroversión e introversión, crianza entre otros, y fueron trabajados de la misma forma³⁹.

De tal manera, los autores proponen que la esencia de las percepciones no son cosas sino funciones, mismas que no constituyen magnitudes aisladas sino “signos que representan una

³⁸ Ibid. Págs. 25-26.

³⁹ Ibid. Págs. 27-28.

conexión (...) una infinidad de posiciones posibles de carácter similar (...)”⁴⁰. Por tanto, la percepción que un sujeto tiene de sí mismo es una percepción de funciones o relaciones en las que participa, asintiendo que en toda percepción existe un proceso de cambio, movimiento o exploración.

Además, es menester aclarar el modelo circular en el que se basa la TCH para explicar cómo opera el sistema dentro de una trama relacional, como se lo expresa a continuación en la circularidad de las pautas de comunicación, pues así se podrá -posteriormente- trasladar este hecho al trabajo del psicólogo educativo en un contexto intercultural.

1.2.4 Circularidad de las pautas de comunicación

Si bien el modelo de la ciencia clásica ha considerado que la causalidad es lineal, si se trabaja a partir de la premisa de que los aspectos significativos de un sistema sólo pueden comprenderse examinando el sistema como una “totalidad”, es necesario considerar la causa desde otra perspectiva. Los términos empleados en las cadenas progresivas lineales de causalidad, que hacen referencia a un comienzo y un fin, carecen de sentido en los sistemas con circuitos de retroalimentación.

El modelo sistémico sostiene que la causalidad es un proceso circular, basándose en que en el mundo no es posible encontrar el claro y lineal ordenamiento de causa y efecto, pues, como afirma Watzlawick, en la interacción humana tanto el sujeto *a* como el sujeto *b*, no sólo reaccionan ante la conducta del otro sino que influyen sobre aquel por medio de su propia reacción; este hecho se relaciona estrechamente con la comunicación. Por tal motivo, es importante examinar cómo opera el sistema y comprender la función que los problemas desempeñan en los procesos orientados hacia un objetivo, presentes en la existencia habitual del sistema⁴¹.

En seguida se presentará un tema que da cuenta de la contribución de la TCH en la Psicología. Esto permitirá identificar y comprender la importancia del enfoque sistémico en la

⁴⁰ Ibid. Pág. 29.

⁴¹ Formación de Facilitadores Familiares Sistémicos. Op.cit. Pág. 30.

construcción del rol del/a psicólogo/a educativo/a en el contexto indígena, lo cual se analizará en el capítulo final.

1.2.5 Teoría de la Comunicación Humana en Psicología

Dentro del estudio de la Psicología, Mara Selvini indica que la visión sistémica traslada el objeto de estudio de la psicología al sistema relacional del que el sujeto forma parte, por lo cual se indaga el síntoma no como una manifestación exterior de una patología interna del sujeto sino en un significado comunicacional en el marco del sistema relacional⁴². De esta manera, como mencionan Watzlawick y colaboradores, el observador de la conducta humana pasa de un estudio deductivo de la mente al análisis de las manifestaciones observables de la relación, cuyo vehículo es la comunicación⁴³.

Por tanto, -según Selvini- no se trata de determinar la influencia del comportamiento de un sujeto en el de los demás, sino de buscar estrategias de intervención para incidir en las pautas de interacción y producir el cambio mediante la estructuración de retroalimentaciones positivas. Es necesario colocar el problema o conflicto en un contexto más amplio, es decir en un sistema interactivo donde sujetos se comunican con otros.

La intervención del/a psicólogo/a partirá desde la óptica del presente, del “aquí y ahora”, dentro de una determinada trama de relaciones. Su objetivo será adquirir más información sobre la situación señalada y comprobar posibles desacuerdos en los sujetos para buscar entre todos los implicados una estrategia más allá del diagnóstico. De ahí que sea considerado/a como un promotor de cambios.

En definitiva, para el trabajo psicológico cuyos principios parten de la Teoría de la Comunicación Humana, los conceptos de patología y del modelo lineal de investigación causal son sustituidos por conceptos que implican un sentido de interacción y totalidad en el manejo de un problema o situación conflictiva como: disfunción sistémica específica, que implica a varios sujetos, además del sujeto señalado y de quienes lo señalaron, y modelo de

⁴² Selvini, Mara *et al.* Op.cit. Pág. 54.

⁴³ Cfr. Watzlawick, Paul *et al.* Op.cit. Pág. 23.

circularidad, con lo cual se evidencia la negativa a tomar por realidad el resultado de una puntuación arbitraria con la que se determinó el culpable de una situación conflictiva⁴⁴.

II. CAPÍTULO

“APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL A LA DISERTACIÓN”

El presente capítulo parte de la importancia de incluir a la Antropología Cultural en la disertación, expone aspectos fundamentales de la cultura y ser humano andino, para concluir con lo más sobresaliente de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador, de manera que se llegue a comprender cuál sería la particularidad del trabajo del psicólogo/a educativo/a en este contexto.

2.1. ¿Qué es Antropología cultural y por qué se incluye en la disertación?

La palabra Antropología se deriva de dos términos griegos: *antrophos*: hombre y *logos*: tratado; por tanto, la antropología es el estudio del hombre. Se refiere al ser humano en general, en todas sus formas de sociedad, cultura y de naturaleza biológica, su historia, sus

⁴⁴ Selvini, Mara *et al.* Op.cit. Págs. 55-59.

productos, comportamientos colectivos en la totalidad de las sociedades pasadas y actuales, y el hombre personal como producto y productor de cultura⁴⁵.

Según Ángel Aguirre, compilador de textos antropológicos, la Antropología Cultural se encarga “tanto del pasado como del presente de las sociedades humanas, al igual que de sus caracteres rurales, urbanos, tradicionales, industriales, etc.”⁴⁶.

La tarea de la Antropología Cultural -según los funcionalistas- consiste en describir las funciones recurrentes de las costumbres e instituciones, antes que explicar los orígenes de las diferencias y similitudes culturales. Por una parte, Malinowski insiste en la contribución de los elementos culturales al bienestar biológico y psicológico de los individuos; mientras que Radcliffe-Brown explica la contribución del bienestar biológico y psicológico de los individuos al mantenimiento del sistema social. Por otra parte, para los funcionalistas estructurales, la función de mantener el sistema tiene prioridad sobre todas las demás. De ahí que, su estudio se establece en las razones generales, recurrentes y funcionales de las similitudes culturales. Sin embargo, independiente de las leyes de la biología y psicología, el objeto de estudio de la Antropología Cultural, como fenómeno únicamente humano, es la cultura⁴⁷.

“La palabra cultura procede del radical latino *cult*, cuya significación etimológica es *cultivo*, y también *culto* en sentido de ritual”⁴⁸. Tylor introdujo este término en la antropología con una definición formal y explícita: “la cultura es un complejo total que incluye dentro de sí el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y otras actividades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad”⁴⁹.

Existen diversas definiciones de cultura dependiendo de las diferentes corrientes antropológicas. Kroeber y Kluckhohn las han clasificado en: definiciones descriptivas, históricas, normativas, psicológicas, estructurales y genéticas. No obstante, las tendencias

⁴⁵ Cfr. Aguirre, Ángel. *Antropología: conceptos clave de la antropología cultural*. Madrid, Diamon, 1982. Págs. 21,22.

⁴⁶ Ibid. Pág. 24.

⁴⁷ Gutiérrez, Abraham. *Curso de problemas filosóficos*. Quito, Serie Didáctica, tercera edición, 2003. Pág. 175.

⁴⁸ Aguirre, Ángel. Op.cit. Pág. 59.

⁴⁹ Gutiérrez, Abraham. Op.cit. Pág. 166.

recientes de antropología cultural destacan cómo todo sistema cultural implica ciertas contradicciones internas y se encuentra permanentemente abierto al cambio. Según Aguirre, a través de la aproximación sistémica de cultura, que explica la presencia de patrones de interacción social en situaciones diversas, se pone de relieve la plurifuncionalidad cultural, el estudio analítico de cada sistema compuesto de numerosas y diversas subculturas de tipo regional, étnico, de status, edad, sexo, etc., donde el individuo, lejos de aceptar de manera pasiva los patrones culturales, realiza siempre una selección entre alternativas⁵⁰.

Por tanto, se cree necesario rescatar la definición planteada por Aguirre, quien menciona que “la cultura es un sistema de conocimientos que, a modo de modelo de la realidad, da orden, coherencia, integración y dirección a la acción social de los miembros de una sociedad”⁵¹.

Por la importancia de tomar en cuenta al ser humano y reconocer a los grupos humanos que forman parte de una sociedad particular con identidad propia, se destaca la manifestación de la UNESCO en 1982, quien declaró que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. La cultura hace de los seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos; a través de ella los seres humanos discernen los valores y efectúan opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden⁵². Esta declaración permite comprender cuán significativo es para el ser humano conocer las demás culturas para tener un mejor conocimiento de sí mismo, partiendo de la premisa de que “cada individuo se define en relación con el otro, con los otros y con varios grupos de pertenencia”⁵³.

Precisamente, Cultura y Personalidad, una de las ramas de la Antropología Cultural que surge entre 1920 y 1930, explica las diferencias y similitudes culturales como consecuencia de la personalidad. Esteva Fabregat define este concepto como

(...) estudio de las formas homogéneas de comportamiento de los miembros de una sociedad tal como se manifiestan en las cualidades y estados psíquicos de sus individuos y en términos

⁵⁰ Ibid. Pág. 66.

⁵¹ Aguirre, Ángel. Op.cit. Pág. 149.

⁵² UNESCO. *Declaración de México*. 1982. Internet. www.Wikipedia.com. Acceso: (Marzo 2008).

⁵³ Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Quito, UNESCO, 1996. Pág. 57.

de cómo se constituyen en modos de conciencia, de estilos de vida, de patrones culturales y de orientación social⁵⁴.

Con ello es importante destacar que es posible la interrelación entre la Antropología y la Psicología, y es muy valiosa la contribución y el aporte que ambas disciplinas proporcionan a la presente investigación, pues permiten un mejor estudio y comprensión del tema por analizar (la Educación Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra) y, por consiguiente, la construcción del rol del/a Psicólogo/a Educativo/a, a partir de este contexto. Por lo mismo, a continuación se abordará la cultura andina, partiendo de la comprensión de lo *andino* en sus diversos ámbitos para reconocer sus principios fundamentales y entender con mayor claridad el pensamiento y la experiencia del ser humano andino.

2.2. Cultura andina

Según Josef Estermann, estudioso de la sabiduría autóctona andina, el concepto de lo *andino* es multifacético y polisémico. En primer lugar, se refiere a una categoría espacial, a un ámbito geográfico y topográfico, que corresponde lo andino con el espacio montañoso de América del Sur. A pesar de sus condiciones climáticas adversas, el espacio geográfico andino, por su diversidad de microclimas y pisos ecológicos, ha sido desde más de diez mil años un lugar predilecto para el ser humano, donde han surgido varias culturas. De ahí que, derivado de esta categoría, lo andino es sobre todo una condición cultural, pues el ser humano andino viene elaborando como expresión de la co-existencia con su medio natural, un modo determinado de vivir, actuar y concebir⁵⁵.

Además, lo *andino* hace referencia a una categoría étnica, la cual describe al ser humano o al pueblo andino que se identifica con el ámbito geográfico, social y cultural andinos. Si bien en la región andina existieron y siguen existiendo diversas sub-culturas con sus particularidades, es posible -como lo manifiesta Estermann- enfocar lo *andino* común en todas las

⁵⁴ Aguirre, Ángel. Op.cit. Pág. 151.

⁵⁵ Cfr. Estermann, Josef. Op.cit. Págs. 51-52.

manifestaciones culturales y hablar de una cultura andina -desde un sentido fenomenológico- como una proyección ideal y abstracta de los múltiples fenómenos llamados *andinos*. Pero es necesario recalcar que para referirse a lo andino también se utiliza la palabra *indígena*, misma que viene de la expresión latina *indius genitus* y significa: nacido como indio, de origen indio⁵⁶.

Entre los principios en los que se sustenta el pensamiento y la experiencia de la cultura andina se encuentran: la relacionalidad del todo, que se produce principalmente a través de nexos ceremoniales y simbólicos, la correspondencia, complementariedad y reciprocidad. Estos términos serán expuestos seguidamente junto a las características del ser humano andino, pues es a quien va dirigida la propuesta de la presente disertación. Con esto será posible una mejor comprensión del valor que la cultura andina otorga a la colectividad y al establecimiento de relaciones con los demás seres y fenómenos cósmicos en función de un todo, con el fin de plantear la función y tarea que el psicólogo educativo deberá realizar desde el reconocimiento de este entorno socio-cultural.

2.3. Características del ser humano andino

Según Estermann, *runa* es la palabra quechua cuyo significado es hombre o ser humano, no tiene sólo una acepción étnica, sino cultural y geográfica: es el hombre arraigado en e identificado con el mundo andino. Se puede distinguir un sentido estricto (*runa* como *raza pura prehispánica*), un sentido más amplio (*runa* como *hombre andino*) y hasta un sentido universal (*runa* como *ser humano*)⁵⁷. En el presente trabajo se utiliza el término *ser humano andino* pues refleja la pluralidad del concepto, más allá de la distinción entre hombre-mujer.

Además, Estermann manifiesta que el ser humano andino es identificado por la cultura andina como parte integral e integrada del cosmos, tiene una función de mediación, pues su tarea y capacidad básicas consisten en el poder de presentación simbólica del cosmos mediante rituales y celebrativas⁵⁸.

⁵⁶ Ibid. Pág. 53.

⁵⁷ Ibid. Pág. 56.

⁵⁸ Ibid. Págs.193, 198.

El ser humano andino ocupa un lugar bien determinado dentro de la red de relaciones sociales, agrícolas y cósmicas. Es ante todo un guardián y conservador, y no dueño o productor; es agricultor, responsable de la base de la vida; es escuchador en el sentido de observador y obediente, de ahí que la obediencia cósmica y la observancia del orden universal encierran su función principal⁵⁹.

El autor señala que para el ser humano andino, lo primordial es la “relacionalidad o relación misma”, por ello resulta difícil describirlo como *sujeto* desde una concepción occidental; se lo define, entonces, por medio de concepciones relacionales, es decir, a través de relaciones mutuas y bien determinadas. Precisamente, “la entidad colectiva fundamental y la base imprescindible de la identidad es el *ayllu*, entendida como la célula de la vida, el átomo celebrativo y ritual, la base económica de subsistencia y trueque interno”. Esto se evidencia a través de la práctica de diversas formas de trabajo, como la *minga*, traducida como participación y colaboración; así también, la práctica de fiestas, lazos de compadrazgo, ritos religiosos y relaciones matrimoniales, basados en el principio de reciprocidad. Por consiguiente, el verdadero *sujeto* andino es el *ayllu*, la colectividad organizada y ordenada mediante un conjunto de relaciones establecidas⁶⁰.

Dichas características se evidencian con el hecho de que el ser humano andino establece sus relaciones sociales por el grado de consanguinidad, parentesco y compadrazgo, y no por afinidad emocional o atracción personal. Por ejemplo, los matrimonios se constituyen a través de una red de relaciones inter-familiares, más que por relaciones personales.

Además, para la cultura andina “lo masculino y femenino co-existen en el mismo nivel”, pero reconoce la diversidad de funciones, maneras de expresión, competencias y roles. Por ejemplo, la economía es compartida por ambos sexos según su complementariedad (mujer: ganado, varón: tierra)⁶¹.

Dado que para el ser humano andino “la vida es una categoría integral”, pues en cierto sentido, todo el cosmos vive y es animado, la concepción de cuerpo-alma es muy distinta a la de occidente. Estermann sostiene que -desde la concepción andina- los seres humanos entienden

⁵⁹ Ibid. Págs.197-200.

⁶⁰ Ibid. Págs.201-205.

⁶¹ Ibid. Págs. 210, 212.

el alma como “la persona difunta en su integralidad que tiene hambre, que sufre y busca cercanía, que regresa a su lugar de origen, que ayuda e interfiere en la vida de los familiares (...)” Los antepasados siguen viviendo como miembros del grupo colectivo y son presentados ritual y ceremonialmente como espíritus protectores del *ayllu*. De modo que, vida y muerte son dos aspectos complementarios de la vida misma⁶².

Otro campo donde se observa la visión del ser humano andino es la salud y enfermedad. Este hace referencia a las relaciones interpersonales y cósmicas, a través de la concepción de salud como equilibrio integral del ser, quien se relaciona con otros seres vivos y fenómenos cósmicos dentro de un todo; y la idea de enfermedad como desequilibrio psico-somático, social y cósmico del ser. De esta manera, el estado de salud corresponde al “estado de ánimo” equilibrado y vital, en total correspondencia y complementariedad con los demás fenómenos del medio. Por tanto, el ritual de curación deberá emplear las opciones posibles para restablecer la relacionalidad íntegra del ser⁶³.

Los elementos que han sido mencionados alrededor del ser humano andino deben ser tomados en cuenta para cualquier propuesta de intervención en dicho contexto. El reconocimiento y comprensión de los principios andinos son indispensables para efectuar una intervención psicológica adecuada y oportuna con la comunidad, pues a partir de estos se podrá emprender acciones coherentes con el pensamiento indígena. Por tanto, la tarea del/la psicólogo/a educativo/a dentro de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües deberá ser -principalmente- respetar la manera en la que sus miembros (educandos, educadores y comunidad) ven e interpretan el mundo, y contribuir al mantenimiento de un equilibrio integral.

2.4. Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador

Ecuador es considerado un país pluricultural y multiétnico en el que habitan, según los mismos indígenas, 13 nacionalidades indígenas de la sierra, costa y oriente, entre las que se

⁶² Ibid. Pág. 215.

⁶³ Ibid. Págs. 218-222.

encuentra la Nacionalidad Kichwa de la Sierra, que es la que mayor cantidad de personas acoge.

La nacionalidad alude a la unidad de historia, de lengua y de cultura de un grupo social. Por lo tanto, al interior de una nación pueden coexistir varias nacionalidades sin afectar su esencia, pueden existir subgrupos o “grupos étnicos” que si bien comparten las características generales de la nacionalidad se agrupan en torno al parentesco y tienen algunos elementos culturales diferentes. Benítez y Garcés en su libro “Culturas Ecuatorianas. Ayer y hoy” mencionan que en la actualidad, las nacionalidades indígenas deben ser estudiadas en una perspectiva de cambio, es decir, ubicarlas dentro de los procesos socio-económicos y políticos por los que han atravesado y han estado inmersos⁶⁴.

En la presente disertación se utiliza el término *comunidad* con el fin de rescatar la idea de unidad que la población indígena ha mantenido a lo largo de su historia -como se verá a continuación- y para la cual el valor de la solidaridad es primordial. Precisamente, la palabra comunidad es definida como la unidad básica donde se desarrollan y reproducen todas las prácticas culturales, que caracterizan a un pueblo y/o nacionalidad. Constituye el conjunto de familias asentadas en un territorio determinado, que se identifican como parte de un pueblo, que basan su modo de vida en una práctica colectiva de reciprocidad y solidaridad, con un sistema de organización político, administrativo, espiritual y cultural colectivo⁶⁵.

2.4.1 Contexto histórico

Según Benítez y Garcés, quienes se basaron en las investigaciones de Frank Salomon (1980), la sierra ecuatoriana -hacia el año quinientos de nuestra era- estaba conformada por señoríos étnicos, los cuales tenían como comunidad de base al ayllu o llacta, formada por grupos de parentesco. Los miembros de estos grupos compartían los derechos de herencia sobre factores de la producción (tierra, trabajo, herramientas e infraestructura) y reconocían como autoridad política a una persona privilegiada a la cual llamaban “cacique”, curaca o señor ético. La tierra

⁶⁴ Benítez, Lilyan y Alicia Garcés. *Culturas Ecuatorianas. Ayer y hoy*. Cayambe, Abya-Yala, octava edición, 1995. Pág. 157.

⁶⁵ Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. *Nacionalidades y pueblos indígenas*. Internet. www.codenpe.gov.ec. Acceso: (12 de agosto del 2008).

era propiedad de la comunidad y era repartida periódicamente entre sus miembros. El trabajo se sustentaba en la ayuda recíproca y su primer beneficiario era el cacique, pues los individuos debían, además de cultivar su parcela, trabajar en las tierras comunales para el mantenimiento del cacique, su familia y los cultos religiosos de la comunidad⁶⁶.

Además, las mencionadas autoras -a través de las investigaciones realizadas por Salomon, Oberem, Larraín y Moreno- sostienen que antes de la llegada de los Incas en la sierra norte existieron grupos denominados: Pastos y Quillasingas, Cayambes y Caranquis; en la región Quito se asentaban las sociedades: Chillós y Tumbacos, Quito, Yumbos, Panzaleo y Puruhaes; mientras la sierra sur estaba conformada por: Cañarís y Paltas.

