

Etnografía con jóvenes indígenas en una residencia universitaria en Ecuador

Etnografia com jovens indígenas numa residência universitária no Equador

Ethnography with indigenous youth at a university residence in Ecuador

Dossier | Dossiè

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
10 de noviembre de 2015

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
13 de enero de 2016

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
15 de febrero de 2016

María Verónica Di Caudo
Universidad Politécnica Salesiana
Quito / Ecuador
verodicaudo@hotmail.com

Resumen

En este trabajo me propongo mostrar algunos resultados de investigación sobre el área de estudios de educación intercultural en el nivel superior aportando al conocimiento de experiencias juveniles universitarias de sectores históricamente relegados. Muestro cómo se implementa el acceso educativo y reconstruyo ciertas lógicas que en la práctica asume la "inclusión" y cómo es experimentada por los actores involucrados. Para eso presento un proyecto de la congregación salesiana con un grupo de jóvenes pertenecientes a distintas etnias y comunidades a quienes becan para seguir sus estudios universitarios. Adentrándome en la vida cotidiana de estos estudiantes, indago sobre sentires, perspectivas, sentidos y significados que proyectan sobre su propia experiencia de paso por distintas fases de educación superior: salir de sus comunidades, vivir en la ciudad, adaptarse a la convivencia de una residencia estudiantil y a nuevas interacciones y aprendizajes en al ámbito universitario. El trabajo de campo se realizó durante el 2013 y 2014 en la Residencia Intercultural Don Bosco y en la Universidad Politécnica Salesiana (desde ahora UPS) en Quito, a partir de un enfoque teórico metodológico etnográfico mediante observación participante, entrevistas e intercambios informales grupales e individuales, con sujetos jóvenes -especialmente- y otros adultos.

Palabras claves: educación superior, interculturalidad, inclusión, etnografía, residencia universitaria.

Referencia para citar este artículo: Di Caudo, M. V. (2016). Etnografía con jóvenes indígenas en una residencia universitaria en Ecuador. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 99-114.

Resumo

Neste trabalho proponho-me apresentar alguns resultados de uma pesquisa na área dos estudos de educação intercultural no nível superior, contribuindo para o conhecimento de experiências universitárias de jovens de segmentos historicamente marginalizados. Mostro como é implementado o acesso educativo e reconstruo certas lógicas que a "inclusão" assume na prática, atentando aos modos como esta é vivida pelos atores envolvidos. Para tanto, apresento um projeto da congregação salesiana, junto com um grupo de jovens pertencentes a diferentes etnias e comunidades, que outorga bolsas para a realização de estudos universitários. Debruçando-me sobre a vida cotidiana destes estudantes, investigo sentires, perspectivas, sentidos e significados que os jovens projetam sobre a sua própria experiência de passagem por diferentes fases da educação universitária: sair das suas comunidades, viver na cidade, se adaptar à convivência numa residência estudantil e às novas interações e aprendizagens no contexto universitário. O trabalho de campo foi realizado em 2013 e 2014 na Residência Intercultural Don Bosco e na Universidad Politécnica Salesiana em Quito, com base numa abordagem teórico-metodológica etnográfica abrangendo observação participante, entrevistas e conversas informais grupais e individuais com jovens especialmente e outros adultos.

Palavras-chave: ensino superior, interculturalidade; inclusão, etnografia, residência universitária.

Abstract

The aim of this article is to present some results from research in the field of studies of intercultural education at the university level, furthering our knowledge on the university experiences of youth from historically relegated social groups. I show how access to education is implemented, reconstructing particular logics taken up by "inclusion" in practice and the manners in which this is experienced by the actors at stake. To this purpose, I present a project of the Salesian congregation with a group of young people belonging to different ethnicities and communities who benefit from a grant to undertake university studies. Venturing into the daily life of these students, I investigate feelings, viewpoints, perceptions and meanings concerning their own experience of going through different stages: leaving their communities, living in the city, adjusting to leaving together at a university residence and new interactions and learning in a university context. The fieldwork was carried out in 2013 and 2014 at the Intercultural Residence Don Bosco and the Universidad Politécnica Salesiana in Quito, based on a ethnographic theoretical and methodological approach including participant observation, interviews and informal group and individual exchanges with young people especially and other adults.

Keywords: higher education, interculturality, inclusión, ethnography, university residence.



I. PRESENTACIÓN

*"Me voy cinco años", le dije. Mi mamá lloró, yo también lloré.
Y caminé cuatro horas, pero me volví a la comunidad.
Y luego a la madrugada me salí, caminé, caminé, me daban
chicha', me preguntaban dónde iba.*

*Yo les decía que me iba a estudiar Pedagogía, que tengo una beca en Quito
(Venancio, estudiante shuar del oriente ecuatoriano).*

En el marco del surgimiento de algunos Estados plurinacionales e interculturales -como el Ecuador con su Constitución del 2008-, la agenda de investigación de temáticas relacionadas con la Educación Superior y la interculturalidad en América Latina suele poner tanto el acento en políticas y discursos inclusivos, como en lo que hacen las instituciones para promover la "democratización" y la "inclusión" educativa; en mucha menos medida, se escuchan voces que tienen que ver con los sujetos destinatarios de este tipo de *políticas de reconocimiento*².

En este trabajo, me propongo mostrar algunos avances de investigación sobre el área de estudios de educación intercultural en el nivel superior aportando al conocimiento de experiencias juveniles universitarias de sectores históricamente relegados³. Lo hago, en el actual contexto ecuatoriano en donde el nivel universitario viene siendo atravesado por una fuerte reestructuración a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior-LOES (2010) con procesos de control, evaluación y acreditación, tanto para los sujetos (estudiantes y profesores), como para las instituciones (públicas y privadas)⁴.

El trabajo de campo fue realizado en una primera etapa en la Residencia Intercultural Don Bosco y en la UPS en Quito (una universidad privada y confesional), a partir de un enfoque teórico metodológico etnográfico con un grupo de estudiantes de diversas etnias ecuatorianas. Buscó indagar sentires, perspectivas, sentidos y significados que los jóvenes proyectaban sobre su propia experiencia de paso por distintas fases de educación superior: salir de sus comunidades, vivir en la ciudad, adaptarse a la convivencia de una residencia y a interacciones y aprendizajes en el ámbito universitario.

