

Universidad Nacional de Córdoba

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

***“SOMOS ESTUDIANTES INTERCULTURALES”***

**UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE SENTIDOS Y PRODUCCIONES DE  
LA INCLUSIÓN EN UNA UNIVERSIDAD SALESIANA EN ECUADOR**



AUTORA: Mgter. María Verónica Di Caudo

DIRECTORA: Dra. Diana Milstein

Córdoba, Argentina

2018



Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Di Caudo', is centered on a light gray rectangular background.

Di Caudo, María Verónica  
diciembre 2018

# INDICE

<b>RESUMEN</b> .....	5
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	8
<b>REFERENCIA DE SIGLAS Y NOTAS ACLARATORIAS</b> .....	11
<b>CAPÍTULO INTRODUCTORIO</b>	
1-Presentación .....	12
2-Contexto empírico .....	15
2.1 Un “país intercultural” en el medio de una “revolución ciudadana”.....	16
2.2 “Interculturalidad” y “políticas de reconocimiento” en Latinoamérica.....	19
2.3 “Interculturalidad”, “inclusión” y Educación Superior.....	22
3- Antecedentes.....	26
3.1 “Políticas interculturales” y universidad.....	26
3.2 Estudiantes indígenas, vida social universitaria, migración, profesionalización e identidades.....	30
4-Orientaciones teóricas.....	33
4.1 Prácticas e intercambios políticos, económicos y culturales.....	33
4.2 Producción de nuevas formas y “relaciones interculturales”.....	38
4.3 Identidad y reconocimiento.....	40
4.4 Estética, ritual y performance. ....	41
5- El trabajo etnográfico.....	45
5.1 Sobre el trabajo de campo.....	47
5.2 Sobre el análisis y la escritura.....	53
5.3 Sobre mis posicionamientos y procesos de reflexividad.....	59
6- Organización de la tesis.....	63
<b>CAPITULO 1</b>	
<b>DE UNA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS A UNA UNIVERSIDAD Y UNA RESIDENCIA ESTUDIANTIL EN LA MITAD DEL MUNDO. LOS SALESIANOS</b>	
1.1 Introducción.....	66
1.2 Los Salesianos.....	67
1.3 “Nos llamaron para educar a los hijos del pueblo”.....	70
1.4 Nuevas opciones por los “pobres”: desarrollo, organización, trabajo, educación.	80
1.5 Salesianos y Educación Superior.....	87
1.6 La Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador.....	90
1.7 La Residencia Intercultural Don Bosco.....	100
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>EDUCACIÓN SUPERIOR Y ACCIONES POLÍTICAS EN EL ECUADOR DE CORREA</b>	
2.1 Introducción.....	107
2.2 Ley Orgánica de Educación Superior. <i>Revolución educativa y del conocimiento</i> .....	108
2.3 De universidades de garaje a universidades emblemáticas .....	114
2.4 “Algo está pasando en la universidad”. Voces y perspectivas desde la UPS.....	120
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>CUPOS Y BECAS PARA INDIGENAS. ENTRE “OPORTUNIDADES”, “MÉRITOS” Y “ÉXITOS”</b>	
3.1 Introducción.....	133

3.2 El convenio entre la UPS y la SENESCYT .....	134
3.3 Educación gratuita para todos .....	137
3.4 El proceso para conseguir las becas.....	140
3.5 <i>Los salesianos saben trabajar con los pobres y los indígenas</i> .....	143
3.6 La importancia de alcanzar el “éxito” y el “Programa de acompañamiento”.....	148
3.7 Un intercambio de “oportunidades” y reconocimientos .....	159

**CAPÍTULO 4  
DIVERSIDAD, IDENTIDADES Y RELACIONES. LA  
“INTERCULTURALIDAD” ENTRE ESTUDIANTES BECADOS,  
AUTORIDADES Y COMPAÑEROS**

4.1 Introducción.....	162
4.2 La diversidad cultural para autoridades, profesores y compañeros.....	163
4.2.1 De ocultarlos a mostrarlos.....	164
4.2.2 <i>Desventajas, convivencia difícil y mundos distintos</i> .....	165
4.2.3 <i>Nos preocupa que están perdiendo su cultura</i> .....	169
4.2.4 <i>Si se adaptan, pueden avanzar</i> .....	171
4.3 Percepciones y vivencias de los estudiantes becados .....	173
4.3.1 <i>No podemos quedarnos igual</i> .....	174
4.3.2 <i>Nos quedan mirando mal</i> .....	176
4.3.3 <i>Sobresalimos y nos miran más arriba</i> .....	178
4.4 “ <i>No estamos de acuerdo con el título del libro</i> ”. Sobre un libro coproducido y su presentación.....	181
4.5 Identidades y relaciones .....	189

**CAPÍTULO 5  
EVENTOS, CELEBRACIONES, DANZAS Y RITUALES DE  
RECONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD**

5.1 Introducción.....	196
5.2 Eventos de inauguración del semestre en la Residencia.....	197
5.3 “ <i>Don Bosco estaría contento con ustedes</i> ” .....	202
5.4 <i>Un evento a lo grande. Vienen de la Senescyt a la Residencia</i> .....	207
5.5 <i>Lo indígena</i> presente en la universidad.....	212
5.6 La producción de un mensaje político común.....	216

**CONCLUSIONES**

1-La “ <i>inclusión intercultural</i> ” universitaria: una producción social y cultural.....	219
2-Enfoque etnográfico, etnografía colaborativa e investigaciones sobre “interculturalidad” en la Educación Superior.....	224
3-Aportes para prácticas pedagógicas y para la elaboración de políticas en la Educación Superior.....	225

<b>EPILOGO</b> .....	229
----------------------	-----

<b>REFERENCIAS DE FOTOGRAFÍAS</b> .....	231
---	-----

<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	233
---------------------------	-----

## RESUMEN

Durante la última década en algunos países de Latinoamérica, los gobiernos han apuntado al “reconocimiento identitario” y la promoción de la “*inclusión intercultural*”, a través de políticas públicas y programas innovadores. Entre las innovaciones en educación, en Ecuador -declarado constitucionalmente como “intercultural” y “plurinacional”-, se promovió el mejoramiento de la “calidad” de la Educación Superior intentando así acrecentar las oportunidades de “acceso”, “permanencia” y “profesionalización” de indígenas y afroecuatorianos.

Yo estaba interesada en estudiar los procesos que derivaron de la implementación de un programa de “*inclusión intercultural*” llevado a cabo en Educación Superior y advertí que no resultaba suficiente analizar las “políticas inclusivas” destinadas a estudiantes indígenas y afroecuatorianos. Para comprender la “*inclusión intercultural*” era necesario partir de lo que hacían, decían y pensaban los distintos actores y grupos involucrados. Para eso me propuse realizar una etnografía en la Universidad Politécnica Salesiana donde, desde el año 2014, se llevaba a cabo un “plan piloto” de política pública en convenio con la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para otorgar cupos a jóvenes de *grupos históricamente excluidos*.

El trabajo de campo realizado entre 2013 y 2016, me permitió vincularme con sacerdotes y misioneros, autoridades y personal universitario, distintos profesionales y agentes estatales y estudiantes y reconstruir prácticas, discursos e intercambios entre sujetos, grupos e instituciones. Trabajar colaborativamente con un grupo de estudiantes que convivían en una residencia estudiantil salesiana, revisar la historia de esta congregación consultando archivos y dialogando con salesianos y participar de forma sostenida en determinados *eventos académicos e interculturales*, fueron actividades especialmente importantes en el trayecto de la investigación. Me llevaron a analizar la articulación entre las dimensiones personales y colectivas, políticas y económicas, académicas y estéticas, racionales y emocionales, espirituales y rituales en prácticas discursivas y no discursivas de una pluralidad de actores e instituciones.

En esta tesis presento la “*inclusión intercultural*” como una producción social y cultural en la que confluyen perspectivas de sujetos y grupos sociales, que ocupaban posiciones en relaciones jerárquicas de dominación y subordinación y se tensionaban en luchas por el control, el reconocimiento y la identidad. Argumento que esta producción tuvo su origen en procesos históricos de colonización que evidencio cuando describo las relaciones entre la Iglesia, el Estado ecuatoriano y los pueblos indígenas a partir de la

llegada de los salesianos al país, a fines del siglo XIX, con el propósito de educar a los “*hijos del pueblo*”.

La “*inclusión intercultural*” se actualizaba y reconfiguraba de forma novedosa desde la lógica de las denominadas “políticas de igualdad” y “reconocimiento de la diversidad” en una compleja trama de relaciones desiguales de poder, en la cual los jóvenes de comunidades indígenas y afroecuatorianos eran “beneficiarios” de “oportunidades” que se les presentaban como becas y cupos para convertirse en “profesionales”. Este fenómeno dado en pleno auge de las “políticas progresistas” promovidas por el gobierno de Rafael Correa, tenía una función estructurante en la dinámica social porque facilitaba la reproducción de los valores de nuestra sociedad capitalista y liberal en los jóvenes étnicos (sus familias y comunidades), al tiempo que mantenía en manos del Estado y la Iglesia la potestad de educar a los “*hijos del pueblo*”. Develar este proceso abre la posibilidad de discutir con ciertas políticas, programas y prácticas que se vienen produciendo en el campo educativo y repensar nuevas formas y relaciones con la alteridad.

**Palabras claves:** educación superior, interculturalidad, políticas de inclusión, Ecuador, salesianos, etnografía educativa.

## **ABSTRACT**

During the last decade in some Latin American countries, governments have targeted at "identity recognition" and the promotion of "*intercultural inclusion*", through public policies and innovative programs. Among the innovations in education, in Ecuador - declared constitutionally as "intercultural" and "plurinational" -, the improvement of the "quality" of Higher Education was promoted, trying to increase opportunities for "access", "permanence" and "professionalization" of indigenous and Afro-Ecuadorians.

I was interested in studying the processes that were derived from the implementation of a program of "*intercultural inclusion*" carried out in Higher Education and I noticed that it was not enough to analyze the "inclusive policies" aimed at students of ethnic groups. To understand "*intercultural inclusion*" it was necessary to start from what the different actors and groups involved did, said and thought. For that, I decided to carry out an ethnography at the Salesian Polytechnic University where, since 2014, a public policy pilot plan has been carried out in agreement with the National Secretariat of Higher Education, Science and Technology to grant quotas to young people of historically excluded groups.

The fieldwork carried out between 2013 and 2016, allowed me to be in contact with priests and missionaries, university authorities and staff, different professionals and state agents and students, and reconstruct practices, speeches and exchanges between subjects, groups and institutions. Working collaboratively with a group of students who lived in a Salesian student residence, reviewing the history of this congregation consulting files and having dialogues with Salesians and participating in a sustained way in certain academic and intercultural events, were especially important activities in the course of the investigation. They led me to analyze the articulation between personal and collective, political and economic, academic and aesthetic, rational and emotional, spiritual and ritual dimensions in discursive and non-discursive practices of a plurality of actors and institutions.

In this thesis, I present "*intercultural inclusion*" as a social and cultural production in which perspectives of individuals and social groups converge, occupying positions in hierarchical relationships of domination and subordination and tensing in struggles for control, recognition and identity. I argue that this production has its origin in historical processes of colonization that I evidenced when I describe the relationship between the Church, the Ecuadorian State and the indigenous peoples since the arrival of the Salesians in the country, at the end of the XIX century, with the purpose of educating the "children of the people".

The "*intercultural inclusion*" was updated and reconfigured in a novel way from the logic of the so-called "equality policies" and "recognition of diversity" in a complex web of unequal power relationships, in which young people from ethnic groups were "beneficiaries" of "opportunities" that were presented to them as scholarships and quotas to become "professionals". This phenomenon, in full swing of the progressive policies promoted by the government of Rafael Correa, had a structuring function in the social dynamics because it facilitated the reproduction of the values of our capitalist and liberal society in the ethnic youths (their families and communities), at the same time that the State and the Church maintained the authority to educate the "children of the people". Unveiling this process opens the possibility of discussing with certain policies, programs and practices that are taking place in the educational field and rethinking new forms and relationships with otherness.

**Keywords:** higher education, interculturality, inclusion policies, Ecuador, Salesians, educational ethnography.

## AGRADECIMIENTOS

Embarcarse en la investigación de una tesis de doctorado no ha sido tarea fácil. La he sufrido y la he disfrutado mucho al mismo tiempo. Llegar a buen puerto no hubiera sido posible sin el trabajo, el apoyo y el sostenimiento efectivo y afectivo muchas personas.

