

2022

Un encuentro intercultural a partir del aprendizaje-servicio: El imperativo de revitalizar el Kichwa

Veronica Yepez-Reyes

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Karina Ortiz Pacheco

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Marcelo Moreano

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Follow this and additional works at: <https://scholarworks.umass.edu/livinglanguages>

Recommended Citation

Yepez-Reyes, Veronica; Ortiz Pacheco, Karina; and Moreano, Marcelo (2022) "Un encuentro intercultural a partir del aprendizaje-servicio: El imperativo de revitalizar el Kichwa," *Living Languages • Lenguas Vivas • Línguas Vivas*: Vol. 1: No. 1, Article 10.

DOI: <https://doi.org/10.7275/b0e5-ne89>

Available at: <https://scholarworks.umass.edu/livinglanguages/vol1/iss1/10>

This Articles / Artículos / Artigos is brought to you for free and open access by ScholarWorks@UMass Amherst. It has been accepted for inclusion in Living Languages • Lenguas Vivas • Línguas Vivas by an authorized editor of ScholarWorks@UMass Amherst. For more information, please contact scholarworks@library.umass.edu.

Un encuentro intercultural a partir del aprendizaje-servicio: El imperativo de revitalizar el Kichwa

Veronica YEPEZ-REYES

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Karina ORTIZ PACHECO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Marcelo MOREANO

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

EDITORAS

Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Liliana Sanchez (University of Illinois at Chicago)

ABSTRACT

This article analyzes the project “Endogenous Development of Sigchos and Chugchilán” from Pontificia Universidad Católica del Ecuador focused on three components: revitalization of kichwa, Service-Learning (SL), and intercultural experiences. Service-learning (SL) is an educational methodology that brings together students and communities using civic-engagement and democracy as its foundation. Recently SL has acquired novelty in academic circles; however, less has been written on SL projects and their relationship with multiculturalism and language revitalization. This article suggests the following outcomes: (1) service-learning, despite several difficulties, contributes to a better understanding between cultures creating awareness about the importance of revitalizing indigenous languages immersed in their territory and time; and (2) the strains of a horizontal communication of written languages with eminently oral languages persist today. Finally, we consider that the revitalization of indigenous languages, such as Kichwa, continues to be a debt that we owe to our ancestors and that it is a fundamental step for an intercultural world.

RESUMEN

Este artículo analiza el proyecto “Desarrollo Endógeno de Sigchos y Chugchilán” de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a partir de tres componentes: la revitalización

del kichwa, lengua originaria del páramo ecuatoriano; la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) y la multiculturalidad en el Ecuador, a través de las lenguas y las experiencias interculturales. El ApS es una práctica educativa que se fundamenta en el compromiso ciudadano y democrático al juntar a estudiantes y comunidades en proyectos de servicio comunitario. En los últimos años el ApS ha adquirido interés en los círculos académicos; sin embargo, poco se ha escrito acerca de los desafíos que enfrentan proyectos de ApS enriquecidos con componentes multiculturales y de revitalización de las lenguas. Los resultados de este artículo sugieren que (1) el ApS, pese a las dificultades encontradas, contribuye a una mejor comprensión en las culturas y crea conciencia sobre la importancia de revitalizar las lenguas indígenas propias de un territorio y tiempo, y (2) persiste en nuestros días la dificultad de una comunicación horizontal de las lenguas escritas con las lenguas eminentemente orales. Finalmente, consideramos que la revitalización de las lenguas indígenas sigue siendo una deuda que tenemos con nuestros antepasados y un paso fundamental hacia un mundo intercultural.

1. EL ENCUENTRO DE LAS LENGUAS

Al diálogo entre diferentes culturas –entendiéndose a la cultura como un proceso fluido en constante cambio y evolución– las cuales tienen, a su vez, distintas lenguas, se le conoce como “comunicación intercultural” (Carbaugh, 2016). En las relaciones de interculturalidad es fundamental entender el valor que se otorga a las palabras y a sus conceptos dentro de las diferentes lenguas.

El habla de cada individuo representa un acto reconocible de la lengua dentro de un sistema definido de reglas, pero al mismo tiempo sucede dentro de la vida y el contexto único en donde tiene lugar su enunciación. Es a través del proceso de enculturación que la lengua transmite la cultura de una generación a otra, y el lenguaje moldea la forma en que pensamos y comprendemos el mundo (Ferri, 2018; Boroditsky, 2017).

Enfrentar las complejidades de la interculturalidad ha sido quizás el reto fundamental de los programas y proyectos de vinculación con la comunidad que llevan adelante las universidades, como lo explica Welch (2019), las instituciones de educación superior tienen como propósito y tarea principal el poner a disposición de la sociedad sus recursos intelectuales.

Por su parte Fung (2017) analiza cómo los proyectos de servicio comunitario (SC) y vinculación con la colectividad cumplen una doble función: permiten a las instituciones de educación superior involucrarse en asuntos sociales, económicos, culturales y cívicos y, a la vez, brindan la posibilidad a sus estudiantes de prepararse para la vida profesional articulando las destrezas y los conocimientos adquiridos e involucrándose en el diálogo crítico y constructivo con la comunidad.

En el siguiente apartado abordaremos la realidad lingüística en el Ecuador y los retos que representa la diversidad para la comunicación intercultural y el encuentro de las lenguas, en particular enfocándonos en el concepto de “diglosia” (Ferguson, 1959; Ninyoles, 1975) que establece el uso discriminado de dos variantes de una lengua: una alta (puede ser vernácula) y una baja (estándar) en situaciones específicas, es decir, que una variante se utiliza en determinadas ocasiones y la otra en otros contextos; este uso discriminado puede darse también con dos lenguas diferentes usadas por una comunidad en situaciones de habla específicas.

En el caso ecuatoriano, el español tiende a ser la lengua predominante sobre las lenguas indígenas. Esto explica por qué muchos indígenas utilizan el kichwa en circunstancias informales y, en la mayoría de los casos, usan el español en las situaciones de habla formal (por ejemplo, en contextos oficiales o gubernamentales). Este aspecto puede llevar a conservar o perder el uso de una lengua, y esto último sucede frecuentemente con la de menor prestigio. El prestigio de una lengua se debe al contacto lingüístico, puesto que los hablantes de manera consciente o inconsciente atribuyen valores, positivos o negativos, a las lenguas o variedades con las que están en contacto (Haboud, 1998).

Por tanto, es difícil que las lenguas subordinadas sean consideradas “prestigiosas”, ya que su validación es el resultado de un largo proceso de dominación y de poder desigual. Para los kichwahablantes la validación de su lengua está subordinada a factores sociales, económicos y culturales que con el tiempo aumentan la tendencia hacia la pérdida de su lengua nativa, ya que su validación es el resultado de un largo proceso de dominación y de poder desigual.

La lengua refleja una cultura: valores compartidos dentro de un grupo étnico, un grupo lingüístico y un grupo social. Por ejemplo, la lengua se utiliza como un marcador social en Ecuador, lo que crea una compleja estratificación social que comprende los diferentes grupos y la lengua que hablan. Desde un enfoque binario, los ecuatorianos hispanohablantes son étnicamente mestizos, mientras que la mayoría de los ecuatorianos kichwahablantes son de etnia indígena; aquí la etnicidad, la cultura y la lengua interactúan de manera compleja. Muchos indígenas variarán sus patrones de habla cuando abandonen su comunidad.