En el próximo apartado presento asuntos metodológicos. Luego, abordo muy brevemente algunas cuestiones sobre la interculturalidad. En el punto IV describo y desarrollo aspectos de la vida cotidiana de estos estudiantes y sus perspectivas, así como la de otros agentes vinculados a la universidad. Finalizo con unas conclusiones abiertas.

II. SOBRE LA METODOLOGÍA Y EL TRABAJO DE CAMPO

La investigación se desarrolló desde septiembre 2013 y durante todo el 2014 con un grupo de jóvenes estudiantes (que fue variando en número), desde un enfoque etnográfico que me permitió ir reconstruyendo sentidos de distintos sujetos a partir de narrativas, observaciones, prácticas; estudiando de primera mano lo que la gente hacía y decía en contextos particulares. Realicé trabajo de campo en la Residencia, don-

¹ La chicha es una bebida alcohólica derivada de la fermentación no destilada del maíz y otros cereales y/o frutas, originarios de América. Su preparación es considerada tarea de las mujeres.

² A partir de la década de los '80 y con el desarrollo de los movimientos sociales e indígenas, la diferencia cultural entró en un campo novedoso en el cual la política debería, al menos discursivamente, reconocer a los indígenas como parte de los Estados nacionales. Desde los '90 se da una etapa de políticas de reconocimiento que culmina con la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU en el 2007; esta población aparecía como un sector específico -históricamente relegado- que sería destinatario de la "inclusión".

³ La primera fase de esta investigación se realizó en el marco de la IV Convocatoria de proyectos de investigación 2013-2014 de la UPS, adscrita al Centro de Investigación de Infancia, Adolescencia y Juventud- CINAJ de dicha Universidad. El proyecto fue aprobado como "Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en la Universidad. Un relato colectivo de los sentidos del ser y estar en la Universidad". La continuidad del trabajo, la transito desde mis estudios doctorales en la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina.

⁴ La LOES y su posterior reglamento (del 2011) generó cambios estructurales en →

de se desarrollaba el diario vivir de estos jóvenes y en los tres campus universitarios en los cuales cursaban sus carreras.

Desde el inicio, fue muy importante privilegiar el encuentro con estos estudiantes, en donde la escucha y la observación atenta y metódica fueron permitiendo relaciones de alteridad, interacción de reflexividades (Guber, 2001, 2005; Milstein, 2011) y procesos de análisis. Mi primer acercamiento a algunos de ellos se había dado siendo Directora de la Carrera de Pedagogía durante el periodo 2011-2013 y docente también, en alguna materia que cursaban en la misma carrera. Durante el 2013, la vinculación fue creciendo porque visité muchas veces la residencia estudiantil, compartí algunas comidas, espacios más festivos y momentos de estudio y realización de tareas universitarias.

A las premisas etnográficas, sumé una estrategia de investigación cualitativa e implementé una serie de talleres de expresión (oral, escrita, lúdica, corporal, artística) abiertos a los jóvenes que quisieran y pudieran participar. Los talleres se realizaron de manera bastante regular desde noviembre del 2013 hasta mayo del 2014, con una duración de dos horas cada uno. Estos espacios generaron mayores y más profundos vínculos y los mismos jóvenes se fueron implicando e interesando muchísimo más en la investigación. Como resultado de esta fase del trabajo, se produjo una narrativa conjunta entre investigadora y estudiantes interculturales en formato de libro y video que logró ecos de visibilización del grupo dentro de la universidad e intenta continuar abriendo diálogos sobre desafíos interculturales que se están produciendo en el Nivel Superior⁵.

En paralelo, se realizaron entrevistas individuales y grupales, tanto formales como informales con los estudiantes, acordando con ellos facilidad de espacios, horarios y ritmos. De igual forma, se concretaron entrevistas y espacios de charlas con autoridades y personal de la Residencia (Director, psicóloga, asistente social, voluntarios salesianos) así como personal de la universidad que está más al tanto del proyecto (responsables de Bienestar estudiantil y de Vinculación con la colectividad, algunos directivos y docentes). Se hicieron algunas entrevistas más breves con estudiantes no-indígenas, algunos directores de carrera y profesores. Lo que fue de gran ayuda a la hora de complementar relatos, comprender otros puntos de vista en el espacio social (Bourdieu, 1999), seguir reconstruyendo significaciones y darle oportunidad a la intersubjetividad en este proceso.

Las redes sociales asimismo, se fueron convirtiendo en otra zona de diálogo y de interacción, mediada por la tecnología, en la cual algunos de estos estudiantes comenzaron a escribirme o solicitarme como "amiga". A partir de esto, se conversó con ellos la posibilidad de abrir un blog. Como resultó un poco complicado el manejo para algunos, se generó un grupo Facebook de acceso solo a estos jóvenes, en el cual comenzaron a subir fotos (de sus comunidades, familiares, amigos, actividades que ellos deseaban mostrar), hacer comentarios y hasta elaboraron algún video sobre la Residencia. Como afirma Hine (2004: 80) al presentar una serie de "principios de la etnografía virtual", la web adquiere sentido sólo a través de los usos: como forma de comunicación, como objeto dentro de la vida de las personas y como "lugar" para el establecimiento de comunidades virtuales; y por eso es necesaria la

todo el sistema de Educación Superior. La LOES abarca temas de financiamiento, gratuidad, evaluación, formación del profesor-investigador, implementación de un examen a nivel nacional para el acceso a la universidad, parámetros de calidad, regulaciones en la oferta académica, etc. Para voces críticas -junto con necesarios ajustes que si requería el campo de la educación superior ecuatoriana- también significó una fuerte amenaza a la autonomía universitaria.

⁵ Di Caudo y colaboradores (2014) *Estudiantes interculturales en la Universidad. Un relato colectivo desde Ecuador*. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.

presencia del investigador en el campo de estudio y combinarla con un compromiso profundo con “los habitantes de ese campo”. Es así que encontré en este “lugar” una perspectiva multi- situada, fluida, dinámica y móvil que se fue convirtiendo en un espacio de registro de material de campo. En ese sentido, y en mi propuesta de investigación, he asumido el planteo de Domínguez Figaredo (2007) cuando cita a Domínguez & Alonso (2005), explicando que el trabajo con redes sociales no viene a interponerse a los métodos cualitativos sino que enriquece el análisis aportando informaciones sobre los procesos –sociales o de aprendizaje– que ocurren en el seno del grupo.