Hacia finales del siglo quince, los señoríos étnicos enfrentaron la influencia y expansión de los Incas a su territorio. La presencia Inca duró alrededor de ochenta años en el sur y cuarenta en el norte del Ecuador, y según los hallazgos de Albert Meyers se desarrolló en tres etapas: la primera comprende la incorporación a la sierra septentrional peruana y al nudo del Azuay; la segunda a las proximidades de Quito; y la tercera etapa la inclusión a territorios localizados al norte de Quito⁶⁷. Ayala Mora, historiador ecuatoriano, alude que

(...) la influencia del incanato en nuestra historia ha sido enorme, no solamente porque el idioma y varios rasgos de la organización social y política fueron adoptados; sino también porque el Norte Andino (...) se transformó muy pronto en uno de los ejes políticos en todo el Tahuantinsuyo⁶⁸.

Con la conquista y colonización española, la comunidad indígena tuvo que reestructurar su organización, readecuarse a un nuevo modelo económico, totalmente desconocido a su realidad. Se distinguen tres períodos: el primero se desarrolló posteriormente a la conquista hasta finales del siglo XVI, su particularidad fue el asentamiento e inicial consolidación del régimen colonial español. Los españoles se asentaron principalmente en la Sierra, frente a la necesidad de acceder a la mano de obra indígena para el desarrollo de las actividades agrícolas y textiles.

⁶⁶ Cfr. Benítez, Lilyan y Alicia Garcés. Op.cit. Págs. 95, 121.

⁶⁷ Ibid. Pág. 119.

⁶⁸ Ayala, Enrique. *Resumen de historia del Ecuador*". Quito, Corporación Editora Nacional, segunda edición, 2004. Pág. 23.

Hasta las décadas iniciales del siglo XVIII se dio un segundo período, donde la producción textil se caracterizó por ser la fuente de desarrollo económico de la sociedad. La nueva organización económica originó una desestructuración de todos los aspectos de la sociedad indígena, la cual tuvo que adoptar diversas formas para enfrentar la imposición española. Los indígenas tuvieron que movilizarse a sus lugares de origen, esto imposibilitó su acceso a un mayor contacto con las diferentes comunidades⁶⁹.

Por último, desde inicios del siglo XVIII hasta cien años después se dio un tercer período, cuyas características son: la crisis, readecuación de las relaciones sociales y el agotamiento del régimen colonial⁷⁰.

Pero durante la época colonial algunos indígenas de la Sierra se mantuvieron en sus comunidades, unos de manera independiente, otros dependientes a la hacienda; otros abandonaron su lugar de origen huyendo de las mitas y del pago de los tributos, por consiguiente, perdieron gran parte de sus elementos culturales e iniciaron un acelerado proceso de mestizaje.

Si bien con la Revolución Liberal (1885) se produjeron cambios a favor de la población indígena como la creación de leyes que limitaban el poder económico, social y político de la Iglesia; y, por ende, dieron lugar a que se libere su mano de obra vinculada a la hacienda, dichas leyes no cambiaron la situación de explotación de los indígenas. El surgimiento del huasipungo (parcela de tierra que se entregaba a los indígenas a cambio de la cual debían trabajar en las tierras de la hacienda) motivó la división de las comunidades indígenas entre huasipungueros y comuneros libres, según lo mencionan Benítez y Garcés en su libro *Culturas Ecuatorianas*⁷¹.

La crisis de los años 30 del siglo XX, propició una creciente agitación social, las comunidades pasaron a manos del Estado, lo que alteró su organización tradicional. Este hecho sumado al aumento demográfico de la población, el deterioro de la tierra y la mala situación económica general ocasionó que las parcelas se dividan cada vez más. Sin embargo, esta situación dio origen a una serie de levantamientos indígenas que incidieron en el paulatino

⁶⁹ Benítez, Lilyan y Alicia Garcés. Op.cit. Págs. 133-134.

⁷⁰ Ayala, Enrique. Op.cit. Pág. 32.

⁷¹ Benítez, Lilyan y Alicia Garcés. Op.cit. Pág. 157.

desmoronamiento del poder terrateniente. Además, se dictó la Ley de la Reforma Agraria con la que se oficializó la repartición de los huasipungos a sus “beneficiarios”⁷². En definitiva, este proceso permitió que los indígenas se enfrentaran a diversas situaciones, pudieran reconocer sus derechos, lucharan por reivindicarlos y mantener su identidad.

Actualmente, la situación de la población indígena de la Sierra sigue siendo diversa. No obstante, se puede decir que la mayoría comparte una economía cuya fuente de subsistencia es la agricultura, vive en condiciones precarias, y es discriminada por la sociedad mestiza. Por otra parte, los indígenas constituyen, en un gran porcentaje, mano de obra asalariada para trabajos agrícolas y de la construcción; así también, establecen un número considerable de migrantes que sostienen la población marginal de las ciudades de su propio país, y que engrosan las filas de asalariados marginales en países del exterior, especialmente en España. Algunos se desempeñan como excelentes comerciantes, llevando sus producciones a diferentes partes del país y el mundo⁷³.

2.4.2 Población

La población indígena de la Sierra del Ecuador conforma una unidad que se identifica con la nacionalidad Kichwa, ya que comparte un mismo proceso histórico, una lengua común, una cosmovisión basada en la relación armónica entre el universo, la tierra y el hombre y la división binaria de oposiciones (tierra-cielo, alto-bajo, frío-caliente) que organiza la relación entre el hombre y la naturaleza, y que corresponde -para la comunidad- el centro de referencia para su sobre-vivencia económica, social y cultural⁷⁴.

Esta nacionalidad está conformada por doce pueblos indígenas: Karanki, Natabuela, Otavalo, Kayambi, Kitu-Kara, Panzaleo, Chibuelo, Salasaca, Waranka, Puruhá, Kañari, Saraguro, cada uno de los cuales posee una extraordinaria variedad cultural, y en la mayor parte de los casos toman el nombre del lugar donde habitan⁷⁵.

⁷² Ibid. Pág. 158.

⁷³ Ibid. Págs. 159-160.

⁷⁴ Fundación “José Peralta”. *Ecuador: su realidad*. Quito, octava edición, 2000. Págs. 101-102.

⁷⁵ Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. Op.cit.

2.4.3 Ubicación y Territorio

La nacionalidad Kichwa de la Sierra del Ecuador se encuentra situada a lo largo de la región interandina. A continuación se presenta una breve explicación de cada pueblo indígena ubicado por provincias:

Al norte del país, específicamente, en la provincia de Imbabura, viven los pueblos indígenas: Otavalos, Natabuelas y Karanquis. Su subsistencia está basada en la agricultura y el comercio de artesanías. Son hábiles artesanos, tradición que se remonta a la época prehispánica. Visten una gran variedad de trajes que son símbolo de su identidad étnica, existe diferencia en la forma de vestir entre una comunidad y otra. Las principales fiestas tienen orígenes prehispánicos, pero se han ido incorporando fiestas de origen católico⁷⁶.

En la provincia de Pichincha existen algunos grupos -como los Cayambes de Pesillo- que mantienen muchos aspectos de la cultura andina y otros -Zámbizas- que están vinculados con mayor fuerza a la cultura mestiza. Obtienen ingresos de la agricultura, el trabajo asalariado y la elaboración de algunas artesanías. Pocos indígenas conservan su vestido e idioma, esto se debe, principalmente, a la constante interacción con la sociedad mestiza⁷⁷.

En Cotopaxi, las comunidades más alejadas de los centros urbanos son las que mejor han mantenido su cultura, como por ejemplo, los indígenas de Zumbahua, Guangaje, Guayama, Moreta. Viven, particularmente, de la agricultura complementada con la crianza de ovejas, el trabajo artesanal. La mayoría es Kichwa hablante y conserva su vestido tradicional. Una considerable parte de esta población migra a las ciudades para trabajar en la construcción. Las comunidades más cercanas a la capital de la provincia, Latacunga, son: Pujilí, Saquisilí, Mulaló, mismas que han vivido de manera más fuerte el proceso de mestizaje⁷⁸.

La provincia de Tungurahua alberga a los Salasacas, Chibuelos, Píllaros cuya subsistencia se debe a la agricultura, elaboración de artesanías y el comercio. Generalmente, recurren a la migración temporal para complementar sus ingresos trabajando como peones o cargadores. Los diferentes grupos se caracterizan por su particular forma de vestir, cuya prenda principal es el poncho.

⁷⁶ Benítez, Lilyan y Alicia Garcés. Op.cit. Págs. 160-162.

⁷⁷ Ibid. Pág. 164.

⁷⁸ Ibid. Pág. 165.

En Chimborazo, los Cachas, Lictos, Coltas, son pueblos que estuvieron ligados a las haciendas en función de huasipungueros; pero con el proceso de Reforma Agraria obtuvieron tierras comunales en las zonas altas. La base de su subsistencia es la agricultura; sin embargo, gran parte de indígenas se dirige a las ciudades para mejorar su condición de vida. Algunas comunidades son muy conocidas por sus tejidos de lana⁷⁹.

En Bolívar, se encuentran pueblos que toman el nombre de los lugares donde habitan, como Guaranda, Simiatug. Su economía está basada en la agricultura y es complementada con el trabajo de jornal en la agroindustria, como la elaboración de quesos, artesanías de tejidos y cerámica. Su vestimenta, a pesar de los elementos particulares, está compuesta por poncho y sombrero para hombres y mujeres, quienes además, usan anaco con pliegues, sujeto con fajas multicolores en la cintura.

El grupo más diferenciado de las provincias de Cañar y Azuay es el pueblo Kañaris, mientras que en Loja habitan los Saraguros. Los primeros viven, fundamentalmente, de la agricultura y del mantenimiento de pequeñas porciones de ganado vacuno y lanar. No obstante, complementan dicha actividad con trabajos temporales en las ciudades o actividades artesanales. Mantienen su vestimenta tradicional caracterizada por un poncho corto y angosto sujeto a la cintura por una faja para los hombres, y polleras bordadas y chales de distintos colores para las mujeres. Ambos usan sombrero de lana blanca⁸⁰.

Los Saraguros viven de la agricultura y la ganadería, también realizan artesanías (cerámicas y textiles). Sobresalen por su particular indumentaria, camisa sin mangas, pantalón de lana negra y poncho negro anudado en la cintura con un cinturón de cuero adornado con remaches de plata para los hombres, y rebozo de lana negra, blusa de buche de color claro bordada en el corpiño y los puños, y un tupo⁸¹ de plata sujetando el chal para las mujeres. Ambos llevan un sombrero de ala ancha, blanco, con manchas oscuras bajo el ala⁸².

⁷⁹ Ibid. Págs. 167-169.

⁸⁰ Ibid. Pág. 170.

⁸¹ Tupo: prendedor tradicional indígena, en forma de alfiler grande, rematado en una cuchara o disco con grabados regionales.

⁸² Ibid. Págs. 171-172.

2.4.4 Manifestaciones Culturales⁸³

2.4.4.1 *Idioma:* el kichwa es el principal idioma, también hablan español. De acuerdo al estudio de caso realizado en tres comunidades indígenas durante la investigación de la presente disertación, además de las prácticas pre-profesionales de Psicología Educativa en un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe, se pudo observar que niños, padres y miembros de las comunidades hablan kichwa con más frecuencia dentro de sus hogares, utilizan el español en la escuela, dado que las clases se imparten en este idioma, la mayoría de maestros no maneja el kichwa y los libros utilizados son hispanos.

2.4.4.2 *De subsistencia biológica*

Alimentación: base maíz, más vegetariana, carne (cuy, gallina, res, cerdo) y algo de dulce en las festividades.

Vestuario: conforme imposición española para tributación, cada comunidad tiene su propia vestimenta, complementada en los varones con poncho y sombrero, en las mujeres con fachalina.

Vivienda: su vivienda ancestral ha sido la choza, variada conforme a la comunidad: desde rectangular, cuadrada, con dos caídas de agua o media agua, una sola habitación interior (actualmente ha cambiado a dos o tres), fogón interior, a veces complementada con un espacio hacia fuera de la habitación, bajo el mismo techo (para reuniones sociales).

Salud: en general inician su atención en su propia casa, con los conocimientos ancestrales sobre medicina natural, con yerbas, diagnóstico con cuy o huevo⁸⁴.

Actualmente, existe mayor incidencia de una práctica de la medicina occidental. Sin embargo, la atención médica y hospitalaria no corresponde a las nociones de salud y de enfermedad, remedio y curación de la comunidad indígena; principalmente el embarazo y el parto. Por este motivo, los indígenas han propuesto la conformación de un servicio de salud en la comunidad

⁸³ Se ha tomado como base de este punto la clasificación de manifestaciones culturales propuesta por Rosa Elena Yépez.

⁸⁴ Yépez, Rosa Elena. Artículo: *Cultura Quichua de la Sierra. Manifestaciones culturales*. Curso de Antropología Cultural del Ecuador, 2006.

que se halle integrado por un doctor de la ciudad y una partera o yáchak y enfermera de la misma comunidad, para garantizar un adecuado servicio⁸⁵.

2.4.4.3 De interacción social

Educación formal: Yépez indica que muchas veces los indígenas no envían a sus hijos a la escuela, donde existe generalmente represión y discriminación; cuando hay escuelas cercanas (sin embargo a horas de camino), asisten los primeros años. En la actualidad ha aumentado la incidencia de centros educativos y se puede observar indígenas que terminan el colegio y un pequeño porcentaje que va a las ciudades para asistir a la universidad⁸⁶. Según un estudio realizado por Ileana Almeida y Nidia Arrobo “al menos tres de cuatro comuneros sostienen que la educación es buena para prepararse para el futuro y existe entre las mujeres indígenas un afán creciente por alfabetizarse y acceder a las letras”⁸⁷ Mientras que a la educación no formal, cuya labor principal se lleva a cabo en el hogar, le corresponde la transferencia de la sabiduría ancestral. De tal manera que es la madre quien sustenta la lengua, la cultura y los saberes.

Fiestas: de los santos patronos, con priostazgos importantes. Las fiestas celebradas con un sincretismo religioso (resultado de la imposición de la religión católica y de las religiones ancestrales), que aprovecha fechas relacionadas con el ciclo agrícola. Benítez y Garcés, basándose en los estudios de Carrasco (1982), sostienen que las fiestas manifiestan también el principio de reciprocidad, los indígenas pretenden no sólo retribuir los dones a la tierra sino que es la oportunidad para redistribuir a la comunidad⁸⁸.

Ritos: cultura ritualista, marca los ritos de transición en combinación con los rituales religiosos, son de gran importancia el bautismo, el matrimonio y las pompas fúnebres.

Celebraciones: en general celebran los ciclos agrícolas como sierra y cosecha.

⁸⁵ Tenorio, Rodrigo. *La intimidad desnuda. Sexualidad y Cultura indígena*. Quito, Abya-Yala, 2004. Págs. 164,167.

⁸⁶ Yépez, Rosa Elena. *Cultura Quichua de la Sierra*. Op.cit.

⁸⁷ Almeida, Ileana y Nidia Arrobo. *Autonomía indígena*. Quito, Abya-Yala, 2005. Págs. 76-77.

⁸⁸ Benítez, Lilyan y Alicia Garcés. Op.cit. Pág. 168.

Cooperación: la comunidad indígena “mantiene una serie de costumbres y reglas sociales fundamentadas en la solidaridad y el sentimiento comunitario”⁸⁹, como la práctica de la minga. Además hay, según las comunidades, la prestación de manos, camaris, jochas, etc., que incluyen el trabajo comunitario o la entrega de bienes por determinadas circunstancias. Esto será retribuido en el momento oportuno, convirtiéndose en la mayoría de casos en retribución e intercambio.

Manifestaciones lúdicas: amigos de los disfraces y juegos, se disfrazan con frecuencia. No es raro ver a indígenas hombres disfrazados de mujeres en las festividades comunitarias; hay, según la comunidad, otros disfraces para emular por ejemplo a Taita Carnaval y al Año Nuevo. Respecto a juegos, los adultos suelen practicar varios con ocasión de festividades y hasta de velorios.

Las manifestaciones de interacción social reflejan la vital importancia de las relaciones comunitarias entre los miembros de la nacionalidad Kichwa. Sin duda son un reflejo de los principios que identifican a la cultura andina, los cuales representan la vida a través de la interacción no solo individual sino comunitaria y cósmica. Por lo cual se enfatizará en este tipo de manifestación cultural -sin restar validez a las demás- para desarrollar el objetivo del presente trabajo: definir el rol del/ psicólogo/a educativo/a en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador.

2.4.4.4 Ideológicas

Política: aunque ancestralmente se ha practicado el consenso, es cada vez más rara esta práctica, con la intromisión de otra como las elecciones para cabildos, alcaldes, presidentes de comunas, etc. En la actualidad, desde hace unas dos décadas, la cultura indígena kichwa de la Sierra se ha hecho sentir en el ámbito político en todo el país y fuera de él⁹⁰.

Religión: Almeida y Arrobo manifiestan que es evidente que existe una simbiosis religiosa, pues unos practican la religión católica, otros la evangélica y mormona. Se realizan ceremonias cristianas mezcladas con rituales particulares para las diferentes celebraciones, y

⁸⁹ Arrobo, Nidia. *Las culturas indígenas y sus saberes ancestrales. Sistematización de los resultados de los estudios nacionales de la investigación Latautonomy*. Quito, Fundación Pueblo Indio del Ecuador, 2005. Pág. 4.

⁹⁰ Yépez, Rosa Elena. *Cultura Quichua de la Sierra*. Op.cit.

quienes realizan ritos ancestrales proclaman oraciones e invocaciones del devocionario cristiano y utilizan la cruz e imágenes de Jesús y la virgen María. Es posible encontrar las *apachitos* que son altares hechos con pequeñas piedras a la vera de los caminos⁹¹.

Valores: la adhesión a la tierra constituye uno de los valores primordiales, pues ésta tiene -según Arrobo, que ha consultado el texto de Monique Munting- “una dimensión cultural-religiosa, en referencia a la Madre Tierra de donde nacieron; una dimensión cultural-histórica, por ser la tierra de los antepasados, y una dimensión cultural-productiva”⁹². Es decir, para la comunidad kichwa la tierra es la Pacha Mama, su vida, algo sagrado, su casa.

El principio fundamental de la comunidad indígena es “No robar, no mentir, no ser perezoso”. Trabajar representa un aspecto fundamental en los procesos de educación, provee de sentido de pertenencia activa y eficaz a la comunidad y a la etnia; es decir, es un requisito indispensable para confirmar pertenencias e identidades. Esto significa un reconocimiento de la Madre Tierra, a partir de lo cual “se establecen los vínculos que organizan las relaciones del sujeto con la tierra y con los otros”⁹³.

A pesar de que los pueblos indígenas han sido sometidos a una profunda y agresiva penetración ideológica y cultural por parte de la población blanco-mestiza, han sido capaces de preservar su cultura e identidad, en una gran medida. Es así como siguen teniendo como base de su sustento la agricultura, principalmente el maíz, y símbolo de su identidad al idioma kichwa.

Dentro de las manifestaciones ideológicas, la que se toma en cuenta en esta disertación -sin dejar de reconocer la importancia de las otras- es aquella que implica los valores, pues representa el pensamiento andino mismo que “contempla al ser humano como un todo, relacionado con la comunidad y el cosmos, no en sentido diferenciado con el otro, sino en un sentido de nosotros”⁹⁴, donde la comunidad y todo lo inherente a ésta tiene un gran valor simbólico, inclusive más de la particularidad individual, ya que cuando hay problemas personales toda la comunidad interviene en pro de preservar un equilibrio integral.

⁹¹ Almeida, Ileana y Nidia Arrobo. Op.cit. Pág. 76.

⁹² Arrobo, Nidia. Op.cit. Pág. 3.

⁹³ Tenorio, Rodrigo. Op.cit. Págs. 59-60.

⁹⁴ Yépez, Rosa Elena. Conferencia a un grupo de estudiantes que inician prácticas de Psicología en la PUCE, 2008.

La comprensión de dichos aspectos es -sin duda- de singular importancia para la construcción de la propuesta de la presente investigación que se realizará en el capítulo IV.

III. CAPÍTULO

“INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN”

Para la comprensión del desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, EIB, en la Comunidad Kichwa de la Sierra y, por tanto, para el reconocimiento del rol que el psicólogo deberá cumplir en la escuela de dicha población, así como para proponer un perfil del/a psicólogo/a educativo/a acorde a los lineamientos de la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador, es necesario

- abordar el concepto de interculturalidad y su valor en la educación
- conocer los fundamentos y principios de la EIB
- identificar las propuestas de la EIB en algunos países de América Latina
- comprender la realidad de la EIB en el Ecuador.

3.1. ¿Qué es interculturalidad y por qué se incluye en la disertación?

La interculturalidad subraya la importancia del diálogo, la reciprocidad y la interdependencia entre culturas, en este caso: entre la cultura occidental y la andina, población a la cual se dará mayor énfasis en este capítulo, pues corresponde el tema de estudio de la disertación.

Silverio Chisaguano⁹⁵ -quien realizó un estudio de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador- cita a Albo y Cañulef para explicar que la interculturalidad debe reconocer la existencia de diferentes identidades culturales capaces de relacionarse de manera positiva y creativa con personas de diversa cultura, para convivir y participar activamente, rompiendo con las relaciones de subordinación que los estados imponen. Al acoger esta propuesta para la presente disertación, la interculturalidad será el medio idóneo de alcanzar una convivencia armónica entre las diversas culturas, más aún si es aplicada en el aula, pues promueve la valoración y recuperación de la autoestima de la cultura indígena, a través del reconocimiento de la realidad particular de cada pueblo y la interiorización de los conocimientos de otras culturas en los educandos.