En la Residencia estudiantil salesiana, al sur de la ciudad de Quito, me encontré con un grupo de estudiantes y colaboradores excepcionales que me abrieron su *casa*. Compartí con ellos infinidad de tardes, en el devenir cotidiano. Sueños, preocupaciones, trabajos académicos, paseos, comidas, festejos. Muchas gracias, especialmente a Mariuxi, Anto, Luz, Paúl, Venancio, Favián, Gilma, Nancy, Lisbeth, Elsa, Fabiola, Fernanda, Lucinda, Cristian, Edwin, Medardo, Juan Carlos, Rodrigo, Richard, Sandra, Mauricio. Allí también estaban los formandos salesianos y Ana Rosa, el P. Servio Rojas, Cristina (todavía duele el misterio de su partida inesperada), tantas personas generosas que supieron escucharme y contarme sus cosas, confiar en mi llegada y mi estar con los jóvenes. Agradezco a Sara Madera, quién en su rol de estudiante interesada en la investigación, me acompañó a muchas visitas a la Residencia y fue una pieza esencial en la producción del libro que hicimos junto a los jóvenes. Sara fue una oreja atenta a mis pensamientos y elaboraciones en voz alta, a mis vaivenes en las primeras entradas al campo.

A José Juncosa, vicerrector de la Sede Quito y a los sacerdotes Marcelo Farfán, Juan Botasso, Pedro Creamer, Alejandro León, por cada charla e intercambio sobre los salesianos. Ellos supieron acercarme a un Don Bosco *siempre vivo*. Un gracias a autoridades, compañeros y colegas de la Universidad Politécnica Salesiana, al personal de Bienestar estudiantil y de Pastoral que apoyaron mis entusiasmos por el tema y fueron parte fundamental en el origen y desarrollo de esta etnografía. A la Editorial Universitaria Abya-Yala y a la persona de Hernán Hermosa Mantilla por su apoyo y solidaridad para poder editar el libro “Estudiantes Interculturales en la Universidad”.

Un agradecimiento de esos especialísimos a Diana, mi directora doctoral. Ella supo acompañarme de forma intachable, humana, amorosa, ética y profesionalmente. Leyó mis borradores infinidad de veces, escuchó mis audios de whatsapp, me motivó cuando las ideas no fluían y se alegró conmigo en cada párrafo, que finalmente, salía mejor escrito y pensado que antes. ¡Su ayuda fue invaluable! De Diana heredé mi pasión



por hacer etnografía, desde aquel día en el 2005 que la escuché por primera vez en Quito, por esas vueltas que da nuestro mundo y nuestras vidas que no dejan de sorprender.

Gracias, Diana por tu dedicación, tu motivación, tus estrictas y rigurosas correcciones intelectuales. Gracias por ser de esas maestras sabias y solidarias que se ponen a la par para caminar, que enseñan a hacer camino al andar, pensar, narrar, leer, observar, extrañarse, descolocarse, escribir, conversar con los interlocutores en el campo. De vos aprendí a dejar las seguridades de la teoría y a escuchar a la gente en su vida cotidiana, adentro y afuera de las instituciones, por sobre las leyes y proyectos. Escuchar, mirar con todos los sentidos, repreguntar, callarse, volver a las notas de campo, hacer junto a los otros en medio del día a día, todo eso para comprender un poco más -sólo un poco más- la vida social. Gracias Héctor Mendes por las horas de invasión a tu casa, los mates, los libros que me prestaste mientras trabajaba con Diana.

Un enorme y afectivo agradecimiento a mis compañeros, amigos y colegas del grupo de tesis, del Grupo de Estudio y Trabajo sobre Antropología y Educación del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) y de la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN) que en las reuniones periódicas en las que nos encontrábamos presencial y/o virtualmente leyeron, comentaron, alentaron en las distintas etapas este trabajo; a Linda Khodr, María Laura Requena, Jesús Jaramillo, Silvina Fernández, Cecilia Carrera, Cecilia Acevedo, Andrea Tammarizio, Laura Celia, Maicol Ruiz, Analía Meo, Gabriel Sacaletta.

A la gente del IDES que siempre acoge en la biblioteca, en las aulas y espacios de reunión. A la Universidad Andina Simón Bolívar y especialmente a la profesora Catherine Walsh, a los profesores Santiago Arboleda y Alex Schelenker y al grupo de colegas del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos (periodo académico 2014-2019), con los cuales compartí algunos cursos y seminarios que me marcaron en mi forma de pensar y producir conocimiento.

A la Universidad Nacional de Córdoba, especialmente a autoridades y colegas del Doctorado en Ciencias de la Educación. Las propuestas académicas personalizadas permiten que -a veces a distancia y a veces cerca- podamos estudiar e investigar; a la asistencia de Lucas Brochero que respondía con paciencia y prontitud cada mail que le llegaba desde Ecuador. Los lugares y los espacios de intercambio también me han marcado muchísimo durante todo el proceso de investigación y escritura. En Ecuador, Argentina, Colombia y México estuve con colegas que en estos años hemos compartido congresos, publicaciones, encuentros, nuevas ideas, nuevas lecturas recomendadas,

nuevas puntas para pensar, culturas para conocer, gente con la cual conversar, tierras para admirar. En esas circunstancias, nos fuimos entramando con Stella García, Laura Zapata, Carolina Gandulfo y su equipo, Macarena Ossola, Mariana Paladino y Gabriela Czarny, Álvaro Guaymás, Luis Fernando García, Ana Claudia Gómez de Souza, Fernanda Solórzano. Gracias a Bárbara Villoslada por su ayuda profesional con las fotos del epílogo y a Karina Rullo con la traducción del abstract.

Un gracias a esas personas que siempre están (aunque a veces lejos físicamente): Susana Ruggiero, Salomé Castro, Ceci Samaniego, Belén Medina.

Agradezco a mi hermana y a mi papá, porque con la pregunta *¿cómo va la tesis?*, sostuvieron mi caminar. Y a los que ya partieron, especialmente a mi mamá, que fueron parte constitutiva de lo que hoy soy. Un agradecimiento especial a mi sobrino Juan Cruz porque me recuerda cada vez que lo visito, la satisfacción de explorar, jugar, preguntar, reinventar y soñar. Para mí, esos verbos son caminos necesarios para pensar, leer, indagar, escribir, investigar en colaboración con otros, y de forma especial con niños, niñas y jóvenes.

A mis hermanas de comunidad de Nazaret del Movimiento de la Palabra de Dios con las cuales conviví estos años, en Ecuador y en Argentina y que me veían *sentada escribiendo la tesis*, desanimada en cada nueva traba y gozando en esta locura tan osada de hacer investigación etnográfica.

¡Agradezco a Dios y a la vida que me ha dado tanto y me permite seguir soñando con un mundo mejor!

## **REFERENCIA DE SIGLAS**

CES: Consejo Educación Superior

CEAASES: Consejo Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior.

CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.

ENES: Examen Nacional de Educación Superior

ES: Educación Superior

IES: Instituciones de Educación Superior

IUS: Instituciones Salesianas de Educación Superior

LOES: Ley Orgánica de Educación Superior

PAC: Programa Académico Cotopaxi

SENESCYT: Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

SDB: Salesianos de Don Bosco

UPS: Universidad Politécnica Salesiana

## **NOTAS ACLARATORIAS**

- Con el propósito de facilitar la lectura, suelo utilizar el masculino plural genérico para referirme tanto a sujetos femeninos como masculinos.
- Uso cursivas para expresiones textuales nativas; uso comillas en términos o expresiones técnicas de determinados campos como el educativo o el de política pública y que, por tanto, también eran expresiones de uso corriente, entre algunos actores. En expresiones textuales de citas bibliográficas, utilizo de manera convencional comillas y cursiva.
- Tomé resguardos de tipo ético respecto a los diálogos mantenidos con los sujetos y mantener o no el anonimato, las producciones de los estudiantes, publicaciones en redes sociales, consentimientos para grabaciones, toma y utilización de fotografías, etc.
- Uso nombres reales de adultos que han hecho declaraciones públicas ya sea en entrevistas, artículos de prensa o publicaciones académicas o de personas con las cuales me relacioné en el trabajo de campo que no expresaron desacuerdos para que usara sus nombres de pila.

## CAPÍTULO INTRODUCTORIO

*Más allá de la totalidad está el Otro en su libertad,  
en su palabra que irrumpe en mi mundo  
(Dussel, 1991: 120).*

### 1-PRESENTACIÓN

Corría el 2011 -eran mis primeros meses como directora de la Carrera de Pedagogía<sup>1</sup>- y una tarde con inscripciones cerradas me comunican que llegarían unos *chicos de la hospedería* para estudiar. Recuerdo que me llamó por teléfono un sacerdote salesiano y una persona que trabajaba en el Departamento de Bienestar Estudiantil. No comprendía que era la *hospedería* ni de dónde llegaban, pero los llamados me dejaron claro que debía inscribirlos, aunque el plazo estuviera vencido. A los pocos días, vinieron a verme cuatro estudiantes a la oficina. Algunos sonreían, otros me miraban serios, hablaban poco e intentaban explicarme por qué estaban ahí y qué necesitaban. Si no hubiera estado anticipada de la situación, creo que no hubiera podido comprender del todo aquella visita. Luego de hacer unos llamados para que abrieran el sistema informático por unos minutos, cargué los datos y los inscribí. Ubiqué a las dos mujeres en un curso de primer año y a los dos varones, en otro. ¿Quiénes eran ellos? Más allá de inscribirse a la universidad, ¿por qué y para qué estaban allí? ¿Por qué esa situación de cuatro jóvenes que llegaban del oriente ecuatoriano a la ciudad de Quito con una beca otorgada por la comunidad salesiana para estudiar en la universidad me interpeló tanto?

Durante todo ese año, en las reuniones de docentes emergía algún comentario sobre este grupo de estudiantes: *estos chicos no pueden, no se les entiende lo que escriben, se sientan al fondo del aula y los compañeros no los integran en los trabajos grupales*. Estas interpretaciones se repetían entre los docentes que los conocían. Un profesor de la Carrera que además trabajaba en el Centro de lecto-escritura de la Universidad, se ofreció a ayudarles con algunas tutorías en trabajos y deberes, otra docente opinaba que había que buscar estrategias como, por ejemplo, un *curso previo que los prepare para la universidad*.

---

<sup>1</sup> Los docentes en Ecuador tienen formación universitaria y se gradúan con un título de Licenciatura con menciones diferentes para los niveles, por ejemplo, con mención en Educación Básica, mención en Educación Parvularia, mención en Educación Intercultural Bilingüe.

Conversé en algunas oportunidades sobre estos estudiantes con un sacerdote salesiano que era el director de la Hospedería y con la directora del Departamento de Bienestar Universitario. Mis primeras impresiones tenían que ver con esos *pobres chicos* que debían adaptarse a la universidad, a un idioma distinto al de su lengua materna (hablaban quichua, shuar o achuar, respectivamente) o con muy *bajo nivel* en el uso del idioma en el caso de las estudiantes de la sierra, que debían ser *apoyados* con algún tipo de preparación previa, porque era un *choque* muy grande. Todos los profesores coincidían que las *falencias* que traían eran enormes y muchos, ya presagiaban su fracaso académico. Recuerdo que en alguna reunión -cansada de escuchar siempre los mismos argumentos- expresé que, si yo me iba al Oriente, no iba a entender nada de achuar y no iba a poder.

Durante este mismo año al que hago referencia, fui docente de las dos estudiantes mujeres. Se sentaban adelante (a diferencia de los varones que, según sus docentes, lo hacían al fondo del aula). Verónica era participativa y trataba de preguntar las cosas que no entendía. Doris generalmente permanecía callada, presentaba dificultades de lecto-comprensión y escritura. Esta última, terminando el primer semestre, se retiró de la Universidad. Para inicios del 2013, no seguía ninguno de ellos.

En el segundo semestre de aquel año, decidí comenzar un doctorado. Estas cuestiones que me preocupaban merecían problematizarse. Eran tiempos en los que desde el campo político, pedagógico y académico se hablaba de “políticas educativas de inclusión” o de “pedagogías inclusivas”, en varios países de Latinoamérica. Pero ¿qué significados y alcances tenía el fenómeno de la “inclusión” tal como era definido por el campo pedagógico, político y académico? Casi nada había leído al respecto, pero me parecía que hablar sólo de “acceso” a la Educación Superior (ES) de los “*pueblos históricamente relegados*” otorgaba una mirada limitada. Especialmente había silencio de las voces de los protagonistas y de los agentes implicados en esos procesos que ocultaban luchas, deseos y desafíos. ¿Quiénes eran estos jóvenes? ¿Por qué y para qué estaban ahí? ¿Qué significados tenía “incluir” para salesianos, profesores o agentes de la política pública educativa?