En cuanto al ámbito universitario, observé algunas clases en las que había estudiantes de la Residencia y también llevé registros de lo que sucedía en otros espacios dentro de los campus (biblioteca, secretaría e instancias administrativas, direcciones de carrera, patios, bar, corredores, campeonatos deportivos, salas de cómputos), en los cuales estaban y participaban estos jóvenes, de una u otra manera. El registro del material etnográfico lo realicé por distintos medios: notas en diario de campo, grabaciones de entrevistas (y sus respectivas transcripciones), archivo sistemático de los trabajos de los talleres, fotografías, videos y anotaciones de las interacciones en las redes sociales⁶.

III. UNA BREVE REFERENCIA SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

Ecuador experimentó importantes procesos sociales entre los '70 y los '90 a partir del movimiento indígena y afroecuatoriano con sus organizaciones que han actuado en miras a reivindicaciones políticas, económicas y culturales (Maldonado, 2011). La última década ha mostrado un fortalecimiento en el marco discursivo-político que tiene que ver con la Constitución de la República que declara al Ecuador como Estado intercultural y plurinacional (2008)⁷, el Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013; 2013-2017) y la LOES, anteriormente citada.

Manejo aquí un concepto de interculturalidad que posibilita relacionamientos y comunicación; trasciende la valoración, el respeto y el reconocimiento de derechos y establece un principio de obligatoriedad mutua, que asume igualitariamente las responsabilidades que implica la convivencia, para garantizar derechos económicos, culturales, lingüísticos de cada grupo. Como dice Maldonado, un verdadero concepto de interculturalidad tiene que tener la finalidad de que las personas recuperen su seguridad identitaria y el orgullo de su lengua, requisitos fundamentales para la continuidad de su existencia (Maldonado 2011: 29). La interculturalidad va más allá de lo étnico y tiene una profunda importancia social y política al interpelar al conjunto de la nación, a todos los sectores de la sociedad y a la totalidad de la humanidad (Guerrero Arias, 2011: 73); lo que demanda romper necesariamente con nociones hegemónicas y totalitarias, discriminatorias, racistas o segregacionistas. Yendo aún más lejos, una sociedad intercultural requiere de instituciones interculturales que implican transformaciones y refundaciones y no sólo reorganizaciones (Fornet-Betancourt en Berisso y Giuliano: 2015). Desde estas perspectivas, la interculturalidad

⁶ Parte de este material dio origen al libro realizado en colaboración con los jóvenes estudiantes (consignado en nota 6); otra parte, va alimentando la escritura del texto etnográfico de mi tesis doctoral.

⁷ Ecuador cuenta con 14 nacionalidades con lengua propia y 18 pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios, según el Consejo Nacional de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE). Los montubios son el grupo étnico minoritario más importante de este país, por encima de los afroecuatorianos y los indígenas, que se ubican en el litoral ecuatoriano. Tienen una identidad cultural regional que empieza a surgir a partir de la colonia, en plena explotación cacaotera, producto de la mezcla de las sociedades nativas del litoral y serranía con esclavos negros, españoles, criollos y mestizos de aquella época.

es vista como horizonte, como proceso a construir, como una tarea política y por eso es que se diferencia de la pluriculturalidad y del multiculturalismo como hechos existentes y objetivos. Desde esta óptica es clave entender que lo intercultural implica una “descolonización de las relaciones”, un conocimiento mutuo, un diálogo entre diversos para construir elementos comunes (Valarezo, 2011: 147).

IV. NUEVOS ESPACIOS, TIEMPOS, RELACIONES Y TENSIONES

La UPS realizaba esfuerzos para promover la “inclusión” a través de procesos de admisión, ayudas socioeconómicas, la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (que funcionaba desde los inicios de la universidad) y otros proyectos, como el de la Residencia estudiantil. Respecto a este último, y en alianza con la Inspectoría Salesiana, se manejaba un programa de becas para que jóvenes pertenecientes a distintas culturas puedan cubrir sus estudios, la estadía y alimentación, en una Residencia en el sur de la ciudad de Quito (Quitumbe, Parroquia de Chillogallo). En el 2013, tomó el nombre de Residencia Universitaria Intercultural Don Bosco; en ella también funcionaba el prenoviciado Salesiano⁸ y algunas actividades de lo que fue el servicio de la Hospedería Campesina⁹.

Es pertinente una pequeña digresión para contextualizar el proyecto de la Residencia de los Salesianos en un compromiso de larga data con la educación de los jóvenes -especialmente los más pobres- y con las comunidades indígenas. Los Salesianos se definen como una congregación de religiosos, fundados por San Juan Bosco en 1859. La congregación está formada por salesianos sacerdotes y salesianos/as laicos/as, quienes señalan que su misión o carisma es la educación y la evangelización de los jóvenes; orientados a la promoción integral de la persona con raíces en el humanismo cristiano. Los primeros salesianos llegaron a Ecuador en 1888, para hacerse cargo de una Escuela de Artes y Oficios en Quito. En muy poco tiempo, la obra de evangelización y educación se extendió; pero no sólo a espacios urbanos, como Quito, Cuenca y Guayaquil (con escuelas, colegios, talleres de mecánica y carpintería, oratorios), sino a otras poblaciones del oriente ecuatoriano y de zonas rurales en las sierras. En 1893, los dos primeros salesianos entraron a la Amazonía ecuatoriana para fundar la misión entre los shuar. Las misiones en el Oriente se desarrollaron también por Indanza, Méndez, Macas, Sucúa y Limón (entre 1914 y 1936). Ya en tiempos de movilizaciones y del desarrollo de los movimientos indígenas, los salesianos comenzaron a trabajar en la sierra ecuatoriana (en Cotopaxi) con proyectos comunitarios, economía solidaria y educación. La UPS fue creada en 1994. Para el 2014, los Salesianos de Ecuador eran alrededor de 200, distribuidos en 27 comunidades en Costa, Sierra y Amazonía y sosteniendo sus variadas y múltiples obras con trabajadores y profesionales laicos (parroquias, instituciones educativas, talleres, trabajo con niños y adolescentes de la calle, etc.).