Las comunidades indígenas a menudo hablan dos o más lenguas según el entorno social. Así como las situaciones sociales influyen en el habla de la comunidad indígena, los dialectos del español también se consideran marcadores sociales. El español ecuatoriano tiene préstamos lingüísticos, sintaxis y entonación del kichwa; por ejemplo, *wawa*, la palabra kichwa para bebé, es usada comúnmente en Ecuador por la población hispanohablante. Los ecuatorianos de ascendencia europea, real o socialmente construida utilizan un vocabulario que tiende más al español general estándar para reflejar su estatus social.

1.1 CONTEXTO

Este artículo se enfoca en el proyecto de SC “Desarrollo endógeno de Sigchos y Chugchilán”, un proyecto interdisciplinario liderado por la Facultad de Medicina en el que intervienen 14 diferentes carreras de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

Sigchos es un cantón rural de la provincia de Cotopaxi en la sierra centro del Ecuador. Se ubica entre los 1000 y 4000 m.s.n.m. y comprende una zona mayoritariamente agrícola y ganadera. Según el Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Sigchos (2015), el cantón presenta altas tasas de necesidades básicas insatisfechas, bajos niveles de escolaridad (39% de la población no terminó la escuela primaria), altos niveles de analfabetismo (24,6%), altas tasas de inseguridad alimentaria y desnutrición (43% de los hogares presentan inseguridad alimentaria severa), problemas sanitarios como la falta de agua potable y eliminación de desechos sólidos, y altas tasas de desempleo y migración.

La población del cantón es de alrededor de 22 000 habitantes con un marcado número de familias indígenas kichwahablantes (tabla 1). Sigchos cuenta con 6 unidades de salud (figura 1) de particular relevancia para este proyecto que arrancó con una vocación por atender temas de salud y bienestar y luego se amplió a otras posibilidades de trabajo conjunto entre la PUCE y las comunidades locales.

PARROQUIA	POBLACIÓN	EXTENSIÓN TERRITORIAL (km ²)	DENSIDAD DEMOGRÁFICA (hab/km ²)
Sigchos	7.933	776,23	10,22
Isinlivi	3.227	84,86	38,03
Chugchilán	7.811	248,76	31,40
Palo Quemado	1.030	115,94	8,88
Las Pampas	1.943	132,05	14,71
Total	21.944	1.357,84	16,16

Tabla 1: Densidad demográfica por parroquias del cantón Sigchos. Fuente: Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Sigchos (2015).



Figura 1: Unidades de salud del cantón Sigchos.

Fuente: Google Maps, 2021.

El análisis de la interculturalidad y la revitalización de las lenguas dentro de este proyecto se realiza a partir de las actividades desarrolladas en los siguientes componentes: a) turismo comunitario agroecológico, b) bienestar y salud y c) promoción de la lectura.

Estas actividades han tenido como denominador común la puesta en práctica de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS). El ApS es una forma de educación experiencial y una filosofía de la reciprocidad que se basa en pasar de la caridad a la justicia, del servicio a la eliminación de la necesidad (Jacoby, 2014). Sus potencialidades, por una parte, son una excelente experiencia de campo para el estudiantado y el apoyo técnico y la transferencia de conocimiento para las comunidades. Más aún, Fung (2017) destaca la posibilidad del ApS de generar criterios de evaluación para aprender de los errores y las dificultades, así como de los triunfos alcanzados.

Las oportunidades de ApS se presentan como un puente de unión entre el campus y las comunidades y ayudan a los estudiantes a aplicar sus conocimientos en situaciones reales. De esta manera, conectar a los estudiantes con distintos ambientes es una parte fundamental dentro de un proceso holístico de aprendizaje, por lo que el conocimiento adquirido del aprendizaje vivencial juega un rol esencial en la formación de los universitarios.

1.2 COMPONENTES DEL PROYECTO

A continuación, una breve presentación de los componentes del proyecto “Desarrollo Endógeno de Sigchos y Chugchilán” desde la perspectiva de los desafíos que se generan gracias a la presencia de distintas lenguas.

1.2.1 TURISMO COMUNITARIO AGROECOLÓGICO

Este proyecto se desarrolló en la comunidad de Guayama Grande, la cual busca promoverse como sitio turístico dado que se ubica en el páramo entre Chugchilán y la laguna del volcán Quilotoa, donde existe un flujo constante de turistas haciendo *trekking* hacia o desde el Quilotoa para alojarse en el poblado de Chugchilán, y en su recorrido cruzan por Guayama Grande.

Esta actividad involucró la participación de estudiantes y docentes de la PUCE junto con docentes y estudiantes de la Universidad de Ohio y miembros de la comunidad de Guayama Grande. El ApS conjugó la comunicación intercultural entre las tres diferentes lenguas de los participantes: kichwa (comunidad), español (PUCE) e inglés (Ohio).

La comunicación intercultural y el uso de la lengua dentro de este proyecto se dio como una forma de aprendizaje situado (Corrius et al., 2016; Lave & Wenger, 1998). Para comprender mejor este concepto, Bagga-Gupta & Rao (2018) sostienen que la comunicación, indistintamente del uso de una lengua u otra “es a la vez lograda de manera colaborativa y constituye una dimensión significativa de la construcción de las realidades humanas” (p. 3). Esto se logró gracias al deseo de trabajar en conjunto, ya que los estudiantes entendieron que la única posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos se daba con la colaboración de todo el grupo: sus compañeros, el equipo de Ohio y la comunidad local.

De hecho, algunas palabras, cargadas de significado asignado por los participantes fueron cruciales dentro de esta actividad. Una de ellas es la palabra *storytelling* del inglés, la cual en el proyecto nunca se tradujo ni al español ni al kichwa, dado que el término en inglés se percibe en conexión con tecnologías de punta utilizadas para las narrativas. La palabra kichwa *chakiñan*, (literalmente *chaki*= pie, *ñan*= camino) que constituye un préstamo del kichwa al español del Ecuador, fue utilizada siempre en kichwa para referirse a los caminos sinuosos de montaña, y no tuvo una traducción directa al español o al inglés, y la palabra *barro* del español, que denota la arcilla utilizada para moldear en las actividades de cerámica emprendidas a cargo de la carrera de Artes Visuales en Guayama Grande tampoco fue traducida ni al kichwa ni al inglés. Cada una de estas palabras representa una realidad específica y una manera única de concebir el mundo, la cultura de los participantes y su identidad.

1.2.2 BIENESTAR Y SALUD

Este proyecto se vinculó a las actividades de atención primaria del Ministerio de Salud Pública (MSP) en el distrito de salud de Sigchos, en el marco del *Modelo de Atención Integral de Salud - Familiar, Comunitario e Intercultural* (MAIS-FCI, 2012). El Distrito de Salud de Sigchos mantiene 1 hospital y 5 subcentros en: Las Pampas, Palo Quemado, Sigchos, Isinlivi y Chugchilán, además de un puesto de salud en Sarahausi (figura 1); en estos se planifican y desarrollan estrategias de promoción, prevención, atención curativa y recuperación a través de Equipos de Atención Integral de Salud (EAIS).

Los EAIS a nivel local incorporan a técnicos de atención primaria de salud (TAPS), los cuales son miembros de las propias comunidades, con una formación técnica universitaria en promoción y prevención de la salud y altas competencias en kichwa.

El trabajo de los TAPS permite una buena interacción de los EAIS con la comunidad, facilitada a través del uso de instrumentos desarrollados en la región latinoamericana para la atención primaria en salud, el diagnóstico y seguimiento. Una de estas herramientas la constituyen los “mapas parlantes” (figura 2), una metodología de mapeo comunitario para el diagnóstico rápido participativo que permite visualizar el territorio y ubicar a las familias y sus problemas de salud y enfermedades (Ministerio de Salud Pública, 2012).