Inicié la investigación interesada en comprender los procesos que en el campo educativo se denominaban de *inclusión de estudiantes indígenas en la universidad*, ver las dinámicas complejas entre lo que decían y hacían los diferentes actores a partir de las políticas que se implementaban. Me preguntaba cómo era la vida cotidiana de estos jóvenes que comenzaban a estudiar en la universidad, qué hacían y decían las personas que estaban implicadas en las políticas, proyectos, acciones de acompañamiento y que se

relacionaban e interactuaban con este grupo (salesianos, profesores, compañeros, trabajadoras sociales, psicólogas). Me propuse comenzar a acercarme a los jóvenes y conocerlos. Y al mismo tiempo, quise mirarme y mirarnos como docentes, como académicos, ¿qué estábamos haciendo nosotros? ¿Cómo se daban las relaciones entre ellos y nosotros? ¿Cómo eran esos procesos que las distintas personas mencionaban como “inclusivos” e “interculturales”? Justamente en los jóvenes estudiantes encontré algunas pistas importantes para problematizar este proceso y para organizar el argumento de esta tesis.

La Universidad Politécnica Salesiana (desde aquí UPS) se presentaba como una institución “inclusiva” (UPS, Carta Navegación, 2009: 33) que en alianza con la Comunidad Salesiana manejaba desde el 2010, un programa de becas para que jóvenes pertenecientes a distintas culturas puedan cubrir sus estudios en la Universidad y la estadía y alimentación, en una Residencia estudiantil. Los jóvenes estudiaban según la carrera elegida, en alguno de los tres campus de la Universidad (en el norte, centro y sur de la ciudad de Quito). La propuesta salesiana veía en la ES, una forma de “movilidad social”, suponiendo que dichos estudiantes debían *aprovechar la oportunidad* mediante una beca que les facilitaba el proceso de *llegar a ser alguien en la vida y trabajar a futuro por sus familias y comunidades*. Sumado a la opción de los salesianos para apoyar el ingreso de jóvenes de indígenas y afroecuatorianos a la universidad, la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (desde ahora Senescyt) generó, desde el 2014, una política de cupos y becas para dar *oportunidades educativas a sectores relegados*. Desde entonces, ambas instituciones convinieron vincularse, para efectivizar dicha política.

Mi interés por entender estos procesos de democratización educativa y visibilización de “*sujetos históricamente relegados*” (como solían ser denominados por discursos oficiales y políticas) promovidos desde sectores de la Iglesia y desde instituciones estatales, me llevó a realizar esta investigación en la UPS con la pretensión de poner en tensión el discurso político-pedagógico de la “inclusión” a partir de lo que decían y hacían (y/u omitían) tanto jóvenes indígenas y afroecuatorianos, como otros sujetos vinculados a la universidad y a estos proyectos y políticas específicas. En este sentido, una hipótesis que operó como punto de partida fue que estábamos asistiendo a discursos, acciones y experiencias de distintos agentes que podían interpelar y cuestionar la “inclusión” (Dunne, 2009) y llevarnos a descubrir debilidades, contradicciones, falsedades de este tipo de retóricas y prácticas que aparecían como “progresistas” en

muchas sociedades autodenominadas multiculturales, interculturales y/o plurinacionales y en muchas instituciones de ES a través de programas particulares para ciertos estudiantes.

La tesis describe los modos de involucramiento de funcionarios, autoridades universitarias, salesianos, profesores, personal administrativo y estudiantes, al tiempo que narra la puesta en marcha de planes, proyectos y políticas para que estudiantes indígenas puedan acceder al nivel superior y profesionalizarse. A lo largo de todo el trabajo, muestro cómo se presentaban y entrelazaban discursos de la política pública con sentires, perspectivas, opiniones, representaciones y prácticas de todos los sujetos implicados, para comprender cómo se fue construyendo este fenómeno de la “*inclusión intercultural*” universitaria.

La ejecución -en etapas iniciales para Ecuador- de estas estrategias inclusivas universitarias dio lugar a comprender formas en que se construía la alteridad en estas instituciones involucradas y se consolidaban formas de relación con estos Otros, los jóvenes estudiantes indígenas y afroecuatorianos. El abordaje etnográfico y multidisciplinar del tema, me permitió analizar concepciones y perspectivas de las políticas denominadas “interculturales” tal como se actualizaban en los discursos y las prácticas de personas, grupos e instituciones educativas.

En síntesis, muestro a la “*inclusión intercultural*” universitaria como una novedosa y compleja producción social y cultural en la que intervienen múltiples actores; lo hago considerando aspectos políticos, históricos, económicos, religiosos y estéticos, sin reducir el fenómeno a políticas educativas-pedagógicas y estrategias de “acceso”, “retención” y “egreso” o a indagar a cierto grupo de sujetos (por ejemplo, solo a docentes o sólo a estudiantes). Durante el análisis, pongo en discusión este tipo de políticas que promovían una articulación entre lo que denominaban “intercultural” con tendencias educativas “profesionalizantes” y homogeneizantes, al tiempo que muestro cómo todos los sujetos confluían, desde posiciones y cuotas distintas de poder en la producción de la “*inclusión intercultural*” universitaria y en consonancia con la coyuntura socio-política.

## **2- CONTEXTO EMPÍRICO**

En este apartado esbozo unas pocas pinceladas nacionales y regionales vinculadas a mi tema de investigación; pinceladas que se profundizarán a lo largo de los capítulos en

el contexto específico de una universidad y una residencia salesiana. Este contexto irá tomando densidad descriptiva, acompañando los datos y el análisis.

## **2.1 Un “país intercultural” en el medio de una “revolución ciudadana”**

Ecuador es el cuarto país más pequeño del subcontinente, ocupa un área de 283 561 km<sup>2</sup>, pero es el más densamente poblado de América del Sur y el décimo país más poblado de América, con algo más de 16 millones de habitantes divididos en 24 provincias. El nombre del país hace alusión a la línea ecuatorial de la Tierra que pasa sobre la ciudad de Quito (su capital) y que cruza el territorio nacional de este a oeste; es considerado como uno de los países con mayor biodiversidad del mundo. El español es su lengua oficial, junto a otras trece lenguas indígenas reconocidas, incluyendo kichwa y shuar. Según el último censo de población que realizó el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en el 2010, el 7.1 % de la población nacional se autoidentificaba como indígena de acuerdo a sus costumbres y tradiciones. Entre la Costa, Sierra y Amazonía existen alrededor de 18 pueblos indígenas y 14 nacionalidades reconocidos por el Consejo Nacional de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Codenpe)<sup>2</sup>.

Rafael Correa ganó las elecciones presidenciales en noviembre del 2006 y en su discurso de posesión del 15 de enero del 2007, se refirió a la necesidad de “*la lucha por una revolución ciudadana, consistente en el cambio radical, profundo y rápido del sistema político, económico y social vigente*”<sup>3</sup>. Aquella política correísta de la “*revolución ciudadana*” ofreció una coyuntura particular para estudiar el tema de mi tesis. Correa gobernó hasta el 24 de mayo del 2017, siendo el mandatario ecuatoriano con más tiempo en el poder de forma consecutiva.

Los años del gobierno del presidente Correa coincidieron con cambios políticos de amplio alcance en América Latina. En el arranque del siglo XXI y como dice Fernández De Rota Irimia (2014), tres cuartas partes del continente giraron hacia la izquierda: Venezuela desde 1998, Brasil y Argentina en el 2003, Uruguay en el 2004, Bolivia en el 2006, Nicaragua y Ecuador en el 2007 y lo hicieron con nuevas terminologías tales como “socialismo para el siglo XXI”, “socialismo endógeno”,

---

<sup>2</sup> Puede consultarse para datos el Sistema integrado de indicadores sociales de Ecuador (SIISE) en [http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/glosario/ficglo\\_napuin.htm](http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/glosario/ficglo_napuin.htm)

<sup>3</sup> Discurso íntegro disponible en: [http://www.efemerides.ec/1/enero/0115\\_4.htm](http://www.efemerides.ec/1/enero/0115_4.htm).



“*revolución ciudadana*”, “*revolución en democracia*”, “*nuevo proyecto bolivariano*”. Como parte de la campaña política previa, Correa había promovido la idea de la “*revolución ciudadana*” y de una nueva constitución en un fértil contexto de gobiernos “*progresistas*”, movimientos sociales activos (entre ellos, el movimiento indígena), críticas decoloniales en el ámbito intelectual y activista, miradas de reivindicación de Abya-Yala.

Para el 2008, el país había sido declarado constitucionalmente “*intercultural*” y “*plurinacional*” garantizando la convivencia de nacionalidades y pueblos con raíces ancestrales, reconociendo la sabiduría de los distintos pueblos y culturas (Constitución: 2008, art.1)<sup>4</sup>. Desde aquel entonces, el término “*interculturalidad*” (junto al de “*Buen Vivir*” o “*Sumak Kawsay*” que fue recogido por la Constitución gracias a campañas de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y de la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE), aparecía por doquier: lo usaban las personas indígenas y no indígenas, emergía dentro de los discursos de todo tipo (políticos, educativos, sociales, turísticos), dentro de slogans de propaganda en la vía pública, en libros escolares, en títulos de tesis, cursos y eventos académicos. Ecuador se mostraba al mundo como el *primer país intercultural* reconocido en su Carta Magna. Este discurso sobre la “*interculturalidad*” avanzó en variados ámbitos de la vida social, acompañado de una importante inversión en diversas políticas públicas enfocadas a la promoción de *lo intercultural*, como era mencionado por los nativos en tantas ocasiones y contextos.

Vale la pena destacar un elemento muy significativo para el contexto de esta investigación. Mientras que, en algunos países, la “*interculturalidad*” había sido un concepto introducido desde las políticas públicas internacionales, nacionales, y hasta por ONGs, en el Ecuador, el movimiento indígena había dotado de significado propio a la “*interculturalidad*” (Altmann: 2013). En las últimas tres décadas, el Ecuador experimentó procesos sociales importantes; entre ellos la presencia del movimiento indígena y

---

<sup>4</sup> La declaración del Ecuador como Estado intercultural y plurinacional fue uno de los logros más valorados de la Constitución. En lo que refiere al ámbito educativo, la Constitución afirma que el Sistema Nacional de Educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (art. 343). En cuanto al contenido de los derechos colectivos, las principales innovaciones constitucionales relacionadas con este trabajo de investigación tienen que ver con la inclusión de nuevos derechos colectivos, como el derecho a no ser objeto de racismo ni discriminación (arts. 57.2-57.3), a que la diversidad cultural se refleje en la educación pública. En el artículo 28 se especifica que: “*Es derecho de toda persona y comunidad a interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones*”. Se destaca el derecho colectivo de mantener, recuperar, proteger, desarrollar y preservar su patrimonio cultural e histórico como parte indivisible del patrimonio del Ecuador.

afroecuatoriano con sus organizaciones que actuaron en miras a reivindicaciones políticas, económicas y culturales (Maldonado, 2011) y pusieron en el tapete a la “interculturalidad” como referente clave. Hacia 1960 y 1970 y en el contexto de la Reforma Agraria, comenzó la movilización indígena moderna con marcadas propuestas agraristas y campesinistas. Los indígenas de la selva amazónica fueron los que integraron tempranas organizaciones de corte etnopolítico en defensa de sus territorios, lenguas y culturas, como la Federación Shuar surgida en 1964 con el apoyo de los misioneros salesianos. Más tarde se creó la CONAIE como primera organización nacional de Indígenas del Ecuador. Al decir de Moreno (2014), los indígenas eran una de las fuerzas más organizadas del país y la legislación ecuatoriana, una de las más avanzadas del continente en términos de derechos indígenas.

En los '90, la “interculturalidad” fue claramente identificada como un principio ideológico del proyecto político de la CONAIE:

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir un nuevo Estado plurinacional, en un marco de igualdad y de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre nacionalidades. (...) Para nosotros, la interculturalidad es un principio político-ideológico de reconocimiento y práctica de las personas, comunidades, pueblos y naciones para crear y vivir en relaciones justas, simétricas, equitativas y armónicas entre pueblos originarios, afroecuatorianos, montubios y mestizos que nos permita ejercer plenamente los poderes políticos, económico, social, cultural y espiritual (CONAIE, 1997)

Para el movimiento indígena ecuatoriano “*es necesario repensar al Ecuador desde una perspectiva incluyente para poder construir la interculturalidad que implica un cambio total de actitud y ello se consigue con la movilización social.*” (CONAIE, 2007, 2013). Desde la perspectiva del movimiento indígena, la “interculturalidad” como proyecto, tiene un profundo sentido político, exige el reconocimiento simultáneo como pueblos diferentes y como actores nacionales y liga la educación y el cambio social, haciendo de las instituciones educativas, un escenario crítico en el cual se pueden producir relaciones étnicas no jerárquicas ni discriminatorias.