Retomando, llegar a ser estudiante universitario, transitar por una institución superior, permanecer, avanzar en una carrera implicaba una

⁸ A mediados del 2014, asumió un nuevo inspector general de los salesianos y poco tiempo después, prenovicios y sacerdotes dejaron de vivir en el ámbito de la Residencia. En aquel entonces, se contrató a un matrimonio joven costeño, quienes con sus dos pequeñas hijas comenzaron a vivir en la Residencia en el rol de administradores. Un sacerdote salesiano visitaba regularmente el lugar y la asistente social concurría a medio tiempo por las tardes acompañando en lo que “podía a los estudiantes”. Esta modificación había sido de impacto en el primer tiempo para los jóvenes que me decían “estamos en el limbo”, “no sabemos qué va a pasar, se fueron todos”, “extrañamos a los chicos (refiriéndose a los jóvenes prenovicios) y a los Padres (refiriéndose a los sacerdotes)”. Al año del cambio, los mismos jóvenes me decían que estaban “bien” y que se sentían más “libres” para organizar sus tiempos y actividades.

⁹ En 1973 un grupo de salesianos fundó la “Hospedería Campesina” que acogía a la población indígena que dejaba sus comunidades para trabajar en la ciudad. Aunque las instalaciones mutaron de la hospedería a la residencia estudiantil, se continuaba ofreciendo un servicio de comedor a personas necesitadas que tenían trabajos informales en la ciudad de Quito. Por noche, un promedio de 50 personas cenaban en el lugar y podían acceder a baños y unas horas de sueño.

¹⁰ Los jóvenes con puntajes más altos en el Examen Nacional de Educación Superior (ENES) eran los que mientras había cupos disponibles podían elegir la carrera. Al resto de puntajes, se les ofrecía cupos en las carreras, universidades y provincias con disponibilidad de plazas. Esta realidad que se venía dando en el país generaba migración y movilidad estudiantil, decepciones en los estudiantes por estar muchas veces estudiando una carrera que no les gustaba (como ellos mismos expresaban) y a otros, por nunca alcanzar calificaciones suficientes para obtener un cupo. Muchos jóvenes bachilleres daban el ENES más de una vez intentando sacar mejores puntajes que les permitieran elegir "algo mejor". Otros, cuya primera opción era estudiar en una institución pública, buscaban acceder "cómo sea" a una privada. El panorama general mostraba un masivo ingreso al nivel superior en estos últimos años a nivel nacional, debido a las políticas de gratuidad. Esto acompañado de estudiantes "desorientados" a nivel profesional y no pocas veces con sobre edad, porque habían estado probando dar en varias ocasiones las pruebas y obtener mejores ofertas de cupos.

¹¹ Se habían ideado algunas instancias de "compensación" de estas diferencias lingüísticas y de nivelación educativa, mediante tutorías animadas por el Centro de Lecto-escritura académica. En otro momento, se implementaron tutorías con estudiantes de la misma universidad que cubrían ciertas horas de prácticas y/o vinculación con la sociedad (requisitos curriculares) ayudando a este grupo de estudiantes indígenas.

¹² Durante el año 2013 y hasta marzo del 2014 una psicóloga clínica fue parte del personal de la Residencia. →

serie de aprendizajes, interacciones, vinculaciones y prácticas diferentes que hacían a los sujetos estudiantes universitarios, y que por supuesto, excedían lo meramente académico. Pero además, pertenecer a un grupo étnico no-blanco, no-mestizo en el Ecuador significaba aún otras estrategias extras y/o diversas que ser estudiante universitario a secas, se era un estudiante universitario afro, indígena o amazónico. Esto podía implicar, muchas veces migraciones a la ciudad, enfrentamientos a situaciones de discriminación, uso de una lengua distinta a la materna, encontrarse con "vacíos" académicos debido a las trayectorias educativas previas o "carencias" en el manejo tecnológico, entre otras cosas.

Desde su inicio, habían pasado por este proyecto 54 estudiantes procedentes de distintas misiones salesianas ubicadas en la sierra, oriente y costa ecuatoriana. Por lo general, estos jóvenes habían sido parte de dichas misiones en sus lugares de orígenes (por ejemplo en colegios e internados salesianos). Desde esos espacios, se les solía ofrecer la beca a los que se "destacaban" en sus estudios de colegio y/o en su liderazgo comunitario. Los jóvenes elegían una carrera en alguno de los tres campus que la universidad tenía en Quito (norte, centro y sur de la ciudad). La propuesta salesiana veía en la educación superior una forma de movilidad social, suponiendo que dichos estudiantes debían "aprovechar la oportunidad" para "llegar a ser alguien en la vida", "trabajar a futuro, por sus familias y comunidades", en miras a lograr una mayor "equidad social" (en palabras de distintas autoridades universitarias y del proyecto). En palabras de un sacerdote salesiano altamente comprometido con esta obra, la Residencia:

Es una forma de construir relaciones más interculturales sea al interno del propio mundo universitario como de la misma sociedad y, por otro lado, una pequeña experiencia que busca combatir la actual exclusión que están sufriendo los jóvenes indígenas y afro debido a políticas de acceso universitario basadas en méritos individuales (Fragmento entrevista a M. F., junio 2014).

Este salesiano estaba pensando en la interculturalidad como una construcción (no como algo estático o ya dado) que trascendía el campo de la educación superior y se continuaba en la sociedad. Y para rematar, ofrecía una fuerte crítica a las políticas de acceso basadas en procesos "meritocráticos" individuales que estaban siendo implementadas por el gobierno y que terminaban significando una exclusión, en vez de la inclusión que prometerían. Esto se puede explicar cuando todos los interesados en acceder a la universidad debían rendir el mismo examen nacional¹⁰.

Los docentes universitarios hablaban sobre el desnivel educativo, las diferencias lingüísticas y de comprensión¹¹ de estos jóvenes indígenas y afrodescendientes. Desde la Residencia, donde también se enunciaban "falencias" y "desventajas", se buscaba "acompañar" y "ayudarlos" en los procesos educativos, ofrecer algunas tutorías académicas o darles sostén psicopedagógico¹² para mejorar el rendimiento. También recogí registros de otros docentes con abiertas actitudes de discriminación y/o desinterés por este "tipo de estudiantes" a los llamaban "estudiantes problemas".

Los universitarios se encontraban en distintos niveles de la carrera, desde el propedéutico (ciclo previo al inicio de la carrera) hasta VI nivel, concentrándose en el I nivel de la carrera 10 de los 22 estudiantes¹³. Un sacerdote salesiano, una asistente social y una psicóloga eran personal estable en la Residencia. Solía ser muy común que los estudiantes se cambiaran de carrera luego del primer año. *"Hay veces que se dan cuenta que no era lo que querían, muchas veces no conocían, no sabían y hay veces no pueden porque tienen materias muy complicadas"*, según me explicaron tanto personal de la Residencia como del Departamento de Bienestar Estudiantil Universitario.