Figura 2: Mapa parlante de Chugchilán.

Entre 2017 y 2020, en este componente han participado alrededor de 150 estudiantes, 12 docentes y 22 TAPS, que trabajaron en todo el cantón en estas actividades:

- levantamiento de una ficha médica de cada estudiante de 8 unidades educativas de Chugchilán,
- desarrollo de una campaña de lavado de manos en 6 unidades educativas,
- apertura de fichas familiares en las comunidades de Sarahausi,
- curso de actualización de conocimientos para los TAPS,
- seguimiento con los EAIS a las visitas domiciliarias,
- promoción de salud materna e infantil, vacunación, campañas antirrábicas y ferias de la salud,
- diseño del calendario 2019 de salud materno-infantil y
- encuestas domiciliarias para un diagnóstico socioeconómico y de hábitos alimentarios en las parroquias de Chugchilán e Isinlivi.

Desde la perspectiva de la salud, existe en el país un sistema de salud indígena el cual se confronta con el sistema formal, institucional de salud, en una dinámica muy desigual, pues el sistema occidental paulatinamente ha llegado a absorber las prácticas y tradiciones de salud (Salaverry, 2010). La preservación de la interculturalidad se ha planteado como un objetivo del modelo de atención MAIS-FCI, pero con mucha dificultad, pues a nivel local se sincretizan las prácticas tradicionales y paulatinamente se pierden. La salud intercultural se dificulta al confrontar diferentes cosmovisiones, al igual que lo que sucede con las lenguas consideradas de prestigio, la medicina formal incide en la concepción de la salud y la vida reproductiva, modificando y atentando contra las prácticas ancestrales.

1.2.3 PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Este componente nació luego de la primera campaña de lavado de manos del componente de bienestar y salud en Chinaló Alto, Guasumbiní Alto y Amanta en 2017. Allí se advirtió la ausencia de libros y material didáctico; al mismo tiempo, la evaluación del Distrito Educativo de Sigchos de 2018 determinó la necesidad de reforzar el área de Lengua y Literatura.

En este contexto, las carreras de Comunicación, Literatura y Artes Visuales emprendieron el proyecto de promoción de la lectura y la implementación de una biblioteca y dos rincones de lectura en la zona de Chinaló Alto (ver figura 3). A partir de una donación inicial de libros de la carrera de Literatura, se lanzó la campaña *#DonaHistorias* en la PUCE, la cual ubicó 10 contenedores para libros en el campus. Se reunieron más de 1400 volúmenes, muchos de ellos de literatura infantil y juvenil. Es importante hacer notar que, pese al carácter multilingüe del país, como se verá más adelante, de

todas las donaciones receiptadas no hubo un solo libro, folleto o documento en kichwa, pero sí se recibieron libros infantiles en inglés.



Figura 3: Comunidades en donde se trabajó en promoción de la lectura.

Fuente: Google Maps, 2021.

Ya en la comunidad, las familias de Chinaló Alto se encargaron de enlucir un aula nueva en la escuela y generar el espacio para la biblioteca. Los estudiantes de Artes Visuales la transformaron en un espacio visualmente estético y atractivo con mobiliario y cromática acorde. Además de catalogar libros y restaurar muebles, 30 estudiantes distribuidos en 6 equipos diseñaron metodologías para promocionar la lectura en el aula de acuerdo con la edad de niños, niñas y adolescentes.

Si bien el deseo de revitalizar la lengua materna de los estudiantes de las escuelas interculturales bilingües de la zona alta de Chinaló estuvo latente en todos los participantes, este fue un deseo difícil de alcanzar puesto que solo un estudiante y dos docentes tenían algún conocimiento de kichwa, el resto del grupo, no. Sin embargo, esta fue una oportunidad para compartir ese conocimiento ancestral de los niños y niñas de las escuelas con los estudiantes universitarios. Esto también motivó a que dentro de la universidad se solicitara la apertura de un curso de lengua kichwa para docentes y administrativos interesados en aprender la lengua y mejorar la comunicación en proyectos de servicio comunitario.

En febrero de 2020 (antes de la pandemia), 12 estudiantes y 3 docentes de las carreras de Literatura, Artes Visuales, Comunicación y Humanidades replicaron el proyecto con niños del Centro

Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) de Educación Básica *Belén 15 de Julio*, en Guayama San Pedro, con 10 maestros y 136 estudiantes, así como en el CECIB *José Manuel Chugchilán*, en Guayama Grande con los 31 estudiantes y 1 maestro.

Pese a que la Constitución ecuatoriana de 1998 celebra el carácter multiétnico del país, las situaciones reales de habla entre integrantes de diferentes estratos (lenguas minorizadas-español) se dan con cierto grado de tensión. Esto se reflejó en las actitudes de los estudiantes universitarios cuando se sorprendieron de que la comunidad indígena hablara un dialecto del español diferente o, en algunos casos, usara un español con una entonación o construcción sintáctica diferentes.

2. MULTICULTURALIDAD EN EL ECUADOR

El Ecuador es un país multicultural y plurinacional en el que interactúan varias lenguas, culturas y naciones. De acuerdo con los datos del último censo nacional del 2010 la mayor parte de la población pertenece a las etnias mestiza, blanca y afroecuatoriana. Gracias a su población heterogénea, Ecuador tiene una diversidad lingüística que permite la comunicación en las relaciones interculturales. Existen 13 lenguas indígenas que son oficiales en sus respectivos territorios. La Constitución Nacional reconoce el español como lengua oficial, y el español, el kichwa y el shuar como lenguas oficiales para las relaciones interculturales. Sin embargo, el afirmar que hay diversidad lingüística podría ser falaz porque, aunque el país es lingüísticamente diverso, el español es la lengua dominante y hablada por la gran mayoría de la población y es utilizada en los ámbitos gubernamental, educativo, económico y social. El kichwa es la lengua indígena más hablada, utilizada principalmente en las zonas rurales del altiplano ecuatoriano y en la región de la Amazonia.

El kichwa es la variante ecuatoriana de la familia lingüística del quechua andino. Howard (2011) explica que esta lengua se describe mejor como una “familia de lenguas” debido a la amplia gama de variantes que se hablan en Ecuador, Perú y Bolivia, sin dejar de lado a un número de hablantes en Colombia y Argentina. Durante el proceso de conquista, bajo el precepto de la cristianización de los habitantes de los recién descubiertos territorios, no pocos misioneros aprendieron las lenguas de los naturales para facilitar su labor evangelizadora. Tal fue el caso del fraile Domingo de Santo Tomás, quien establecido en Perú se hizo conocedor y estudioso de la lengua allí dominante, a la que llamó *quichua* –trasladando a la grafía española lo que escuchaba de boca de los indígenas– en su *Gramática o arte de la lengua general de los indios de los reinos del Perú* de 1560. No será sino hasta 1998 que en la Constitución ecuatoriana se reconoce la lengua con sus nuevos grafemas dados a conocer en 1997, luego de una serie de encuentros entre académicos, lingüistas y representantes de las comunidades y nacionalidades, tratando de reflejar mejor los sonidos de esta lengua bajo la unificación escrita (Ministerio de Educación, 2009).

