

DIÁLOGO INTERCULTURAL

**Memorias del Primer Congreso Latinoamericano
de Antropología Aplicada**

Escuela de Antropología Aplicada
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

DIÁLOGO INTERCULTURAL

**Memorias del Primer Congreso Latinoamericano
de Antropología Aplicada**

Quito-Ecuador
25 al 29 de enero de 1999

Ediciones
Abya-Yala
2000

Diálogo Intercultural

Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada

Escuela de Antropología Aplicada. UPS

Edición: Consuelo Fernández Salvador

1a. Edición Ediciones ABYA-YALA
12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfono: 562-633 / 506-247
Fax: (593-2) 506-255
E-mail: admin-info@abyayala.org
editorial@abyayala.org.
Quito-Ecuador

Autoedición: Abya-Yala Editing

ISBN: 9978-04-652-6

Impresión Producciones digitales Abya-Yala

Impreso en Quito-Ecuador, 2000

ÍNDICE

Presentación	9
--------------------	---

Primera Parte

PANELES GENERALES

Antropología académica y antropología aplicada en este fin de milenio <i>Antonino Colajanni</i>	13
Multi(inter) culturalismo en América Latina. Escena y escenarios. Aspectos políticos, culturales y socio económicos <i>Dagoberto José Fonseca</i>	21
La educación indígena en México: una reflexión etnográfica <i>Andrés Medina Hernández</i>	29
Multiculturalidad e interculturalidad en la experiencia de los movimiento sociales <i>Fernando Buendía</i>	49

Segunda Parte

TALLERES

I. TALLER DE POLÍTICA

Introducción	69
Neoindigenismo, interculturalidad y desarrollo local <i>Orlando Antonio Rodríguez</i>	71
Comunidad política en la percepción de la postmodernidad <i>Julio Echeverría</i>	89
El verbo se hizo andares. Reflexiones sobre diálogo intercultural desde la experiencia de la red de Bibliotecas Rurales y la Enciclopedia Campesina de Cajamarca, Perú <i>Alfredo Mires Ortíz</i>	101
La historia interminable del nuevo milenio <i>Luis Alfredo Herrera montero</i>	113

2. TALLER DE COMUNICACIÓN

Introducción	131
Los medios de comunicación como suscitadores de estereotipos y estigmas en sociedades multiculturales <i>Hernán Reyes Aguinaga</i>	135
Los refugiados de la utopía. Apuntes sobre políticas interculturales en una ciudad andina. <i>Guillermo Mariaca Iturri</i>	145
Estética de la violencia, las mediaciones como territorio de la muerte. Escenarios de la cultura de la imagen en la era de lo virtual y lo hiperreal. <i>Lic. Iván Rodrigo Mendizábal</i>	151

3. TALLER SOBRE ECONOMÍA

Introducción	167
Las economías locales frente a la economía global una mirada antropológica <i>Emilia Ferraro</i>	171
Más desarrollo por favor <i>Franklín Ramírez G.</i>	183
Interculturalidad y tratamiento de conflictos socioambientales en la era neoliberal. Una introducción a experiencias en el Bosque Amazónico (Versión preliminar para discusión) <i>Pablo Ortíz T.</i>	205

4. TALLER DE SALUD E INTERCULTURALIDAD

Introducción	223
Teorías y Poderes <i>Miltón Guzmán Valbuena</i>	225
La construcción imaginaria de la prevención del VIH/SIDA. Inculturalidad, relaciones de poder desde una perspectiva transgeneracional <i>Maggi Martínez</i>	233
Las enfermedades y los servicios en el subtrópico de Bolívar <i>José Sola</i>	253