La asistente social y/o la psicóloga muchas veces se dirigían a los campus universitarios ocupándose de trámites de los estudiantes, especialmente en los primeros niveles o tenían conversaciones con personal de la universidad que trabajaba en Bienestar Estudiantil o en el Departamento de Vinculación. Desde la universidad, el personal de dichas dependencias llevaba un seguimiento detallado del grupo, conocía sus avances y dificultades y solían estar pendientes de sus trayectorias académicas, pero también de "adaptaciones", "bajones" y "depresiones".

Siempre les digo que me pueden venir a contar, yo les voy preguntando cómo van, cómo se van sintiendo (...) Hay veces sufren situaciones de discriminación con compañeros o docentes, otras hay circunstancias que ponen en juego la pérdida de la beca. El problema no es traerlos y listo (a los jóvenes) porque hay que trabajar con los docentes, con los Directores de Carrera. Es complejo. (Fragmento de entrevista a personal de Bienestar Estudiantil, noviembre 2013)

Tienen problemas del idioma, tienen problemas con el AVAC¹⁴ porque es muy difícil para ellos. No podían manejar ni un correo (electrónico), las normas APA son otro trauma. Les vamos ayudando, pero les es difícilísimo a ellos. (Fragmento de diálogo informal con psicóloga de la Residencia, octubre 2013).

Algunos no logran adaptarse, no les gusta. Los chicos que vienen del oriente, no están acostumbrados a la ciudad. Se aturden con tantos buses, se pierden al inicio. Algunos no iban a la universidad y se pasaban el día caminando por la ciudad y luego nos enterábamos que no había ido a clases (relato del personal de la Residencia).

Al conocer las trayectorias educativas anteriores de estos jóvenes (algunas continuas y otros no, por circunstancias de vida), se destacaban siempre con mucho orgullo historias de "buenos estudiantes" (concursos ganados, abanderados, cuadros de honor). Algunos de ellos, tuvieron o seguían teniendo una fuerte participación de liderazgo en sus comunidades a través de cooperativas o micro-emprendimientos, o participan en política acompañando a algún miembro de su familia en campañas electorales para cargos de las juntas parroquiales o de asesores de los concejales.

Ella realizaba acompañamiento individual así como "terapias grupales", quincenalmente los días sábados. Algunos de los jóvenes contaban que extrañaban ese espacio en el cual podían "hablar" y lo veían como una mediación a su vez, con la Dirección de la Residencia. Otros, los menos, me han contado que no era tan necesario porque "nosotros no estamos locos" y si estamos acá ya sabemos qué tenemos que estudiar y cómo comportarnos (diálogos informales). Algunos salesianos con los que conversé no veían del todo bien ese espacio psicológico que no tenía que ver con las "concepciones de los indígenas".

¹³ La carrera que históricamente había reunido mayor número de estudiantes fue la de Gerencia y Liderazgo (25,93%), seguida por Contabilidad y Auditoría (16,67%), Pedagogía (14,81%) y Biotecnología (12,96%). Carreras con dos, tres o cuatro estudiantes habían sido las Ingenierías (Civil, Mecánica, Ambiental, Electrónica, en Sistemas), Administración de Empresas, Comunicación Social y Psicología (datos a mayo 2014 entregados por la asistente social que trabaja en la Residencia Intercultural).

¹⁴ AVAC: Ambiente Virtual de Aprendizaje Cooperativo. Cada materia tenía un AVAC en donde los docentes subían material bibliográfico, abrían tareas o foros.

En este nuevo tramo educativo, los estudiantes solían estar siempre preocupados por el rendimiento de las materias, puntajes y notas. Unos manifestaban cierto temor de perder la beca, otros se solían mostrar más indiferentes. Muchas veces me hablaban del miedo y vergüenza a volver sin el título a sus comunidades. De los 54 estudiantes que había iniciado sus estudios, para mayo del 2014, continuaban 22. Las deserciones se daban por tres motivos principales: alta repitencia (*"se quedaron en muchas materias, no podían"*), abandono (*"se van porque no se adaptan a la ciudad, extrañan mucho, se dan cuenta que no es lo que quieren realmente, no tienen el total apoyo de sus familias"*) o pérdida de la beca (*"por no haber cumplido reglas importantes de la Residencia"*). Otros seguían adelante y manifestaban muchos proyectos y sueños como ayudar a sus familias, trabajar por sus comunidades o migrar al exterior.

Si bien desde la universidad, muchas veces aparecían denominados como "estudiantes indígenas", existía una considerable diversidad interna dentro de este grupo. Los que se negaban a ser denominados "*indígenas*", los que con orgullo mostraban su identidad, los que en ciertos momentos y situaciones se mostraban como indígenas y en otros momentos camuflaban su identidad, los que tenían claridad en volver a sus comunidades y trabajar por ellas, los que estaban pensando en quedarse en la ciudad y hasta viajar al extranjero. Los que hablaban como primera lengua el español (en el caso de los afros) y los que no; y los que siendo de un pueblo originario, hablaban castellano y muy poco su lengua materna. Los que demandaban apoyo a la universidad y los que se consideraban menos porque no alcanzan a responder bien y a rendir (sintiéndose muchas veces avergonzados por perder materias y poner en riesgo su beca). Los que conseguían fácilmente amigos nuevos y los que no. Los que quedaron fuera del proyecto o prefirieron abandonarlo y los que buscaban terminar de estudiar a costa de todo *esfuerzo y sacrificio*.

Me siento sola, es muy difícil adaptar a un ambiente nuevo, es muy diferente, adaptar, tener amigos (...) En la universidad, hay todavía discriminación para hacer grupo no me vienen a buscar, me siento un poco mal, no me saludan (...) Me gusta la Carrera, no quisiera cambiar. Yo quiero seguir luchando, yo pienso que si voy a pasar (...) pero me dan libros completos a leer, pruebas, ensayos, exposiciones (...) En el colegio han dado lo básico, no iguala a la educación de la ciudad. Yo hago lo que puedo, pero me va mal en dos materias. El lenguaje me cuesta porque me equivoco palabras, digo en quichua, en la ortografía, e con o, y así. Yo no quiero cambiar la Carrera, según yo allá era buena en literatura. Los niños no tienen el hábito de leer, de sacar resumen y quisiera motivar a que lean los chicos de Zumbahua. No quisiera que pasen lo mismo que yo estoy pasando, que ellos sepan mucho más [se le llenan los ojos de lágrimas y se quiebra] (Estudiante de la Carrera de Comunicación Social, fragmento de entrevista en profundidad, noviembre 2013).