Es así que la interculturalidad en el ámbito educativo, identificada como educación intercultural, reconoce los conceptos de *igualdad* y *diversidad* de manera similar. Según Sabariego, autora del libro “La Educación Intercultural ante los retos del siglo XXI”⁹⁶, su enfoque práctico más relacionado al aula considera, tanto el *que* hay que enseñar (contenido/currículo) como el *cómo hacerlo* (organización e intervención en el aula) para favorecer la igualdad y hacer justicia a la diversidad. Es por ello que la educación intercultural se proyecta hacia la comprensión de *lo propio* y de *lo otro*, es decir enfatiza el desarrollo de la capacidad de valorar elementos de las diferentes sociedades tanto en su propio marco como en la reflexión desde la perspectiva de la diversidad.

Desde una perspectiva global y de desarrollo se considera, actualmente, que la educación intercultural responde a un movimiento de reforma escolar orientado a incrementar la igualdad educativa de todo el alumnado, consiste en la transformación substancial de las instituciones educativas para hacer posible una práctica democrática y el reconocimiento de múltiples

⁹⁵ Cfr. Chisaguano, Silverio. *La Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa de los pueblos indígenas del Ecuador; avances, limitaciones y desafíos*. Quito, MADAGRAF, 2005. Págs. 46-47.

⁹⁶ Sabariego, Marta. *La Educación Intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, DESCLEE, 2000. Pág. 76.

visiones del mundo. Esta definición surge de la necesidad de una reforma de las instituciones educativas que apunte hacia una sociedad pluralista y democrática. Para ello Banks -teórico norteamericano- propone cinco dimensiones básicas de la educación intercultural:

- integración del contenido
- proceso de construcción del conocimiento
- reducción del prejuicio
- pedagogía de la equidad y
- cultura escolar y estructura social favorables al *empowerment* (dotar de poder o capacitar)⁹⁷.

De esta manera se denota que la nueva concepción de la educación intercultural está relacionada con una holística de la escuela como sistema social, la cual -según Banks- es necesario considerar para el desarrollo efectivo de este tipo de educación, en la medida en que implica una estrategia de cambio que afecta a todas y cada una de sus variables⁹⁸.

Por tanto, el rol que la escuela debe asumir es tratar los temas de diversidad y discriminación para contribuir al pensamiento crítico y reflexivo de los individuos sobre la sociedad y sus relaciones con los demás, hacerles conscientes de sus derechos y promover el respeto por la dignidad humana. Así -tomando la propuesta de Sabariego- se entenderá a la educación intercultural como un espacio de lucha dentro de la educación, en el que la diferencia cultural se utilice como un recurso para garantizar la integración y el acceso social de todo el mundo, partiendo del compromiso con los educandos⁹⁹.

Frente a estos puntos teóricos es necesario reconocer los desafíos de la educación intercultural en la dinámica social, para no caer en lo que Sabine Speiser¹⁰⁰, a través de diferentes experiencias con la educación intercultural, ha identificado como una exigencia y un discurso de reivindicación, más que como una realidad experimental en la educación. Es así que -según

⁹⁷ Ibid. Págs. 97-98.

⁹⁸ Ibid. Pág. 100.

⁹⁹ Ibid. Pág. 103.

¹⁰⁰ Moya, Ruth *et al. Interculturalidad y Educación: diálogo para la democracia en América Latina*. Guatemala, Abya Yala, 1999. Pág. 90.

Sabariago, quien cita a Bartolomé, los dos principales retos de la educación intercultural son: la lucha contra todas las formas de exclusión social y el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan la asunción de valores comunes compartidos, y la participación en un proyecto común donde cada persona tiene su lugar y su responsabilidad¹⁰¹.

Con ello se destaca la importancia de una educación intercultural que trascienda el espacio que se le ha otorgado como modelo exclusivo de sociedades multiculturales y sea considerada como una práctica fundamental en la construcción de un mundo que reconozca y respete la diversidad. Precisamente, Speiser en su ensayo “El para qué de la interculturalidad en la educación”¹⁰² comenta que la interculturalidad debe salir de su enfoque bipolar: pueblo indígena X y sociedad blanco-mestiza (entendida como homogénea) y ampliarse a la realidad de diversidad cultural de un país. Por consiguiente, para que la educación intercultural pueda cumplir con el objetivo de aportar a la construcción de una sociedad intercultural en el sentido de respeto y enriquecimiento mutuo, no es suficiente que se desarrolle en el marco de la educación para y en las sociedades indígenas sino para y en toda la sociedad y sus diferentes grupos sociales y pueblos.

No obstante, para el análisis del capítulo posterior “Rol del/a Psicólogo/a Educativa en la Educación Básica Intercultural Bilingüe” es indispensable la comprensión de la dimensión de interculturalidad en la educación indígena y su valor para dicha población, lo cual se trata a continuación.

La educación intercultural que se practica en las comunidades indígenas hace referencia -según López y Kuper, investigadores de la Educación Intercultural Bilingüe- por un lado, a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por los pueblos indígenas. Por otro lado, hace mención a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y occidental, con el fin de satisfacer las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida¹⁰³.

¹⁰¹ Sabariago, Marta. Op.cit. Pág. 93.

¹⁰² Cfr. Moya, Ruth *et al.* Op.cit. Pág. 93.

¹⁰³ López, Luis Enrique y Wolfgang Kuper. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Bolivia, H & P, 2004. Pág. 43.

Frente a esto es menester denotar que la educación es concebida por los pueblos indígenas de manera particular, pues representa un recurso fundamental para heredar su cultura, promover sus avances y construir procesos de aprendizaje idóneos para desarrollar y transmitir conocimientos, actitudes y valores a sus miembros, para que así puedan incorporarse de manera productiva y responsable a la vida social. Esta concepción se refleja en la forma en que los padres de familia comprenden la educación, es decir como un conjunto de acciones y vivencias afectivas traducidas en actividades estimuladoras cotidianas que proveen de bases culturales y buenos hábitos a sus hijos/as, según lo indica Chisaguano¹⁰⁴.

Además, el autor menciona que no es raro que la escuela sea vista como un centro de servicios comunitarios pues simboliza la presencia del Estado como proveedor e interventor. De ahí que se puede advertir que la educación indígena va más allá del centro escolar, ya que es el hogar y la misma comunidad donde se desarrollan y promueven experiencias y valores propios de su cultura.

Con estas consideraciones cabe señalar cuán importante es la reflexión y acción alrededor de la propuesta de educación intercultural en los pueblos indígenas, y el papel que cumplen los diferentes actores no solo de los centros educativos sino de la población misma, con el fin de fomentar aptitudes y principios dirigidos a la práctica de una justicia social. Pero es necesario que estas manifestaciones sean transmitidas a la sociedad en general para que a través de la interacción responsable de todos, se logre construir un mundo con mayor respeto por la diversidad.

Para continuar con el presente estudio, se expondrán -posteriormente- los antecedentes históricos de la Educación Intercultural Bilingüe y se dará a conocer experiencias en algunos países de América Latina, con el fin de comprender su valor en el desarrollo de los pueblos indígenas, identificar la realidad ecuatoriana y sobre todo de la comunidad kichwa de la sierra, a quien se dirige la propuesta de la disertación.

3.2. Educación Intercultural Bilingüe

¹⁰⁴ Chisaguano, Silverio. Op.cit. Págs. 36, 38.

3.2.1 Origen

La Educación Intercultural Bilingüe, EIB, es identificada por López y Kuper como el producto de una serie de reflexiones sobre la situación de exclusión de las poblaciones indígenas y de los avances políticos y socio pedagógicos latinoamericanos desarrollados conjuntamente con la organización y el movimiento indígena en la región¹⁰⁵.

En América Latina se empieza a hablar de EIB desde fines de los años 70 e inicios de los 80, es entendida como

(...) una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales (...) Es también una educación vinculada con el idioma amerindio y en un idioma de origen europeo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como escrito¹⁰⁶.

Es así que la educación intercultural es *bilingüe* porque propicia la enseñanza y uso de las lenguas indígenas como instrumento de enseñanza-aprendizaje y comunicación, y el idioma de origen europeo como lengua de relación intercultural, de modo que se desarrollen léxica y estilísticamente hasta convertirse en idiomas polifuncionales¹⁰⁷. De esta manera la EIB tomará las lenguas indígenas como elementos de reconocimiento de identidad y expresión simbólica de las culturas para mantener vivos sus conocimientos, experiencias, costumbres y tradiciones.

Además, la EIB comprende proyectos y programas de índole y cobertura diversas, mantiene una relación con las características sociolingüísticas y socioeducativas de las comunidades, así como con las necesidades de los educandos y las aspiraciones de las madres y padres de familia. López y Kuper señalan que la EIB puede presentarse como un proyecto dirigido a una comunidad específica o como un programa de cobertura regional o nacional en uno o más territorios indígenas y estar bajo la tutela del Estado, también puede constituir un subsistema o un sistema educativo paralelo, como en el caso de Ecuador y México¹⁰⁸.

¹⁰⁵ López, Luis Enrique y Wolfgang Kuper. Op.cit. Pág. 9.

¹⁰⁶ Ibid. Págs. 42-43.

¹⁰⁷ Quishpe, Luis. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Internet <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>. Acceso: (Mayo 2008).

¹⁰⁸ López, Luis Enrique y Wolfgang Kuper. Op.cit. Pág. 10.

Por lo tanto, con el fin de alcanzar un mejor desarrollo y progreso de los pueblos indígenas se ha creado la Educación Intercultural Bilingüe, una modalidad educativa que implica un diálogo multidireccional que aspira a educar a los sujetos en la pedagogía de la diversidad, prepara a los individuos a relacionarse en mundos distintos al propio en igualdad de oportunidades y capacidades, impulsando desde el espacio educativo, la defensa del principio de la pluriculturalidad¹⁰⁹.

Para hablar de la tarea fundamental de la EIB, Chisaguano cita a varios investigadores, entre los que se encuentra Iturralde, quien indica que la finalidad de este modelo educativo es predisponer sus energías y conocimientos para generar propuestas de desarrollo estratégico y alcanzar los grandes desafíos que demandan las aspiraciones de los pueblos indígenas; Martínez sostiene que su objetivo es potenciar un bilingüismo aditivo, la interculturalidad, la valoración y conocimiento de las culturas históricas de los niños y niñas; y Quishpe quien sitúa a la EIB como un espacio de reivindicación de los derechos educativos de cada pueblo, manifiesta que la tarea de la EIB es la transmisión y participación de los conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales¹¹⁰.

Tras conocer el contexto histórico en el que se desarrolla la EIB en Latinoamérica, es necesario identificar la experiencia de países que han incorporado esta modalidad de educación a sus políticas educativas, como se verá a continuación. Esto contribuirá a la comprensión del desenvolvimiento de la EIB en la región, y el reconocimiento de sus aportes y desafíos.

3.2.2 Propuestas en América Latina

Actualmente, a pesar de la poca incidencia de los proyectos en torno a este tipo de educación en las políticas educativas de cada estado o nación de América Latina, se practica una educación bilingüe o educación intercultural bilingüe o etnoeducación en 17 países de la región: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guayana Francesa, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina.

¹⁰⁹ Cfr. Ministerio de Educación de Chile. *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Internet. <http://www.mineduc.cl>. Acceso: (Mayo 2008).

¹¹⁰ Cfr. Chisaguano, Silverio. Op.cit. Págs. 38-39.

Once de ellos han modificado sus constituciones para aceptar legalmente su carácter diverso y heterogéneo en lo cultural y se reconocen como pluri y multiétnicos. Precisamente, Ecuador -país del que se hablará más adelante- en su actual Constitución, aprobada el 28 de septiembre del 2008, reafirma su carácter intercultural y plurinacional¹¹¹, reconociendo así los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades que lo constituyen.

La EIB busca proyectarse a la sociedad en su conjunto y pretende influir profundamente en los sistemas educativos globales de los países latinoamericanos. Por ello se puede decir que la EIB ha evolucionado de una modalidad compensatoria y dirigida a la solución de carencias hacia una educación permanente de calidad y equidad, tanto para los indígenas como para la sociedad en su conjunto. Es evidente que existe, cada vez más, una mayor conciencia sobre la necesidad de imaginar estrategias diferenciadas de educación intercultural bilingüe que respondan a las características sociolingüísticas específicas de cada región, a las expectativas de su población así como a las necesidades de aprendizaje de los educandos¹¹².

Esto se presenta dentro de un contexto marcado por un fuerte proceso de transformación educativa que apunta al mejoramiento de la calidad de sus sistemas educativos. Precisamente, López y Kuper sostienen que “la EIB puede contribuir con esta realidad a través de una reforma más profunda al sistema educativo global latinoamericano en función a las características y necesidades de una sociedad culturalmente diferenciada”¹¹³.

Para tener una mejor comprensión de la realidad de la EIB en América Latina, se presentan en seguida algunas propuestas de países de la región como Colombia, Bolivia, y Chile, partiendo de la premisa que destaca Chisaguano, al mencionar que “cada país tiene sus características particulares con relación a sus bases legales, sociales, históricas, como a sus motivaciones para sus orígenes”¹¹⁴. Se ha escogido estos países debido a la cercanía y relación con nuestro país, además porque aportan perspectivas y avances significativos para la educación de sus pueblos indígenas.

¹¹¹ *Constitución Política de la República del Ecuador*. Título I Elementos Constitutivos del Estado. Capítulo primero Principios Fundamentales. Artículo 1.

¹¹² Cfr. López, Luis Enrique y Wolfgang Kuper. Op.cit. Pág. 44.

¹¹³ Ibid. Pág. 64.

¹¹⁴ Chisaguano, Silverio. Op.cit. Pág. 92.

Colombia prefiere utilizar el término etnoeducación en lugar de educación intercultural bilingüe porque abarca todo el saber humano, el conocimiento de su entorno, su cultura, su lengua y cosmovisión, más allá del aprendizaje de las letras, según lo indica Mamani Nasa -sabio indígena colombiano-¹¹⁵.

La Etnoeducación es definida como un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva, que fortalece la autonomía e interioriza los valores de los pueblos indígenas y afro colombianos; se basa en el conocimiento del territorio, los usos y costumbres, la participación comunitaria, la interculturalidad y la diversidad lingüística y étnica. Este sistema es administrado por las autoridades indígenas como garantía de preservación y fortalecimiento del pensamiento andino.

En cuanto a la formación docente, su propuesta está dirigida a la profesionalización o bachillerato pedagógico de aproximadamente 1.000 docentes para los niveles básicos de la educación indígena. Según Chisaguano, quien ha investigado la ponencia presentada por el representante del Consejo Regional del Cauca-Colombia en el 2001, el mencionado país trata de atender a los 81 pueblos indígenas de 14 familias lingüísticas, que suman aproximadamente 1.000.000 de individuos que equivale al 2% de la población colombiana¹¹⁶.

Por otra parte, Bolivia, país mayoritariamente indígena, asume la educación bilingüe como “intercultural porque reconoce la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (artículo 1, numeral 5 de la Constitución Política de 1967); persigue el fomento de la creatividad participativa, anhelo que se evidencia con la creación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa, del 7 de julio de 1994, la cual indica que “la educación que recibirán todos será intercultural y bilingüe”¹¹⁷.

Chisaguano, a través de la ponencia presentada por el vicepresidente del consejo Educativo Aymará, en el III Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas realizado en octubre del 2001, explica que Bolivia cuenta con un número aproximado de 6.284 maestros en educación bilingüe, tiene cinco Institutos Normales Superiores en la región Quechua, tres en la región Aymará y uno en la región Guaraní; el diseño curricular es planteado en estrecha coordinación

¹¹⁵ Ibid. Pág. 93.

¹¹⁶ Ibid. Pág. 93.

¹¹⁷ Ibid. Pág. 94.

con los consejos educativos. En lo referente a la población indígena, los últimos datos de las Naciones Unidas indican que ésta constituye el 63% de la población nacional, más del 40% son quechua hablantes¹¹⁸.

Para Chile “el objetivo fundamental de la educación intercultural bilingüe es preparar a los educandos indígenas para interactuar adecuadamente tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”¹¹⁹, según el investigador Antonio Mamani. Sin embargo, el mencionado autor sostiene que la educación intercultural bilingüe debe constituirse en una alternativa metodológica para el mejoramiento de la educación, y en una instancia generadora de una relación interétnica equilibrada. Para lo cual se debe impulsar la formación de una persona con identidad cultural, un ser humano íntegro, tolerante, respetuoso de la diversidad, con capacidad de superación para combatir y enfrentar progresivamente el paternalismo.

Con el fin de promover el desarrollo integral de las comunidades indígenas de Chile, se creó la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, organismo que apoya el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, a través de la ejecución de planes pilotos, fondos regionales de apoyo complementario y de formación docente, proyectos que -actualmente- continúan en marcha¹²⁰.

Por otra parte, la investigadora peruana Margarita Huayhua destaca una realidad de la EIB más allá de sus fundamentos teóricos, a través de la práctica de este tipo de educación en el sur andino del Perú, donde se ha profundizado la discriminación y estigmatización al ser indígena quichua. Los padres de familia afirman no estar de acuerdo con la educación bilingüe para sus hijos, las “autoridades y profesores muestran una imagen del *indio* como incapaz de pensar por sí mismo y de ser un *verdadero* hombre, por tener una especificidad cultural que estorbaría su proceso de desarrollo como ser humano (...)”¹²¹. Es así que la escuela constituye el espacio donde el indígena aprende que no vale nada como lo que es y que su única manera de conseguir una valía como ser humano es transformándose en mestizo, porque la única alternativa que le presentan es el modelo occidental.

¹¹⁸ Ibid. Págs. 96-97.

¹¹⁹ Landázuri, Cristóbal. *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*. Quito, Abya-Yala, 1998. Pág. 79.

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Ibid. Pág. 71.

Para finalizar se exponen los principales avances de la educación indígena frente a la experiencia de la EIB en los países de la región. Ruth Moya -lingüística ecuatoriana- considera los siguientes puntos como significativos:

- Reconocimiento del plurilingüismo y pluriculturalidad como elementos constitutivos de las sociedades urbanas y rurales
- Dimensión educativa y política de la interculturalidad para todos
- Valoración de la ética indígena y su reconocimiento como parte de los valores universales
- Aceptación de la visión indígena de respeto a la naturaleza, el equilibrio del ecosistema y la convivencia armónica
- Reconocimiento de la participación social en el proceso educativo
- Necesidad de asumir la formación indígena para dar lugar a la gestión pedagógica
- Importancia de asumir el reto de los desarrollos curriculares de educación básica y los procesos de descentralización y desconcentración educativas¹²².

Con estas perspectivas se destaca que existe una diversidad de realidades y experiencias en torno a la EIB en los países de América Latina, por lo cual resulta difícil entenderla como un fundamento teórico inscrito para toda la región. Es necesario trascender de lo teórico y legal, y reconocer la práctica y experiencia de esta modalidad educativa en cada población, pues así se podrá realizar nuevas contribuciones partiendo de su realidad y sus necesidades.

Precisamente, para identificar el rol del/a psicólogo/a educativa en la EIB de la comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador es necesario comprender el contexto en el que se desenvuelven sus miembros, es decir partir del conocimiento de la realidad educativa de los niños, padres y maestros de dicha comunidad, aspectos que se tratarán a continuación.

3.2.3 Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador

3.2.3.1 Antecedentes históricos

¹²² Cfr. Moya, Ruth *et al.* Op.cit. Págs. XI-XII.

La Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador es el resultado de varias experiencias en educación indígena desarrolladas a lo largo de las últimas décadas. Dicha propuesta inicia con los planteamientos de las organizaciones indígenas por los años 40, desde las escuelas indígenas de Dolores Cacuango en la provincia de Pichincha en el sector de Cayambe, cuyo fin era promover la utilización de la lengua materna, la revalorización de su cultura y la práctica de sus valores. Para Conejo, funcionario de la Dirección Nacional Intercultural Bilingüe, este hecho es el inicio de un proceso de *interculturalización* de la educación, con el cual se trata también de romper con todo ese esquema vertical de enseñanza, bajo esquemas de dominación y sumisión. El salir del aula hacia el campo, los talleres y espacios de reflexión da paso a una nueva pedagogía intercultural¹²³.

El Instituto Lingüístico de Verano, ILV, de procedencia estadounidense, promovió de 1952 hasta 1981 la evangelización y traducción de la Biblia a las lenguas indígenas; por asuntos de orden ético, ideológico y político, este Instituto fue expulsado del Ecuador en 1981. Según Chisaguano el trabajo fundamental del ILV era la evangelización de los indígenas, sin embargo su aporte radica en el interés por el desarrollo de las lenguas nativas escritas y la propuesta del alfabeto kichwa con el uso de la w y k, consonantes utilizadas en la actualidad¹²⁴.

La Misión Andina inició su labor en 1956 con el apoyo de la Organización Internacional del Trabajo. Intervino en el desarrollo comunitario, educación, salud, formación artesanal, capacitación de personal, entre otros. En 1964 se estableció en algunas zonas de la sierra e intervino en la elaboración de cartillas de lectura en lengua kichwa.