Haboud et al. (2016) afirman que, aunque “tras la conquista española, el español se convirtió en la lengua oficial de facto en toda la América Latina actual, exceptuando Brasil” (p. 204), recientemente han surgido importantes proyectos para la revitalización de las lenguas indígenas, que habían sido abandonadas hasta su casi desaparición durante años, alarmados ante la disminución constante de hablantes en cada uno de los países. De acuerdo con estos autores, uno de los problemas importantes en el esfuerzo de revitalización de las lenguas es precisamente la falta de consenso en el número de hablantes indígenas; por un lado, muchos de los que se reconocen a sí mismos como indígenas no hablan la lengua; por otro, muchas personas que no se autoidentifican como indígenas pueden ser bilingües en el contexto urbano. En la revisión de la relación lengua-identidad, los autores sostienen que “muchos de los grupos que han perdido su lengua mantienen con fuerza, sin embargo, su identidad, la cual está estrechamente relacionada con su sentido de territorialidad y cosmovisión” (p. 204).

Debido a los cambios económicos, sociales, educativos y culturales, tanto en el país como en el contexto global, las poblaciones kichwahablantes utilizan cada vez más el español en comparación con su lengua materna. No obstante, la lengua materna constituye una parte integral para la transmisión cultural (Haboud, 2004).

Haboud et al. (2016) consideran que los indígenas de habla kichwa son grupos *minorizados*, ya que no son una minoría en cuanto a número, sino que padecen por pertenecer a un estatus social bajo. Los autores afirman que “la sustitución lingüística de las lenguas indígenas por una lengua europea dominante (español, portugués, inglés) es un proceso inexorable y continuo, asociado con pobreza, racismo, lingüicismo e inseguridad lingüística y cultural” (p. 201). A pesar de esto, nuestra experiencia en Chugchilán nos mostró que existen aparentes intentos de transformar esta tendencia.

La importante presencia de comunidades indígenas kichwahablantes en Chugchilán las ha hecho beneficiarias del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ([MOSEIB] Ministerio de Educación, 2013) que busca respetar los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, su capacidad creativa y sus conocimientos ancestrales, así como también incorporar la experiencia y la aprehensión de otras culturas que contribuyan a un desarrollo armónico de la persona y de su entorno medioambiental¹.

En los centros de educación comunitaria intercultural bilingüe (CECIB) existen diferentes niveles de inserción a la lengua de contacto intercultural (español), dependiendo de la edad de los estudiantes: inserción al proceso semiótico (5-6 años), fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz

¹ El Ministerio de Educación orienta las políticas y principios gubernamentales sobre los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Desde 2018 existe una oficina encargada de gestionar y promover un nuevo modelo de EIB: <https://educacion.gob.ec/direccion-nacional-de-educacion-intercultural-bilingue/>

(7-9 años), desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (10-12 años) y proceso de aprendizaje investigativo (13-15 años). La adquisición de una tercera lengua (normalmente inglés, pero no limitado solo a esta) tiene un porcentaje menor en cada uno de los procesos mencionados anteriormente, que van desde el 5% en los procesos semióticos hasta el 20% en los procesos de investigación. Por ejemplo, la inserción en procesos semióticos tiene un 75% de lengua indígena, un 20% de lengua de contacto y un 5% de lengua extranjera.

Como en el pasado, hoy en día todavía es común que los niños, niñas y adolescentes (que asisten a los CECIB o a escuelas monolingües de español) actúen como traductores de español para las generaciones mayores, que en su mayoría hablan su lengua materna aunque, como señala Howard (2011), los indígenas se caracterizan por el bilingüismo kichwa español; sin embargo, no se aplica lo mismo a la inversa, ya que una gran parte de la población ecuatoriana “a pesar de vivir cerca de las poblaciones de habla kichwa, son principalmente monolingües de español” (p. 190). Como se verá más adelante, esto se da también tanto con estudiantes como con profesores universitarios; solamente tres de los participantes en el proyecto Chugchilán conocían un poco de la lengua kichwa. Por esta razón, como ya se mencionó, el proyecto de ApS en Chugchilán abrió un curso de kichwa en la PUCE para docentes y personal administrativo interesados en aprender y profundizar en su comprensión de las comunidades.

Haboud (2019) reflexiona acerca de las contradicciones y la fragmentación presentes en las políticas lingüístico-educativas en Ecuador, las cuales a pesar de que promueven la justicia y la equidad para los pueblos indígenas, en la práctica se evidencia que el establecimiento de instituciones educativas para una educación de calidad para todos no involucra realmente a las lenguas indígenas, al contrario, ha privilegiado el aprendizaje monolingüe (español).

La mayoría de las CECIB son escuelas bastante pequeñas, como las visitadas en Guayama San Pedro y Guayama Grande, que carecen de recursos pedagógicos, bibliotecas, libros, computadoras, etc. Las escuelas con educación de alta calidad están ubicadas principalmente en los centros urbanos alejados del campo. Los padres en capacidad de costear el transporte a las escuelas urbanas optan por enviar allí a sus hijos.

El entendimiento multicultural, que es de especial interés para este estudio, puede analizarse como un reflejo de la *glocalización*, entendida como un concepto de autonomía cultural que aporta la construcción de significado en un panorama global (Roudometof, 2015). Aceptando la propuesta general de considerar la globalización como un proceso que se propaga como ondas alrededor del mundo, Roudometof utiliza la metáfora conceptual de la refracción para explicar la glocalización: así como las ondas de luz o de radio pueden desviarse (modificarse) al pasar a través de un medio de diferente densidad, la glocalización es el resultado de las ondas globales refractadas a través de lo

local, es, pues, una relación dual global-local. La glocalización es un concepto complejo, que puede acercarnos hacia la comunicación intercultural en este estudio.

2.1 ENCUENTROS ENTRE CULTURAS

La globalización (y la glocalización) ha permitido el intercambio de ideas y culturas a un ritmo acelerado. Las corrientes culturales pueden cambiar las manifestaciones tradicionales de identidad y uniformizarlas; o, en otros casos, pueden enfatizar estas diferencias. En consecuencia, la comunicación intercultural debe estar dispuesta a comprender a los grupos sociales a través de los conflictos que surgen a partir de sus diferentes valores, sus visiones del mundo, sus intereses y las desigualdades estructurales (Zotzmann, 2007, p. 266). Por tanto, analizar la lengua dentro de este tipo de intercambios es fundamental para comprender la heterogeneidad de la sociedad.

Trabajar en proyectos en donde existe solamente contacto con otras culturas no es suficiente para adquirir realmente este conocimiento. Como sugiere Carpentier (2016), esto sucede especialmente cuando se concibe a la participación únicamente como acceso, en el que tanto estudiantes como comunidades tienen la posibilidad de estar presentes, e incluso en algunas ocasiones pueden interactuar entre ellos, pero esto no genera un cambio real ni una transformación, lo cual debería estar en el centro de los proyectos de ApS. Si la experiencia social del otro no se convierte en una experiencia relevante de aprendizaje personal, entonces no es posible beneficiarse realmente del encuentro.

El ApS ha de verse como un modelo en el que los distintos grupos participantes comprendan que la otra cultura es un sistema organizado y de igual complejidad que la de la propia, no puede resumirse el modelo en una visión estática de su propia cultura o de la otra cultura (Otten, 2003). Por tanto, diseñar actividades que promuevan un mejor entendimiento intercultural y generen al mismo tiempo competencias culturales en los participantes es un desafío, particularmente cuando existen barreras sociales, culturales, económicas y lingüísticas.

Las diferentes formas de cómo los participantes entienden el concepto de servicio las analiza Smith-Tolken (2019), quien sostiene que las personas con un nivel más alto de educación (estudiantes y docentes) “ofrecen un servicio como una forma de ganar experiencia en situaciones reales”, mientras las comunidades (organizaciones y comunidades de base) “reciben un servicio como manos extras en el trabajo con la expectativa de obtener insumos académicos o creativos” (p. 131). Cuando hay compromiso de todos los involucrados en el ApS, todos crecen y se benefician al producir resultados significativos, caso contrario, los proyectos de servicio comunitario podrían no tener ningún impacto o, incluso, efectos adversos en los estudiantes y en las comunidades, reforzando estereotipos y equiparando al servicio con el asistencialismo.