Intelectuales, activistas y grupos e individuos pertenecientes a movimientos indígenas, concordaban que la “interculturalidad” era un proyecto de transformación de la sociedad, necesario para poder transformar también al Estado (Walsh, 2008a, 2008b, 2009a y 2009b). Es por eso que, desde los estudios culturales y las prácticas activistas, Walsh denunciaba que las propuestas de “*interculturalidad funcional*” estaban dirigidas

a atenuar los costos que los estudiantes de origen indígena tenían que pagar para convertirse en “profesionales exitosos” y bien adaptados. Este y otros enfoques similares llevaban a la “interculturalidad” mucho más allá de la responsabilidad indígena y de una simple relación cultural y educativa<sup>5</sup>; la situaba en la esfera pública, política y social (Walsh: 2014b, 2014c).

## **2.2 “Interculturalidad” y “políticas de reconocimiento” en Latinoamérica.**

El contexto internacional empujaba al reconocimiento de la diversidad cultural (OIT 1989, Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU 2007) y de esto se hacían especialmente eco los “gobiernos progresistas” que iban emergiendo en la región. La incorporación del término “interculturalidad” al ámbito del Estado como criterio de definición de políticas, era el más claro registro de transformaciones significativas en la manera de interpretar y organizar las “diferencias culturales” hacia el interior de sus fronteras (Soria: 2010). La promoción de la “interculturalidad” emergía como un nuevo paradigma de relación social y cultural; o como afirmaba Wright (1998), la cultura se politizaba en distintos campos y territorios de poder.

Los avances de “política intercultural” necesitaban ser ubicados en el contexto de las “políticas de reconocimiento” (que algunos formulan en términos de “políticas identitarias”), en medio del auge del multiculturalismo que caracterizó las últimas décadas del siglo XX. En este periodo, las minorías culturales y en especial las latinoamericanas, despuntaron con movimientos sociales demandando de los estados nacionales la autodeterminación, el reconocimiento, el respeto (e incluso la separación o un estado propio), participación política, desarrollo con visión cultural, autonomías territoriales y representación parlamentaria, garantías de derechos colectivos, políticas antidiscriminatorias, reconocimiento de la justicia propia (o ancestral), educación en su propia lengua, etc. Emergieron entonces, los Estados plurinacionales (primero Bolivia, luego Ecuador), evitándose la destrucción del modelo de Estado-nación y el exterminio de minorías nacionales, al tiempo que se reconoció la realidad multiétnica, pluricultural

---

<sup>5</sup> En la reunión convocada por el Instituto Indigenista de México en 1982, en la cual participaron educadores involucrados con la educación indígena a nivel continental, el término “bicultural” se cambió por “intercultural”, estableciendo el referente para la EIB. Con aquel cambio se pretendía evidenciar la necesaria relación entre varias (no sólo dos) culturas. Pero esa relación era de una vía: de los pueblos indígenas hacia la sociedad dominante. Como explica Walsh (2012), la “interculturalidad” fue marcada como deber indígena de corte integracionista, y no como un deber del sistema educativo y de todos los ciudadanos.

de sus ciudadanos y sus agencias nacionales minoritarias. Algunos pensadores ubican a este tipo de Estado como solución intermedia entre las tensiones que se dan en los extremos del nacionalismo de Estado y el nacionalismo de minorías (Taylor, 1993). Antón (2014) denomina a este proceso como la “dialéctica de la crisis del Estado Nación”. Este nuevo modelo estatal que permite instaurar “políticas de reconocimiento” no implica abandonar el nacionalismo liberal, y como plantean Habermas (2002) y Rawls (2001), supondría su modernización. Para Habermas (2002), las “políticas de identidad” son características de los actores que conforman las sociedades y los Estados “postnacionales”. Para Taylor (1993), el mayor peso social que tiene la “política del reconocimiento igualitario” es importantísimo para interpretar la identidad como diálogo abierto. En las “políticas de reconocimiento”, los grupos subordinados buscarían la aceptación -sea política o cultural- del grupo dominante; apuntando a la protección de los derechos básicos de los individuos como seres humanos (ideal de la dignidad) y al reconocimiento de las necesidades particulares de los individuos como miembros de grupos culturales específicos<sup>6</sup>.

Por lo general, estas políticas públicas solían presentarse como superadoras de estrategias “asimilacionistas” e “integracionistas” que habían sido los modelos para “incorporar” a los indígenas a patrones de modernidad nacional y mostraban como los gobiernos de algunos países iban reformulando sus relaciones con los pueblos indígenas y ejecutaban políticas públicas “inclusivas” para favorecer la presencia de jóvenes de estos pueblos en la universidad. Existían posturas, sin embargo, que denunciaban las “políticas interculturales” -y las prácticas y discursos que desplegaban- por considerarlas insertas en las lógicas del mercado capitalista, y no contribuir a superar condiciones de desigualdad y exclusión (Benavides Mora: 2008). Pero, además, este tipo de políticas eran criticadas por disminuir la importancia de la lucha indígena, implantar a estos pueblos en un mundo que globalizaba la pobreza (Bertely, 2008) e incorporar a los indígenas a la lógica neoliberal (Dussel, 1991, 1994; Bazán, 2014; Hinkelammert, 2001; De Sousa Santos, 2010, y otros). Desde estas perspectivas, la “interculturalidad” se presentaba como una ilusión colectiva que daba continuidad a las jerarquías coloniales y a la

---

<sup>6</sup> En contraposición a la “política de reconocimiento”, está la “política de la diferencia”, en la cual el grupo o individuo se enfoca en retener la propia identidad, más allá de la cuestión del reconocimiento, con el propósito de no ser asimilados en un cuerpo centrado en normativas y dictámenes, sino ser respetados como “no asimilables”. Tanto Taylor (1993) como otros autores (Gordon, 2013; Portugal Mollinedo, 2015) plantean interesantes contradicciones y problemáticas entre la “política de la diferencia”, el reconocimiento y la dignidad igualitaria.

violencia simbólica ejercida sobre los indígenas (Patzi, 1999) o una marca híbrida, una palabra-código en el contexto de globalización para designar mezcla, reciclaje de fragmentos de culturas e identidades que circulaban (Richard, 2012). Mignolo (2008, 2010) afirmó que el avance del proyecto mismo de la modernidad requería poner en práctica la colonialidad – o sea el patrón estructural de poder capitalista, originado a partir de la conquista de América y la subsecuente hegemonía planetaria europea – para transformar las diferencias y asimilar lo asimilable o marginarlas y eliminarlas. Muyolema (2001) recuperando la idea de “colonización del imaginario” de Aníbal Quijano (2001, 2006, 2014), explicó que la forma de producir y administrar la diferencia dentro del orden nacional, la volvía funcional a la expansión del neoliberalismo: *“se contribuye eficazmente al desagravio ideológico frente a los indios, aunque el orden de la dominación no haya sido realmente afectado”* (2001: 356). Para Muyulema, la represión y la seducción funcionaban como estrategias de poder y control del imaginario en donde *“lo inter significaría así otra forma de transculturación sustentada en el multiculturalismo y en el contraste ideológico particular/universal”* (2001: 357).

Los planteos de Mignolo (2006) y Maldonado (2011) defendían el diálogo entre los saberes y cosmologías andinas y occidentales y un principio de obligatoriedad mutua, que asumiera igualitariamente las responsabilidades que implica la convivencia, para garantizar derechos económicos, culturales, lingüísticos de cada grupo con la finalidad de que las personas recuperaran su seguridad identitaria y el orgullo de su lengua, requisitos fundamentales para la continuidad de su existencia (Maldonado, 2011). Para estos autores y otros (Guerrero Arias, 2008, 2011; Bari, 2002; Cruz Rodríguez, 2013), la “interculturalidad” debía ser vista como un planteo superador de lo étnico, ya que tiene una profunda importancia social y política, posibilita relaciones, conexiones y comunicación que trasciende la valoración, el respeto mutuo y el reconocimiento de derechos, estableciendo un principio de obligatoriedad mutua, que asume igualitariamente las responsabilidades que implica la convivencia interpelando al conjunto de la nación, de los sectores sociales y a la totalidad de la humanidad. Como expresó Maldonado, *“al interactuar con sujetos procedentes de otras culturas se puede conocer y aprender y, por ende, innovar las propias experiencias, lo que repercute en el fortalecimiento de cada pueblo”* (Maldonado, 2011: 26).

Estas perspectivas consideraban a la “interculturalidad” como un horizonte, un proceso a construir, como una tarea política y por eso, la diferenciaban de la “pluriculturalidad” y del “multiculturalismo”, entendidos como hechos existentes y

objetivos. Desde esta óptica resulta clave entender que *lo intercultural* implicaba una “descolonización de las relaciones”, un conocimiento mutuo, un diálogo entre diversos para construir elementos comunes (Valarezo, 2011). Significaba romper con nociones hegemónicas y totalitarias, discriminatorias, racistas o segregacionistas y pensar en nuevas praxis relacionales, descolonizando las relaciones entre los individuos y los pueblos y sus maneras de construir identidades. Las relaciones interculturales se estructuran históricamente bajo la sombra de las relaciones de poder y apuntan claramente a reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas (Walsh, 2009a y b, 2010), pero también pueden dar origen a entramadas heterogéneas y discontinuas e implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto. De este modo eran posibles los intentos por reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponían en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (Walsh, 2008a y b, 2010, 2014).

### **2.3- “Interculturalidad”, “inclusión” y Educación Superior.**

El contexto regional desarrolló -especialmente a partir de los '90- una tendencia hacia la “inclusión” que caracterizó las políticas de ES como una estrategia vinculada a condiciones de equidad para el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios (Chiroleu, 2009, 2013; Aponte H., 2008; García y Paladino, 2007, 2011; Ossola, 2010, 2013; Castro Freitas y Harder, 2013; Rosso, 2016; Ossola y Paladino, 2016). Diversidad de políticas, planes, programas, proyectos, recomendaciones fueron reconociendo la necesidad de dar participación en las oportunidades de formación y de desarrollo a grupos sociales focalizados según su necesidad económica, religión, etnia, raza, idioma, cultura, género y discapacidad. En esta coyuntura, se destacaba el acceso de indígenas y afrodescendientes a la ES. Para gestionar la diversidad, en América Latina fue fundamental el aumento en el financiamiento que, en los últimos quince años, permitió incluir a más estudiantes, mediante gratuidad, becas, cuotas, vagas (Miranda, 2013, 2015). Muchos de estos programas compaginaban tradiciones regionales y nacionales de la educación indígena a nivel básico con el “giro multicultural” de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media superior y superior (Dietz y Mendoza, 2008).

Para organizar de alguna manera el panorama de las “políticas de identidad” en el campo de las IES, Dietz (2012) presenta algunas diferencias. Explica que el debate anglosajón está centrado en multiculturalizar los sistemas universitarios mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” para “empoderar” a determinadas minorías étnicas y autóctonas en sus procesos de identificación, entogénesis y emancipación. En el continente europeo en cambio, se intenta enfrentar los desafíos de la heterogeneidad y de la creciente complejidad sociocultural mediante el fomento de “competencias interculturales” tanto de minorías marginadas cómo y por, sobre todo, de mayorías marginadoras. Dietz clasifica en políticas “desde arriba”, en las cuales se instrumentan políticas de “interculturalización transversal” para promover el “acceso”, el “rendimiento” y la “calidad” del sistema educativo. En una segunda opción, se encuentran aquellos que “desde abajo” se apropian del discurso “intercultural” para refuncionalizarlo como parte de un proyecto de empoderamiento étnico y de resistencia cultural. Coexisten en este emergente campo de la ES, discursos crecientemente hegemónicos sobre la interculturalidad y propuestas contrahegemónicas de índole comunalista. Esta coexistencia es complejizada aún más por las migraciones, importaciones y adaptaciones tanto de discursos continental-europeos como anglosajones sobre “multiculturalismo” e “interculturalidad”, que son adaptados a la diversidad latinoamericana para diseñar planes de acción que oscilan entre la interculturalización como acción afirmativa para un colectivo específico y una acción formativa transversal para todos. Aquellos proyectos que parten de la necesidad de visibilizar y empoderar antes que nada a los actores y protagonistas locales, optan por una noción esencializadora de interculturalidad, estrechamente asociada a la recuperación y reivindicación de la “comunalidad” indígena (Maldonado, 2002) o a perspectivas decoloniales (Walsh, 2012a). Dentro de estos últimos, se ubican las “universidades indígenas”, creadas y gestionadas por organizaciones y/o dirigentes, intelectuales o profesionales indígenas (Colombia, Brasil, Nicaragua, etc.) o en otros países como México, “universidades interculturales” que forman parte de un subsistema para ayudar a revalorar la identidad de los pueblos originarios. Se trata de un “esencialismo estratégico” (Hall, 1996), necesario para afianzar y consolidar los actores y las instituciones emergentes de una educación propia y autónoma. En estos casos, la “educación intercultural” defendida, se asemeja a proyectos de “autoeducación” y “etnoeducación” de orientación preferencialmente intracultural y no tanto “intercultural” (Heckt, 2003; Dietz, 2007).