Las Escuelas Radiofónicas Populares estuvieron dirigidas a la población adulta de habla kichwa, aparecieron en 1964 por iniciativa de Monseñor Proaño. Su propósito fue concienciar la utilización de la lengua materna en la población indígena.

¹²³ Conejo, Alberto. *Educación intercultural bilingüe como un proyecto político de Interculturalización de la sociedad ecuatoriana. Un compromiso de acción de todos*. Internet. <http://www.dineib.edu.ec/kamak.htm>. Acceso: (Mayo 2008).

¹²⁴ Chisaguano, Silverio. Op.cit. Pág. 73.

El Sistema Radiofónico Shuar, iniciado por los religiosos salesianos, funciona desde 1972. Uno de los aspectos más importantes ha sido la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos, así como la educación de niños y jóvenes en ambos idiomas.

Las Escuelas Indígenas Simiatug en la provincia de Bolívar han elaborado textos para alfabetización de niños utilizando el sistema kichwa de escritura unificada. La dificultad que enfrentan es la existencia de niños que no han adquirido el kichwa como lengua materna.

El Sistema Escuelas Indígenas Cotopaxi se inició en 1974 bajo el auspicio de religiosos salesianos. Han formado maestros de las propias comunidades y han organizado proyectos productivos relacionados a la educación.

Las Escuelas Bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” comenzaron en 1975 a través de la elaboración de material didáctico en lengua kichwa para niños, la formación de maestros de las propias comunidades e investigación en el campo de la historia. Sin embargo, este proyecto desapareció por falta de apoyo de los dirigentes locales.

El Subprograma de Alfabetización Kichwa se inició en 1978 en el Instituto de Lenguas y Lingüísticas de la PUCE. En 1980 se desarrolló el modelo educativo “Macac” y se elaboró material para alfabetización en lenguas kichwa, siona-secoya, huao y chachi. Además, se inició el proceso de unificación del sistema de escritura del kichwa, se utilizó la lengua materna como lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural. Ha sido el programa de mayor cobertura, pues tuvo carácter nacional. Como parte de las actividades de la Corporación Educativa MACAC se desarrolló el programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua kichwa en 1986, a través de la creación del Colegio Nacional MACAC. El objetivo del programa era impulsar la revalorización cultural y psicológica, a más de profundizar el conocimiento científico de la población indígena. En la actualidad el modelo “Macac” continúa, y ofrece educación media bilingüe a distancia.

Chimborazoca Caipimi, programa dirigido por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena de la provincia de Chimborazo. Preparó material de lectura para adultos y utilizó la escritura del habla local.

Por otro lado, existe el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, que constituye un programa experimental iniciado en 1986 a partir del convenio entre los gobiernos ecuatoriano y alemán. Ha trabajado en la elaboración de una propuesta curricular, material didáctico de educación primaria kichwa, capacitación y apoyo a las organizaciones indígenas en el campo educativo y cultural.

El Proyecto Alternativo de educación bilingüe de la CONFENIAE funciona desde 1986 y trabaja en escuelas de las provincias de Napo y Pastaza.

A través del convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador en 1989, se realizaron investigaciones lingüísticas y pedagógicas, y se conformó un equipo para elaborar material sobre diferentes aspectos de la educación intercultural bilingüe. Dicho convenio propició la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB en noviembre de 1988, y con ello el desarrollo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país, a través de un modelo educativo -que se explica a continuación-¹²⁵.

3.2.3.2 Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

Para llevar a cabo los principios de la EIB, se ha construido el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, un modelo educativo práctico que parte de las necesidades, intereses y aspiraciones de las diversas nacionalidades y pueblos indígenas. Se basa en el derecho inalienable a ser reconocidos como grupos con características propias conforme a sus cosmovisiones respectivas. Considera las formas peculiares de vida, promueve la valoración y recuperación crítica de la cultura de sus ancestros, contribuye al fortalecimiento social de las respectivas etnias y del país en general, a través de procesos de socialización, descentralización y autonomía; fomenta la participación activa en el hecho educativo de los padres de familia, líderes comunitarios, docentes, estudiantes y organismos nacionales e internacionales¹²⁶.

En seguida se describen los aspectos más importantes que conforman dicho modelo.

¹²⁵ Cfr. Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. 1993. Págs. 3-7.

¹²⁶ Cfr. Quishpe, Luis. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Internet. <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>. Acceso: (Mayo 2008).

3.2.3.3 Fundamentos y principios

La EIB se ha fundamentado en el artículo 27 de la Constitución de la República de 1983, el cual determina que “en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”¹²⁷; y en el decreto ejecutivo 203 que reforma el Reglamento General de la Ley de Educación, a través del cual se institucionaliza la educación intercultural bilingüe con la creación de la DINEIB, organismo al que el Congreso Nacional concede autonomía técnica, administrativa y financiera en 1992. Con este hecho la EIB es reconocida en el marco de la Ley.

Además, a través de la actual Constitución Política, el Estado asume la responsabilidad de:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje¹²⁸.

La Constitución vigente en el artículo 344 de la Sección primera de Educación afirma que será responsabilidad del Estado:

Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades¹²⁹.

Por otra parte, el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe manifiesta una serie de principios que sustentan la EIB, entre los que se encuentran¹³⁰:

- La persona es el eje principal del proceso educativo
- La familia representa la base del proceso de formación de la persona y es la principal responsable de su educación

¹²⁷ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. Op.cit. Pág. 7.

¹²⁸ *Constitución Política de la República del Ecuador*. Capítulo cuarto Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. Artículo 57, numeral 14.

¹²⁹ *Ibid.* Sección primera Educación. Artículo 347, numeral 9.

¹³⁰ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. Op.cit. Pág. 13.

- La comunidad y la organización comunitaria son corresponsables, junto con el Estado, de la formación y educación de sus miembros
- La lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural, estas deben expresar los contenidos propios de la cultura respectiva.
- Los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte del sistema de educación intercultural bilingüe, el cual debe fomentar la recuperación de la calidad de vida de la población en todos sus aspectos
- La educación dirigida a la población indígena debe proporcionarle la mayor información posible, y por todos los medios de comunicación a su alcance, para facilitarle acceso al conocimiento
- El currículo debe tener en cuenta las características socio-culturales de las culturas correspondientes y los avances científicos logrados en este campo en diversas experiencias realizadas en el país, e integrar los aspectos psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes.

3.2.3.4 Objetivos

El MOSEIB identifica los siguientes objetivos generales¹³¹:

- Promover la revalorización personal de la población
- Elevar y consolidar la calidad de educación intercultural bilingüe
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales
- Recuperar y fortalecer el uso de las lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura
- Buscar los mecanismos para que las lenguas indígenas sean empleadas en los medios de comunicación

¹³¹ Ibid. Págs. 14-15.

- Fortalecer las formas organizativas propias de los pueblos indígenas
- Fomentar la relación intercultural entre todos los pueblos socio-culturales que conforman el país
- Desarrollar el sistema de educación intercultural bilingüe en función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena, así como de sus necesidades y expectativas.

Se puede destacar que entre los objetivos específicos de la EIB existen dos que promueven el aspecto psicológico del ser humano indígena; estos son:

- atender las necesidades psicológicas y socio-culturales de la población indígena, y
- establecer un tipo de currículo que integre los aspectos psicológicos, académicos y sociales necesarios para el desarrollo integral de la persona.

Frente a los aspectos mencionados, es necesario identificar qué mecanismos se han establecido para llevar a cabo dichas metas y reconocer la contribución del/a psicólogo/a educativo/a en la práctica de este modelo educativo, lo cual se tratará a continuación.

3.2.3.5 *Aplicación*

El modelo de educación intercultural bilingüe contempla la ejecución de acciones específicas dirigidas a atender las necesidades de la persona, a establecer la relación familiar y comunitaria, desarrollar un currículo adecuado para lograr los objetivos planteados y desarrollar las propuestas en base a los actores sociales, entre los que se destacan: los estudiantes, su familia, los miembros de la comunidad, educadores y administradores del proceso, tomando en cuenta las necesidades individuales y sociales¹³².

En relación con la persona, el modelo promueve la recuperación de su condición formativa así como la de reflexión y toma de decisiones, a través de la aplicación de mecanismos dirigidos a lograr la revalorización, valorización y autoestima personal por medio de la recuperación psicológica; fortalecer la identidad cultural personal; desarrollar la percepción sensorial y afectividad; desarrollar la creatividad; fortalecer los valores éticos y estéticos; lograr mayores

¹³² Ibid. Págs. 16-18.

niveles de acceso al conocimiento; y buscar los medios para lograr un permanente crecimiento personal.

Con respecto a la integración de la familia en el proceso educativo, el modelo ha delimitado la ejecución de acciones como: encargar la administración de los centros infantiles a personas con experiencia que cuenten con el apoyo de la familia y la comunidad; coordinar la organización de programas de atención educativa a los niños; programar y ejecutar programas de alfabetización relacionados con la familia, tomando en cuenta los contenidos y las condiciones formales; lograr la participación de los padres de familia para la ejecución de trabajos relacionados con los temas de aprendizaje.

La incorporación de la comunidad a la actividad educativa implica designar educadores provenientes de la propia comunidad, organizar la participación de los miembros en el proceso educativo, fortalecer el trabajo comunitario a través de la participación de los estudiantes, integrar a las organizaciones locales en los procesos de seguimiento y evaluación del proceso educativo, y organizar actividades educativo-comunitarias que faciliten el fortalecimiento de la identidad grupal.

Además, el sistema de educación intercultural bilingüe incorpora la recuperación y desarrollo de valores personales y sociales, la administración y acceso al conocimiento de calidad y a su respectivo sistema, y la inclusión del medio ambiente como ejes del proceso educativo.

En función a los aspectos mencionados anteriormente, el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe dentro de su metodología contempla las siguientes fases¹³³:

- Reconocimiento de lo que sabe o conoce el educando (diagnóstico)
- Conocimiento de nuevos aprendizajes por medio de la investigación; acción efectuada por los educandos por medio de la guía del docente
- Producción de lo que aprendió; el educando pone en práctica lo que aprendió (planifica para demostrar)
- Reproducción, que es el acto de volver a hacer, mejorando la calidad de lo que ya hizo o ya demostró (el educando verifica los procesos desarrollados)

¹³³ Ibid. Pág. 21.

- Creación, que es el momento en el cual el educando idea nuevas formas de demostrar, (poner en juego la imaginación)
- Recreación, que implica que el educando mejora la calidad de lo que ya creó (supera cada vez, mejora los procesos de realización)
- Validación de lo que hizo el educando, al poner su trabajo a consideración de la sociedad
- Valoración, que es cuando el educando recibe la aprobación de la sociedad, de lo que pudo hacer. Esto se basa en los procesos intelectuales de entendimiento y comprensión de los conocimientos en combinación con la práctica con la finalidad de que las alumnas y alumnos sepan desenvolverse y reproducirlos en la vida real.

Sin embargo, Quishpe -investigador del Instituto Científico de Culturas Indígenas del Ecuador- indica que en los centros educativos comunitarios bilingües, en general, no han pasado del segundo escalón o sea de impartir los conocimientos; los mismos que, en muchas ocasiones, no le sirven al educando en la vida real.

Además, el mencionado autor sostiene que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tiene falencias en la aplicación de su modelo educativo. Afirma que las propias comunidades o padres de familia indígenas se niegan a que sus hijos se involucren con la EIB; al respecto, las organizaciones indígenas nacionales, provinciales y locales, han hecho poco o nada para que se efectúe la aplicación del MOSEIB en los centros educativos de la respectiva jurisdicción. Por otra parte, para que dicho modelo pueda ser llevado a la práctica faltan, según el autor, docentes bilingües coordinados, formados y capacitados, es decir que sepan: entender, hablar, leer y escribir la lengua indígena y el español, pues dentro de los centros educativos de la EIB existen educadores hispanos con nombramiento del Sistema Educativo Hispano y muchos de ellos no coordinan ni toman en cuenta las orientaciones de los supervisores de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, y existen muy pocos libros escolares en lenguas indígenas; otro factor que es necesario recalcar es que hace falta el seguimiento, asesoramiento y evaluación administrativa y educativa por parte de supervisores competentes¹³⁴.

¹³⁴ Cfr. Quishpe, Luis. Op.cit.

Por lo indicado, Quishpe insiste en que a más de manejar bien los dos códigos lingüísticos, tanto la lengua indígena como el español sin interferencia, los docentes de la EIB deberán profundizar en los conocimientos científicos de la cultura indígena y de la ciencia universal para que logren transmitir en sus educandos la práctica de una verdadera interculturalidad.

No obstante, a pesar de que la interculturalidad supone una participación directa entre los distintos actores y un enriquecimiento recíproco de saberes y actitudes, Chisaguano menciona que en el Ecuador las partes aún no están dispuestas al diálogo en doble vía, pues existe una tolerancia silenciosamente entendida por parte de los no indígenas, lo que limita a pensar que interculturalidad es únicamente el uso de una lengua indígena en un centro educativo¹³⁵.

3.2.4 EIB en la Comunidad Kichwa de la Sierra

Por ser el nivel educativo en la Educación Básica de la Educación Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra un tema importante de la presente disertación, es necesario conocer el proceso educativo de las escuelas interculturales bilingües; para esto, se toma como base un estudio estadístico realizado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en marzo del 2007, el mismo que se expone en seguida¹³⁶.

A nivel nacional, la educación básica consta con 2.083 establecimientos educativos; 104.889 estudiantes y 5.613 maestros, de estos, 1.133 no tienen nombramiento.

En lo referente a la Comunidad Kichwa de la Sierra, la DINEIB atiende a sus miembros a través de las direcciones provinciales ubicadas en: Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay y Loja.

Este organismo acoge a 60.124 niños y niñas indígenas kichwa de educación básica, siendo las provincias de Chimborazo e Imbabura las de mayor cobertura, donde existen 21.399 y 9.382 educandos respectivamente, frente a la provincia del Azuay donde existen alrededor de 1.929 alumnos. Por otra parte, según las estadísticas de la educación bilingüe, la provincia de

¹³⁵ Cfr. Chisaguano, Silverio. Op.cit. Pág. 48.

¹³⁶ Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. *Estadísticas de la Educación Bilingüe*. Internet. www.dineib.gov.ec. Acceso: (2 de octubre del 2008).

Pichincha atiende a 4.414 niños y niñas, Cotopaxi a 7.957, Tungurahua a 4.732, Bolívar a 4.635, Cañar a 3.353, y Loja a 2.353 estudiantes¹³⁷.

A través de las investigaciones del Instituto Científico de Culturas Indígenas se ha identificado que dentro de los establecimientos educativos interculturales bilingües, los docentes como los alumnos están hablando tanto la lengua indígena como el español con un cierto grado de interferencia, es decir no hablan correctamente ni el castellano ni la lengua indígena. El mayor problema se ha encontrado en la cultura Kichwa, donde se está hablando una lengua intermedia: mitad Kichwa y mitad Castellano; algunos lingüistas llaman a esta forma de hablar "Kichwañol" o "Chaupi Lengua"¹³⁸.

El acercamiento a la Comunidad Kichwa de la Sierra, a través de estas investigaciones, constituye la base para realizar un estudio de caso en tres poblaciones de la misma, con el fin de reconocer e identificar las necesidades de los miembros de los CECIBs y así delimitar las funciones que debe cumplir el/la psicólogo/a educativo/a en este contexto.

¹³⁷ Las cifras mayores de centros, profesores y educandos, corresponden a las provincias con mayor número de indígenas en el Ecuador.

¹³⁸ Cfr. Quishpe, Luis. Op.cit.

IV. CAPÍTULO

“PSICÓLOGO/A EDUCATIVO/A EN LA EDUCACIÓN BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA COMUNIDAD KICHWA DE LA SIERRA DEL ECUADOR”

Para reconocer cuál podría ser la forma más adecuada en la que el/la Psicólogo/a Educativo/a debería abordar su trabajo en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador, es necesario realizar un estudio del rol que cumple dicho profesional en la sociedad occidental, así como analizar la necesidad de su trabajo en el contexto indígena. De esta manera se logrará crear un perfil y definir el rol del psicólogo/a educativo/a acorde a los lineamientos de la EIB y a los requerimientos de la población correspondiente.

4.1. Rol del/de la Psicólogo/a Educativo/a en la sociedad occidental

4.1.1 ¿Qué es la Psicología Educativa?

La psicología educativa¹³⁹, según Hernández -psicólogo educativo quien investigó en el libro “El desempeño laboral del psicólogo educativo: un escenario futuro”-, es la disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, amplía los métodos y teorías de la psicología en general y fundamenta sus propias teorías en el ámbito educativo. El mencionado autor cita a Hernández Rojas quien demuestra en su libro “Paradigmas de la Psicología de la Educación” el aporte que realiza la psicología educativa desde los paradigmas (conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y sociocultural) y sus derivaciones desde lo epistémico como: la relación educativa, el concepto de enseñanza-aprendizaje, y el papel del docente y del alumno, paradigmas que han logrado contribuir en el desarrollo de la psicología educativa, disciplina *pluriparadigmática* que ha fundamentado sus núcleos teórico-conceptual, tecnológico-instrumental y técnico práctico.

El objeto principal de esta disciplina es la comprensión y el mejoramiento de la educación.

La Psicología Educativa se enfoca en el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, a partir de los cuales se derivan: principios, teorías, modelos, procedimientos, métodos y prácticas de enseñanza, planeación e instrucción; así como métodos de investigación, análisis estadísticos, procedimientos de medición y evaluación para estudiar los procesos que desarrollan los estudiantes en su proceso formativo, ya sea en el nivel escolarizado o en el no formal. Tanto los estudios descriptivos como la investigación experimental son herramientas valiosas para esta disciplina. La experimentación permite a los psicólogos educativos ir más allá de los pronósticos e implementar cambios útiles.

Para conocer con más detalles la función que el profesional de la Psicología Educativa cumple dentro de la sociedad occidental se describirá, a continuación, las principales actividades y tareas que realiza. Además, se describirá brevemente el rol que el/la psicólogo/a educativo/a debería cumplir desde el enfoque sistémico, lo cual será de utilidad para el posterior análisis y elaboración del perfil del psicólogo educativo en la Comunidad Kichwa de la Sierra.

¹³⁹ Hernández, Pastor. *Los campos de acción del psicólogo educativo*. Internet. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-321-3-los-campos-de-accion-del-psicologo-educati.html>. Acceso: (16 de octubre del 2008).

4.1.2 Rol del/de la Psicólogo/a Educativo/a

Rol es una palabra castellana que significa lista, enumeración o nómina; además ha adquirido otros significados por influencia del inglés *role* (función que alguien o algo cumple, papel de un actor), que proviene del francés *rôle*¹⁴⁰. Es así que se partirá de dicho término para explicar las funciones que el profesional de la Psicología Educativa cumple dentro de la cultura occidental. El objetivo de trabajo del/de la psicólogo/a educativo/a es la reflexión, prevención e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones. Desarrolla su actividad profesional principalmente en el marco de los sistemas sociales dedicados a la educación en todos sus diversos niveles y modalidades, tanto en los sistemas formales e informales, y durante todo el ciclo vital de la persona.

Este profesional actúa en todos los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, o que se derivan de éste, independientemente de su origen personal, grupal, social, de salud etc., responsabilizándose de las implicaciones educativas de su intervención profesional y coordinándose, si procede, con otros profesionales. Además, interviene en los ámbitos personales, familiares, organizacionales, institucionales, socio-comunitarios y educativos en general; trabaja con educandos y agentes educativos, personas que intervienen directa o indirectamente en el proceso educativo¹⁴¹.

Los ejes de acción que el/la psicólogo/a tiene presente en su trabajo con los educandos, son los procesos de: aprendizaje, desarrollo de la personalidad o afectividad, interacción social y salud mental y física. Estos le permitirán estudiar lo que la gente expresa y hace en el proceso educativo, lo que los maestros enseñan y cómo los alumnos aprenden significativamente en el contexto de un currículum particular, en un entorno específico donde se pretende llevar a cabo la formación y/o la capacitación.

¹⁴⁰ Diccionario Real Academia de la Lengua. *Rol*. Internet. www.rae.es. Acceso: (Abril 2008).

¹⁴¹ Colodrón, María Francisca. *Rol del Psicólogo de la Educación*. Internet. <http://www.cop.es/colegiados/M-02744/#Preventivas>. Acceso: (Abril 2008).

El profesional de la psicología participa en la detección y prevención de efectos socio-educativos, discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales, en las primeras etapas del desarrollo de los niños.

Realiza la evaluación psico-educativa referida a la valoración de las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Para ello trata de determinar la más adecuada relación entre las necesidades individuales, grupales o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o socio-comunitario requeridos para satisfacer dichas necesidades. El/la psicólogo/a puede proponer y/o realizar intervenciones que se refieran a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación, conocido como intervención psicopedagógica.