5. TALLER DE POLÍTICAS CULTURALES

Introducción	269
--------------------	-----

El diálogo intercultural. Evento y oportunidad de concertación social y participación ciudadana en el desarrollo <i>Patricio Sandoval Simba</i>	271
Cultura y desarrollo. Construcción colectiva de un discurso <i>Victoria Novillo Rameix</i>	277
Interculturalidad, políticas culturales y participación ciudadana. Políticas culturales entre la “Cultura de los Cultos” y la interculturalidad <i>Victor Ramiro Caiza</i>	281
La ciudad del migrante. Apuntes para el estudio de la representación de la ciudad en el discurso de los migrantes indígenas <i>Lucía Herrera Montero</i>	289
Canciones con “Y” <i>Carlos Bonfim</i>	301
Interculturalidad y valoración de las culturas y religiones originarias <i>Giulio Girardi</i>	307
6. TALLER DE EDUCACIÓN	
Introducción	329
La educación intercultural formal: ¿El poder de los pueblos indios o la trampa de la hegemonía estatal? <i>Luis Fernando Garcés V.</i>	331
La interculturalidad en el aula Ileana Soto Andrade. Reflexiones en cuanto a precisiones teóricas	337
La Escuela y la Interculturalidad: un estudio de caso <i>Mercedes Cotacachi</i>	347
El largo invierno de la montaña. Una experiencia de convivencia educativa con los +nkal awa <i>Enrique Contreras P.</i>	353
7. TALLER DE RELIGIÓN	
Introducción	359
Religiosidad y fiestas populares <i>Claudio Malo González</i>	361

8 / Varios autores

Religión y Religiosidad

Dra. Vera Schiller de Kohn..... 373

6. TALLER DE EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

TALLER DE EDUCACIÓN

TEMA

*INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y
DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA*

Educación verdaderamente intercultural. Como se ve, la reflexión de estos dos elementos se ha dado por separado. La propuesta aquí es estrechar las interrelaciones entre interculturalidad y bilingüismo; es decir, reflexionar sobre el bilingüismo como un espacio de interculturalidad y reflexionar sobre la interculturalidad como un espacio de intercambios o conflictos lingüísticos. Un aspecto importante a tomar en cuenta es que muchas veces cuando hablamos de interculturalidad no nos referimos, necesariamente, a las interrelaciones que se dan entre grupos socioculturales

que hablan lenguas distintas; en tal sentido se podría pensar que no toda relación intercultural contiene horizonte bilingüe. No obstante, el problema no deja de plantearse a nivel de distintos códigos intercomunicacionales entre hablantes de una misma lengua. En este sentido, nos preguntamos, ¿de qué manera las lenguas vehiculan elementos propios de la cultura?, ¿cómo se pueden establecer principios metodológicos de investigación y de aplicación comunes desde las prácticas bilingües e interculturales?, ¿cómo se tejen lengua (s) y cultura (s) en los espacios de E.I.B.?, ¿cómo se dan y se resuelven los conflictos interculturales y lingüísticos entre educadores y educandos? ¿cómo se manejan y se han manejado las políticas lingüísticas al interior de los países latinoamericanos; como se vierten en ellas las prácticas y políticas interculturales?

EL LARGO INVIERNO DE LA MONTAÑA

Una experiencia de convivencia educativa con los +nkal awa

Enrique Contreras P.

La montaña es la selva, la selva del litoral ecuatoriano donde la lluvia está siempre presente, ya sea en forma de torrencial aguacero o de tenue garúa. Es el hábitat de los +nkal awa o “gente de la montaña”. El bosque tropical se despierta en medio de la bruma y el silenciarse poco a poco de sus innumerables habitantes nocturnos. El suelo rezuma humedad y el canto de los pájaros anima una mañana que promete ser soleada, algo no muy frecuente en este medio natural. Situadas en la cumbre del cerro de La Botella, las dos grandes casas de madera pertenecientes a la Federación Awa se distinguen claramente en el entorno circundante constituido por potreros, densas arboledas, palmas de chonta y algunas casas fabricadas a la manera tradicional de este antiguo pueblo.