En proyectos que pretenden desarrollar una “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2004) se opta por una definición transversalizadora de la “interculturalidad”, entendida como la adquisición y el despliegue de competencias y habilidades que van más allá de lo étnico-indígena y que trascienden la disyuntiva entre “lo propio” y “lo ajeno”, con el objetivo de ampliar el abanico de referentes, saberes y cánones culturales para posibilitar un “diálogo intercultural” entre los diversos actores implicados (Mendoza-Zuany, 2006). Esta noción transversalizadora de la “interculturalidad”, sin embargo, es a menudo percibida como exógena, producto de una “migración discursiva” proveniente del debate europeo acerca de la “educación intercultural” y no de la tradición propia de la educación indígena (Mateos Cortés, 2007). El enfoque denominado “interculturalidad para todos”, seguiría las recomendaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior (2008) para incluir los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales<sup>7</sup>.

A su vez, existen clasificaciones que distinguen a las universidades en indígenas, interculturales y convencionales (Dietz y Mateos Cortés, 2008)<sup>8</sup> que suelen promover

---

<sup>7</sup> En esta última década especialmente comenzaron a investigarse y a analizarse estos incipientes proyectos pilotos que iban surgiendo en la región. Se multiplicaban eventos para dar a conocer experiencias (como los Coloquios Internacionales de “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina”). En congresos de antropología, educación y sociología no faltan grupos de trabajo y simposios vinculados a estas temáticas y aparecían muchas publicaciones al respecto. Interesaban temas de autoempoderamiento étnico, de transferencias a las propias comunidades de los estudiantes, de transversalización de la interculturalidad a nivel curricular, de políticas de antidiscriminación de estudiantes, experiencias de cátedras indígenas, nivelación para estudiantes étnicos, etc. Además de estudios e investigaciones, se fueron dando otras iniciativas como la conformación de la Red sobre ES intercultural en América Latina (Red Esial) con más de cientos de universidades entre varios países como Argentina, México, Nicaragua, Bolivia, Brasil, Costa Rica y Colombia. Las propuestas y acciones para corregir y subsanar las desigualdades de pueblos originarios y afrodescendientes provenían de diversos frentes y actores: el Estado, los pueblos indígenas, las universidades, el magisterio y ONG y fundaciones (ej. Fundación Ford). Al respecto puede revisarse un estudio de impacto de Zapata Silva C y Oliva Oliva M. (2011) “Experiencia de inserción e impacto institucional de los becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford con ascendencia y adscripción indígena en la Universidad de Chile” En *Revista ISEES* n° 9, julio (pp 43-71).

<sup>8</sup> Las “universidades indígenas” se emplazaban dentro o cerca de las aldeas/comunidades y tenían como finalidad la formación de intelectuales indígenas. Su currículo se sustentaba en la interrelación entre los conocimientos acumulados por los pueblos originarios y por la sociedad mayoritaria. Se valoraba principalmente la contribución que los egresados puedan realizar en aquellas áreas de acción que las poblaciones locales establecían como estratégicas o urgentes. Las “universidades interculturales” eran las que no restringían su matrícula a poblaciones indígenas, pero en cuyos principios fundacionales ocupaba un lugar central el mantenimiento de un “diálogo entre saberes”. Se buscaba sus egresados sean comprometidos con el respeto por la diferencia, que trabajaran en la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales-ecológicas desde una perspectiva intercultural. Las “universidades convencionales” o tradicionales eran las erigidas sobre los cánones ortodoxos/occidentales. En base a los cambios en las legislaciones, a los discursos internacionales sobre la puesta en valor de la diferencia socio-cultural y a las demandas de los pueblos indígenas habitantes en zonas aledañas, algunas de estas instituciones habían comenzado a legislar, durante la última década, en favor de sectores minoritarios. Se trataba



“acciones afirmativas” con medidas específicas, compensatorias y de “inclusión” étnica y racial en general (Carvalho, 2007). Como se puede apreciar en Latinoamérica, coexisten -a veces de forma complementaria o antagónica- diversidad de formas, modelos, denominaciones y modalidades institucionales sobre ES intercultural.

Múltiples encuentros regionales<sup>9</sup> afirmaban la importancia de incorporar la dimensión “intercultural” en todas las IES latinoamericanas, en todas las funciones y ámbitos (académico, administrativo, organizativo y de gestión).

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (...) La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región. (Encuentro Regional Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural en América Latina y El Caribe; Nicaragua, 2016; Inciso C-3, Inciso 4)<sup>10</sup>

Una vez más, existían posturas críticas a este tipo de “políticas educativas interculturales” porque los cupos no eran suficientes (De Souza Lima, 2007), o porque muchas propuestas eran versiones light o neoliberales de la gestión de la diversidad porque tenían una visión acotada de la diversidad y del concepto de cultura y no había espacio para que los propios pueblos indígenas tomaran decisiones sobre la educación que querían y requerían (Dietz y Zuany, 2008). En este sentido, el trabajo de Vargas Moreno (2014) muestra en el caso ecuatoriano de la universidad Intercultural *Amawtay Wasi*, la imposibilidad de la “interculturalidad” como universalidad dialogada.

Durante los años de presidencia de Correa, la “inclusión” y la “interculturalidad” fueron dos puntos centrales de la agenda político-educativa; y por eso se promovían políticas específicas en su mayoría públicas, pero también alguna que otra privada como

---

mayoritariamente de “proyectos piloto” que se asentaban sobre discursos de “multiculturalidad” e “interculturalidad”, promoviendo medidas diferenciales para el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes indígenas. Los criterios utilizados para la selección de los “beneficiarios” mostraba un amplio rango de variables que eran tenidos en cuenta para el establecimiento de parámetros que posibilitaran categorizar la diferencia socio-cultural.

<sup>9</sup> Por citar algunos: Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008, Cartagena de Indias, Colombia cf. Declaración final), Encuentro Regional Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior Intercultural en América Latina y El Caribe (Nicaragua, 2016)

<sup>10</sup> <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Conclusiones-Reunion-UNESCO-FI-Managua-30-04-2016-Versi%C3%B3n-CORREGIDA-30-05-2016.pdf>. Vale la pena aclarar que de parte de Ecuador participó una sola universidad la Pluriversidad Amawtay Wasi-PAW (que para esa fecha no era reconocida por la Senescyt).

en el caso de la congregación salesiana que, a través de cupos y becas, facilitaban el “acceso” y la “permanencia” de estudiantes indígenas y afroecuatorianos a las instituciones de Nivel Superior. El caso de la UPS fue bastante paradigmático: era una universidad privada católica con carreras “convencionales”, pero con algunas ofertas fuertes que atraían especialmente población indígena y con otras propuestas más recientes, como la Residencia salesiana o el “Programa de acompañamiento” a partir del convenio firmado con la Senescyt, que la ponía en una frontera permeable e interesante entre sus propias opciones institucionales y la política pública estatal en el caso de becas y cupos como promoción de “políticas afirmativas”. La lectura de los capítulos 1 y 2 especialmente, brindan interesantes elementos del contexto empírico que en este apartado, acabo sólo de enunciar.

### **3-ANTECEDENTES**

#### **3.1-“Políticas interculturales” y universidad**

Una gran cantidad de investigaciones sobre las relaciones entre universidad e “interculturalidad” lo hacían estudiando las políticas de “acceso”. Utilicé estos antecedentes, para familiarizarme y comprender, por un lado, las lógicas y discursos de las políticas públicas del gobierno, y por el otro, las relaciones entre la UPS y la secretaria gubernamental de ES para garantizar cupos y becas. Eran trabajos con abordajes sociológicos, políticos y jurídicos que tocaban el tema de la “*inclusión intercultural*” poniendo énfasis en el reconocimiento de los derechos; lo hacían analizando el impacto de políticas diferenciales adoptadas en distintos países latinoamericanos (por ejemplo, “políticas de acciones afirmativas” o de “discriminación positiva”), mostraban garantías para el ingreso de poblaciones que enfrentaban origen socioeconómico y académico con diversas desventajas, analizaban datos de “cobertura”, “acceso”, “permanencia” y “egreso” y destacaban casos y experiencias particulares (Mato, 2009 a y b; 2012; 2015; Giebeler, Kaltmeier y Ströbele-Gregor, 2010; Ruiz y Lara, 2012; Didou Supetti, 2014). Las iniciativas eran diversas, muchas promovidas por la política estatal buscando equidad en el “acceso” (generalmente desarrolladas sin participación directa de indígenas), otras en colaboración entre IES y pueblos indígenas o llevadas adelante con autonomía por organizaciones indígenas.

Otra forma de encarar el tema era a través de estudios de corte pedagógico que comenzaban a mirar al interior de las universidades, describiendo experiencias de tutorías y acompañamiento estudiantil a través de categorías de “permanencia” y “rendimiento”, “egreso” y “graduación”, “éxito académico” vs “fracaso”. Estos antecedentes mostraban casos específicos, por ejemplo, se centraban en las licenciaturas bilingües destinadas a la formación de maestros indígenas o se focalizaban en universidades convencionales e indagaban cómo se ubicaban para enfrentar dificultades lingüísticas y de aprendizaje de los estudiantes (Repetto, Fernandes, Fonseca y Carvalho, 2009; Castro, Córdor y otros, 2010; Farfán, 2008; Fernández, Cerda, Pizarro y Storey, 2011; Gigante, 1995, 2013; Souza Lima, 2007; Ruíz y Lara, 2012; Castro Freitas y Harder, 2013; Ferreira Estácio, 2014; De Anquín y Bazán, 2015; Villagómez, 2016, entre otros). Este grupo de antecedentes me sirvió para pensar las discusiones y preocupaciones pedagógicas que hallaba en el campo y que muestro especialmente en el tercer capítulo. No fue un detalle menor, poder objetivar y hacer un trabajo de distanciamiento y reflexividad con esta dimensión que era constitutiva de mi base profesional. En muchas ocasiones, estos trabajos desde la óptica política y/o pedagógica, colocaban a los estudiantes como “beneficiarios” o “destinatarios” de las políticas y los programas, de igual forma que como eran considerados en el caso que yo estudiaba.

En simultáneo, se fueron haciendo estudios que comenzaron a poner en entredicho algunas de estas políticas, exponiendo dilemas, tensiones y condicionamientos (Mayorga, 2003; 2012; Dietz, 2007; 2012; De Souza Lima, 2007; Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011; Tubino, 2005, 2015; Lara, 2012; Silva Laya y Rodríguez, 2012; Bejarano Medina, 2013; Cuji, 2015). Las críticas, por lo general, tenían que ver con la falta de cambios reales a nivel curricular para incorporar aportes de las éticas, estéticas y saberes originarios; o sea advertían ciertas desventajas al aplicar “políticas compensatorias” según criterios de pobreza y desigualdad, sin considerar la diversidad cultural y otras formas de conocimiento. Estos antecedentes me resultaban interesantes porque comenzaban a reconocer los límites de las políticas estatales en las universidades y complejizaban la vida universitaria poniendo en tensión la “equidad” en términos de “permanencia” y “resultados educativos” cuando entraban a jugar cuestiones de reproducción, control y poder.

Destaco antecedentes realizados en Ecuador que mostraban la intervención de distintos grupos pujando poder, y al mismo tiempo coordinando ciertas alianzas. Vélez (2008) y Guerrero Arias (2008), abordaban la dimensión política de la “interculturalidad”

en una doble lógica: como control político de parte del Estado y como uso estratégico para lograr un ejercicio más pleno de ciudadanía, participación y justicia. Por ejemplo, para el enfoque crítico de Guerrero Arias (2008), las propuestas de “inclusión” serían estrategias para facilitar la adaptación en los sistemas universitarios que no ponían en discusión el sistema occidental de conocimientos y menos aún, las relaciones sociales y productivas. Los trabajos de ambos investigadores ecuatorianos, recorrían diversos procesos históricos y sociopolíticos de la región andina, que permitían reflexionar en torno a la diversidad cultural para comprender el significado y contenido de la “interculturalidad” (sea en las propuestas oficiales estatales como en los diversos grupos en cuestión) y señalaban a actores y grupos claves para el Ecuador (líderes y organizaciones indígenas regionales o nacionales, iglesias -entre las que se destacan distintos grupos católicos-, los antropólogos que tuvieron protagonismo en muchas comunidades trabajando con proyectos lingüísticos y culturales identitarios). Eran actores que yo había identificado también durante mi trabajo de campo.

De Souza, Stieler y Alves (2007) y Ossola (2016), mostraban los contextos de surgimiento de las iniciativas de base étnica, en casos específicos de Brasil y Argentina respectivamente, y aportaban a la discusión un área de estudio aún poco problematizada, diferenciando las “políticas de acción afirmativa” o “discriminación positiva”.