En relación a la intervención sobre las funciones formativas y educativas, el/la psicólogo/a educativo/a interviene en la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales (evolutivas, psico-sociales y de aprendizaje) de los educandos, a través de la organización y planificación del escenario educativo, apoyo didáctico y asesoramiento al educador sobre su actuación con alumnos con necesidades y/o en situaciones educativas especiales, adecuaciones curriculares y programas individuales, actuaciones compensatorias, diversificaciones y, en general, procedimientos de atención a la diversidad.

También son objeto de la intervención del/la psicólogo/a los fenómenos institucionales que configuran los centros educativos: la relación entre los objetivos y las formas organizativas con el funcionamiento real, la mejora eficaz de las relaciones entre los componentes de la institución educativa etc.; así presta su colaboración y apoyo técnico en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos del centro, proyectos de innovación curricular, integración y atención a la diversidad, nuevas tecnologías, compensación y apoyo educativo, etc.; así como en los cambios organizativos y metodológicos requeridos por estos proyectos, en la línea de hacer competentes a las propias instituciones en la realización de los fines que se proponen.

Por otra parte, el/la psicólogo/a participa en el análisis de la realidad educativa, y de los factores sociales y culturales que influyen en el proceso educativo de la comunidad concreta,

interviene en la prevención socioeducativa, impulsa la cooperación y coordinación de los servicios, instituciones y organizaciones sociales del entorno. También puede participar en el diseño de planes de intervención comunitaria en el ámbito territorial, promoviendo criterios metodológicos, procesos de implantación, sistemas de evaluación, etc., por lo que puede asesorar técnicamente a los responsables de la toma de decisiones de planificación y actuación a partir de su pronunciamiento especializado y de su aplicación al análisis y estudio del sistema educativo en una línea de mejora de la atención educativa.

Desde el ámbito de la prevención, el/la psicólogo/a propone la introducción de modificaciones del entorno educativo y social que eviten la aparición o atenúen las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social. La prevención se orienta a proponer las condiciones para un mejor desarrollo de las capacidades educativas y también a prevenir las consecuencias que pueden generar la diferencia entre las necesidades educativas de la población y las respuestas que dan los sistemas sociales y educativos.

En su trabajo se incluye tanto acciones específicas para la prevención de problemas educativos concretos -adaptación inicial a la escuela, la detección precoz de alumnos con necesidades educativas especiales- como los aspectos de intervención desde las primeras etapas mediante técnicas de estimulación y, ya en las etapas escolares, los procesos dirigidos a permitir a los alumnos afrontar con progresiva autonomía y competencias eficaces las exigencias de la actividad educativa.

Los psicólogos educativos promueven y participan en la organización, planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de orientación y asesoramiento profesional y vocacional de los alumnos. El objetivo general de estos procesos es colaborar en el desarrollo de las competencias de las personas en la clarificación de sus proyectos personales, vocacionales y profesionales de modo que puedan dirigir su propia formación y su toma de decisiones.

Otra función que cumple el/la psicólogo/a es promover y organizar la información y formación a madres y padres en una línea de apoyo al desarrollo integral del hijo/a. Realiza la intervención para la mejora de las relaciones sociales y familiares, así como la colaboración efectiva entre familias y educadores, promoviendo la participación familiar en la comunidad

educativa así como en los programas, proyectos y actuaciones que el profesional de la psicología educativa desarrolle. Proporciona a los padres información clara y precisa sobre los programas de educación, además de que ayuda a los padres para que conozcan las aptitudes, habilidades, intereses, actitudes y desenvolvimiento de los niños.

Además, el profesional de la psicología educativa se dedica a la investigación y docencia, participando en el análisis y reflexión sobre el propio trabajo, la mejora y actualización de su competencia técnica, la profundización y extensión de la teoría y los procedimientos propios de dicha disciplina.

La labor del/de la psicólogo/a educativo/a es importante para el desarrollo funcional y equilibrado de una Institución educativa, pues es un elemento clave para el buen funcionamiento de los recintos académicos, ayudando principalmente a los alumnos y a todo el personal, en la búsqueda e implementación de la calidad educativa. En manos del psicólogo educativo está que se forme el debido equilibrio entre familia y escuela, ya que forma un lazo de unión entre padres, alumnos y profesores, guiando a cada uno de forma efectiva hacia la meta fundamental que es el debido crecimiento académico y profesional de los alumnos.

4.1.2.1 Enfoque Sistémico

Partiendo de la postura de Mara Selvini y su grupo de investigación, quienes a través de un estudio pretendían verificar si los conceptos ofrecidos por la Teoría General de los Sistemas y Teorías de la Comunicación Humana podían ser utilizados por los psicólogos que actúan en sistemas más amplios como la escuela, una de las funciones del/la psicólogo/a educativo/a es “caracterizar de antemano la relación: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer”¹⁴².

Además, el/la psicólogo/a educativo/a debe establecer las pautas según las cuales se estructurará la comunicación para que los interlocutores reciban de modo correcto la definición que dicho profesional da de sí en la relación con los directivos de la escuela y para que esa definición se mantenga estable. Para ello es necesario identificar el contexto en el que

¹⁴² Cfr. Selvini, Mara *et al.* Op.cit. Pág. 69.

se produce la comunicación, el cual, según el grupo de investigación, sería considerado como *contexto colaborador o de mesa redonda*.

Para Selvini y colaboradores el psicólogo que se define a sí mismo como complementario en relación con la trascendencia del problema y necesitado de información y conocimientos que pueden proporcionar los demás, define a sus interlocutores como pares y los invita a formar una alianza dirigida a un mismo fin. Por lo que cuando logra marcar el contexto como *colaborador* da un paso para entablar una relación franca con los educadores¹⁴³.

Para cumplir con aquellas funciones es necesario que el/la psicólogo/a escolar opte por el empleo de estrategias que le permitan redefinir un contexto de intervención posible, indicando con precisión objetivos y métodos, y obteniendo el consentimiento de todos los usuarios directos, así como delimitar el área de intervención a ámbitos accesibles, trabajando en problemas aislados y circunstanciales, con la precaución de mantenerse siempre dentro de un subsistema, sin pretender enfrentar de manera directa el sistema más amplio, pues éste será modificado a través de la intervención adecuada de los subsistemas¹⁴⁴.

Por tanto, la tarea del psicólogo/a escolar será promover comunicaciones funcionales, su actuación con los directivos apuntará principalmente a los aspectos transaccionales, priorizando la funcionalidad de las comunicaciones al dar definiciones claras de sí mismo y de su relación con los interlocutores, así como de las limitaciones, las posibilidades y capacidad para contribuir a la solución de los problemas¹⁴⁵.

De ahí que el psicólogo/a tiene que estar presente desde el momento en que se inicia una nueva programación, pues podrá evitar que se lo utilice para el juego de alianzas y coaliciones, y será considerado como garante de la homeostasis, en lugar de potencial promotor de cambios.

Para la definición del rol del psicólogo/a educativo/a acorde a los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe, es importante identificar la necesidad de este profesional en la comunidad indígena, por lo que, a continuación, se expondrán los datos obtenidos de un

¹⁴³ Ibid. Pág. 74.

¹⁴⁴ Ibid. Pág. 95.

¹⁴⁵ Ibid. Págs. 73-74.

estudio de caso realizado en tres Centros Comunitarios Interculturales Bilingües de la Comunidad Kichwa de la Sierra.

4.2. Necesidad del/de la Psicólogo/a Educativo/a en la EIB

Con el fin de conocer la realidad de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües y en sí la aplicación de los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe para reconocer cuán necesaria es la presencia del/a psicólogo/a educativo/a en dichos establecimientos, se realizó un estudio de caso en tres CECIBs de la Comunidad Kichwa, dos escuelas del norte y una del centro de la Sierra del Ecuador¹⁴⁶.

Los centros investigados para la presente disertación corresponden al área rural:

- Generalidades y particularidades

El CECIB Benito Juárez, ubicado en la comunidad indígena Pucará de San Roque, al igual que el CECIB San Luis de Agua Longo, localizado en la comunidad indígena San Luis de Agua Longo, se encuentran en el Cantón Antonio Ante, provincia de Imbabura. Mientras que el CECIB Monseñor Leonidas Proaño está situado en la comunidad indígena Guangaje, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi.

Los miembros de las tres comunidades se dedican, en su mayoría, a la agricultura, no obstante en las poblaciones indígenas al norte de la sierra del país también comercializan artesanías y tejidos, y realizan trabajos de albañilería; otro factor importante a considerar tanto en las comunidades del norte como del centro es la migración a las ciudades principales.

Entre las necesidades primordiales de las comunidades se encuentran: servicios básicos como luz eléctrica y alcantarillado, y mejoramiento de caminos y veredas. La población se caracteriza por ser amable y solidaria, está organizada políticamente a través del cabildo y sus representantes, quienes realizan proyectos en beneficio de la comunidad. Los indígenas de la comunidad de Guangaje demuestran tener un comportamiento más pasivo, los del norte

¹⁴⁶ Ver Anexo 1. Estudio de Caso en tres CECIBs de la Comunidad Kichwa de la Sierra.

parecen ser más emprendedores y comunicativos, lo que podría estar determinado, entre otras causas, por la creciente industrialización de la zona.

- Infraestructura

Las construcciones de las escuelas no están en buenas condiciones, las aulas, baterías sanitarias y cocinas requieren de arreglos en sus paredes, ventanas, pisos y techos. La mayor parte de aulas son amplias, tienen adecuada ventilación e iluminación pero hay otras en sitios que impiden el ingreso de la luz. Por lo general, las aulas cuentan con pupitres en mal estado, existe escaso material didáctico. En el CECIB San Luis de Agua Longo es necesario incrementar el número de aulas y un espacio administrativo.

En el CECIB Monseñor Leonidas Proaño cada aula tiene dos niveles, treinta niños, aproximadamente, debido al reducido número de maestros, por lo que el espacio se vuelve insuficiente. A pesar que las aulas de este CECIB están organizadas con rincones de lectura y matemáticas, estos son poco utilizados por los niños.

En relación a los servicios, sólo el CECIB San Luis de Agua Longo cuenta con un centro de cómputo equipado con diez computadores. El CECIB Benito Juárez está equipando un centro, actualmente tiene dos ordenadores. Todos los CECIBs cuentan con cocina, pero carecen de comedores, a excepción del CECIB Monseñor Leonidas Proaño y el primero de básica de Benito Juárez, por lo general los niños comen en el patio o en su aula. El CECIB Monseñor Leonidas Proaño también cuenta con una pequeña Biblioteca, instaurada con el apoyo del “Programa de Escuelas Lectoras de la Universidad Andina”, a través del cual se pretende estimular la comprensión lectora y el razonamiento en los niños, según comenta el Director de la escuela. En ninguno de los centros educativos existe centro médico, departamento de orientación y bienestar estudiantil o departamento psicopedagógico.

- Relación maestros/as estudiantes

La relación profesor/alumno de los CECIBs es buena, no obstante se observa un inadecuado manejo de la autoridad y el control por parte de algunos maestros, lo que crea un ambiente de poca confianza, participación y resolución de inquietudes dentro del aula, sobre todo en el CECIB San Luis de Agua Longo, donde la clase es manejada de modo más directivo que participativo. Esto se debe en parte a la falta de normas y reglas dentro del aula.

Los niños demuestran respeto y simpatía por sus maestros, no obstante, algunos también manifiestan temor por sus represalias, sobre todo las niñas. Este último hecho no se observa en el CECIB Monseñor Leonidas Proaño, pero se evidencia que la mayoría de niños no logra comunicar y expresar sus ideas y emociones con fluidez en ninguno de los dos idiomas, de hecho este centro está ubicado en una zona de gran pobreza, donde el frío y la reducida producción agrícola son las características más sobresalientes, factores que inciden en el estilo de vida de sus habitantes y por tanto influyen en el adecuado desenvolvimiento de los niños.

- Metodología

Los modelos de educación que manejan las escuelas están relacionados con un modelo que enfatiza los efectos o contenidos, más que el proceso de aprendizaje de los niños. Manejan textos hispanos y el libro “Kukayo”, elaborado y entregado por la DINEIB, es utilizado como complemento del anterior.

Por medio de la asesoría pedagógica que los miembros de la Universidad Andina brindan a los maestros del CECIB Monseñor Leonidas Proaño se está llevando a cabo actividades que estimulan el interés por el aprendizaje en los niños, como la dinámica que realizan cada mañana antes de comenzar la jornada de clases y el empleo de métodos didácticos de gran utilidad, como los organizadores gráficos. No obstante, los maestros se cuestionan al momento de manejar niños que presentan dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento o familiares, y niños que no asisten continuamente a clases y terminan abandonando la escuela, aspectos en los cuales no reciben apoyo. La realidad de los otros CECIBs es similar, cuentan con la asesoría de supervisores y técnicos de la DINEIB, quienes exponen a los maestros la adecuada realización de la planificación curricular, el manejo de los textos escritos en kichwa y la metodología que debe ser empleada en el aula. Sin embargo, de manera similar los maestros no reciben ningún tipo de apoyo a nivel psicopedagógico para trabajar con niños con dificultades en el aprendizaje.

- Relación escuela-comunidad

La mayoría de maestros considera que existe coordinación entre docentes, padres de familia y miembros de la comunidad a favor de la educación de los niños, sin embargo comentan que aún hace falta mucho para que la comunicación sea más efectiva. En lo referente a la relación

que los maestros mantienen con los padres de familia y la comunidad, la mayoría sostiene que es más o menos, algunos piensan que existe confianza; los maestros del CECIB Monseñor Leonidas Proaño mencionan que no existe apoyo por parte de la familia, los niños viven solos debido a la alta incidencia de migración.

De acuerdo a la relación que los directores mantienen con los docentes y la comunidad, en los CECIBs San Luis de Agua Longo y Monseñor Leonidas Proaño existe respaldo y participación de los representantes de la población en reuniones y mingas para arreglar aulas, en el CECIB Benito Juárez recién se empieza a tener una relación de compañerismo y trabajo, aún falta coordinar las actividades educativas.

La mayoría de padres sostiene que no existe apoyo por parte de la comunidad, pocos mencionan que sus representantes ayudan en la construcción de aulas y participan en los programas. No obstante, la mayor parte de representantes de cada población menciona que ha colaborado en proyectos en beneficio de sus pobladores.

En cuanto a la relación entre los maestros y miembros de la comunidad, los representantes expresan que existe acogida a los maestros. De acuerdo al apoyo que la comunidad brinda al centro educativo, los representantes de la comunidad donde se ubican los CECIBs Benito Juárez y San Luis de Agua Longo sostienen que no ha existido coordinación, mientras que en el CECIB Monseñor Leonidas Proaño el cabildo hace gestiones en coordinación con el director y en ocasiones el presidente da charlas a los niños para motivarlos a aprender.

Todos los niños que fueron entrevistados¹⁴⁷ mencionan que les gusta asistir a la escuela, la mayoría de ellos asiste para aprender y estudiar, además los niños comentan que les gustaría que su escuela fuera un lugar bonito, donde los maestros sigan siendo buenas personas; sin embargo en los CECIBs San Luis de Agua Longo y Benito Juárez, cinco de catorce niños entrevistados manifiestan que existe maltrato físico por parte de algunos docentes. Los niños desean que sus compañeros sean educados y no utilicen apodosos. La mayoría de niños sostiene que aprende a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas; los estudiantes prefieren matemáticas, a pesar de que es la materia que les causa mayor dificultad, su padre y hermana

¹⁴⁷ Ver Anexo 1. Estudio de caso en tres CECIBs de la Comunidad Kichwa de la Sierra.

mayor los ayudan en las tareas que consideran complejas, como la resolución de operaciones matemáticas, escribir y dibujar.

La mayor parte de los niños comenta que la relación con sus familiares es buena, no obstante dentro del hogar existe un familiar que maltrata a los demás, sea papá, mamá o hermana mayor.

En cuanto a la relación con sus compañeros y maestros, algunos mencionan que tienen pocos amigos, la mayoría indica que mantiene una buena relación con su maestro, sin embargo hay indicadores de maltrato físico y verbal en los CECIBs Benito Juárez y San Luis de Agua Longo, hecho que se contradice con la opinión de la mayoría de maestros quienes consideran que la función de la escuela es brindar a los niños una educación de calidad a través de un ambiente escolar favorable.

Los maestros opinan que la infraestructura de la escuela debería mejorar, algunos mencionan que es necesario que exista una mejor relación entre padres de familia y maestros. Cuando los maestros necesitan apoyo acuden a sus compañeros, sin embargo en el CECIB Monseñor Leonidas Proaño los maestros se dirigen a los miembros de la Universidad Andina, quienes los apoyan a través del programa de “Escuelas Lectoras”. En cuanto a su motivación por el trabajo docente, la mayoría indica que le gusta trabajar con niños, pocos suscriben su labor a circunstancias externas. Entre los aspectos que les ocasiona mayor dificultad enseñar o manejar dentro del aula se encuentran: hábitos y valores, trabajar con niños con un bajo nivel educativo, velocidad y comprensión lectora, sexualidad, razonamiento, comportamiento, generar interés por aprender en los niños, comunicación adecuada con padres de familia.

De catorce maestros entrevistados, ocho indican que tienen al menos un niño con dificultades para aprender dentro del aula. Los aspectos más significativos que han observado son: dificultad para aprender a leer y escribir, poco interés por el aprendizaje y, poca retención y comprensión del material aprendido. Los maestros del CECIB San Luis de Agua Longo mencionan que el descuido de la educación de los niños por parte de sus padres debido, principalmente, al consumo de alcohol es uno de los elementos que impide su adecuado proceso de aprendizaje.

Los maestros sostienen que buscan ayuda en sus compañeros para ayudar a los niños que tienen estas dificultades, pocos se ponen de acuerdo con los padres. Los maestros del CECIB Monseñor Leonidas Proaño señalan ideas más concretas como: poner más atención a los niños, apoyarlos, generar espacios de participación e integración, construir normas de convivencia a través de la reflexión, lo cual denota lo significativo de la asesoría psicopedagógica que reciben.

Los directores de los centros educativos mencionan que la escuela está conformada por niños, maestros, padres de familia y la comunidad, sólo el director del CECIB San Luis de Agua Longo opina que está conformada únicamente por los maestros. Todos indican que los centros cuentan con aulas para la formación de los niños, sin embargo evidencian que necesitan ser adecuadas y correctamente rotuladas. Entre las soluciones que proponen los directores para mejorar la realidad de la escuela se encuentran: gestionar la adquisición de materiales necesarios, ejercitar a los niños en lecto-escritura, hablar con el cabildo y realizar reuniones con los padres de familia y autoridades.

En cuanto a los valores que promueve el centro educativo en los niños, se puede destacar que en el CECIB Benito Juárez se prioriza el respeto por la culturas existentes, la solidaridad y reciprocidad propias de su cultura, mientras que el CECIB Monseñor Leonidas Proaño enfatiza la honradez y el liderazgo como base para prosperar y trabajar, el CECIB San Luis de Agua Longo promueve el respeto por los maestros y familiares. Los CECIBs Benito Juárez y Monseñor Leonidas Proaño fomentan el conocimiento de las costumbres y tradiciones ancestrales a través de la transmisión de los conocimientos de la cultura kichwa, el director del primer centro menciona que se pone en práctica la danza y el idioma, el segundo centro lo hace a través de la vestimenta. El CECIB San Luis de Agua Longo fomenta aquel conocimiento promoviendo el respeto por su cultura.

Respecto a la relación entre docentes y padres de familia, los directores de los CECIBs Benito Juárez y Monseñor Leonidas Proaño señalan que la relación es buena, existe colaboración y participación de los padres de familia en las actividades; sin embargo, al igual que el director del CECIB San Luis de Agua Longo, opinan que hace falta mucho para que valoren la cultura indígena. La mayoría indica que la función que cumplen los padres dentro de la educación

escolar de sus hijos es participar y aportar en las actividades que desarrolle el centro, pero en muchas ocasiones esto no se cumple.

Según el director del CECIB Benito Juárez, la función que cumple dentro del centro está relacionada con la organización, planificación y dirección de proyectos, para el director del CECIB San Luis de Agua Longo su función se relaciona con la transmisión de conocimientos, mientras que el encargado del CECIB Monseñor Leonidas Proaño indica que su misión es trabajar con los niños y cumplir con la comunidad.

La mayoría de directores entrevistados describe a los niños como activos, colaboradores y participativos, el director del CECIB Monseñor Leonidas Proaño menciona que algunos faltan porque sus padres los llevan a trabajar.

Los tres directores entrevistados señalan que en los centros existen niños con dificultades para aprender, no indican la cantidad, pero mencionan que los niños tienen problemas familiares y no logran concentrarse adecuadamente dentro del aula. El director del CECIB Monseñor Leonidas Proaño manifiesta que existen niños diagnosticados con desnutrición por parte de los doctores encargados del centro médico de la comunidad, ha observado que algunos niños tienen dificultades en lecto-escritura: omiten, confunden vocales y letras, tienen poca fluidez y comprensión, en matemáticas, sobre todo en la resolución de operaciones como multiplicación y división, y en el cumplimiento de tareas. Además, en el CECIB San Luis de Agua Longo se identificó, a través de la observación, que es necesario incorporar normas de orden y aseo dentro y fuera del aula, es importante que los maestros se capaciten y manejen el kichwa, pues no comprenden los textos enviados por la DINEIB. Para ayudar a los niños a afrontar estas dificultades, los miembros del CECIB Benito Juárez buscan ayuda en las Universidades y conversan entre docentes, mientras que en San Luis de Agua Longo conversan con la familia de los niños y en Monseñor Leonidas Proaño motivan y hacen seguimiento a los educandos.