Completamente adaptados a este duro medio, los awa han desarrollado allí su vida durante siglos sin ser apenas perturbados por los acontecimientos del mundo exterior tan próximo pero al mismo tiempo tan lejano a ellos. El secretismo acerca de su cultura ha sido el arma principal para resistir los intentos de aproximación de mestizos y extranjeros. De esta manera, ellos han podido manejar a su antojo la intensidad de sus relaciones con el mundo de afuera. A esto han colaborado grandemente las dificultades del medio, que para personas no adaptadas pueden ser insuperables: el calor y la humedad forman una atmósfera densa y sofocante que hace que cada paso que se avanza sea un triunfo contra el camino irregular lle-

no de piedras, de raíces de grandes árboles y de lodo, en el cual una persona puede hundirse fácilmente hasta las rodillas. Todo esto sin hablar de los innumerables insectos, arácnidos y serpientes que abundan en la zona.

Como antiguos habitantes de estos territorios, los awa han desarrollado un modo de vida que aprovecha al máximo los recursos naturales de la zona para su subsistencia, tanto en lo que se refiere a la elaboración de utensilios y construcción de viviendas, como en lo que corresponde a vestuario y alimentación. Pero el mundo moderno, cada vez en mayor expansión, ha hecho que también estos remotos y aislados habitantes de la montaña se vean confrontados con el hecho de tener que hacer concesiones en su modo tradicional de vida en aras de una subsistencia a largo plazo que les permita conservar su cultura de la mejor manera posible.

La educación es uno de los aspectos en los que el pueblo awa ha decidido incursionar de una manera decidida con el fin de que sus miembros tengan acceso a la lecto escritura y a niveles superiores de educación en el futuro. Nada como estos procesos educativos puede incidir tan fuertemente en el cambio cultural de pueblos de tradición oral y, a su vez, nada como la educación occidental de raíces greco-latinas es más opuesto a la visión del mundo de sociedades que no han necesitado sino hasta ahora de conocer el manejo de la lectura y de la escritura. Sin embargo, fuertes presiones

exteriores han hecho que el dar este paso sea sentido como una necesidad urgente. Las 101.000 hectáreas del territorio awa guardan una enorme biodiversidad de especies animales y vegetales y su subsuelo contiene minerales valiosos cuya explotación artesanal es causa de frecuentes conflictos entre los miembros de esta nacionalidad y colonos de las zonas circundantes.

Sin un manejo adecuado de los instrumentos que les permitan la interacción con el mundo moderno los awa no podrán lograr mecanismos de defensa cultural y esta fragilidad podría hacer que fácilmente desaparecieran como cultura en un plazo muy breve de tiempo. Ellos lo han comprendido así y se han lanzado a la aventura de adquirir dichos instrumentos en el menor tiempo posible. En este proceso ha jugado un papel muy importante la Federación de Centros Awa del Ecuador (FCA), entidad legalmente constituida que canaliza y define todas las actividades que tienen que ver con su pueblo.

Trabajando en estrecho contacto con la FCA hemos desarrollado un proceso educativo que actualmente ha alcanzado una notable sustentabilidad y eficacia. Este proceso surgió de la necesidad sentida por los awa y expresada a través de la FCA de contar, ahora sí, con escuelas en funcionamiento y profesores pertenecientes a su mismo pueblo. Decimos “ahora sí” porque desde hace bastante tiempo existían locales escolares en algunos centros awa, pero no funcionaban porque ningún maestro de afuera tenía la determinación de permanecer en el sitio constantemente, cosa por demás comprensible.

Actualmente se encuentran trabajando 14 maestros awa en 11 centros (sin contar los de la zona de San Marcos). Estos maestros son el producto del proceso aludido, que ha de-

mostrado así su eficacia. Todos ellos obtuvieron su Bachillerato en Ciencias de la Educación, constituyéndose de esta manera en los primeros bachilleres de esta nacionalidad en el Ecuador. Poco tiempo después obtenía su título de bachiller otro grupo de estudiantes del mencionado centro San Marcos, en donde trabaja un proyecto educativo conducido por religiosas misioneras. Estos profesores también han iniciado su trabajo docente en el mencionado centro y en otros cercanos.

Desde el punto de vista operativo esta empresa nos enfrentó a desafíos que hubo que ir resolviendo muchas veces sobre la marcha. Si por un lado se inició por una necesidad planteada por la FCA, por otro lado intervino también una conjunción de voluntades individuales de personas experimentadas en diferentes áreas de la educación bilingüe, las mismas que han venido actuando como un equipo integrado con procedimientos de trabajo *in situ*.