Los antecedentes que buscaban historizar, contextualizar los procesos e incluir a otros grupos como actores, fueron substanciales porque me dieron la posibilidad de mirar más allá de las políticas y acciones de las instituciones (estatales, universitarias, eclesiales) destinadas a ciertas poblaciones que llegaban a la universidad y mostrar, aunque sea en parte, estos procesos históricos-sociales cargados de lógicas y continuidades que vinculaban instituciones y grupos; y que se daban en una coyuntura política muy particular en Ecuador pero además, en total consonancia con procesos económicos, político, socio-culturales a nivel regional (que era mencionados muchas veces como “*giro hacia la izquierda*”) y a nivel global (democratización educativa y universitaria en particular, “políticas de reconocimiento”, etc.).

Con una perspectiva similar a la de Guerrero Arias, Gunther Dietz (2007) también ofrecía una forma de indagación que me ayudaba a comprender muchas situaciones que experimentaba, que menciono y retomo en la parte metodológica de este mismo capítulo. Para Dietz, el entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecían entre “interculturalidad” y educación requerían de un análisis contrastivo e

interdisciplinar sin reducirlo al dominio pedagógico. Así lo explicaba junto a otros colegas en una obra posterior:

La educación intercultural no se trata de un mero apartado dentro de una antropología o sociología (neo o post) indigenista, de la sociedad multicultural o de la educación, sino del estudio antropológico-pedagógico de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades latinoamericanas contemporáneas (Dietz, Mendoza Zuany y Tellez Galván, 2008: 9)

En muchos trabajos críticos sobre “interculturalidad”, aparecían miradas dicotómicas como tradición-modernidad o como imposición de Estados nacionales versus concepciones propias, o interpretaciones naturalizadas de la escuela como institución socializadora (cuestionada más que nada en sus resultados o intencionalidades). A mí me interesaban trabajos que pusieran en cuestión esquemas de comprensión bipolares y visiones divididas, e integraran en sus análisis miradas de la educación y la escolarización como espacios complejos de poder y de formación de subjetividades, como procesos de lucha, disputas, apropiación, reinención y crítica en la que intervenían actores diferentes, en procesos políticos y discursivos. Investigaciones antropológicas sobre educación escolar, “educación intercultural” y pueblos indígenas resultaron relevantes para entender posturas de negociaciones y tensiones entre discursos, prácticas concretas, demandas y expectativas de los pueblos (Arce, 2007; Beserra Coelho, 2007; Vittón de Antonio, 2008; Schröder, 2008; Alves y Leitão, 2007; Ochoa, Portilla y otros, 2014) o entre el papel de la escuela y la figura del docente en las comunidades indígenas, el sentido que los sujetos le daban a la escolarización, el uso del bilingüismo, la influencia en la identidad étnica (De La Torre, 1997; Crzany, 2002, 2007, 2008, 2009, 2012, 2013; García y Paladino, 2007, 2011; Paladino y Czarny, 2012; Russo, 2007; Collet, 2007, D’ Angelis, 2007, entre otros). Estas publicaciones me ayudaron a pensar la escolarización de los pueblos indígenas como un proceso sociohistórico, ético, político, lleno de contradicciones y tensiones entre legislaciones o programas existentes, las prácticas concretas y las demandas, dinámicas y expectativas de los pueblos indígenas. Por tomar un ejemplo, la investigación de Beserra Coelho (2007) en el Estado de Maranhão en Brasil, describe como en un curso de formación con un grupo de maestros indígenas se fue trabajando el discurso indigenista del Estado presentado como multicultural junto a una pedagogía retórica de diversidad, respeto y educación específica y diferenciada, pero en la práctica se descalifican los saberes locales y nativos por considerarlos por debajo del nivel de cognición y cientificidad. De igual forma, y como muestro en la tesis, la “*inclusión intercultural*” se enfocaba en las “oportunidades” que tenían los jóvenes para

profesionalizarse pero reeditaban -como termina concluyendo la investigadora- *“las tendencias consideradas espontáneas y naturales que caracterizaron el desarrollo histórico de nuestra sociedad, que toman al modelo liberal occidental no solamente como el orden deseable, sino como el único posible”* (Beserra Coelho: 2007, 117). Aún así, el estudio mostró que los docentes indígenas se apropiaban de algunos materiales didácticos y lo adaptaban a otras lógicas, o presentaban monografías en su lengua indígena. También, los estudiantes con los que trabajé en esta tesis, mostraron formas en las que hacían uso (o no) de ciertos elementos estético-culturales como la ropa que decidían lucir según las circunstancias o cuando usaban (o no) su lengua materna, en qué momentos y con quiénes apelaban al reconocimiento identitario o por ejemplo, preferían no ser identificados como “indígenas” y si, como “interculturales”.

### **3.2-Estudiantes indígenas, vida social universitaria, migración, profesionalización e identidades**

En un artículo de Nigel Thomas (2012) sobre la participación de niños y jóvenes en foros de sus pueblos, encontré una pista para pensar la lucha por el reconocimiento que percibía en los jóvenes con los cuales yo trabajaba. El abordaje de la teoría de Honneth que toma Nigel, proporciona una forma de considerar las relaciones intergeneracionales analizando dimensiones personales y públicas, racionales y emocionales que presento como parte del argumento de esta tesis. La búsqueda de reconocimiento entendida así, no sólo me permitió comprender mejor a los jóvenes con los cuales interactuaba sino a otros grupos sociales que también luchaban por reconocimiento.

Mi interés por no dejar de lado el análisis de la *“inclusión intercultural”* universitaria desde las perspectivas de los jóvenes, me llevó a dialogar con investigaciones que, desde miradas pedagógicas, psicológicas y/o antropológicas, buscaban recuperar lo que decían, pensaban y sentían el grupo de estudiantes. Generalmente eran trabajos que invitaban a comprender la vida social en las universidades, cómo vivenciaban sus procesos formativos, las tensiones y conflictos que atravesaban por enfrentarse a conocimientos, valores y conductas diferentes a los incorporados durante sus experiencias previas de socialización y educación (lo hacían en términos de “shock cultural”, “trayectorias”, “formas distintas de aprender”), los modos en que se apropiaban y respondían a las interpelaciones comunitarias y universitarias, experiencias de prejuicio y discriminación o dificultades económicas para mantenerse,

etc. (Aparecida Oliveira, 2011; Dal’Bó, 2011, Nuñez, 2012; Gouvea Collet y Manchineri, 2013; Catalán Avendaño, 2013; Ossola y Paladino, 2016; Gómez De Souza, 2017).

Describir y analizar los procesos de socialización en la vida universitaria permitía mirar otras dimensiones de la “inclusión” que ponían en relación a los jóvenes indígenas y afroecuatorianos con diversos sujetos y grupos (profesores, técnicos, asistentes sociales, psicólogos, sacerdotes, tutores, estudiantes pares, etc.). Un estudio chileno reciente (Arancibia, Guerrero, Hernández, Maldonado y Román, 2014) analizaba los significados de cuatro estudiantes universitarios indígenas y concluía destacando la necesidad de involucrar a otros actores educativos para dar cuenta de la profundidad y enriquecer las dimensiones de los procesos de “inclusión”. Estudiar etnográficamente la “*inclusión intercultural*” me permitió hacer justamente un análisis desde las perspectivas de diversidad de grupos y actores.

Con otro foco, me resulta interesante la etnografía de Carrera (2015) sobre la formación de sociólogos en Argentina, porque busca dar cuenta de lo cotidiano como dimensión constitutiva de los procesos educativos en la universidad, acentuando las prácticas y las relaciones sociales que se construyen entre estudiantes, docentes y graduados. La investigación de Acosta Silva (2000) sobre las relaciones entre Estado y universidades públicas en México es otro antecedente que destaca la importancia de indagar la construcción de las identidades de actores institucionales (estudiantes, académicos, administrativos) y de los códigos simbólicos que estructuran sus relaciones tanto en el adentro universitario como con los poderes externos.

Fue sugestivo encontrarme con trabajos escritos por profesionales indígenas porque me ayudaron a pensar desde el lugar de los jóvenes las búsquedas para llegar a la universidad y avanzar en carreras profesionales. Los investigadores Santana Colin (2017) y Mateos Cortés (2017) desde un abordaje etnográfico, tensionaban imaginarios comunes y muchas lecturas realizadas por investigadores no indígenas y mostraban el espacio universitario como posibilidad de acceder a otras modalidades de socialización y subjetivación que influían en la conformación de nuevas expectativas para estudiantes y demás actores; y abrían la posibilidad de pensar la “interculturalidad” y la “inclusión” cargadas de simbolismos diversos.

Cuando advertí la relevancia que tenía en los estudiantes con los que yo me relacionaba, el trasladarse del campo a la ciudad para estudiar busqué trabajos que trataran esas relaciones entre profesionalización y migración. En este grupo de antecedentes, los jóvenes eran ubicados como actores (no sólo como “beneficiarios” o “destinatarios”) que

buscaban nuevas posibilidades de inserción laboral y educativa, al migrar a la ciudad y comenzar sus procesos de formación universitaria, en distintos tipos de universidades y carreras (De Souza, Marinez y Alves, 2007; Simmonds Muñoz, 2010; García Álvarez, 2016). Estos trabajos, desde la antropología y la sociología, indagaban sobre los desplazamientos de las “juventudes étnicas” y la relación con cambios en el consumo, el trabajo, las identidades, las franjas entre lo rural y lo urbano y mostraban como las movi­lidades llevaban a los jóvenes a asumir nuevos roles y retos al tiempo que se producían reconfiguraciones identitarias (Urteaga, 2008; Ventura Soriano, 2012; Vila, 2012; Plesnicar, 2015; Urteaga y García Álvarez, 2015).

En algunas investigaciones hallé aportes para pensar las relaciones entre jóvenes indígenas, “inclusión” e identidades. Mientras que había antecedentes que indicaban que algunos programas ayudaban a fortalecer la confianza en sí mismos y reafirmaban positivamente su pertenencia étnica (Velasco Cruz, 2012), otros arribaban a conclusiones opuestas (Zizek, 1998; Díaz Polanco, 2006) y aseguraban que por este camino se eliminaban las diversidades de forma no violenta, con un envolvente discurso “intercultural” que facilitaba un cambio de la identidad a partir de una nueva identidad profesional y de pertenencia cultural diferente a la su origen. Sin embargo, eran estudios que no daban explicaciones de lo que la gente hacía (o no) con los programas y a partir de ellos, o sea cómo los usaban en sus propias búsquedas políticas y de reconocimiento, como se muestra especialmente con los estudiantes (capítulos 4 y 5), pero también como los salesianos usaban los programas para su propio reconocimiento y para tejer relaciones de poder hacia las comunidades indígenas y hacia las dependencias estatales de forma simultánea (capítulos 1, 3 y 5).

Los estudios etnográficos de Czarny (2011, 2012a, 2012b, 2016) y Ossola (2010, 2013, 2015) con jóvenes de diferentes comunidades indígenas eran explicaciones mucho más complejas y dinámicas, ubicadas entre los dos polos argumentativos de otras posturas que polarizan el debate: la pérdida identitaria o la reivindicación cultural. Desde la etnografía de mi tesis de Maestría (Di Caudo, 2011) en la cual había trabajado con escolares, podía defender la relevancia de incluir las experiencias, perspectivas y sentidos de los estudiantes en mi investigación. Ambas investigadoras, Czarny desde México y Ossola desde Argentina, analizaban expectativas y significados de la ES para los jóvenes y mostraban que ser estudiante indígena representaba un acto de permanente reformulación y traducción de identidades sociales, culturales e individuales; que la pertenencia a una comunidad indígena podía resultar un valor para algunos en ciertas



carreras y no así para otros (donde tendían a invisibilizarse las identidades étnico-comunales); otras veces los procesos de formación y socialización impactaban en un aumento del interés de los jóvenes por recuperar sus lenguas nativas, y un mayor reconocimiento identitario (poniendo en discusión la idea de pérdida cultural o de “blanqueamiento”). Esas experiencias evidenciaban un escenario de sociabilidad y de resemantización sobre la propia adscripción étnica-comunitaria, una constante reflexión sobre los modos en que se entendían nociones como lengua, cultura, pertenencia comunitaria, sobre lo que significaba ser un joven indígena en la actualidad, debido a nuevas relaciones que ellos entablan y que los conducían a traducir, reubicar y poner en acción, múltiples facetas en la interacción. Por ejemplo, Ossola encontraba en los jóvenes universitarios wichí (de Salta), un grupo activo y dinámico que era interpelado por las instituciones y las políticas públicas, pero que también interpelaba a las mismas al apropiarse y reelaborar las categorías y los espacios educativos existentes.