La mayoría de padres entrevistados tiene más de un hijo en el centro, envía a sus hijos para que aprendan a leer, escribir, contar, ser más sociables y para que progresen en su vida, manifiesta estar contenta con la educación que reciben sus hijos porque satisface el propósito por el cual los envían a la escuela. A los niños les cuesta aprender matemáticas y lenguaje,

además respetar normas dentro de la escuela y hogar, las madres los ayudan a resolver las tareas que les resulta más complicadas.

Todos piensan que es importante que sus hijos aprendan dos idiomas, para que puedan expresarse y comunicarse con más facilidad, sin embargo a la mayoría le gustaría que también aprendan inglés.

La participación de los padres de familia en los CECIBs Benito Juárez y San Luis de Agua Longo es escasa, a pesar que asisten a las reuniones, no colaboran con las actividades propuestas; mientras que en Monseñor Leonidas Proaño, los padres participan a través de mingas para el arreglo y construcción de aulas, también realizan visitas a la escuela para observar el aprendizaje de los niños.

Los centros educativos contribuyen a la comunidad a través del aprendizaje de los niños, el préstamo de aulas para el programa de alfabetización y participación en fiestas. Sin embargo, los representantes de la comunidad piensan que para que mejore la educación de los niños, en el CECIB Benito Juárez se debería incorporar materias como inglés y computación, y existir un mayor control a los niños; en San Luis de Agua Longo sería importante el incremento de maestros bilingües y computadoras, así como una mayor comunicación entre docentes y capacitación a padres en temas de actualidad, y en el CECIB Monseñor Leonidas Proaño se requiere que los niños aprendan y terminen la escuela.

La mayoría de representantes reconoce que los padres de familia son los principales responsables de la educación de los niños, después se encuentran las demás instancias como escuela y gobierno.

Por otra parte, según el funcionario de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe¹⁴⁸, DINEIB, los CECIBs de la comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador no cuentan con profesionales que se encarguen de las dificultades de aprendizaje de los niños, colaboren con el trabajo docente para desarrollar alternativas para mejorar el aprendizaje, contribuyan a enriquecer la labor de los padres para el bienestar personal de sus hijos, y puedan mediar posibles conflictos de comunicación dentro de las escuelas. No obstante, el director del Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi, SEIC, comenta que dicho centro brinda

¹⁴⁸ Ver Anexo 2. Consulta a expertos de la EIB.

asesoría psicopedagógica a 56 CECIBs de la provincia. Actualmente existen cuatro psicopedagogos que recorren permanentemente las escuelas para hacer un seguimiento de la capacitación en lecto-escritura en español que se llevó a cabo con la colaboración de la Universidad Andina.

A través de la observación a uno de los CECIBs a cargo del SEIC, se pudo constatar que el apoyo que reciben las escuelas está enfocado en el desarrollo pedagógico, por lo que aún queda ausente el trabajo con padres, el manejo de niños con dificultades de aprendizaje y la mediación de conflictos de comunicación existentes entre los miembros de la escuela y los directivos del SEIC.

Por medio de los datos obtenidos se puede concluir que: **la presencia del/a psicólogo/a educativo/a en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües es muy necesaria.** A nivel administrativo, las escuelas requieren renovar y ejecutar su planificación estratégica, al igual que mantener una coordinación constante con los técnicos de la DINEIB y los representantes de la comunidad para llevar a cabo los propósitos de la EIB. Los miembros de la comunidad necesitan apoyo en el desarrollo de los proyectos educativos para que logren promover la participación activa de todos los responsables de la educación de los niños, fortalecer el trabajo comunitario a través de la participación de los estudiantes, integrar a las organizaciones locales en los procesos de seguimiento y evaluación del proceso educativo, y organizar actividades educativo-comunitarias que faciliten el fortalecimiento de la identidad grupal.

A nivel docente, se necesita que exista una adecuada capacitación sobre la metodología y la utilización de textos indígenas e hispanos, así como actualización en el manejo de nuevos métodos didácticos y técnicas para mejorar la dinámica del grupo. Los maestros necesitan ser motivados para que por sí mismos generen soluciones a los conflictos de comunicación que se presentan entre ellos, con los padres de familia o miembros de la comunidad, y logren resolver inquietudes a través de la propia investigación. Es necesario que los maestros reciban asesoría en el manejo de niños con dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento o familiares, al igual que en la formación de hábitos y valores en los niños.

Entre las necesidades de los niños se encuentran: el mejoramiento de relaciones con sus compañeros, maestros y familiares, apoyo en las materias que tienen dificultades, sobre todo lenguaje y matemáticas, y la adquisición de técnicas de estudio que les permita retener y comprender el material aprendido. Es indispensable trabajar en conjunto para atender y adecuar a la realidad de los niños el aprendizaje de la lecto-escritura, pues desde primero de básica comienzan a leer y escribir en castellano, con libros hispanos, su lengua materna -el kichwa- la estudian desde 4to de básica. Lo que parece ser una de las causas por la que los niños presentan mayor dificultad en el proceso de lectura y escritura: confusión de vocales y letra, poca fluidez y comprensión lectora. También se observa como necesario el fortalecimiento de la identidad cultural, el desarrollo de la creatividad y la promoción de los medios para lograr un permanente crecimiento personal y grupal, aspectos que forman parte del modelo del sistema de educación intercultural bilingüe.

Respecto a la participación de la familia en el proceso educativo, los CECIBs consideran necesario contar con el apoyo de los padres de familia para la ejecución de trabajos relacionados con temas de aprendizaje, así como con la colaboración en las actividades propuestas, para ello se requiere mejorar la comunicación entre ambos grupos y establecer una adecuada organización con los miembros de la comunidad. Los padres solicitan apoyo sobre el adecuado manejo de sus hijos para que mejoren su desenvolvimiento dentro del hogar y la comunidad.

Tomando en cuenta los datos obtenidos a través de la investigación realizada en tres centros educativos comunitarios interculturales bilingües de la Comunidad Kichwa de la Sierra, la opinión de niños y niñas, padres de familia, docentes, directivos y miembros de las comunidades, así como las consultas a expertos de la EIB, **se ha detectado la necesidad de la colaboración de un profesional en psicología educativa en dichos centros.** Sin embargo, éste debe tener ciertas características que le permitan desempeñar una mejor función dentro de la comunidad indígena, por lo que es preciso elaborar un perfil del psicólogo/a educativo/a que se ajuste a dichos requerimientos y, sobre todo, acorde a los principios de la EIB, tal como se presenta a continuación.

4.3. Perfil del/de la Psicólogo/a Educativo/a acorde a los lineamientos de la EIB, en lo concerniente a la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador

1. Datos Principales

1.1 Cargo: Psicólogo/a Educativo/a

1.2 Lugar: Centros Educativos Interculturales Bilingües de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador.

1.3 Objetivo principal: encargado/a de participar, asesorar, promover y coordinar aspectos psicoeducativos acordes con la Educación Intercultural Bilingüe.

1.4 Funciones:

Las siguientes funciones son propias del psicólogo/a educativo/a en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador:

- Análisis previo de las manifestaciones observables de la relación de los miembros del sistema (CECIB), determinando cómo se desarrolla la comunicación de unos grupos con otros (estudiantes, padres de familia, maestros, miembros de la comunidad) y así buscar estrategias de intervención que incidan en las pautas de interacción.
- Respuesta a las necesidades específicas del grupo o subsistema realizando un diagnóstico previo para detectar sus requerimientos.
- Asesoramiento a los distintos grupos en función del diagnóstico realizado, promoviendo la interrelación, reciprocidad y complementariedad.
- Participación en el diseño de actividades educativo-comunitarias que estimulen el fortalecimiento de la identidad cultural, a través de la práctica de valores ancestrales y el impulso del trabajo en equipo.
- Promoción de la aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el MOSEIB y de técnicas que estimulen la creatividad, la reflexión, el pensamiento crítico y el interés por el aprendizaje en los estudiantes.

- Asesoría y capacitación a maestros acerca de la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales de los educandos, como la enseñanza del idioma kichwa desde los primeros años de escolaridad.
- Trabajo con los niños/as para fortalecer su identidad cultural, contribuir a su crecimiento integral y prevenir problemas como la deserción escolar.
- Trabajo itinerante a través de redes educativas ubicadas en cada provincia, de modo que los CECIBs que no puedan contar con un/a psicólogo/a educativo/a de planta logren mantener su colaboración.

Además, es necesario incluir funciones que forman parte de la labor del/la psicólogo/a educativo/a en la sociedad occidental, adaptadas al contexto de la EIB:

- Promoción de la integración y participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo de los niños y niñas.
- Colaboración y apoyo técnico en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativos.
- Mediación de posibles conflictos comunicacionales entre los miembros del CECIB.
- Coordinación de aspectos psicopedagógicos con los miembros de la DINEIB.
- Especificación, a los miembros del CECIB, sobre cuáles son sus propios conocimientos y posibilidades en su trabajo como psicólogo/a educativo/a.
- Definición de sus interlocutores, como pares, e invitación para que formen una alianza dirigida a un mismo fin.
- Atención a niños/as con dificultades de aprendizaje y asesoría a sus padres o familiares a cargo.
- Asesoría sobre la renovación y ejecución de la planificación estratégica del CECIB, misma que tendría que ser adaptada al concepto de desarrollo y progreso de cada comunidad, y en términos de ésta.

1.5 Vínculos:

Persona (educandos), familia, miembros de la comunidad, director, maestros, supervisores de la DINEIB, miembros de redes educativas.

2. Requisitos

Saber	Saber hacer	Ser
<ul style="list-style-type: none"> • Estudios superiores en Psicología Educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Manejo de grupos • Escuchar, comunicar y relacionarse asertivamente con la gente • Diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativos • Autoaprendizaje, actualización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración y proposición • Empatía • Motivación y disponibilidad para trabajar en una comunidad indígena • Adaptabilidad al cambio • Liderazgo y gestión • Ética profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento básico de la cosmovisión, características del ser humano andino y sus manifestaciones culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de las expresiones y manifestaciones de la cultura andina. • Promover y fortalecer el desarrollo profesional y comunitario de los miembros del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico y reflexivo • Responsabilidad y compromiso social
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del entorno socio cultural de la comunidad kichwa de la sierra 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial • Observación • Comprensión de la realidad familiar y social de los niños 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación empática y funcional • Tolerancia y respeto a la diversidad
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los fundamentos y propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las necesidades educativas del CECIB 	<ul style="list-style-type: none"> • Detección, diagnóstico, intervención y evaluación • Capacidad de análisis- 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas • Iniciativa y emprendimiento

	síntesis	
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo del idioma Kichwa 	<ul style="list-style-type: none"> • Habla • Entiende • Escribe 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo lingüístico

4.4. Rol del/de la Psicólogo Educativo en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador

4.4.1 Rol del/de la Psicólogo/a Educativo/a en la EIB

La Psicología Sistémica considera al psicólogo/a educativo/a como garante de la homeostasis; su principal función será, por tanto, caracterizar de antemano la relación con los actores sociales de la EIB: definiéndose, especificando sus propios conocimientos y posibilidades, delimitando los ámbitos de intervención y declarando de modo explícito aquello que no sabe, no puede o no tiene la intención de hacer¹⁴⁹. Es preciso, además, que el/la profesional de la Psicología Educativa defina a sus interlocutores como pares y los invite a formar una alianza dirigida a un mismo fin, manteniéndose siempre dentro de un subsistema (estudiantes, maestros, directores, familia, comunidad, miembros de la DINEIB.), sin pretender enfrentar de manera directa el sistema más amplio (CECIB), promoviendo comunicaciones funcionales entre los miembros del centro educativo y analizando la forma en la que los miembros del CECIB interactúan e intercambian información con los demás. Por lo que el/la psicólogo/a educativo/a debe estar capacitado en el análisis y manejo de grupos.

Es necesario que el/la psicólogo/a educativo/a incorpore a su saber, ciertos elementos que le permitan contribuir -de manera significativa- a la población a quien se va a dirigir, como: comprensión de la cultura andina, conocimiento del entorno socio cultural y las manifestaciones culturales de la comunidad indígena, profundización en los conocimientos científicos de la cultura indígena y de la ciencia universal para que logre transmitir en sus educandos la práctica de una auténtica interculturalidad, conocimiento de los fundamentos y

¹⁴⁹ Cfr. Selvini, Mara *et al.* Op.cit. Pág. 69.

propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe, reconocimiento de las necesidades del centro educativo y manejo del idioma Kichwa.

Resulta fundamental construir el rol del psicólogo/a educativo/a partiendo de las necesidades de los principales actores de la EIB, así como de los principios que sustentan el modelo de educación intercultural bilingüe, que al igual que los modelos educativos hispanos, contempla la ejecución de acciones específicas dirigidas a atender las necesidades de la persona, establecer la relación familiar y comunitaria, desarrollar un currículo adecuado para lograr los objetivos planteados y desarrollar las propuestas en base a los actores sociales¹⁵⁰. De modo que la construcción del rol del psicólogo/a educativo/a dentro de la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra debe partir, para ser particularizada del rol general, del *cómo* llevar a cabo dichas acciones.

Para efectuar su labor dentro de los CECIBs y trabajar con sus miembros, el/la psicólogo/a educativo/a debe:

- Realizar un análisis previo de las manifestaciones observables de la relación de los miembros del sistema (CECIB), determinando cómo se desarrolla la comunicación de unos grupos con otros, y así buscar estrategias de intervención que incidan en las pautas de interacción.
- Responder a las necesidades específicas del grupo o subsistema realizando un diagnóstico previo para detectar sus requerimientos.
- Asesorar a los distintos grupos en función del diagnóstico realizado, promoviendo la interrelación, reciprocidad y complementariedad.

A continuación se exponen las funciones que el rol que el/la psicólogo/a educativo/a debe cumplir dentro de los centros educativos propios de la EIB, en relación a las necesidades manifestadas por: estudiantes, padres de familia, maestros, directores, miembros de la comunidad y la DINEIB, a través del estudio de caso realizado en tres CECIBs de la población indígena y de los fundamentos de su modelo educativo.

¹⁵⁰ Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador. Op.cit. Págs. 16-18.

4.4.2 Funciones

Persona:

Dado que para la EIB la persona -educando- es el eje principal del proceso educativo, en seguida se presentan ciertos aspectos que sería importante considerar para el trabajo del psicólogo/a educativo/a en beneficio del desarrollo integral de los niños y niñas de las comunidades indígenas.

- Asesoramiento personal, familiar y comunitario, partiendo de la cosmovisión indígena y la comprensión del ser humano como sistema activo de personalidad, contribuyendo a encontrar pautas eficaces de actuación y a propiciar una relación empática entre los involucrados.
- Trabajo con los/las niños/as a través de talleres para fortalecer su identidad cultural y contribuir a su crecimiento integral.
- Apoyo en la prevención de problemas educativos concretos, como la adaptación inicial a la escuela, la adquisición de técnicas de estudio, hábitos de aseo y trabajo, y deserción escolar.
- Trabajo con docentes y directores para desarrollar técnicas que estimulen la creatividad, la reflexión, el pensamiento crítico y el interés por el aprendizaje en los estudiantes.
- Atención a niños/as con dificultades de aprendizaje, detección, diagnóstico e intervención psicopedagógica a niños con necesidades educativas especiales e intervenciones conductuales partiendo del presente, del aquí y ahora. Para ello es necesario crear formas particulares de diagnóstico así como de apoyo psicopedagógico, correspondientes al medio.

Familia:

De igual manera, la EIB impulsa la participación activa en el hecho educativo de los padres de familia, quienes representan la base del proceso de formación de la persona y, por tanto, son los principales responsables de su educación. Por lo que es necesario que el/ psicólogo/a educativo/a a través de su trabajo dentro de la comunidad se encargue de promover

- La integración y participación de la familia en el proceso educativo de los niños y niñas, así como en los programas y proyectos en los que el profesional de la psicología educativa

colabore, estableciendo una coordinación efectiva entre los miembros del CECIB para llegar a acuerdos que satisfagan las necesidades de los educandos y estén orientados hacia un mismo fin. Es necesario hacer énfasis en el establecimiento de retroalimentaciones que garanticen la estabilidad de esta acción y la realización de un análisis previo de la comunicación y relación que mantienen con sus hijos, los maestros y miembros de la comunidad.

- Asesoramiento y orientación a los padres de familia en cuanto al reconocimiento de las aptitudes, habilidades, intereses, actitudes y desenvolvimiento de sus hijos dentro del CECIB, para contribuir en la mejora de las relaciones sociales y familiares. Cabe indicar que la asesoría está dirigida en función de las necesidades del grupo (padres de familia) del respectivo CECIB.

Comunidad:

Otro de los principios en los que se sustenta la EIB, es la participación y organización de la comunidad en la formación y educación de sus miembros. Es fundamental que la intervención del/la psicólogo/a educativo/a esté dirigida como apoyo a la función que la comunidad asume en beneficio de los educandos, lo cual se puede manifestar a través de su

- Participación en las actividades culturales que proponga la comunidad, tomando en cuenta la importancia de la aceptación y comprensión de sus manifestaciones culturales
- Participación en el diseño de planes de intervención comunitaria en el ámbito educativo, promoviendo el trabajo comunitario a través de la participación de los y las estudiantes
- Integración de las organizaciones locales en los procesos de seguimiento y evaluación del proceso educativo, impulsando la creación de criterios metodológicos, procesos de implantación y sistemas de evaluación
- Mediación de conflictos comunicacionales entre los responsables de la educación de los niños, promoviendo una búsqueda de estrategias de intervención e incidiendo en las pautas

de interacción, para contribuir a un cambio mediante la estructuración de retroalimentaciones positivas.

Cabe mencionar que así como se pretende incorporar un profesional en psicología educativa dentro de los CECIBs, también es necesaria la incorporación de un representante de la comunidad que colabore con los asuntos educativos, comunique y recepte sugerencias de la población, con el fin de generar una mayor participación de todos los actores sociales de la EIB. La intervención de dicho representante puede ser alternada con otros miembros de la comunidad y llevarla a cabo por períodos definidos de tiempo.

Directores:

Así como es imprescindible la participación de padres de familia y miembros de la comunidad en el proceso educativo de los niños y niñas de Educación Básica Intercultural Bilingüe, la presencia de los directores de los centros educativos también es de suma importancia, pues su trabajo es fundamental para lograr dinamismo y renovación del proceso de aprendizaje de los educandos. De ahí que es necesario que el/la psicólogo/a educativo/a contribuya a su compromiso con la institución por medio de

- Asesoramiento en cuanto a la renovación y ejecución de la planificación estratégica de la escuela a partir de un análisis y estudio del modelo educativo intercultural bilingüe y del contexto en el que se desarrolla la escuela, con el objetivo de impulsar la realización de los fines que se persigue.
- Colaboración y apoyo técnico en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos del CECIB, referentes a la innovación curricular, integración y atención a la diversidad, con el fin de integrar los aspectos psicológicos, académicos y sociales necesarios para el desarrollo integral de los niños/as.
- Coordinación de proyectos y campañas educativas entre directivos, padres de familia, maestros y representantes de la comunidad, enfocados en las necesidades particulares de cada población.

Maestros:

Sin duda el trabajo docente es fundamental para mejorar la calidad de la educación intercultural bilingüe, por tanto del aprendizaje del educando, no sólo a nivel académico sino integral. La función que el/la psicólogo/a educativo/a cumplirá, en relación con su apoyo al docente, está vinculada a

- Promoción de la aplicación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se exponen en el MOSEIB, de manera que se suscite el paso de la adquisición de conocimientos a la consecución de un aprendizaje que le permita al estudiante desenvolverse en la vida real.
- Contribución en la generación de recursos novedosos y útiles referentes a la cosmovisión indígena que estimulen el interés de los educandos por el aprendizaje.
- Capacitación acerca de la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales de los educandos, a través de la organización y planificación del escenario educativo, y pautas de manejo de niños con necesidades educativas especiales dentro del aula.
- Asesoramiento en adecuaciones curriculares y programas individuales, actuaciones compensatorias, diversificaciones y, en general, procedimientos de atención a la diversidad, que si bien son parte de la Educación Especial, es indispensable incluirlos dentro del contexto indígena, pues denotan el principio de equidad con el que deben ser tratados todos los niños, independientemente de su nacionalidad.

Miembros de la DINEIB:

Dado que el Estado es uno de los responsables y partícipes indirectos de la EIB, y a través de éste, la DINEIB, es necesario que el/la psicólogo/a educativo/a logre una

- Coordinación con sus miembros sobre aspectos psicopedagógicos, en los que se incluye metodología, planificación curricular y métodos didácticos en el aula, de manera que el seguimiento, asesoramiento y evaluación administrativa y educativa realizada por los supervisores sea aplicada tras una organización y acuerdo previos.