La diversidad, se expresaba también en el diario vivir de la Residencia que aparecía como un "*laboratorio de interculturalidad*" (en comentarios de alguna de las autoridades entrevistadas) porque era un espacio en el cual el desafío de la convivencia entre jóvenes -todos

ecuatorianos- pero de diversos orígenes, culturas y costumbres, era cotidiano.

La vida diaria en la Residencia era marcada por actividades, horarios, normas, que parecían tener diversidad de propósitos: adaptación a la vida de la ciudad y a la nueva realidad de la Universidad, transmisión de valores morales y religiosos, facilitación de la convivencia y las relaciones entre los jóvenes de las diferentes comunidades y culturas. Esta organización la podemos pensar como un conjunto de estrategias de "inclusión" que los salesianos también identificaban con elementos centrales del Sistema Educativo Salesiano, tales como el "ambiente de familia"; la relación educativa; la prevención; la religión, la razón y la amabilidad como coordinadas educativas. Más allá de lo que pudiéramos leer como un intento de homogeneización con normativas y reglamentos comunes, dentro de lo instituido, surgían otras prácticas: negadas, ocultadas, sancionadas o toleradas.

En la residencia hay que saber vivir en comunidad porque somos de diferentes culturas. La convivencia es importante en la residencia, se aprende porque vas conociendo a las personas, el lado blanco y oscuro. Hay momentos que te pones bien y otros mal, es así, se sube y se baja (Estudiante de la costa).

En la Residencia me costó ir a misa, levantarse y hacer el desayuno. Yo sabía que tenía que hacer pero no me iba. "Y le toca a Venancio", pero los varones no cocinan y me daban montón de ollas para lavar (...) calladito con pereza iba, toca lavar las ollas. Me di cuenta que es de acostumbrarse. Luego dije: "enséñame a cocinar, un día voy a ser padre y darle de comer a mis hijos y si mi esposa se enferma yo puedo cocinar". Mi papá dice que todo se puede hacer un hombre, menos parir. Yo no me hago lío. Hago todo (Estudiante del oriente).

Los chicos del oriente tienen otras costumbres. Llegaron y empezaron a faltar cosas...es que en su cultura cuando a ellos les gusta algo, se lo llevan. Acá se han quejado de robos, de pequeñas cosas, los maquillajes de las chicas (...). Hay que cerrar los cuartos con llave. Antes con los indígenas de la sierra esto no nos pasaba (...). Y algo más, otro cosa que nos pasa ahora es el tema de la sexualidad, nos preocupa porque acá hay reglas y las chicas tienen otras costumbres y para ellos no existe la etapa de enamoramiento. (Fragmento de conversación informal con personal de la Residencia).

La universidad emergía como un ámbito de un rico y complejo interjuego de muchos elementos (académicos y no académicos) que hacían pensar en prácticas de socialización, aprendizajes, organizaciones y adaptaciones diversas entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas, entre docentes y personal universitario y otros profesionales como los que trabajaban en la Residencia Estudiantil. La universidad

era vista por este grupo de jóvenes como un camino para construir un futuro (que pareciera más promisorio), pero no dejaba de resultar muchas veces hostil, ya que significaba vivir y atravesar ambivalentes experiencias. En el trabajo de campo palabras como confusión, preocupación, soledad, nostalgia, ansiedad, enojo y fastidio se alternaban todo el tiempo junto a las de esperanza, entusiasmo, fe, confianza, fuerza y oportunidad.

A mí me decían (los compañeros/as del curso) que había una salida de integración y yo decía "pero si los maestros no nos dijeron", luego me di cuenta de qué era (se refiere a ir a beber alcohol). (Nancy)

Algunos profesores creen que nosotros no sabemos, por ser interculturales, pero si tenemos capacidad de aprender (Luz).

Mis compañeros piensan que no sé ni hablar bien por el hecho de vestirme así y por mis costumbres (Fernanda).

El fuerte liderazgo salesiano en las vidas de este grupo de jóvenes (de catequesis, evangelización, normas y estructuras en sus internados de colegio y luego, en la Residencia) hacía que la dimensión espiritual-religiosa emergiera como un sostén clave e integrador en los relatos de este grupo de estudiantes. Igualmente eran visibles capas de sincretismo religioso que aparecían en muchos relatos; búsquedas y estrategias no occidentales para interpretar, explicar y solucionar males, circunstancias y problemas (curanderos, shamanes, "tener sueños", etc.) que estos jóvenes buscaban cuando regresaban a sus comunidades de origen o eran influenciados por sus familiares u otras personas que se relacionaban con ellos (como en el caso de una estudiante que renunció a la beca porque su enamorado iba a "hacerle brujería" si no regresaba a su pueblo).

El espacio y tiempo eran elementos fundamentales para la comprensión de las prácticas en la vida cotidiana y en la vida educativa (Rockwell, 1995; Milstein & Mendes, 1999). Ambas dimensiones se entienden en y a través de lo que hacen y dicen los sujetos. En cada ámbito institucional, y de manera continua, "son los sujetos los que se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios (...) Se apropian también, sin creer en ellas o consentirlas, de las reglas del juego necesarias para sobrevivir" (Rockwell & Ezpeleta, 1983: 13).

Para estos jóvenes estudiantes (en su gran mayoría, los primeros miembros de sus familias que accedían a estudios superiores), entrar a la universidad no era sólo irse construyendo como estudiante universitario, era muchas veces conocer la capital del país generando dinámicas adaptativas, de apropiación, de resignificación y de aprendizajes socioculturales al pasar de espacios costeros, rurales o selváticos a la urbe. Otros, ya conocían la ciudad, pero estudiar en Quito significaba su primera migración interna estable. Los cambios de este grupo de jóvenes de espacios y tiempos y de nuevas reglas de juego desde las comunidades de origen a la ciudad, a la Residencia y a la universidad,

se sumaban a la vida académica estructurando una nueva experiencia educativa¹⁵. Sus estrategias para aprender a moverse en la ciudad y en la universidad eran valientes y denotan progresivos y diversos aprendizajes. Transitan en términos de Rosaldo (1991), una “zona fronteriza” caracterizada por heterogeneidades, cambios rápidos, movimientos y relaciones interculturales. Estas cuestiones pueden aportar al conocimiento de la Educación Superior que suele enfocarse y concentrarse solamente en aprendizajes académicos y resultan altamente importantes a la hora de comprender los sentidos de la “inclusión” para estos jóvenes. Sentidos que trascendían el mero acceso a la universidad o a un futuro de ascenso socioeconómico.