Me resta decir que no hallé estudios que abordaran relaciones entre interculturalidad, universidad, estéticas y performance a través de actores educativos concretos, ni trabajos que se centraran en modos de intervención política eclesial como una dimensión de vital trascendencia en países en los cuales, la Iglesia había sido (y seguía siendo), un actor fundamental en los procesos educativos y muy específicamente con comunidades y pueblos étnicos.

#### **4-ORIENTACIONES TEÓRICAS**

Voy a presentar un grupo de orientaciones teóricas en las que me apoyé para mostrar de qué manera diversidad de acciones materiales y simbólicas se manifestaban, operaban y se engranaban a través de relaciones políticas, económicas y culturales para generar el fenómeno de la “*inclusión intercultural*”. Esta producción social y cultural dinámica y compleja, se configuraba como un sistema coherente en el cual lo que la gente hacía y decía en los ámbitos públicos de interacción dentro de la universidad y la Residencia, desembocaba en una conciencia colectiva y vivida, de sus propias condiciones de existencia y de su relación con otras clases, grupos y personas.

##### **4.1-Prácticas e intercambios políticos, económicos y culturales**

La investigación enfocó eventos singulares de la vida universitaria y de la Residencia para develar cómo funcionaba el poder a través de prácticas políticas y económicas singulares e identificar como la “*inclusión intercultural*” universitaria podía ser entendida como una manifestación de la vida política social más amplia que devenía de un proceso histórico y abierto en el cual intervenían grupos distintos. Debido a eso, no incorporé perspectivas de poder centradas en el Estado, ni limitadas a instancias formales e institucionales de poder; tampoco orientaciones que polarizaran *lo político* y *lo no político*. Por el contrario, pude entender mejor los entretejidos y relaciones entre política y economía que construían y sostenían la “*inclusión intercultural*” universitaria en términos de prácticas, intercambios, representaciones y discursos siempre vinculados a disputas de poder y luchas hegemónicas.

La pregunta por el funcionamiento del poder atraviesa toda esta tesis, orientada en perspectivas que ayudan a identificar y describir formas de ejercicio político. Foucault (1994) entiende el gobierno como un conjunto de acciones sobre acciones posibles o, dicho en otras palabras, el gobernar es conducir conductas de individuos o grupos para incitar, inducir, facilitar, dificultar, extender o limitar, obligar o impedir. Esta acción de gobierno se da sobre sujetos libres, o sea que tendrían otras posibilidades de reaccionar para comportarse.

El poder, desde esta perspectiva nunca está localizado sólo en manos de algunos, sino que funciona como una red en la cual las personas son receptoras y emisoras de poder, actuando unos sobre otros por algún sistema de diferenciación. Para Foucault (en Castro, 2004), el poder se ejercita, transita transversalmente, no está quieto en los individuos circula a través de las instituciones, las prácticas y los discursos y se detecta en diversos mecanismos de disciplinamiento, variados discursos y prácticas que imponen a los individuos cómo pensar, qué decir, cómo actuar y cuándo hablar (Foucault, 1988, 1992, 2003; Castro, 2004).

Esta forma de entender el poder es la que uso para argumentar como se producía la “*inclusión intercultural*”. No había hechos de violencia, lucha o enfrentamientos entre adversarios, ni con compromisos explícitos y regulados de unos grupos frente a otros-, sino con un poder que circulaba en ciertas políticas públicas y programas para que jóvenes de “*grupos vulnerables*” pudieran acceder a la universidad convirtiéndose en “beneficiarios”. Esta perspectiva me sirvió para mirar este proceso que funcionaba cuando surgían conflictos entre grupos; por ejemplo, cuando frente al otorgamiento de *oportunidades* (en forma de becas, cupos, etc., por parte de ciertos grupos de interés),

los grupos sociales a quienes iban destinadas, asumían comportamientos particulares orientados a no perderlas.

Toda la etnografía muestra como las relaciones de poder tenían una organización reticular entre individuos y grupos persiguiendo objetivos (mantener una beca o un financiamiento, obtener un título, aumentar el reconocimiento de algunos, etc.). En estas relaciones de poder se utilizaban distintas modalidades instrumentales (palabras, dinero, evaluaciones, registros de acompañamiento, etc.), se mostraban racionalidades diversas (económicas, religiosas, etc.) y se implicaban diferentes formas de institucionalización (entre otros, reglamentos universitarios, un convenio, costumbres salesianas dentro de la residencia).

Las microfísicas del poder se legitimaban siempre en formas de saber. Un saber que salesianos y no salesianos compartían: *los salesianos saben trabajar con los pobres, tienen experiencia con los pueblos indígenas* o expresiones similares que daban cuenta de un reconocimiento de un tipo específico de saber. Un saber, también que era el que se aprendía en la universidad y que un título profesional acreditaba. Saberes profesionales de psicólogos, asistentes sociales, académicos que orientaban y *acompañaban* a los estudiantes hacia el “éxito”; entre muchos otros saberes que los capítulos de este trabajo describen.

Esta etnografía además relata cómo en las prácticas políticas había una serie importantísima de cuestiones económicas que se ponían en juego y tenían que ver con decisiones sobre las finanzas universitarias y salesianas: en donde podían (o no) hacerse ajustes y recortes (cuotas estudiantiles, sueldos docentes), cuáles eran los beneficios económicos (o no) de firmar un convenio con una dependencia estatal, etc. En este punto, tomé los aportes de Godelier (1983, 1990, 1998) quién argumenta que ciertas estructuras sociales como la política y la religión funcionan también como relaciones de producción, ya que, debido a su propio ejercicio participan en la distribución de los bienes y servicios. Godelier afirma que tanto lo económico como lo político explican la historia, y que, además, los vínculos políticos forman la sociedad, y excepcionalmente están separados de lo religioso. Esta perspectiva me resultó fundamental para poder analizar las imbricaciones entre Estado e Iglesia; entre política, economía y religión en el campo de educación superior que yo estudiaba.

La economía no puede reducirse a la función de producción o la relación de los sujetos con las formas en que producen, intercambian y consumen, sino que para abordarla hay que tener en cuenta que ella es también una forma de integración social en

la que se relacionan sistemas de producción, juegos de verdad, relaciones de poder y de significación, es decir que es una producción cultural con capacidad para producir sujetos humanos y órdenes sociales de determinado tipo. El cuestionamiento de este autor a la separación entre infraestructura económica y superestructuras políticas e ideológicas, propuesta por el marxismo clásico, me ayudó a interpretar los intercambios de reciprocidad<sup>11</sup>, que tocaban lo religioso y lo político y que más o menos veladamente, ocurrían en el campo que se desarrollaba la investigación.

En esta tesis, no hay objetos que se compran y venden en el mercado, pero hay valores (becas, títulos, “*acompañamiento*”, etc.) que se intercambian en prácticas políticas, económicas y culturales que reproducen determinadas relaciones. En este caso, “relaciones interculturales” que permiten poner en marcha los procesos de “inclusión” a la universidad. Una vez más, encontré en Godelier (1998) y en su ensayo sobre el don un aporte sustancial. Este antropólogo manifiesta la múltiple equivocidad de los objetos signos, lo que hace que no puedan ser reducidos a meros intereses económicos o a ventajas inmediatas; y en consecuencia su valor no es intrínseco a él, ni es inamovible, sino que puede asumir diferentes formas sociales dependiendo del contexto social en el que circule. Godelier ubica a los objetos y a los actos como los elementos significantes y mediadores de sistemas de intercambio que no se agotan en la utilidad y el beneficio económico; en esos intercambios se dan juegos de obligación y de autoridad, de poder y de sumisión, de igualdad y diferencia, de independencia y dependencias, de violencia y de apaciguamiento.

Este ángulo de análisis permite entender cómo se “reproduce” una sociedad a sí misma por medio de una actividad creativa interminable y cómo las formas básicas de explotación y desigualdad de una sociedad están arraigadas en las relaciones sociales a través de las cuales la gente participa de tales procesos reproductivos. La teoría del don de Marcel Mauss (antecedente del trabajo de Godelier), muestra una forma fundacional de las relaciones, como hecho social de libertad, como un unificador de lo individual y colectivo, de las partes y del todo y con una alta eficacia que se manifiesta con fuerza en el plano jurídico, moral, religioso, económico, político o estético de todo tipo de sociedad, por más “evolucionada” que sea (Mauss, 1971; Karsenti, 2009). Así lo explica Karsenti:

En y por el don, es entonces la sociedad misma, considerada en su globalidad, que se gasta, en el simple sentido de que vive, se recompone y se regenera según su ritmo

---

<sup>11</sup> Godelier afirma que en las sociedades primitivas las relaciones de parentesco funcionan como relaciones de producción, relaciones políticas y esquema ideológico. De esta manera, el parentesco en dichas sociedades presenta un carácter plurifuncional, pues al mismo tiempo es infraestructura y superestructura.

particular (...) Vida de grupo y vida de hombres expresan una sola y misma cosa y se despliegan en total continuidad precisamente porque en cada punto es la totalidad social en su vida propia y en su movimiento característico la que está íntegramente presente. (Karsenti, 2009: 51-52)

Pensar en el lenguaje simbólico como factor vital para la construcción sociocultural, me sirvió para analizar el conjunto de acciones sociales de tantas personas con las cuales me relacionaba y que se involucraban en los procesos de “*inclusión intercultural*” educativa. Desde esta óptica es que de Abéles (2004) y en diálogo con Foucault, me interesó la dimensión de “*lo político*”; pensando en la existencia de “*lugares de lo político*” que no correspondían solamente a instancias formales de poder y a sus modos de gobierno, sino a entretejidos de relaciones de poder, destacando la dialéctica entre lo político y lo cultural y la imbricación estrecha entre el poder, el ritual y los símbolos.

La teoría del don dio significado a los principios que organizaron los sistemas de bienestar y seguridad social en el siglo XX y sigue vigente en planes y programas que se inspiran en algún ideal de redistribución y/o de caridad y ayuda social son claras manifestaciones de intercambio y del poder de las relaciones personales. Estas opciones de caridad y ayuda social se relacionaban mucho con las acciones de la iglesia y por tanto de los salesianos. Había intercambios que no pasaban por el mercado o por transacciones comerciales, sino pasaban por deseos y búsquedas de mirar y ser mirado, nombrar y ser nombrado, reconocer y ser reconocido; había intercambios entre personas, pero también con seres espirituales o trascendentes (que en el campo estaban muy presentes desde la espiritualidad indígena y desde la católica). Utilicé esta categoría para diversidad de objetos, servicios, ayudas que circulaban y relacionaban a las personas: becas, tutorías, hospedaje y comida, dinero, amistades y educación (en su sentido más general). Este último era un don destacado, un don aún mayor si se alcanzaba la meta de ser un profesional y del cual todos querían ser partícipes para darlo, recibirlo, hacerlo circular. Por ejemplo, el don de la educación para un hijo de Don Bosco era muy importante, pero también el don de la fe para un católico, el don de una beca para un ciudadano, entre otros. Estos intercambios sostenían la dinámica de dar, recibir y devolver a otros: familias, comunidades, país, etc. Muchas veces, los jóvenes querían ser profesionales para devolver a sus familias todo lo que habían hecho por ellos, los salesianos entregaban las becas para que los jóvenes trabajen profesionalmente en y por sus comunidades, las becas del gobierno esperaban el egreso de nuevos profesionales para el desarrollo productivo que el país necesitaba. Por todo esto, usar la categoría de don material pero también don

simbólico, me permitió profundizar el análisis de la investigación comprendiendo mejor las relaciones e intercambios sociales que fundaban los grupos humanos (salesianos, políticos denominados “progresistas”, estudiantes de origen étnico, etc.) desde ámbitos políticos, económicos y religiosos a partir de la misma atmósfera del don, en la cual libertad y obligación se mezclaban en un conjunto complejo de transacciones sociales entre personas y grupos.

#### **4.2- Producción de nuevas formas y “relaciones interculturales”**

La educación ha sido entendida y denunciada como un medio para reproducir y perpetuar las relaciones sociales desiguales vigentes; mostrando por ejemplo, las formas en que la lógica del capital y del mercado atravesaban las prácticas escolares en la promoción del “éxito” y del “fracaso” escolar, en las formas que el currículo de diseñaba y se desarrollaba, en las formas de control escolar, etc. (Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, Bernstein, entre otros)<sup>12</sup>.