El rechazo para involucrarse en actividades de SC, alerta Jacoby, puede suceder “cuando los estudiantes [o los docentes] no son capaces de dejar de lado los prejuicios familiares o de larga data o las creencias moralistas de su superioridad sobre aquellos que son diferentes a ellos mismos” (2014, p. 231). Por esto es necesaria una buena preparación previa a las actividades de ApS para los estudiantes y docentes, así como tomar contacto previo con las comunidades y sus organizaciones y así prevenir la creación de falsas expectativas.

2.2 RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Los proyectos de servicio comunitario de la PUCE enmarcan sus actividades dentro de los principios de responsabilidad social universitaria propuestos por la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL, 2014, p. 16). Estos principios trabajan sobre cuatro aspectos clave:

1. Experiencia vivencial, marcada por el contacto directo con las comunidades, con los pobres y con los más vulnerables.
2. Conocimiento y análisis crítico de la historia y de la realidad contemporánea del país y la región, con especial énfasis en la comprensión de la causal de la poca generación de oportunidades y bienestar para las grandes mayorías, de la exclusión y de los problemas de gobernabilidad, desde una visión local con una perspectiva global.
3. Alta capacidad técnica y profesional en cada carrera, profundizando en la capacidad de diseñar soluciones exitosas, siendo conscientes de que no basta con la buena voluntad, y que el moralismo, sin competencia y excelencia académica, puede traer males mayores.
4. El sentido de lo público, como espacio de trascendencia para el quehacer profesional de manera que los profesionales exitosos sean el fundamento para la exitosa construcción de lo público.

Poner en práctica estos cuatro aspectos en proyectos de SC es un esfuerzo complejo. El ApS involucra el trabajo con grupos diversos, expectativas diferentes y múltiples cosmovisiones. Más aún, el debate de la descolonización (Quaintance, 2020) podría encontrarse en el centro de los proyectos de ApS, dado que, aunque la justicia social es uno de los pilares de la educación superior, la universidad en sí tiene una ventaja (y por ende un desbalance) en relación con las comunidades con las que trabaja. Es en este ámbito en el que trabajar *con* las comunidades y no *para* ellas es el objetivo de los proyectos de SC (Ríos et al., 2016). Estos proyectos se encuentran mediados por la comunicación intercultural y “a menudo con la difícil negociación de significado en los encuentros interculturales” (Ferri, 2018, p. 18).

3. APLICACIÓN DEL APS: LAS LENGUAS Y LA INTERCULTURALIDAD

Las experiencias de ApS en donde intervienen distintas culturas permiten reflexionar sobre cosmovisiones diferentes interactuando en el territorio de Chugchilán. Aquí la puesta en práctica de competencias, por parte de estudiantes y docentes, y el compartir saberes, por parte de las comunidades locales, permiten compartir aprendizajes y objetivos comunes.

3.1 TURISMO PARA GUAYAMA GRANDE

Desde la comunicación intercultural la experiencia de **Turismo** en Guayama Grande permitió un trabajo conjunto entre los tres grupos lingüísticos participantes, hablantes del kichwa, del español y del inglés. El no compartir un entendimiento universal de significados podría haber representado un obstáculo para la comunicación como ha sido reportado por distintos investigadores como lo refiere Marandon (2003); sin embargo, los resultados fueron positivos como se muestra en adelante. En cuanto a las lenguas, a continuación se explica el uso de cada una de ellas:

- **Kichwa:** solo los miembros de la comunidad hablaban kichwa; el equipo de Ohio escuchó por primera vez el kichwa durante este proyecto; los estudiantes y profesores de la PUCE desconocían el kichwa.

- **Español:** La mayoría de los miembros de la comunidad entendían y hablaban español, salvo los adultos mayores que no lo utilizaban para comunicarse. Los niños, niñas y adolescentes de Chugchilán se desempeñaron como traductores con un español más fluido que el de sus padres y abuelos, e incluso algunos podían decir algunas palabras en inglés, aprendidas en su escuela. La estudiante de Ohio tenía un conocimiento básico del español, pero rápidamente cambiaba al inglés al darse cuenta de que la mayor parte de estudiantes de la PUCE podían entenderla en su propio idioma. Los profesores de Ohio no hablaban español en absoluto, y sin embargo lograban comunicarse con la comunidad, ya fuera en inglés o mediante gestos, ya con la ayuda de los miembros de la PUCE y el apoyo de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad.

- **Inglés:** La mayor parte de los miembros de la PUCE tenía el conocimiento suficiente de inglés para poder comunicarse con el equipo de la Universidad de Ohio, pero no sentían confianza en sus destrezas orales en inglés para sostener conversaciones prolongadas. Esto hizo que la comunicación interpersonal no se diera entre todos, ya que únicamente aquellos que tenían más confianza en sus habilidades lingüísticas establecieron conversación con el grupo de Ohio. Los miembros de la comunidad encontraban maneras de comunicarse con los visitantes de Ohio, pero no mediante el uso de esta lengua, sino a través de la proxémica y la comunicación no verbal.



Figura 4. Participantes del proyecto durante la proyección de fotografías en la casa comunal de Guayama Grande en 2018.

Al margen de la presencia de distintas culturas y lenguas (figura 4), todos los participantes del proyecto lo asumieron como suyo y se dio una real participación, gracias al valor otorgado a los distintos conocimientos propios y compartidos por cada grupo lingüístico: los miembros de la comunidad mostraron poseer un alto conocimiento de su entorno natural, lo que permitió a todos los participantes comprender la importancia y la dinámica del páramo, de modo que se otorgó un sentido de respeto a la comunidad por su conocimiento local; el equipo de Ohio estuvo presto a lograr que los participantes aprovecharan al máximo los paisajes para captar sonidos e imágenes en 360°; y los miembros de la PUCE asumieron su rol de conocedores de los medios tradicionales de comunicación (prensa, radio y televisión) y se convirtieron en tutores de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad.

De esta manera, la comunicación intercultural mostró equilibrio entre todos los participantes con un conocimiento propio que pudo ser compartido dentro del proyecto. Todos los participantes, a la vez, adquirieron un conocimiento nuevo y distinto. Esto permitió que el proyecto dejara en todos los participantes buenos recuerdos y un espíritu de camaradería. El fin último del proyecto, que era la promoción del turismo agroecológico y comunitario se logró mediante la producción de pequeñas piezas comunicacionales que han sido compartidas a través de redes sociales y difusión local.

3.2 BIENESTAR Y SALUD: INTERVENCIONES DIVERSAS EN ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD

El componente de bienestar y salud contó con una activa participación de los TAPS, su presencia fue fundamental para el trabajo de estudiantes y docentes de la PUCE en la atención primaria de salud tanto en el dispensario de salud cuanto en visitas domiciliarias. Los TAPS son promotores de salud y prevención primaria de enfermedades. Durante este proyecto, los TAPS actuaron como intérpretes y traductores de las preguntas de los pacientes y proporcionaron explicaciones contextualizadas a las instrucciones de atención médica del personal de salud, así como de estudiantes y docentes de la PUCE.