Oficialmente este proceso es avalado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), uno de cuyos funcionarios forma parte del equipo integrado.

Este proceso educativo se operativizó desde su inicio como respuesta inmediata a una necesidad del pueblo awa. No partió de estudios o diagnósticos formales seguidos de la elaboración de un proyecto minucioso y detallado, sino de una serie de coyunturas particulares que involucraban la posibilidad de financiamiento inmediato y la disponibilidad de trabajo del personal idóneo para cumplir estas funciones.

En sucesivas reuniones se definieron los objetivos del trabajo y se planificaron las estrategias que se llevarían a cabo para lograrlos. Se optó por una metodología de cursos

presenciales con períodos de trabajo intercalados a distancia. De hecho, ésta es la única manera en que los awa pueden tener acceso a una formación básica o especializada, ya que no poseen los medios necesarios ni las facilidades geográficas para realizar estudios formales en un centro urbano. Los cursos comprenden las asignaturas exigidas por el establecimiento educacional que avala los estudios, así como también actividades que tienen como fin desarrollar y afianzar el manejo de las habilidades de lecto escritura en los estudiantes.

Respecto a esto último hay que decir que, al ser los awa un pueblo de cultura oral, les es bastante difícil habituarse al uso de estos instrumentos. Una vez que han alcanzado el nivel de la decodificación primaria no tienen la oportunidad de seguir ejercitando sus conocimientos, ya que en sus hogares y en su medio en general no existe ningún tipo de material escrito. Así, uno de los principales desafíos de este proceso es lograr que los individuos alfabetizados desarrollen un gusto intelectual y estético por la lectura y la escritura que les motive en el futuro a acercarse a los medios impresos de una manera natural y espontánea.

La enseñanza - aprendizaje de la lecto escritura para pueblos de cultura oral debe ser enfocada desde dos puntos de vista: El primero tiene que ver con la segunda lengua, que es por lo general la dominante en el contexto social. Estas lenguas suelen tener una larga tradición de escritura y han desarrollado un estilo bien diferenciado en este sentido. Los indígenas, antes de que se pensara en términos de educación bilingüe fueron alfabetizados en la lengua dominante, con todas las desventajas que esto implica. Para bien o para mal, es entonces esta lengua dominante la que ellos emplean para leer y escribir. Esto nos lleva al segundo punto de vista, que es el que tiene que

ver con la lengua materna, la que en la gran mayoría de los casos es la lengua indígena. Lo que se puede notar entonces es que existe una enorme dificultad para leer y escribir en ella, debido a su marginación dentro de los procesos oficiales educativos en los diferentes países, así como también a la dificultad psico y sociolingüística intrínseca que consiste en el hecho de tener que utilizar una lengua para funciones para las cuales aún no han desarrollado ni el vocabulario necesario ni una estructura lógico - semántica que les permita expresar este tipo de conceptos con fluidez y precisión y, adicionalmente, por medio de la escritura (lo que ya implica una transformación y un proceso lento y dificultoso). Finalmente, podemos mencionar también que una buena parte de la dificultad es de índole personal: muchos profesores no tienen la suficiente autoconfianza (o tienen una especie de bloqueo mental) para utilizar con fines académicos una lengua que ellos y sus alumnos hablan y comprenden perfectamente en los ámbitos de la vida cotidiana.

La gran mayoría de profesores awa han sido alfabetizados en español en edad adulta, lo cual ha hecho que su aprehensión de las habilidades de lecto escritura no estén tan arraigadas en lo que se refiere a las relaciones grafía - sonido como si hubieran iniciado este aprendizaje siendo niños. Esto ha facilitado el que se apropien de dichas relaciones en el alfabeto awapit sin ninguna dificultad y de una manera natural. Los profesores quichuas, por ejemplo, cuya realidad es diferente en este sentido, no logran habituarse al hecho lingüístico de que en su lengua existe una sola representación gráfica para los alófonos sordos y sonoros de las consonantes oclusivas, ya que se encuentran interferidos por la circunstancia de que en español sí existen dos representaciones gráficas en este caso: una para las oclusivas

sordas y otra para las oclusivas sonoras. Esto hace que cuestionen las reglas de escritura y pronunciación del alfabeto quichua sin una comprensión cabal de estas realidades técnico lingüísticas.