En seguida se presenta un cuadro que resume las funciones y la manera en la que el/la psicólogo/a educativo/a podría llevar a cabo su trabajo dentro de los CECIBs:

Actores sociales EIB	Funciones	Actividades
Educandos (Persona)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo grupal: diagnóstico previo para detectar necesidades y aspectos que requieren apoyo, como mejorar la dinámica y relación entre compañeros, incentivar vínculos de interacción recíproca. • Trabajo con los/las niños/as para fortalecer su identidad cultural y contribuir a su crecimiento integral por medio de la promoción de la utilización del kichwa en la escuela, fomento de valores ancestrales: reciprocidad, complementariedad, conocimiento de sus costumbres y tradiciones, compromiso para mejorar el entorno, respeto por otras culturas, generación de espacios donde comuniquen sus ideas y emociones. • Creación de formas particulares de diagnóstico así como de apoyo psicopedagógico y material didáctico correspondientes al medio y las prácticas ancestrales. • Apoyo psicopedagógico en dificultades de aprendizaje: lecto-escritura (fluidez y comprensión lectora, alteraciones de escritura, omisión, confusión de vocales y letras), procesos cognitivos (memoria, razonamiento). • Apoyo en la prevención de problemas educativos, por medio de la promoción de programas relacionados con el desarrollo de la creatividad, la 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Entrevista/ diálogo • Talleres • Tutorías • Endogramas • Campañas educativas • Semanas culturales • Proyectos artísticos: títeres, danza, recitales, pintura creativa • Rincón de lectura, feria del libro • Trabajos de campo: mingas • Acompañamiento en el aula • Tareas dirigidas

	<p>construcción de normas de convivencia, el establecimiento de actividades extracurriculares como: música, danza, deportes, la adquisición de técnicas de estudio, hábitos de aseo y trabajo.</p>	
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis previo de la comunicación y relación que los padres de familia mantienen con sus hijos, los maestros y miembros de la comunidad. • Detección de necesidades de capacitación y asesoría. • Integración y participación de la familia en el proceso educativo de los niños y niñas, a través de programas y proyectos coordinados con los miembros del CECIB. • Asesoramiento y orientación a padres de familia en función de sus necesidades. • Énfasis en el establecimiento de retroalimentaciones positivas que garanticen la estabilidad de la relación entre padres-hijos, padres-maestros, padres-comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal • Entrevista • Visita a hogares • Reuniones constantes con maestros y miembros de la comunidad • Talleres y capacitación grupal
CECIB: maestros y director	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis previo de la comunicación y relación que los maestros y director mantienen entre ellos mismos, con los padres de familia, miembros de la comunidad y DINEIB para generar soluciones a los posibles conflictos de comunicación. • Detección de temas en los que requieren capacitación y asesoría. • Análisis y estudio del modelo educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo focal • Entrevista • Encuesta • Observación • Círculos de estudio: grupos de investigación

	<p>intercultural bilingüe y del contexto en el que se desarrolla la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboración y apoyo técnico en la elaboración y desarrollo de proyectos, referentes a la innovación curricular, integración y atención a la diversidad, prevención de problemas educativos como: deserción escolar. • Trabajo con docentes y directores para fomentar la autogestión, el trabajo cooperativo y la investigación continua. • Capacitación docente acerca de la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales de los educandos: enseñanza partiendo del idioma materno. • Promoción de la aplicación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje que se exponen en el MOSEIB. • Contribución en la generación de recursos novedosos y útiles referentes a la cosmovisión indígena que estimulen el interés de los educandos por el aprendizaje, como las actividades extracurriculares. • Coordinación con representantes de la DINEIB sobre aspectos psicopedagógicos. • Colaboración con representantes de la DINEIB en la elaboración y ejecución de proyectos acorde a las necesidades de los miembros de cada CECIB, como capacitación sobre la metodología y 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías docentes • Talleres, foros, seminarios, conferencias • Reuniones constantes con padres de familia y miembros de la comunidad
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	utilización de textos indígenas e hispanos.	
Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis previo de la comunicación y relación que representantes de la comunidad mantienen con los miembros del CECIB. • Participación en las actividades culturales que proponga la comunidad. • Participación en el diseño de planes de intervención comunitaria en el ámbito educativo. • Integración de las organizaciones locales en los procesos de seguimiento y evaluación del proceso educativo. • Mediación de conflictos comunicacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Reuniones constantes con padres de familia, miembros del CECIB. • Charlas a niños/as • Trabajos de campo: mingas • Talleres

Para concluir, resulta fundamental recalcar el valioso aporte que proporciona el modelo sistémico en la construcción de la propuesta del rol del/de la psicólogo/a educativo/a en la EIB porque permite realizar un análisis del sistema estudiado (Educación Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra), englobando la totalidad de sus elementos (actores sociales: educandos, padres, maestros, directores, miembros de la comunidad y la DINEIB), sus interacciones, su interdependencia y pautas de comunicación, hecho que, además, se vincula con la visión que el ser humano andino tiene de su entorno, y ha sido de gran utilidad para reconocer las características con las que el profesional en Psicología Educativa debe contar para trabajar dentro de un contexto indígena, y definir las funciones que debería cumplir dentro de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües. Por tanto, la teoría sistémica otorga al psicólogo/a educativo/a herramientas útiles que le permiten especificar su rol como colaborador y garante de la homeostasis del centro escolar, así como fomentar comunicaciones funcionales -trabajadas con cada grupo- que contribuyan a mejorar la organización y participación de los miembros de la EIB en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas indígenas.

4. Conclusiones

En la construcción de la presente investigación “el rol del/a Psicólogo/a Educativo/a en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador”, ha surgido una serie de cuestionamientos, así como propuestas encaminadas a contribuir con el mejoramiento de la educación de aproximadamente 60.124 niños y niñas indígenas en educación básica de nuestro país. Esto será posible solo si la población ecuatoriana empieza a comprender y aceptar la diversidad, a reconocer la importancia del diálogo, la reciprocidad y la interdependencia entre culturas, para construir una sociedad tolerante y no excluyente.

Es fundamental que tanto la sociedad occidental como la indígena logren incorporar el concepto de interculturalidad, como un medio esencial para alcanzar una convivencia armónica entre las diversas culturas y, más aún, si es asumido por la escuela, pues su aporte en la promoción, valoración y recuperación de las culturas ancestrales y en la incursión de nuevas tecnologías, a través del reconocimiento de la realidad particular de cada pueblo y la interiorización de sus conocimientos, sería realmente valioso para el desarrollo del país. De

esta manera, la escuela desarrollaría estrategias educativas que contribuyan al pensamiento crítico y reflexivo de los educandos sobre la sociedad y sus relaciones con los demás, promoviendo en ellos el respeto por la dignidad humana. Con ello se destaca la importancia de una educación intercultural que trascienda el espacio que se le ha otorgado como modelo exclusivo de la sociedad indígena, para que sea considerada como una práctica primordial en la construcción de un mundo que reconozca y respete la diversidad.

Sin duda, para que pueda existir una verdadera interculturalidad, los cambios en la sociedad occidental e indígena de nuestro país deben ser profundos y la educación es uno de los soportes más importantes para dicho cambio, por lo que es necesario rescatar su valor, promover avances dentro de las instituciones públicas, así como de escuelas y colegios, y continuar apoyando los procesos de mejoramiento de la educación en el estado ecuatoriano.

La Educación Intercultural Bilingüe, tema principal de la presente disertación, con el apoyo de la DINEIB, puede aportar a dichos procesos, a través de la práctica de sus propuestas educativas y socio-culturales. Sin embargo, para ello es necesario emprender cambios a nivel organizativo y desarrollar nuevas propuestas que impulsen la participación de todos sus actores sociales: niños y niñas, docentes, padres de familia, miembros de la comunidad y representantes de la DINEIB, comprendiendo que la educación indígena va más allá del centro escolar, debido a que es el hogar y la misma comunidad donde se desarrollan y promueven experiencias y valores propios de su cultura. Además, es importante que la EIB -a través de mecanismos y recursos consistentes- impulse a los educandos indígenas a interactuar adecuadamente tanto en su sociedad de origen como en la sociedad en general.

La propuesta del rol que el/la Psicólogo/a Educativo/a debe cumplir en la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador trata de contribuir al fortalecimiento de las formas organizativas propias de los pueblos indígenas, a través de la atención de las necesidades psicopedagógicas y socio-culturales de la población. No obstante, esto será posible, primero, con la incorporación de dicho profesional al equipo de trabajo de los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, CECIBs, donde su objetivo principal será: participar, asesorar, promover y coordinar aspectos psicoeducativos acordes con la Educación Intercultural Bilingüe y, segundo, con el reconocimiento de las necesidades particulares de los centros educativos y los pueblos indígenas.

Cabe indicar que el trabajo que dicho profesional debería desempeñar dentro de la Educación Básica Intercultural Bilingüe, se ampara en las políticas que promueve la Constitución Política de la República del Ecuador para mejorar la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas, así como en los objetivos que a nivel psicológico impulsa el MOSEIB, por lo que es indispensable promover su gestión dentro de los Centros Educativos Interculturales Bilingües.

Precisamente, por medio de la investigación realizada en tres CECIBs de la Comunidad Kichwa de la Sierra se constató que estos no cuentan con un/a profesional en Psicología Educativa que contribuya al proceso de aprendizaje de los educandos y promueva la participación activa de la comunidad, hecho detectado a través de la observación y entrevistas realizadas a niños y niñas, padres de familia, docentes, directores y miembros de las comunidades.

Los CECIBs necesitan la colaboración de un/a psicólogo/a educativo/a que trabaje junto a sus miembros y lleve a cabo su tarea en función de las necesidades de la población, es fundamental que

- Realice un análisis previo de las manifestaciones observables de la relación de los miembros del sistema (CECIB), determinando cómo se desarrolla la comunicación de unos grupos con otros para promover la búsqueda de estrategias de intervención que incidan en las pautas de interacción.
- Responda a las necesidades específicas del grupo o subsistema (estudiantes, maestros, padres de familia, miembros de la comunidad) realizando un diagnóstico previo para detectar sus requerimientos.
- Asesore a los distintos grupos en función del diagnóstico realizado, promoviendo la interrelación, reciprocidad y complementariedad.

Además, se requiere que el/la psicólogo/a educativo/a desarrolle un asesoramiento psicoeducativo en los CECIBs, impulse la integración y participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo de los niños y niñas, colabore en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativos, participe en actividades educativo-comunitarias que estimulen el fortalecimiento de la identidad cultural, a través de la práctica de valores ancestrales y manifestaciones culturales, medie posibles conflictos comunicacionales entre los

miembros del CECIB, así como coordine aspectos psicopedagógicos con los miembros de la DINEIB.

El/la psicólogo/a educativo/a debe, también, trabajar con los niños/as para fortalecer su identidad cultural y contribuir a su crecimiento integral, asesorar a los directores y maestros en cuanto a la renovación y ejecución de la planificación estratégica del CECIB, promover la aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizaje -incluidas en el MOSEIB- que susciten en los educandos un aprendizaje para la vida, impulsar actividades que desarrollen la creatividad, la reflexión, el pensamiento crítico y el interés por el aprendizaje, emprender una asesoría y capacitación a maestros acerca de la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y/o grupales de los estudiantes, atender a niños/as con dificultades de aprendizaje y, por tanto, asesorar a sus padres o familiares.

Cabe señalar que, así como se ha expuesto anteriormente, el rol del/de la psicólogo/a educativo/a debe estar dirigido en función de las necesidades y la realidad de la población indígena, por lo que en CECIBs que no puedan contar con la colaboración de este/a profesional, se podría llevar a cabo un trabajo itinerante a través de redes educativas ubicadas en cada provincia.

Se debe tomar en cuenta que a más de las características definidas a través del perfil profesional (saber, saber hacer y ser) con las que el/la psicólogo/a educativo/a debe contar para trabajar en concordancia con los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe y las necesidades de la Comunidad Kichwa de la Sierra, es fundamental que el mencionado profesional parta del análisis teórico y práctico de la Psicología Sistémica y la Antropología Cultural, para obtener herramientas útiles y que correspondan al trabajo con la cultura andina. Estas disciplinas permiten un mejor estudio y comprensión de los principios de la cosmovisión indígena, el pensamiento y la experiencia del ser humano andino, así como de su modelo educativo, la Educación Intercultural Bilingüe; además contribuyen al reconocimiento de la realidad de la Comunidad Kichwa de la Sierra y a la definición del rol del/a Psicólogo/a Educativo/a desde la comprensión de este entorno socio-cultural.

Por tanto, la tarea del/la psicólogo/a educativo/a dentro de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües deberá ser -principalmente- respetar la manera en la que sus

miembros (educandos, educadores y comunidad) ven e interpretan el mundo, así como contribuir al mantenimiento de un equilibrio integral. Es decir, comprender al ser humano como un todo, relacionado con la comunidad y el cosmos, pero no para diferenciarse del otro, sino para alcanzar la reciprocidad y correspondencia, en lo que interviene un nosotros. Frente a estos aspectos es importante considerar que el profesional de la Psicología Educativa debe definir a sus interlocutores como pares e invitarlos a formar una alianza dirigida a un mismo fin: contribuir con el mejoramiento de la educación y formación integral de los niños y niñas indígenas en educación básica de nuestro país.

5. Recomendaciones

Para llevar a cabo dicha propuesta es necesaria la colaboración de los principales actores de la EIB, por lo cual se recomienda lo siguiente:

- La DINEIB debe promover y apoyar el trabajo del/de la psicólogo/a educativo/a dentro de la Comunidad Kichwa de la Sierra, e impulsar a los jóvenes indígenas para que se vinculen con la EIB a través de esta profesión. Es importante que la DINEIB incorpore al equipo de trabajo de los CECIBs a dicho profesional para que se desarrolle una asesoría psicopedagógica en los centros educativos y se establezca acuerdos con sus representantes, padres de familia y comunidad para realizar proyectos que contribuyan al aprendizaje y al fortalecimiento de la identidad cultural de los niños.
- El/la psicólogo/a educativo/a deberá impulsar a los padres de familia para que apoyen de forma más directa el proceso de aprendizaje escolar de sus hijos, es decir incrementar su participación y apoyo en programas, proyectos educativos y socio-culturales, junto a los demás actores de la EIB.

- Los directores y maestros, con el apoyo del/de la psicólogo/a educativo/a, deben replantear los objetivos que persiguen los centros educativos comunitarios interculturales bilingües, a través de la renovación de la planificación estratégica que apunte al reconocimiento integral del ser humano andino.
- Se debe fomentar en los miembros de las comunidades Kichwa de la Sierra una mayor participación en el proceso de educación de los niños, involucrándose en los centros educativos por medio de una intervención directa en programas y proyectos educativos y socio-culturales, con el fin de incentivar a los niños y niñas a practicar los valores ancestrales en beneficio de la comunidad. Un representante de cada población podría intervenir alternadamente con otros miembros y participar por períodos definidos de tiempo, de tal forma que la comunidad colabore con los asuntos educativos, comunique y recepte sugerencias de los pobladores.

El desarrollo integral de los niños y niñas indígenas y la atención de las necesidades psicopedagógicas y socio-culturales de la Comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador logrará ser impulsado, a través de un diálogo tolerante y recíproco entre todos los responsables de la EIB, para ello es de suma importancia contar con la colaboración del psicólogo/a educativo/a, quien promoverá comunicaciones funcionales encaminadas a mejorar la organización y participación de los actores sociales de la EIB en la construcción y diseño de estrategias que promuevan la ejecución de los principios y objetivos de la EIB, y, por tanto, impulsen un aprendizaje que permita a los educandos desenvolverse y reproducir sus conocimientos en la vida real. Habría que añadir, además, la importancia de aprender y continuar aprendiendo toda la vida, concepto que no limita al aprendizaje a un solo espacio.

6. Bibliografía

Libros:

Aguirre, Ángel. *Antropología: conceptos clave de la antropología cultural*. Madrid, Diamon, 1982.

Almeida, Ileana y Nidia Arrobo. *Autonomía indígena*. Quito, Abya-Yala, 2005

Arrobo, Nidia. *Las culturas indígenas y sus saberes ancestrales. Sistematización de los resultados de los estudios nacionales de la investigación Latautonomy*. Quito, Fundación Pueblo Indio del Ecuador, 2005.

Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de la República del Ecuador*. 2008

Ayala, Enrique. *Resumen de historia del Ecuador*". Quito, Corporación Editora Nacional, segunda edición, 2004.

Barris, A. Artículo. *Los presupuestos del paradigma sistémico*.

Benítez, Lilyan y Alicia Garcés. *Culturas Ecuatorianas. Ayer y hoy*. Cayambe, Abya-Yala, octava edición, 1995.

Bertalanffy, Ludwig Von. *Teoría General de los Sistemas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1976

Chisaguano, Silverio. *La Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa de los pueblos indígenas del Ecuador; avances, limitaciones y desafíos*. Quito, MADAGRAF, 2005.

Cotacachi, María Mercedes. *La Educación bilingüe en el Ecuador: del control del estado al de las organizaciones indígenas*. Lima, 1988.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Quito, UNESCO, 1996.

ESTERMANN Josef. *Filosofía Andina*. Quito, Abya-Yala, 1998.

Formación de Facilitadores Familiares Sistémicos. *Módulo de Terapia Familiar Sistémica*. Quito, 2003.

Fundación “José Peralta”. *Ecuador: su realidad*. Quito, octava edición, 2000.

Gutiérrez, Abraham. *Curso de problemas filosóficos*. Quito, Serie Didáctica, tercera edición, 2003

Landázuri, Cristóbal. *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*. Quito, Abya-Yala, 1998.

López, Luis Enrique y Wolfgang Kuper. *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Bolivia, H & P, 2004.

Ministerio de Educación. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador*. Quito, 1993.

Moya, Ruth *et al.* *Interculturalidad y Educación: diálogo para la democracia en América Latina*. Guatemala, Abya Yala, 1999.

Sabariego, Marta. *La Educación Intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, DESCLEE, 2000.

Selvini, Mara *et al.* *El mago sin magia*. Buenos Aires, PAIDOS, 1997.

Tenorio, Rodrigo. *La intimidad desnuda. Sexualidad y Cultura indígena*. Quito, Abya-Yala, 2004.

Watzlawick, Paul et al. *Teoría de la Comunicación Humana*. Buenos Aires, Tiempo Moderno, undécima edición, 1997.

Wolfgang Kuper. *Psicología Educativa*. Serie didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe, ABYA-AYALA, 1993

Yépez, Rosa Elena. *Apuntes de clase de Antropología Filosófica*. 2007

Yépez, Rosa Elena. Artículo: *Cultura Quichua de la Sierra. Manifestaciones culturales*. Curso de Antropología Cultural del Ecuador, 2006

Yépez, Rosa Elena. Conferencia a un grupo de estudiantes que inician prácticas de Psicología en la PUCE, 2008.

En Internet:

Colodrón, María Francisca. Rol del Psicólogo de la Educación. Internet.
<http://www.cop.es/colegiados/M-02744/#Preventivas>. Acceso: (Abril 2008)

Conejo, Alberto. *Educación intercultural bilingüe como un proyecto político de Interculturalización de la sociedad ecuatoriana. Un compromiso de acción de todos*. Internet
<http://www.dineib.edu.ec/kamak.htm>. Acceso: (Mayo 2008)

Conejo, Mario et. al. *Los Quichua Otavalo: economía e identidad*. Fondo Indígena, 1998.
Internet. www.codenpe.gov.ec/otavalo. Acceso: (Mayo 2008)

Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. *Nacionalidades y pueblos indígenas*.
Internet. www.codenpe.gov.ec. Acceso: (12 de agosto del 2008)

Corona, Rebeca. *Diversidad cultural y salud mental. ¿La terapia psicológica es un asunto público o privado?* Internet.
<http://www.crim.unam.mx/cultura/enlaces/coloquio2002/rebecorona.html>. Acceso: (Agosto 2008)

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. *Estadísticas de la Educación Bilingüe*. Internet. www.dineib.gov.ec. Acceso: (Octubre del 2008)

Diccionario Real Academia de la Lengua. *Rol*. Internet. www.rae.es. Acceso: (Abril 2008)

Hernández, Pastor. *Los campos de acción del psicólogo educativo*. Internet. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-321-3-los-campos-de-accion-del-psicologo-educativo.html>. Acceso: (Octubre del 2008)

Hocsman, Willy *et al.* *Teoría de Sistemas*. Internet. www.monografias.com/trabajos14/teoria-sistemas/teoria-sistemas.shtml. Acceso: (Marzo 2008)

Lejárraga Gil, Javier. *Psicología sistémica, familia e infancia*. Internet. <http://escueladepadresymadres.blogspot.com/2007/11/psicologa-sistmica-familia>. Acceso: (Marzo 2008)

Ministerio de Educación. *Educación Intercultural Bilingüe*. Internet. www.mineduc.cl. Acceso: (Abril 2008)

Ministerio de Educación de Chile. *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Internet. <http://www.mineduc.cl>. Acceso: (Mayo 2008)

Quishpe, Luis. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Internet. <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>. Acceso: (Mayo 2008)

Talcott Parsons. Internet. <http://www.geocities.com/rincondepaco2001/parsons.html>. Acceso: (Septiembre 2008)

UNESCO. *Declaración de México*. 1982. Internet. www.Wikipedia.com. Acceso: (Marzo 2008)

7. Anexos

Anexo 1. Estudio de Caso en tres Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de la Comunidad Kichwa de la Sierra

Anexo 2. Consulta a expertos de la Educación Intercultural Bilingüe

Anexo 3. Fotografías

Anexo 1.