Las actividades de ApS incluyeron la aplicación de una ficha médica escolar, en donde se evidenció dos situaciones que constituyeron barreras para el buen desarrollo de las actividades, particularmente en los CECIB: 1) dificultades en la comunicación con los niños y niñas más pequeños, puesto que en ocasiones no dominaban el español y los estudiantes de la PUCE tampoco tenían competencias lingüísticas en kichwa y 2) la cosmovisión de la cultura indígena que rechazó la toma de muestras de sangre para detectar anemia; no así los exámenes de heces para diagnosticar parasitosis intestinales. El rechazo a los exámenes de sangre se da por las creencias propias de las comunidades indígenas respecto a la energía vital que pierden al perder este elemento vital.

Otra actividad fue la capacitación de los TAPS para la utilización de instrumentos propios del Ministerio de Salud Pública (y otros organismos): *Paso a paso por una infancia plena* (2016) y *De la concepción a los 5 años* (2019). Un problema que presentan estos instrumentos es su alejamiento con respecto al mundo rural indígena, promoviendo un único modelo para la atención primaria de salud que desconoce las particularidades y la cosmovisión de las comunidades kichwahablantes. El problema, más allá de la sola utilización del español en los materiales, desconociendo a las otras lenguas, es que ofrece una única manera de enfrentar la salud y la enfermedad.

En esta ocasión, las visitas familiares presentaron una limitante mayor con relación a la lengua. En muchas de estas visitas los TAPS esgrimieron el potencial del dominio del kichwa, por lo que su presencia fue un apoyo fundamental, no solamente para los estudiantes, sino para el personal de salud, en las actividades de seguimiento de pacientes crónicos o agudos que necesitaban monitoreo de su situación de salud, así como en las campañas de lactancia materna, de hipertensión, de vacunación, entre otras (figura 5).



Figura 5: TAPS y estudiantes en la comunidad de Guayama Grande.

Una de las experiencias más interesantes en este componente fue el diseño de un calendario para promover la salud y nutrición de la madre y el niño/a (figura 6). En la actividad participaron estudiantes y docentes de Medicina, Comunicación, Bioanálisis y Diseño. Para la elaboración del afiche se procuró transmitir la lactancia como un momento especial de relación entre la madre y el bebé. La imagen corresponde a una madre de una de las comunidades de Chugchilán que amamanta a su bebé. Se solicitó el uso del logotipo de las *Guías Alimentarias Basadas en Alimentos* (Ministerio de Salud Pública y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2018). El eslogan ***“Si te alimentas bien, tu embarazo va bien y tu bebé crece bien”*** fue acuñado por iniciativa de los estudiantes, y discutido y validado por los TAPS, quienes apoyaron también en su traducción al kichwa. Cabe acotar que luego esta traducción fue validada por una profesora de kichwa en la PUCE, quien corrigió la grafía y el modo de presentar el texto: ***“Kan allita mikukpika, kanpa chichuyka allimi kanka kanpa wawapash allimi wiñanka”***. La razón para ello es que el kichwa es prioritariamente una lengua oral y una estandarización de su escritura no es aún conocida por toda la población.



Figura 6: Calendario 2019 *Lactancia materna*.

El afiche de la figura 6 tiene una triple utilidad: 1) muestra la importancia de la lactancia materna y el calendario sirve para programar las citas de control de salud de la madre y del bebé; 2) muestra, a través de la cuchara, el balance que debe tener una dieta saludable; 3) marca en el calendario las fechas de siembra y poda para utilidad de toda la familia.

Sin embargo, la evaluación de su utilización por parte de las familias de Chugchilán demostró que no hubo apropiación del calendario como un instrumento útil de promoción de salud y bienestar. Posiblemente, barreras culturales impidieron comprender a cabalidad el contenido del afiche, por ello el asumir estas prácticas requiere de un refuerzo de comunicación interpersonal en el que el manejo del kichwa, resulta indispensable. Si bien algunos TAPS son kichwahablantes, esta es una lengua eminentemente oral, por lo que trasladarla a lengua escrita requiere de ciertas competencias lingüísticas que no necesariamente poseen todos los kichwahablantes; los textos escritos en kichwa son muy escasos. En el caso de Chugchilán, la gran mayoría de adultos asistieron a escuelas que no les permitió desarrollar la práctica para escribir su propia lengua.

Los estudiantes de la PUCE tuvieron la posibilidad de interactuar con los TAPS y otro personal de los servicios de atención primaria de salud, al acompañarlos en sus jornadas de trabajo durante las visitas familiares en sus comunidades. Compartieron en las mismas no sólo el idioma, sino también su cultura e identidad. Estas actividades fueron de lo más enriquecedoras para los estudiantes, quienes en sus propias palabras manifestaron que “si alguien no nos entendía había

algún familiar que hablaba español y nos ayudaba”. Es interesante que los estudiantes no se hubieran planteado nunca la necesidad de que fuesen ellos quienes aprendieran la lengua de las comunidades. Es importante comprender y apreciar la dimensión intercultural del modelo de atención.

El desbalance en la comunicación intercultural se da, sobre todo, por la imposición de una lengua dominante sobre la otra considerada de menor prestigio. Si bien los TAPS, ante los estudiantes de medicina inspiraron respeto por su conocimiento de la cultura y la lengua, difícilmente los estudiantes vieron como una necesidad (y falencia) su desconocimiento del kichwa, una lengua hablada por la mayoría de la población para la que trabajaron.

3.3 PROMOCIÓN DE LA LECTURA: CHINALÓ ALTO Y LAS GUAYAMAS

Este componente se realizó en dos momentos, el primero en 2018 y 2019 en la comunidad de Chinaló Alto, en la zona alta de Chugchilán, y el segundo en 2020 en el área de las Guayamas (figura 3). En la escuela *Belén 15 de Julio*, en Guayama San Pedro, observamos que el uso del kichwa está reservado para situaciones más casuales como el recreo y la comunicación interpersonal, pero los estudiantes y los maestros fácilmente pueden hacer cambios de lengua del kichwa al español y viceversa.

En las actividades realizadas se constató que existe poco material de lectura en kichwa, por lo que uno de los retos a futuro del proyecto Chugchilán es hacer contacto con organizaciones que desarrollen material en kichwa para incluirlo en las bibliotecas y los rincones de lectura. Ahora bien, uno de los propósitos de estas zonas de lectura desarrolladas en este componente es, también, que estos sean espacios para la creación endógena, de sus propios estudiantes.

En Guayama San Pedro los universitarios de la PUCE notaron que había dificultades en el proceso comunicativo con los estudiantes de la escuela. Aunque se comunicaban en español, el uso diferente de la sintaxis y la ortografía españolas de los niños, niñas y adolescentes motivó el cuestionamiento por parte de los universitarios que no alcanzaban a comprender por qué el español de las Guayamas distaba tanto del español que consideraban estándar. La inquietud de los estudiantes de la PUCE demuestra la visión de un sistema en el que aún es necesario fortalecer los procesos de entendimiento de las diferencias culturales. Lograr empatía y tolerancia sobre los aspectos culturales propios de cada comunidad es una preocupación fundamental de los proyectos de ApS.

En la encuesta realizada a los estudiantes se preguntó “¿hablas otra lengua aparte de tu lengua materna?”. Ningún estudiante manifestó hablar kichwa como segunda lengua, incluso 6 de 9 expresaron que hablaban inglés en un nivel básico. Esta declaración refleja el valor otorgado a aprender una lengua extranjera sobre el de aprender una lengua indígena, aun cuando el kichwa se

usa ampliamente en varias regiones del Ecuador. La importancia que se le asigna al aprendizaje de lenguas extranjeras podría reforzar la forma en que se utiliza la lengua como marcador social, así como demostrar la tendencia a usar lenguas de prestigio. Además, indica cómo el sistema educativo en Ecuador da mayor valor a la adquisición de una lengua extranjera sobre una lengua propia, lo que ocasiona que futuras generaciones pierdan interés por el aprendizaje de lenguas ancestrales como el kichwa.