Venimos de diversos lugares, diferentes culturas e ideologías. Venimos de espacios pequeños, muchas veces inaccesibles, con situaciones difíciles. Al llegar a la ciudad nos encontramos con un mundo diferente, al cual necesitamos adaptarnos por el mismo hecho de supervivencia. Se presenta una realidad diferente en el que pasamos de ser actores, a muchas veces, objetos de actuación. A veces nos sentimos minimizados frente a un mundo en el que pareciera que nadie se conoce, tal pareciera que no hay relaciones, y hay que adaptarse al cambio desde nuestro sistema de vivencia (Estudiante de Salinas, diálogo informal).

Espacios ciudadanos y universitarios se vislumbraban como la posibilidad de acceder a otras modalidades de socialización y subjetivación que influían en la conformación de nuevas expectativas para los estudiantes; así como también la posibilidad de pensar el reconocimiento de los conceptos “intercultural” e “inclusión” cargados de simbolismos diversos.

Mi familia está orgullosa porque estoy estudiando. Sí, es verdad porque cuando vuelves los amigos de allá (...) ya no es cómo antes. Ellos nos ven distintos a nosotros y muchos, sí te lo dicen en la cara. Nos ven más arriba porque estamos en Quito. Los que estaban conmigo en el trabajo yo no sé porque (silencio) pero uno vuelve y ni lo saludan todos, uno que dos, pero ya no es igual (...) Yo no sé por qué; ellos no estudian y se mueren de envidia. Yo creo que lo ven diferente a uno ahora por ser estudiado (Estudiante de la sierra ecuatoriana).

Como muestran los dos relatos anteriores citados (y muchos más similares que escuché), pareciera que la “inclusión” en la ciudad, generaba ciertas “exclusiones” dentro de la comunidad de origen. El estudiante de Salinas, destacaba fuertemente la “adaptación” a nuevos espacios, a nuevas formas de vida como forma de “supervivencia” pero a costa de dejar de ser “actores” y pasar a ser “objetos de actuación”.

Las voces de los distintos jóvenes enfrentan tensiones entre las culturas locales (minoritarias), la cultura nacional (que si bien era denominada y reconocida como intercultural, seguía siendo eminentemente hegemónica, en este caso, blanca-mestiza) y la cultura global. La “preocupación” dentro del personal y profesionales de la Residencia

¹⁵ Utilizo el concepto de **experiencia** (Dewey, 1949; Bruner, 1986), destacando la construcción de las mismas que realizan los sujetos apropiándose de tramos de la propia historia educativa, de las propias memorias comunitarias y sociales, lejanas o cercanas, generando intercambios activos y atentos frente al mundo. Las experiencias revelan sentidos profundos que constituyen tejidos de significantes lo que permite comprensiones desde la razón, los sentimientos y las expectativas.a

por la "pérdida de la cultura" era sumamente fuerte. Se podía suponer que la cultura ciertas veces era interpretada como "cosa" que actuaba a manera de un indicador cultural (según se visibilice empíricamente o no). Las "cosas de la ciudad" aparecían como importantes valores para estos estudiantes que ahora tenían un mayor acceso, pero que a causa de la cultural global no eran desconocidas totalmente por ellos (evidencia de gustos musicales, bienes de consumo, tecnologías, etc.). El "estar" daba una experiencia de continuas negociaciones entre estos ámbitos culturales de comunidad, ciudad, mundo global; entre lo que se dejaba entrar o no, al "ser" cultural, lo que configuraba nuevas resemantizaciones y nuevas "inclusiones" desde el punto de vista de los jóvenes. Como afirma D'Amico, la cultura es un continuo trabajo, donde los individuos manipulan símbolos dentro de estructuras locales y globales cambiantes (2014: 217).

El estudio como "oportunidad" surgió potentemente en los intercambios tenidos con personas adultas vinculadas de una u otra forma al proyecto. En menor medida en los mismos estudiantes, aunque también era mencionado. ¿Oportunidad de qué y para qué? ¿*Oportunidad de estudiar "para ser alguien en la vida"*, cómo aconsejó un profesor de colegio a uno de estos chicos? El no dejar pasar la "oportunidad" implicaba desplazarse, migrar y desarraigarse de muchas cosas (espacios, tiempos, afectos, costumbres y rituales, lengua materna) como fue evidente en todos los relatos de estos jóvenes, pero también en otros datos que tenían que ver con dejar ciertas costumbres de sus comunidades para cumplir con los reglamentos que instituían la vida y el orden cotidiano de la Residencia. Parecía bastante contradictorio entonces que junto a lo anterior, se daban afanosos pedidos de no desarraigo: "que no se corten el pelo" (en el caso de los estudiantes shuar y achuar), "que no dejen de usar sus vestimentas" (en el caso de los jóvenes de la sierra ecuatoriana). Mientras tenían que adaptarse a los ritmos y formas citadinas, no era bien visto que usaran la tecnología "para cualquier cosa". Similar dinámica se daba en el plano académico en donde el "éxito" pasaba por "dejar la lengua materna" y escribir bien el español, pensar occidentalmente las ciencias y captar rápidamente las dinámicas universitarias para adaptarse y no reprobar materias. Ciertamente, los sentidos de "oportunidad", "inclusión" e "interculturalidad" eran diversos en los discursos, sentires y prácticas de los sujetos.