El grupo de estudiantes con el que se ha venido trabajando (24 en el inicio, de los cuales se graduaron de bachilleres 17) tiene una composición heterogénea en lo que se refiere al conocimiento del awapit: aproximadamente la mitad de ellos conoce la lengua de una manera muy limitada o no la maneja en absoluto y el resto se pueden considerar hablantes eficientes para quienes el awapit es su lengua materna. Esto nos ha planteado una seria dificultad metodológica durante los cursos en el área de L1, ya que es muy difícil compaginar actividades cuyo objetivo es hacer que alguien aprenda una lengua que no conoce con otras que tienen como fin realizar una reflexión gramatical y una ejercitación de la lecto - escritura en la propia lengua materna. Esta situación se explica porque han sido los awa que viven más cerca de los pueblos mestizos los que primeramente han participado de los procesos educativos. Desgraciadamente, también son ellos los que más aceleradamente han perdido sus valores culturales, estando la lengua en el primer lugar de estas carencias. Los awa que conservan más íntegramente su cultura son los que viven más adentro del territorio y en los sitios de más difícil acceso, pero su proverbial aislamiento y desconfianza hacia el mundo exterior ha dificultado en principio su involucramiento en los proyectos de capacitación que se han diseñado para ellos.

Si queremos cumplir con el planteamiento básico de que la alfabetización debe hacerse en awapit (cuando es el caso), hay que tener el cuidado de asignar los profesores hablantes a las comunidades en las cuales la L1 de los niños es esa; especialmente para que cu-

bran los primeros grados. Esto es algo que parecen no tener muy claro los dirigentes de la organización.

El eje fundamental de la educación bilingüe pasa por las lenguas y las realidades sociolingüísticas y pedagógicas que están alrededor de ellas. Si no se alfabetiza a los niños en awapit cuando ésta es su lengua materna se está haciendo algo muy similar a lo que tradicionalmente ha hecho siempre la educación oficial: relegar a un segundo plano a las culturas indígenas, reforzar el valor del español y de la cultura mestiza como el prioritario, el dominante y el “mejor”, y contribuir a que las lenguas indígenas continúen debilitándose con serio riesgo de deaparecer en un futuro no muy lejano. Sin hablar de que se estaría atentando contra el derecho humano fundamental de ser educado en el propio idioma.

Lo mas grave de esta situación es que ocurre ahora ya no por parte de maestros mestizos ajenos a las culturas indígenas y a su problemática, sino que es llevada a cabo por los mismos maestros bilingües indígenas, lo cual en el fondo quiere decir que no han interiorizado aún la concepción de que las lenguas nativas tienen el mismo valor que cualquier otra y pueden servir para fines académicos con la misma eficacia, solamente con la debida realización de las adaptaciones y desarrollos propios necesarios. A esto se suma la presión de las comunidades en demanda de un mayor tiempo de enseñanza del español y en español, lo que configura una situación muy difícil de resolver para los maestros, que los inmoviliza y no les permite actuar libremente desarrollando sus ideas pedagógicas y su creatividad.

Se da por descontado que si los maestros tienen problemas derivados de su falta de formación profesional lo normal sería que superaran esas carencias por medio de cursos o ta-

lles de capacitación. Esto en principio es verdad, pero no es un proceso mecánico y hay que pensar siempre en quiénes son los beneficiarios de la capacitación y cuál es su problemática específica. Si bien los maestros bilingües aprovechan bastante bien de los cursos y talleres, esta comprensión teórica no puede ser implementada en acciones concretas en el aula debido a una falta de continuidad en el proceso. Queda faltando, como si dijéramos, el impulso final, el mismo que debe ser dado en el sitio mismo, en el aula de clase. El capacitador debería darse un poco de tiempo para estar con el profesor allí y sobre las acciones concretas dirigir, enseñar, motivar, aclarar y apoyar en todo lo que en ese instante supremo perciba que le hace falta al docente.