A la pregunta “¿consideras que hay *dificultades* derivadas de tener el kichwa como lengua materna en el proceso de aprendizaje escolar?” la mayoría de los estudiantes comentaron lo importante que es el español en el sistema educativo y cómo hablar una lengua minoritaria puede interferir en el proceso de aprendizaje. Así lo destacó uno de los estudiantes: “el gran aparato de educación está hecho en español por lo tanto existe una barrera y desventaja entre niño/as que hablan español como lengua materna y niño/as que hablan kichwa”. Respecto a la pregunta “¿tuviste dificultades comunicativas con miembros de la comunidad visitada?” en las respuestas se intenta analizar las dificultades en el proceso de comunicación, principalmente porque los estudiantes universitarios no hablan kichwa y, en algunas circunstancias, sus contrapartes solo tenían destreza intermedia hablando español. Así lo señaló uno de los estudiantes: “hubo demasiadas dificultades, ya que la gente de la comunidad no podía responder a nuestras preguntas, ya que no conocían muchos términos del idioma español. Mientras que nosotrxs [sic] no sabíamos ni una palabra en Quichua”.

A pesar de la buena voluntad de los programas de escolarización intercultural, hay una fragmentación que aún perdura en la sociedad ecuatoriana, que ha sido incapaz de superarla por completo, lo que ha llevado a los ecuatorianos a sentirse avergonzados de las lenguas, culturas e identidades que son diferentes a la cultura dominante (Haboud, 2019). Esta problemática se refleja en los programas de educación bilingüe que, si bien hacen esfuerzos por mantener el uso del español y el kichwa, tienden a privilegiar la enseñanza monolingüe del español. De esta manera, se ahonda la brecha de interrelación entre los sectores urbanos y rurales y, como efecto, se profundiza la división cultural entre mestizos e indígenas.

No obstante, en la pregunta “¿consideras que todos en Ecuador deberían hablar español?” los encuestados explicaron lo importante que es aprender español y el valor de revitalizar el kichwa: “el Estado ecuatoriano construye la esfera de derechos para personas que hablan un perfecto español. Por lo tanto, tienen que superar esa barrera idiomática. A pesar de que debería dejar de existir discriminación por parte del propio estado ecuatoriano a personas que tienen otra lengua materna”. Los estudiantes expresaron su voluntad de revitalizar esta lengua indígena, pero se evidenció que hay una gran insatisfacción sobre la forma en que las entidades gubernamentales manejan la

integración de las lenguas ancestrales en sus políticas de Estado, lo cual repercute de manera negativa en la percepción que la sociedad tiene sobre los hablantes de estas lenguas, como el kichwa.

Tanto para los estudiantes como para los miembros de la comunidad, el trabajo de ApS constituye una forma de acercamiento vivencial a las culturas que, pese a formar parte de un mismo territorio, son desconocidas; y en el trabajo conjunto, estudiantes, docentes y miembros de las comunidades también descubren nuevas formas de revalorizar su identidad.



Figura 7: Actividades de promoción de la lectura en Chinaló Alto

La tabla 2 destaca algunos elementos que explican cómo la relación intercultural enriquece a estudiantes y comunidades en proyectos de vinculación dentro de los componentes del proyecto desarrollado en Sigchos y Chugchilán.

COMPONENTE	IMPACTO ESTUDIANTES/DOCENTES	IMPACTO COMUNIDAD
Turismo comunitario agroecológico	A pesar de la limitación del idioma entre los participantes (español, inglés y kichwa) se logró desarrollar una relación de confianza. Estudiantes y docentes buscaron formas de comunicación no verbal para ponerse de acuerdo frente a la barrera del idioma.	Se compartió el atractivo de la zona para promoción y captación de nuevos turistas. La comunidad participó y apoyó con información para los productos comunicacionales, para lo cual la comunidad debió emplear solamente el español.
	La comunicación intercultural fue posible, pues había un equilibrio entre todos los participantes que tenían en su haber un conocimiento propio que pudieron transmitir y, a la vez, adquirieron un conocimiento nuevo y distinto que permitió un intercambio satisfactorio de saberes.	
Bienestar y salud: intervenciones diversas en atención primaria de salud	En las cuatro actividades del componente de salud difícilmente los estudiantes veían su desconocimiento del kichwa como una falencia. En las escuelas, la comunicación con niños más pequeños fue un limitante importante para abrir sus fichas. El calendario de promoción de salud materna e infantil representó un esfuerzo por integrar un mensaje intercultural mediante el uso de imágenes de promoción de la alimentación, sin embargo, no se logró su objetivo.	En la capacitación a los TAPS el idioma no fue una barrera gracias a sus conocimientos. Sin embargo, se percibe un alejamiento de los conocimientos ancestrales de salud. Los equipos de salud no se apropiaron del calendario promoción de salud materna e infantil. Las visitas domiciliarias representan el momento de mayor interacción con TAPS para el ApS y se evidencia su habilidad para comprender e interpretar preguntas, explicar, y traducir recomendaciones en el contexto de su lengua y cultura.
	Es fundamental trabajar la comunicación intercultural en los instrumentos y las estrategias de salud. Se percibe que el MAIS es intrusivo y no fortalece el conocimiento tradicional de la medicina. La relación intercultural en la práctica médica implica un proceso paulatino de transculturación.	
Promoción de la lectura: Chinaló Alto y las Guayamas	Los estudiantes desconocían el kichwa y tampoco se cuestionaron sobre esto; todos los libros donados fueron en español y poco en otra lengua, pues existe poca producción de literatura en kichwa en el país.	Gracias a la actitud positiva en el proceso de aprendizaje se logró empatía y tolerancia. Los estudiantes de escuelas bilingües expresaron su voluntad de revitalizar esta lengua indígena.
	Existe una necesidad latente de revitalizar las lenguas indígenas, no solamente con las comunidades que están en capacidad de utilizar la lengua sino extendiendo su uso y fortaleciendo estas capacidades lingüísticas en el resto de la población, lo que permite compartir cosmovisiones y un mejor entendimiento entre múltiples culturas.	

Tabla 2: Relación intercultural en proyectos de vinculación.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A través del ApS se busca alcanzar experiencias significativas para todos los grupos participantes, indistintamente de su cultura y su lengua: los estudiantes desde sus propios campos demostraron una comprensión de la complejidad que significa la comunicación intercultural; los docentes pusieron en práctica las habilidades de enseñanza-aprendizaje en situaciones de la vida rural, y los miembros de las comunidades compartieron sus conocimientos y se beneficiaron de estas experiencias.

La comunicación a través de lenguas diversas fue beneficiosa en el proceso educativo, pese a que inicialmente consideramos que representaría un fuerte obstáculo. Tener una mente abierta durante los proyectos de SC permite a los participantes incorporar experiencias significativas de

manera diferente, no necesariamente con una visión romántica e idílica de la vida en el campo, sino principalmente entendiendo formas distintas de comprender el mundo. El proyecto permitió a los estudiantes y docentes de la PUCE y de la Universidad de Ohio evidenciar, de primera mano, las duras condiciones en las que viven las comunidades rurales y cómo esto se vincula directamente con su bajo nivel económico.

En el componente de salud, se ha visto que es importante que el ApS realice una apreciación del contexto y de la estructura y funcionamiento de los sistemas de salud para poder orientar las actividades en el campo. En un ambiente multicultural, la lengua resulta una limitante tanto para los trabajadores de salud como para los estudiantes. No obstante, la presencia de los TAPS fortalece la revitalización del kichwa para una comunicación más fluida y adecuada a los requerimientos del MAIS- FCI.