V. CONCLUSIONES ABIERTAS

En un escenario de gobierno denominado "Revolución Ciudadana" que traía amplias reformas político-económicas, socio-culturales y educativas que comenzaron en el 2007 con el primer mandato presidencial de Rafael Correa para la aplicación del "Socialismo del Siglo XXI", podemos intentar comprender la opción de una misión fuerte y de gran influencia en la historia educativa del país como la de los salesianos, en su esfuerzo para "incluir" a jóvenes de diversas etnias en su recorrido por una de las instituciones más complejas que ha creado occidente: la universidad. Institución a la cual en Ecuador, los jóvenes accedían según calificaciones obtenidas en el nuevo Examen Nacional

de Educación Superior (ENES) y disponibilidad de cupos y carreras. Las estrategias “meritocráticas” implementadas por la LOES eran las que permitían entrar gratuitamente a las universidades públicas. Evidentemente, la congregación tenía que idearse otras tácticas “inclusivas” si pretendía dar continuidad a su misión educativa-pastoral con jóvenes de sectores relegados, pobres e indígenas.

Como ha expresado críticamente Souza Lima (2007), la Educación Superior para indígenas debía ser vista mucho más allá del sistema de cupos que garantizaba el acceso (o la política de cuotas instaurada en Ecuador como plan piloto desde el 2014)¹⁶. El proceso de formación no estaba completo en este grupo de jóvenes, pero sí había datos suficientes de repitencia y deserción; o en palabras de los mismos estudiantes de “fracasos”, “desilusiones”, “sufrimientos” (experiencias muy contrarias a sus anteriores trayectorias educativas de “éxito” que les habían permitido ser seleccionados para ganarse una beca y que los “manden a estudiar a Quito”).

Pudiéramos pensar las temáticas de este artículo en clave poscolonial. La teoría crítica latinoamericana ayuda a comprender que las herencias coloniales se dejan sentir hasta hoy en por lo menos tres áreas complementarias como son el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización (violenta o consentida) de los estilos de vida, que corresponden a la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, 1992; Mignolo, 2008; Maldonado Torres, 2006; Castro Gómez & Grosfoguel, 2007). Puede ser que la interculturalidad tolere la identidad del Otro sustituyendo e invisibilizando articulaciones histórico-sociales o político-económicas de los procesos culturales (Grüner, 2001 citado en Bidaseca, 2010). Estas y otras posturas críticas pondrían a las políticas y discursos interculturales “bajo sospecha” (Bazán: 2014).

El análisis de este proyecto concreto de acceso a la universidad por medio de becas en una residencia estudiantil y el avance investigativo posterior, pretende abrir la discusión con discursos y políticas interculturales e inclusivas (vengan de sectores públicos o privados) e interrogarnos sobre las maneras que estudiantes indígenas y afrodescendientes resignifican y se apropian de la universidad para sus propios agenciamientos e intereses “inclusivos” y comprender desafíos interculturales que se están produciendo en este nivel educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional Constituyente (2008). *Constitución Política del Ecuador*.
- Asamblea Nacional Constituyente (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior-LOES*.
- Bazán, M. D. (2014). Interculturalidad ¿neoliberal? o ¿Neoliberalismo intercultural? *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 2 (2).
- Berisso, D. y Giuliano F. (2015). La educación como práctica de convivencia. Una conversación intercultural con Raúl Fornet-Batancourt. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 3 (1), 153-165.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Paradigma Inicial.

¹⁶ Puede revisarse en la página oficial de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación el artículo: “Política de Cuotas brinda igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior” Disponible en <http://www.educacionsuperior.gob.ec/politica-de-cuotas-brinda-igualdad-de-oportunidades-en-el-acceso-a-la-educacion-superior/> Si bien no es el punto central en este trabajo, es importante señalar que en abril del 2014, el Estado ecuatoriano a través de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) conociendo la experiencia y trayectoria de la UPS con población estudiantil indígena, elegía a esta universidad para firmar un convenio de cooperación interinstitucional para implementar el “Plan piloto de Cuotas”. Esta política que era considerada desde el gobierno como una extensión de la política de gratuidad, permitía el ingreso de jóvenes “vulnerables” (entre ellos, indígenas) a distintas carreras en universidades privadas a partir de septiembre de ese mismo año. Con esta realidad, comenzaron ciertos replanteos entre algunos salesianos respecto a la primera estrategia de “inclusión” de la congregación y a su vez, se generaron desde la misma experiencia salesiana, formas de “acompañar” a este grupo nuevo de estudiantes becados por el Estado, que para septiembre del 2015, llegaban a casi 800 a nivel nacional para esta universidad.

- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: F.C.E.
- Bruner, E. (1986). Experience and Its Expressions. En V.W. Turner y E.M. Bruner (ed.). *The Anthropology of Experience*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- D'Amico, L. (2014). *Etnicidad y globalización: las otavaleñas en casa y en el mundo*. Ecuador: Flasco Ecuador-Abya-Yala. Ediciones Atrio.
- Dewey, J. [1949] (2008). *Arte y experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez-Figaredo, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad*, 8. (1). Recuperada de: <http://www.usal.es/teoriaeducacion>.
- Guerrero-Arias, P. (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. En A. K. Maldonado (coord.), *Interculturalidad y diversidad*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- _____ (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hine, Ch. (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC- Universitat Oberta de Catalunya.
- Maldonado-Torres, N. (2006). Pensamiento crítico desde la sub-alteridad: los estudios étnicos como ciencias descoloniales o hacia la transformación de las humanidades y las conciencias sociales en el siglo veintiuno. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 143 -165.
- Maldonado, A. K. (2011) *Interculturalidad y diversidad*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.
- Mignolo, Walter. (2008). La opción descolonial. *Revista Letral*, (1). Recuperado de: www.proyectoletral.es/revista/index_eng.php?id_num=2
- Milstein, D. (2011). Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad. En D. Milstein, Á. Clemente, M. Dantas-Whitney, A. Guerrero y M. Higgins (edits.) *Encuentros Etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* (pp. 217). Buenos Aires: IDES-Miño y Dávila.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad. *Perú Indígena* (13), 11-20.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Seminario CLACSO sobre educación*, Sao Paulo, Brasil.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo y CNCA.
- SENPLADES. Plan Nacional de Desarrollo (versiones 2009-2013; 2013-2017). Recuperado de: <http://buenvivir.gob.ec/versiones-plan-nacional>
- Souza-Lima, A. (2007). Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá del sistema de cupos. En M. Paladino y S. García (eds.) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (pp.63-75). Buenos Aires: Antropofagia.
- Valarezo, G. R. (2011) La interculturalidad frenada: los límites de la revolución ciudadana. En A. K. Maldonado (coord.), *Interculturalidad y diversidad*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.