Estudio de Caso en tres Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües de la Comunidad Kichwa de la Sierra.

Los establecimientos educativos, ubicados en la provincia de Imbabura y Cotopaxi, forman parte del proceso de EIB y se caracterizan por ser centros pluridocentes.

A continuación se exponen las observaciones realizadas en los CECIBs y las entrevistas dirigidas a padres de familia, niños, maestros y representantes de la comunidad.

Observaciones:

- **CECIB Benito Juárez**

Martes 4 de noviembre del 2008

El CECIB Benito Juárez está ubicado en la comunidad indígena Pucará de San Roque, Cantón Antonio Ante, sector rural de la provincia de Imbabura. Actualmente cuenta con 201 alumnos de primero a séptimo de básica, 7 profesores con nombramiento y 2 auxiliares docentes.

La población se dedica en su mayoría a la agricultura, elaboración y comercio de artesanías.

El centro educativo cuenta con los servicios básicos necesarios, 6 aulas, dos comedores, cocina, baños, patios amplios; en la actualidad se están construyendo dos aulas para séptimo de básica y un centro de computación, razón por la cual se denota desorganización y desorden en el centro. Además, debido al incremento de niños en primero de básica, se ha dispuesto el espacio de la dirección para un segundo grupo.

Los niños salen de la escuela porque la puerta no se mantiene cerrada y no existe alguien que esté pendiente. La mayoría de ellos habla español fuera y dentro del aula, únicamente se comunican en kichwa con sus padres.

Existen dos docentes indígenas, los cuales manejan ambos idiomas. Este año lectivo (2008-2009) se cambió de director, por cuestiones de organización que dispone el Ministerio de Educación, frente a lo cual se han dado varias desavenencias entre los docentes, quienes no están de acuerdo con la manera en que el director encargado está dirigiendo el centro, pues indican que no comparten el paternalismo con el que se están manejando las cosas.

Las madres de familia apoyan con la elaboración del almuerzo escolar, tanto para primero de básica como para el resto del centro.

Miércoles 5 de noviembre del 2008

Hubo una reunión de maestros por lo cual los niños salieron después del almuerzo escolar. La reunión estuvo presidida por el director, se compartió ideas, existieron acuerdos y desacuerdos respecto a la planificación de las actividades de los meses de noviembre y diciembre, sobretodo de la idea de retirar el aporte del desayuno escolar que viene de los padres.

Los padres y miembros de la comunidad estuvieron gustosos en dialogar y colaborar con las entrevistas.

- **CECIB San Luis de Agua Longo**

Miércoles 5 de noviembre del 2008

El centro educativo se encuentra ubicado en la comunidad indígena San Luis de Agua Longo, Cantón Antonio Ante, provincia de Imbabura. Fue creado el 25 de octubre de 1980, debido a que está en la carretera, no cuenta con cerramiento y no existe un manejo adecuado de los niños en sus horas libres, los niños están expuestos a accidentes en la vía, hecho que ha ocurrido en varias ocasiones, como lo comentó el director. La escuela cuenta con seis aulas, las cuales están muy deterioradas y desprovistas del material necesario para un adecuado aprendizaje, servicios higiénicos, una cocina pequeña y un centro de cómputo. Su infraestructura en general no es la adecuada, lo que da cuenta de una gran despreocupación de sus directivos y de la comunidad. Existen 6 profesores de los cuales uno maneja ambos idiomas, el director también es maestro de séptimo de básica.

Dentro de la escuela se encuentra una sala que sirve para las reuniones y eventos de la comunidad, lo que según los maestros ha impedido que se de un adecuado proceso de aprendizaje, pues existen constantes interrupciones, sobretodo por las fiestas que muchas veces se extienden hasta un mes.

Los niños inician clases a las 8 de la mañana, sin embargo acuden más temprano para recibir el desayuno escolar, compuesto por un vaso de colada y un paquete de galletas que entrega el gobierno. Suelen dirigirse a sus compañeros a través de apodosos o sobrenombres en lugar del propio, esto es muy característico de la comunidad de San Luis de Agua Longo, según lo comenta una maestra, pues padres e hijos se tratan por igual.

Jueves 6 de noviembre del 2008

A las 10:30 a.m. inician el recreo y proceden a recibir el almuerzo escolar que está compuesto de arroz, papas cocinadas y atún. Las madres de familia apoyan en la elaboración de estos alimentos. No se percibe un acompañamiento de los maestros durante el receso.

Se evidencia desorganización y una falta de estrategias para el manejo del grupo dentro de las aulas, por lo cual la mayoría de maestros utiliza gritos e incluso golpes para disciplinar a los niños. Se fomenta el aprendizaje memorístico más que el significativo.

Existen varios niños mestizos, provenientes de Ambato y Carchi. Por lo general, los niños del centro se comunican en español, con sus padres se comunican en kichwa.

Los niños de primero de básica salen a las 12 del día, sus madres los recogen. Los demás niños terminan clases a la 1 de la tarde, algunos se quedan para jugar en el patio. Los maestros salen apresurados a penas toca el timbre.

- **CECIB Monseñor Leonidas Proaño**

Martes 10 de noviembre del 2008

El centro educativo está ubicado en la comunidad indígena Guangaje, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi; fue creado en 1986, cuenta con 93 niños y niñas, y tres maestros, cada uno está encargado de dos niveles y maneja ambos idiomas. El director de la escuela comenta que la decisión de mantener tres docentes dentro de la escuela, no fue consultada a sus miembros, quienes no están de acuerdo con dicha disposición y quisieran que se vuelva a incluir a un maestro más. Sin embargo, las autoridades se resisten a hacerlo debido al supuesto escaso número de niños.

La escuela tiene 5 aulas, 1 de ellas está desocupada, pues este año lectivo (2008-2009) un maestro fue ubicado en otro centro. Las aulas están organizadas en función de rincones de lectura y matemáticas, los pupitres están colocados de modo que cada grupo esté diferenciado; existe poca luz en las aulas, al igual que espacio y material necesario para un adecuado aprendizaje. Además, el centro cuenta con un comedor, baterías sanitarias en mal estado, y por lo general no tiene una adecuada infraestructura.

En cada aula existe, aproximadamente, 30 niños, lo que, según los maestros, dificulta que se lleve a cabo un adecuado aprendizaje. No existe primero de básica, los maestros observan que esto también perjudica a los niños, pues no entran con las bases necesarias a la escuela, y los maestros tienen que igualarlos en a penas 3 meses, interfiriendo en el proceso de aprendizaje. Los maestros cuentan con una asesoría en lecto-escritura por parte de los miembros del Programa de Escuelas Lectoras de la Universidad Andina, quienes les han proporcionado textos, por lo cual han logrado establecer una pequeña biblioteca, misma que no utilizan pues permanece cerrada.

Los niños entran a clases a las 8 de la mañana, sin embargo llegan a las 7:30 para tomar el desayuno escolar, compuesto de un vaso de colada. Para entrar a las aulas se organizan previamente en el patio, cantan algunas canciones (en español) e identifican la fecha. Todas las niñas usan el traje característico de la población, sombrero, poncho y falda de colores; los niños utilizan pantalón y saco. La mayoría de los niños son tranquilos, algo tímidos y callados, parece que el clima interfiere en su comportamiento pasivo, pues en la zona hace mucho frío.

A las 10:30 es el receso, comen en el comedor junto a la cocina, el menú fue sopa de habas, papas y zanahoria. Las madres de familia apoyan en la preparación de los alimentos.

Al asistir a la clase de lenguaje (español) de 6to y 7mo de básica, se pudo identificar que algunos niños tienen dificultad para discriminar las vocales “o/u” “i/e” en la lectura de un texto, su velocidad lectora es muy baja, su vocabulario es muy escaso lo que incide en la poca comprensión del texto, además requieren mucha motivación para participar.

En la clase de 4to y 5to de básica se observó que la mayoría de niños no pueden reproducir rápidamente las palabras escritas en el pizarrón, algunos suprimían letras e incluso palabras dentro del texto.

Los niños de 2do y 3ero de básica aún no logran manejar nociones temporo-espaciales y discriminar conceptos de direccionalidad. La jornada escolar termina a la 1 de la tarde.

*Entrevistas*¹⁵¹:

A continuación se presentan los resultados (respuestas más frecuentes escritas en forma jerárquica) de las entrevistas a niños y niñas, docentes, directores, padres de familia y miembros de las comunidades visitadas, se realizó una investigación cualitativa de base, es decir una observación y conversaciones con varias personas representativas de las diferentes poblaciones y CECIBs.

Niños	
Número de entrevistados:	20
Preguntas	Respuestas más frecuentes

¹⁵¹ Las entrevistas se llevaron a cabo los días: 4, 5, 6 y 10 de noviembre del 2008 en las comunidades respectivas.

1.Motivación para asistir a la escuela	SI
Por qué	Estudiar
	Aprender
	Trabajar
2.Cómo quisieras que fuera:	
Escuela	Bonita
	Dibujos
	flores
	Sillas
	Organizada
	Juguetes
	limpia
Maestros	no griten
	enseñen sin pegar
	son buenos
compañeros	jueguen con todos
	sean educados
	no apodos
	buenos
3.Qué aprendes en la escuela	todas las materias
	historia de nuestra tierra
	cuidar el agua y la tierra para existir
	operaciones matemáticas
	dibujar y pintar
4.Qué materia te gusta más	Matemáticas
	Español
	Dibujo
5.Cuál materia te parece difícil	Historia
	Matemáticas
	Español
	Dibujo
6.Qué tareas te resulta más difícil	Escribir
	Comprender las preguntas
	leer en español
	resolver operaciones matemáticas
	Dibujar
7.Quién te ayuda a resolver dificultades	Papá
	Profesor
	Hermana mayor
	Amiga
	nadie
	hermano mayor
Cómo te ayuda	Repasar

	Explicar
	Decir que está mal
	Dictar la tarea
8.Cómo te llevas con tu familia	Bien
¿Cómo son tus familiares?	Papás pelean
	Hermano molesta
	Mamá pega
	Hermana pega
	Papá pega a mamá
9.Relación con sus compañeros	pelean mucho
	son molestosos
	todos son buenos
	pocos amigos
10.Cómo te llevas con tu maestro/a	Bien
	A veces gritan y castigan
	Pega y se enoja
	Aprendo mucho
	Jala la oreja

Tabla 1. Respuestas frecuentes de las entrevistas a niños de los tres CECIBs.

Maestros	
Número de entrevistados:	14
Preguntas	Respuestas más frecuentes
1. ¿Cuál cree que es la función de la escuela?	Educar a los alumnos de la comunidad mediante métodos y procedimientos acordes a su edad
	Educar a los niños, instruirlos y enseñarles a leer y escribir
	Brindar a nuestros niños una formación adecuada, educación de calidad, creando un ambiente escolar favorable.
	Compartir conocimientos académicos, normas de respeto y urbanidad con los estudiantes
	Innovación pedagógica
2. ¿En qué aspectos cree que la escuela debería mejorar?	Infraestructura
	Espacios novedosos, dinámicos, heterogéneos y desafiantes
	Atención a los problemas individuales de los niños cuando

	presentan dificultades en el rendimiento
	Relaciones humanas entre maestros y padres de familia
	Si
3. ¿Existe una coordinación entre los docentes, padres de familia y miembros de la comunidad a favor de la educación de los niños?	A veces
	Se está integrando cada vez más a los actores sociales para lograr llegar a acuerdos en beneficio de los niños
	Con padres de familia y comunidad hace falta mucho
	Sólo en eventos y programas sociales
	Gusto por trabajar con niños
4. ¿Qué le motivó a trabajar como docente?	Amor, paciencia, voluntad, habilidad para manejar a los niños
	Hábitos y valores
5. ¿Qué es lo que le resulta más difícil enseñar o manejar dentro del aula?	Enseñar a niños que tienen un bajo nivel educativo debido a la ausencia de estímulos afectivos e intelectuales
	Velocidad y comprensión lectora
	Sexualidad
	Razonamiento
	Hablar con los padres de familia porque existe incompreensión, falta de colaboración y participación
	Hacer que se adapten a la escuela y tengan interés por estudiar.
	Compañeros
6. ¿A quién acude en caso de necesitar apoyo?	Libros
	Experiencia propia
	Universidad Andina
	Si
7. ¿Existe algún niño dentro de su aula que tenga dificultades para aprender, relacionarse con los demás o problemas familiares?	No recuerdan lo que se enseñó
¿Por qué?	Dificultades para aprender a leer y escribir
	Poco interés por aprender
	No comprenden lo que se enseña debido a la interferencia entre kichwa y español

	Padres descuidan a sus hijos porque consumen mucho alcohol
	Busco ayuda en los compañeros
8. ¿Qué hace para ayudarlo?	Busco trabajos en los libros
	Ponerse de acuerdo con los padres
	Muy buena
9. ¿Cómo es la relación que mantiene con los padres de familia y la comunidad?	Más o menos
¿Por qué?	Existe comunicación con el Cabildo para hacer proyectos
	Muchos dirigentes se aprovechan de su autoridad para sacar provecho
	Existe confianza
	Unos padres valoran la enseñanza, a otros no les interesa y dejan abandonando a sus hijos.

Tabla 2. Respuestas frecuentes de las entrevistas a maestros de los tres CECIBs.

Directores	
Número de entrevistados:	3
Preguntas	Respuestas más frecuentes
1. ¿Quiénes conforman el centro educativo comunitario intercultural bilingüe?	Estudiantes, docentes, padres y madres de familia, y la comunidad
2. ¿Con qué recursos cuenta el centro para la formación de los niños?	Aulas
	Comedor pequeño
	Textos
	Biblioteca pequeña
	Centro de cómputo
3. ¿En qué aspectos cree que el CECIB debería mejorar?	Rotular y adecuar las aulas
	Infraestructura
	Material didáctico
	Número de maestros
	Equipos informáticos
	Instrumentos musicales
4. ¿Qué se está haciendo o se hará para mejorar esto?	Ejercitar en lecto-escritura a los niños y niñas.
	Sesiones con padres de familia

	Hablar con el cabildo
	Gestionar para crear un centro de cómputo, conseguir pinturas, buscar un profesor de computación
5. ¿Cuáles son los valores que el centro promueve en los niños?	Respeto a la identidad y culturas existentes
	Solidaridad y reciprocidad
	Respeto por la familia y maestros
	Honradez
	Estudiar
6. ¿Cómo se fomenta el conocimiento de las costumbres y tradiciones ancestrales en los niños?	Compartiendo todos los conocimientos que tiene nuestro pueblo kichwa
	Poniendo en práctica el baile, la danza, el idioma
	Respeto a la comunidad kichwa
	Vestimenta
7. ¿Cómo es la relación que mantiene con los docentes y la comunidad?	Existe respaldo, participan en reuniones y mingas para arreglar aulas
	Hace falta para llegar a coordinar algunas actividades en el campo educativo
	Recién se empieza a tener una relación de compañerismo y trabajo.
8. ¿Cómo es la relación entre docentes y padres de familia?	Hace falta mucho para que valoren lo nuestro
	Existe colaboración y participación en las actividades
9. ¿Qué función cumplen los padres de familia dentro de la educación escolar de sus hijos?	Aportar y participar en las actividades que desarrolle la Institución
10. ¿Cuál es su función dentro de la escuela?	Coordinar y dirigir para que la Institución siga funcionando
	Cumplir la misión de entregar el conocimiento científico a los niños de la comunidad para su desarrollo y satisfacción de necesidades e intereses
	Trabajar con los niños
11. ¿Cómo describe a los niños del centro?	Activos
	Colaboradores
	Desobedientes

	Algunos faltan porque los padres los llevan a trabajar
12. ¿Existen niños con dificultades para aprender?	Si
13. ¿Qué dificultades ha observado en ellos?	Problemas familiares
	Concentración
	Enfermedad mental
	Cruce entre los dos idiomas en los primeros niveles
	Hábitos de aseo y orden
	Incumplimiento de tareas
14. ¿Qué hace el centro para ayudarlos a mejorar?	Matemáticas
	Conversar con los docentes para encontrar soluciones
	Conversar con la familia
	Motivar y hacer un seguimiento

Tabla 3. Respuestas frecuentes de las entrevistas a Directores de los tres CECIBs.

Padres	
Número de entrevistados:	9
Preguntas	Respuestas más frecuentes
1. ¿Cuántos niños tiene en el CECIB?	1 a 2
2. ¿Por qué envía a su hijo/a al CECIB?	Aprenda a leer, escribir, contar, ser más sociable, siga adelante.
3. ¿Está contento con la enseñanza que brinda este centro?	Si
¿Por qué?	Maestros enseñan bien, son sociables, les quieren a los niños.
	Aprende a leer, contar, ser sociable, escribir
4. ¿Cree que es necesario que su hijo aprenda dos idiomas?	Si
¿Por qué?	Pueda expresarse y comunicarse con más facilidad
	Por su bien y para que continúe estudiando en otras instituciones
5. ¿Qué ha aprendido su hijo/a?	Leer, escribir, ser sociable y educado.

	Ciencias naturales, matemáticas, kichwa y castellano.
	Respeto hacia los mayores y sus compañeros
6. ¿Qué le cuesta aprender a su hijo/a?	Matemáticas, lenguaje y comunicación. Ser obediente
7. ¿Quién le ayuda a resolver las dificultades?	Mamá
8. ¿Cómo es la participación de los padres de familia en el centro?	Poca participación y responsabilidad Asistencia a reuniones Hacemos mingas para arreglar la escuela, ayudamos a construir las aulas
9. ¿De qué manera participa la comunidad en la educación escolar de los niños?	No hay apoyo Haciendo aulas.

Tabla 4. Respuestas frecuentes de las entrevistas a Padres de los tres CECIBs.

Miembros de la Comunidad	
Número de entrevistados:	6
Preguntas	Respuestas más frecuentes
1. ¿Quiénes conforman la comunidad?	Miembros del cabildo, hombres y mujeres, ancianos, comuneros y niños.
2. ¿Cuál ha sido su desenvolvimiento dentro de la comunidad?	Colaboración en proyectos
3. ¿A qué se dedican los miembros de la comunidad?	Agricultura Migración Artesanías Albañilería
4. ¿Cuáles son las necesidades de la población?	Servicios básicos Mejoramiento de caminos y veredas
5. ¿En qué contribuye el centro educativo a la comunidad?	Aprendizaje de los niños
	Préstamo de aulas para programa de alfabetización Participación en fiestas
6. ¿Cómo es la relación entre los	Existe acogida a los maestros

docentes y los miembros de la comunidad?	
7. ¿Quién o quiénes piensa que son los responsables de la educación de los niños?	Primero los padres de familia, después el Centro educativo
8. ¿Qué se debe hacer para mejorar la educación de los niños?	Incorporación de materias como Inglés y Computación
	Permitir que los niños aprendan y terminen la Escuela
	Comunicación con docentes
	Capacitación a padres sobre temas de actualidad
9. ¿De qué manera apoya la comunidad al centro educativo comunitario intercultural bilingüe?	No ha existido coordinación
	Cabildo hace gestiones en coordinación con el director

Tabla 5. Respuestas frecuentes de las entrevistas a miembros de las comunidades de los tres CECIBs.

Anexo 2.

Consultas a expertos de la Educación Intercultural Bilingüe

Según el director del Área de Educación Básica de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Psc. Ángel Ramírez, los CECIBs de la comunidad Kichwa de la Sierra del Ecuador no cuentan con profesionales que se encarguen de las dificultades de aprendizaje de los niños, colaboren con el trabajo docente para desarrollar alternativas para mejorar el aprendizaje, contribuyan a enriquecer la labor de los padres para el bienestar personal de sus hijos, y puedan mediar posibles conflictos de comunicación dentro de las escuelas.

El Padre José Monangón, director del Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi, SEIC tiene a su cargo 56 centros educativos comunitarios interculturales bilingües, distribuidos en 4 redes que acogen a más de 3000 alumnos. Para atender las necesidades de la población, SEIC está organizado por equipos enfocados en la educación y producción de las comunidades indígenas, estos brindan asesoría psicopedagógica y desarrollan proyectos para impulsar el

área productiva. Actualmente existen cuatro psicopedagogos que recorren permanentemente las escuelas para hacer un seguimiento de la capacitación en lecto-escritura en español que se llevó a cabo con la colaboración de la Universidad Andina. Monangón menciona que a pesar de que los avances de la educación indígena han sido muy significativos, las deficiencias pedagógicas son evidentes. Esto se refleja con el incipiente paso del saber ancestral al científico y el reducido desarrollo del pensamiento de los niños y niñas. Además, la burocracia de la Educación Intercultural Bilingüe ha impedido que el idioma kichwa se desarrolle adecuadamente en los centros escolares, pues ha sido manejado desde el punto de vista político más que pedagógico. Según el padre, es el pueblo quien va desarrollando el idioma, el cual es un transmisor de la cultura, sin embargo no hay apertura para conocer la opinión de la gente.