En el futuro inmediato del proyecto se ha pensado en la generación de glosarios de términos relativos a la salud, así como en la adaptación al kichwa de los instrumentos de atención, para facilitar el trabajo del personal de salud. Sin embargo, en el mediano y largo plazo, es imperativo la revitalización de las lenguas y la promoción de su uso por parte de docentes y estudiantes interesados en realizar actividades de ApS junto con comunidades indígenas. Aunque en teoría el MAIS-FCI es un modelo que esgrime esa orientación intercultural, al trabajar los TAPS con estrategias de la medicina oficial (planificación familiar, parto institucional) pueden deteriorar las prácticas indígenas tradicionales, lo que debilitaría la permanencia del sistema intercultural.

En salud y bienestar el factor lingüístico se entrecruza con cómo la medicina tradicional indígena mantiene un sistema paralelo que es funcional en este territorio y el cual, en buena medida, está sujeto a que el sistema formal lo desplace y absorba.

En cuanto al aspecto lingüístico, desde la perspectiva de los participantes no kichwahablantes este proyecto ha constituido un aprendizaje sobre el kichwa, una lengua aglutinante, de una semántica compleja. La revitalización de las lenguas indígenas requiere aún mucha investigación y sobre todo acción, es una deuda pendiente con nuestros antepasados y una necesidad para fortalecer la comunicación en un mundo intercultural.

REFERENCIAS

- Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina [AUSJAL]. (2014). *Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Bagga-Gupta, S. y Rao, A. (2018). Linguaging in digital global South-North spaces in the twenty-first century: media, language and identity in political discourse. *Bandung Journal of Global South*, 5(3), 1-34. <https://doi.org/10.1186/s40728-018-0047-z>
- Boroditsky, L. (noviembre de 2017). How language shapes the way we think. *TedWomen*, 14m05s. [Lera Boroditsky: How language shapes the way we think | TED Talk](#)
- Carbaugh, D. (2016). Intercultural communication as a situated, culturally complex, interactional achievement. *Russian Journal of Linguistics*, 19(4), 33-42. https://works.bepress.com/donal_carbaugh/
- Carpentier, N. (2016). Differentiating between access, interaction and participation. *Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 2(2), 7-28. <https://doi.org/10.7146/tjcp.v2i2.23117>
- Corrius, M., De Marco, M. y Espasa, E. (2016). Situated learning and situated knowledge: gender, translating audiovisual adverts and professional responsibility. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154343>
- Ferguson, C. A. (1959) Diglossia, *WORD*, 15:2, 325-340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Ferri, G. (2018). *Intercultural communication: Critical approaches and future challenges*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73918-2>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud y Ministerio de Salud Pública. (2019). *De la concepción a los 5 años*. Ecuador. https://www.unicef.org/ecuador/media/2866/file/Ecuador_MATERNIDAD_SEGURA_Y_PRIMERA_INFANCIA.pdf
- Fung, D. (2017). *Connected curriculum for higher education*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781911576358>
- Gobierno Autónomo Descentralizado Municipal de Sigchos. (2015). *Actualización del plan de desarrollo y ordenamiento territorial del cantón Sigchos*. Ecuador. <https://bit.ly/3i73nop>
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: Los efectos de un contacto prolongado*. Abya-Yala. https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/362/

- Haboud, M. (17-20 de noviembre de 2004). *El español y las lenguas indígenas en el Ecuador hoy* [Trabajo presentado]. Tercer Congreso Internacional de la Lengua Española, Rosario, Argentina. <https://congresosdelalengua.es/rosario/paneles-ponencias/aspectos/haboud-marleen.htm>
- Haboud, M. (2019). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza. *Elad-Silda*, (3), 1-20. <http://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=579>
- Haboud, M., Howard, R., Cru, J. y Freeland, J. (2016). Linguistic human rights and language revitalization in Latin America and the Caribbean. En S. Coronel-Molina y T. L. McCarty (Eds.), *Indigenous Language Revitalization in the Americas* (pp. 201-224). Routledge. <https://bit.ly/2E8Lggn>
- Howard, R. (2011). The Quechua language in the Andes today: Between statistics, the state, and daily life. En P. Heggarty y A. J. Pearce, (Eds.), *History and language in the Andes* (cap. 8, pp. 189-213). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230370579>
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Jossey-Bass. <https://bit.ly/3fBBSSs>
- Lave, J. y Wenger, E. (1998). Legitimate peripheral participation. En P. Murphy (Ed.), *Learners, learning and assessment* (pp. 83-89). The Open University. <https://bit.ly/3p6AuKN>
- Marandon, G. (2003). Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: Claves para el reencuentro intercultural. *CIDOB d'Afers Internacionals*, (61-62), 75-98. <https://www.jstor.org/stable/40585960>
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, Ministerio de Salud Pública, Ministerio de Inclusión Económica y Social y Ministerio de Educación. (2016). *Paso a paso por una infancia plena*. Ecuador. http://instituciones.msp.gob.ec/images/Documentos/ESAMyN/Manual/Manual_paso_a_paso_por_una_infancia_plena.pdf
- Ministerio de Educación. (2009). *Kichwa. Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu*. Ecuador. <https://bit.ly/34gc5tR>
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/modelo-y-curriculo-del-sistema-de-educacion/>
- Ministerio de Salud Pública y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2018). *Documento técnico de las guías alimentarias basadas en alimentos (GABA) del Ecuador*.

http://instituciones.msp.gob.ec/images/Documentos/GABAS_Guias_Alimentarias_Ecuador_2018.pdf

- Ministerio de Salud Pública. (2012). *Manual del modelo de atención integral del sistema nacional de salud familiar, comunitario e intercultural (MAIS-FCI)*. Ecuador. <https://bit.ly/2S300sS>
- Ninyoles, R. L. (1975). *Estructura social y política lingüística*. F. Torres.
- Otten, M. (2003). Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12-26. <https://doi.org/10.1177/1028315302250177>
- Quaintance, M. (2020). Decolonising decolonialism. *Art Monthly*, (435), 6-11. <https://www.artmonthly.co.uk/magazine/site/issue/april-2020>
- Ríos, R., González, J. C., Armijos, E., Borja, K. y Montañó. M. D. (2016). Estrategias para el arquitecto intérprete: el consultorio en el laboratorio de los paisajes vivos. *Arquitecturas del Sur*, 34(49), 22-31. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/AS/article/view/2264>
- Roudometof, V. (2016). Theorizing glocalization: Three interpretations. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 391-408. <https://doi.org/10.1177/1368431015605443>
- Salaverry, O. (2010). Interculturalidad en salud. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 27(1), 80-93. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2010.271.1448>
- Santo Tomás, D. (1560). *Grammatica o arte de la lengua general de los indios de los reynos del Peru*. <https://archive.org/details/grammaticaoarted00domi/mode/2up>
- Smith-Tolken, A. (2019). Developing a substantive theory of service interactions between university students and third sector organisations. En J. C. González, V. Yépez-Reyes y E. García (Eds.), *Vinculación con la colectividad: una propuesta de gestión* (pp. 131-150). Centro de Publicaciones PUCE. https://edipuce.edu.ec/wp-content/uploads/2019/08/Vinculacion_con_la_colectividad.pdf
- Welch, M. (2016). *Engaging higher education. Purpose, platforms, and programs for community engagement*. Stylus Publishing.
- Zotzmann, K. (2007). Globalization and intercultural communication. *Culture, Language and Representation*, (4), 253-268. <https://doi.org/10.6035/CLR>