En la práctica esto es todavía difícil, ya que los organismos oficiales responsables no tienen la capacidad de asumir semejante tarea, tal vez por no tener suficientemente clara la problemática, por deficiencias organizacionales a su interior y también por falta de recursos, ya que al Estado no le interesa mayormente apoyar los procesos de educación bilingüe en el país, situación que tiene que ver directamente con la crisis económica general y con enfrentamientos ideológicos y políticos.

En Colombia, la situación del pueblo awa es diferente. En primer lugar, allí no existe una instancia estatal autónoma que se encargue exclusivamente de la educación indígena, sino que los procesos formativos de las diferentes etnias o nacionalidades están controlados y dirigidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y son un componente más de la educación oficial del país, que en el fondo trata más bien de “integrar” a los indígenas a los patrones de la sociedad dominante que de lograr el mantenimiento y desarrollo de su cultura desde el punto de vista del respe-

to a la diversidad y a la alteridad de los conglomerados humanos.

Pero, al mismo tiempo, esta realidad ha hecho que pueblos indígenas como los awa generen estrategias autogestionarias que les permitan llevar adelante su educación de la manera que ellos estiman más conveniente. A base de un esfuerzo y una lucha constante han conseguido crearse un espacio de autonomía administrativa que les permite implementar actividades educativas ideadas y controladas por ellos mismos. En lo referente al apoyo técnico también es la misma organización la que estudia y decide qué tipo de asesoramiento académico, legal y administrativo se requiere y quiénes deben ser los especialistas contratados para cumplir con estas tareas.

Lo que posibilita que esto ocurra es el hecho de que las leyes colombianas otorgan un presupuesto autónomo para las comunidades indígenas, el mismo que ellas pueden manejar de acuerdo a sus propias necesidades. Esto significa un apoyo fundamental para dichos pueblos que les permite en gran medida no depender de financiamientos externos como ocurre en el Ecuador.

El proceso de educación del pueblo awa nos deja experiencias valiosas que nos obligan a reflexionar en la manera de seguir afinando procedimientos y extendiéndolos hacia grupos humanos que comparten similares condiciones culturales y educativas. La reflexión principal gira alrededor de la concepción de “contacto directo” con la población beneficiaria de este tipo de programas. Los diseños teóricos que guían los proyectos son muy necesarios, pero no pueden cumplir los objetivos que plantean sin un adecuado seguimiento en el aula de clase. Hay que recordar que la inmensa mayoría de maestros bilingües no han realizado estudios especializados y, en el mejor de

los casos, han terminado apenas el bachillerato. En el caso de los maestros awa, ellos han seguido una modalidad de estudios que les ha permitido terminar la primaria de una manera irregular, muchos realizándolos en edad adulta. Los estudios secundarios los han llevado a cabo por medio de los programas acelerados que hemos implementado con nuestro equipo de trabajo.

Estos aspectos, sumados al de la incertidumbre en el manejo de las lenguas en el proceso educativo y al de las relaciones conflictivas con las comunidades, configuran un marco de inseguridad personal en el cual el maestro tiene que desarrollar su trabajo profesional. Entonces, es obligación de los técnicos y especialistas acercarse a la realidad del trabajo de los profesores para que de este contacto sal-

ga la solución práctica y eficiente a los problemas que no permiten que actualmente la educación bilingüe esté cosechando los frutos que se esperan de ella.

Lo que deseamos es que, en un futuro no muy lejano, los actores directos del proceso tales como maestros, alumnos y funcionarios lleguen a crear una pedagogía y una teoría de la educación bilingüe que partan de su propio mundo y de su propia cultura, que sean conceptualizadas en sus propias lenguas y de la misma manera sean trasladadas a los medios escritos. Solo así se podrá conseguir que las culturas antiguas que perviven en la actualidad arriben finalmente al estatus de igualdad humanista que sería deseable para dignificar a nuestra especie y hacerla avanzar en el camino del equilibrio universal.