Sin desechar la perspectiva marxista de las teorías de la reproducción, Willis (1977, 1993), Giroux (1992), Apple (1979, 1997) entre otros, han mostrado contradicciones a los postulados anteriores y han develado a partir de sus investigaciones, que lo que sucede en las instituciones educativas también tiene que ver con disputas políticas, ideológicas, sociales y culturales. Esto nos permite ver lo educativo como una práctica potente en donde se juega la hegemonía; o sea, en donde se tensiona la dirección cultural, política e ideológica de una clase sobre el conjunto de la sociedad (Gramsci,

---

<sup>12</sup> Estos autores han sostenido que la educación es un instrumento del cual se valen los sectores dominantes para lograr la reproducción de la estructura social capitalista. Destacan la función política y social de la escuela como conservadora del statu quo, al tiempo que la develan como una de las instituciones encargadas de lograr la dominación social y la reproducción de las desigualdades sociales. Para las teorías de la reproducción, ni el conocimiento, ni las maneras de enseñarlo son neutrales. Althusser se refiere a la escuela como “aparato ideológico del Estado” (1970), Baudelot y Establet a la “ilusión de unidad de la escuela” (1971), mientras que Bowles y Gintis en *La Instrucción escolar en la América capitalista* (1976), analizan cómo el sistema educativo fomenta y refuerza la creencia de que el éxito económico depende esencialmente de la posesión de habilidades técnicas y cognitivas (cuestión muy vinculada a la perspectiva tecnocrática-meritocrática). Por su parte, Bourdieu y Passeron (1970) analizan cómo la cultura seleccionada, producida, legitimada y transmitida en la escuela, sirve a la reproducción de la estructura social. Lo hicieron desarrollando el concepto de “violencia simbólica” que ejerce la escuela cuando transmite el arbitrario cultural dominante, impuesto como cultura legítima. Bernstein en *Clases, códigos y control* (desde su primera versión en 1971) establece una importante relación entre la lengua enseñada en la escuela y las clases sociales. Todas estas obras significaron una importantísima contribución al pensamiento pedagógico contemporáneo porque realizaron un análisis de la educación desde una perspectiva diametralmente opuesta a teorías que han sido denominadas “del orden”, “conservadoras”, “del consenso”, “liberales”, “no críticas” en donde la escuela es percibida como un instrumento de igualación social.

1975). Por tanto, una escuela o una universidad pueden ser espacios posibles para la resistencia, la lucha y confrontación desde los cuales pueden operarse ciertas transformaciones. Las personas que viven en el cotidiano escolar van a poder usar de un modo activo y colectivo los recursos culturales recibidos, para explorar, dar sentido y responder a las condiciones estructurales y materiales heredadas e intentar dar nuevas formas de configuración a sus relaciones. Estas posturas “radicales” o “críticas” revitalizan la importancia de la intervención de los hombres, porque si bien plantean que la educación está condicionada por la estructura social, no está determinada y hay un grado de autonomía que permite que los grupos sociales puedan contribuir a cambios en las relaciones de poder dentro del ámbito educativo y contribuir también a cambios que pueden producirse en las relaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad amplia. Desde esta perspectiva, es que argumento como las “relaciones interculturales” ayudaban a resistir ciertas posiciones de identidades marginalizadas atribuidas a los estudiantes indígenas y afroecuatorianos.

El planteamiento de Paul Willis, derivado de sus investigaciones etnográficas, se inscribe dentro de esta reacción de “resistencia” a las teorías de la reproducción. En *Aprendiendo a trabajar* (1977), Willis destaca la importancia de los agentes sociales en su relación con la estructura social y el medio cultural, mostrando la capacidad que tenían los jóvenes urbanos -con los que él trabajó- para usar y explorar de forma colectiva los recursos simbólicos, ideológicos y culturales. Esto enseña que la reproducción reproduce tanto la estructura social como sus contradicciones, pero también enseña que es posible, por la acción y la experiencia de los agentes sociales, desarrollar resistencias y producciones culturales.

Pensar con Willis, me permitía ver que la universidad y en la Residencia salesiana no solo eran instituciones que imponían determinadas ideologías, que reproducían en los jóvenes y sus comunidades formas de pensar, conocer y actuar que los dejaban en su condición dominada, sino que se convertían asimismo en lugares privilegiados y especializados para producir en términos nativos, la “*inclusión intercultural*”, en el contexto que atravesaba Ecuador. Los jóvenes con los que yo me relacionaba en el campo también buscaban significados y respuestas positivas en las condiciones estructurales y materiales en que desarrollaban su existencia, en la que migraban a la ciudad para estudiar y en los sacrificios que hacían para lograr un título profesional.

En el concepto de “producción cultural” de Paúl Willis (1993) encontré un aporte fundamental para pensar la “*inclusión intercultural*”. La “producción cultural” implica

procesos reales, colectivos y creativos en escenarios humanos concretos que conllevan el trabajo activo y la inversión de recursos de los agentes. Los trabajos etnográficos de Willis tratan sobre la producción de formas culturales que se daban “desde abajo”, o sea de cómo se producían significados dentro de un contexto.

Desde esta noción dinámica que implicaba una actividad colectiva, intercambios y prácticas de tantas personas distintas con las cuales yo interactuaba en la investigación es que entiendo la producción de la “*inclusión intercultural*” universitaria, como diferente (aunque vinculada) a la reproducción cultural, a la reproducción o a la reproducción social. Lo que me interesa ver es que si bien las personas y las instituciones se preocupaban de sus condiciones de producción y reproducción materiales de existencia (ej. cómo hacía un estudiante para mantenerse viviendo en Quito, cómo la universidad se organizaba para pagar los sueldos a los docentes o sostener las becas, etc.), no era menos importante que se ocuparan de cómo comprenden el mundo y del lugar que ocupan en él, o sea de la comprensión de sí mismos en su propio mundo cultural. Por eso es por lo que, para Willis, los actos culturales están intrínsecamente motivados con aspectos de la construcción de la identidad; y esas prácticas culturales producen algo que no estaba allí, al menos no totalmente o de la misma manera. Así lo explicó este investigador en una entrevista reciente:

Esta identidad debe ser viable y creíble, en el sentido de saber "cómo seguir avanzando" en el mundo social y también para ganar aceptación y respeto por los demás, incluso en la lucha por la existencia material, buscar y encontrar la dignidad y el reconocimiento. (Willis en Pimenta Mattos: 2005)

### **4.3-Identidad y reconocimiento**

El reconocimiento no fue un concepto nativo, pero emergió en los comienzos analíticos de este trabajo cuando detectaba que había formas de buscar distintos tipos de reconocimiento político y social. La idea de reconocimiento, y sus teorizaciones posteriores, parten del postulado hegeliano que la identidad se construye dialógicamente. Para entender el reconocimiento político (que desencadena en las denominadas “políticas de reconocimiento”), hallé en Charles Taylor (1996) la preocupación por los reclamos de reconocimiento en las sociedades multiculturales que incluyen grupos con valores e intereses muy diferentes y su relación con los derechos fundamentales a la igualdad y al reconocimiento de la diferencia. Conceptualizar el reconocimiento desde el derecho era



un lugar común en estudios sobre “interculturalidad”, especialmente luego que la Unesco (2002) definiera la diversidad cultural como “patrimonio común de la humanidad” gracias al cual, la cultura adquiere diversas formas a través del tiempo y del espacio y, por tanto, se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades de los grupos y sociedades que componen la humanidad. Muñoz Cruz (2001) sintetiza un largo proceso en pocas palabras y dice que la diversidad pasó de ser un “problema” y obstáculo a vencer, luego un “recurso” a explotar y finalmente un “derecho” a reconocer y respetar. En el derecho moderno hay un aumento gradual de inclusión y precisión, lo que yo relacioné con los “*hijos del pueblo*” a los que se va extendiendo los derechos humanos básicos y otros más específicos, como en este caso el derecho a la educación superior (este tema es retomado específicamente en el primer capítulo).

Además, de considerar las políticas públicas que se organizaban para intentar garantizar el derecho a la educación superior de grupos que habían estado relegados, había otras aristas del reconocimiento que se movían en las interacciones sociales que se daban en el campo de esta investigación. En Axel Honneth (1997) encontré una herramienta analítica para el reconocimiento social que percibía entre las personas y los grupos salesianos y de los estudiantes. El concepto de reconocimiento implica que el sujeto necesita del otro para poder construirse una identidad estable y plena, o sea, la intersubjetividad es constitutiva de la subjetividad. La finalidad de la vida humana consistiría, desde este punto de vista, en la autorrealización. Este sociólogo y filósofo alemán contemporáneo, explica las tres praxis necesarias para que constituya el reconocimiento: las relaciones emocionales primarias (amor), la praxis social del derecho y la de la solidaridad. Honneth afirma que la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. Es decir, que los sujetos pueden construirse una identidad estable si son reconocidos por los demás de diversos modos. Esta concepción de reconocimiento me permitía pensarlo más allá del derecho y me ayudaba a comprender otras dimensiones intervinientes en los grupos y los sujetos.

#### **4.4-Estética, ritual y performance.**

Haciendo el trabajo de campo con la gente, percibía muchas veces en lo que se hacía y se decía había un fuerte mensaje que apelaba a la sensibilidad. Este tipo de

mensajes, cargado de emociones, aparecían en diálogos y discursos, en eventos y ceremonias festivas, en encuentros académicos o culturales, en diversas situaciones cotidianas, en las decoraciones de ambientes y espacios, en bailes y ropas, entre otras múltiples formas de circular. Me interesé especialmente en planteos que tuvieran que ver con el papel de la estética y de los rituales en la construcción y presentación de las identidades sociales y en la construcción de diversidad de prácticas sociales, sean políticas, pedagógicas o religiosas. Para esto me referencié a diversos autores y perspectivas que me fueron de utilidad: Turner, Mandoki, Goffman, Milstein y Mendes, entre otros.

En Mandoki (1994, 2006) hallé un referente fértil para pensar como la estética establecía relaciones de efectividad con otros registros sociales y como sistema de operaciones, convierte al mundo sensorial de las personas en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor (juicio que no está en el objeto sino en el interior del sujeto o en la “sensibilidad cotidiana” que pone a las personas en relación con el mundo). Estas afirmaciones me ayudaron a preguntarme: ¿Cómo jugaban los elementos culturales de los estudiantes afroecuatorianos e indígenas en el reconocimiento que se le daba a su presencia dentro de la universidad? ¿Qué experiencias sensibles se generaban? ¿Cómo las personas desde su recepción activa resignificaban esas experiencias? ¿Cómo se ponían en juego las sensibilidades interpretativas y las afectaciones corporales o en expresión de Mandoki, cómo los sujetos se dejaban seducir por sus percepciones y se sentían seducidos o se hacían seducir? ¿Cómo las interpretaciones se nutrían de consensos colectivos y de preceptos socialmente determinados a través de “matrices interpretativas de sensibilidad” (prosaica) sometidas a condicionantes socio-culturales e históricos? Yo veía a menudo que *lo indígena* o *lo afroecuatoriano* era interpretado sensiblemente por algunos como lo feo, lo negado y en otros momentos como lo bello, lo que atraía en un baile o en un ritual. A veces era lo que había que ocultar y a veces, lo que había que mostrar y destacar porque era gustoso.

Las formas que se ofrecían para acompañar a los estudiantes, las normas para convivir y comportarse dentro de la Residencia y la universidad eran prácticas que se iban enseñando y transmitiendo para que sean cumplidas. Estas “prácticas de estetización” (Milstein y Mendes: 1999) organizaban el sentido común y las prácticas educativas, las formas pedagógicas que se imponían a los estudiantes y desde las cuales se los evaluaba y categorizaba; pero también aparecían cuando había que planificar un evento cultural y definir cómo había que vestirse, cómo había que mostrarse o qué había que mostrar, qué

orden había que llevar en la vida de la Residencia, etc. Estas prácticas, no sólo eran transmitidas desde el personal de la Residencia a los estudiantes, sino que muchas veces, los estudiantes las adoptaban para mostrarse de una y otra forma, eligiendo vestirse o no con atuendos indígenas, pintarse o no el rostro, hablar sus propias lenguas; según con quiénes estaban, dónde y haciendo unas cosas (y no otras) transmitían, comunicaban estéticas asociadas a valoraciones morales. A lo largo de los capítulos muestro como la clave estética estaba presente tanto en acciones y prácticas como en decoraciones y formas de presentar los espacios o determinados actos o eventos.

Estas referencias conceptuales permiten considerar los modos estéticos como herramientas que aumentan la capacidad de obrar, de dar identidad individual y social a los seres humanos, de comprender más el mundo y de suministrarle continuidad a la cotidianidad estética. La estética se pone en acción en prácticas cotidianas y en instituciones y se presenta como un discurso de entramados diferentes, moldea subjetividades, sensibilidades, ideologías; y se vincula con valores categóricos como ética, civilización, nación, progreso, orden, pueblo (Mistein y Mendes, 1999; Pineau, 2011; Frigerio y Diker, 2007). Justamente por lo anterior, es que la podemos concebir como un espacio de disputa por la imposición de formas de concebir, entender o actuar en el mundo mediante la jerarquización de unas sobre otras. La escuela, el Estado, la Iglesia resultaban senos propicios de las luchas por estos capitales estéticos y desde antaño, siguen operando mediante dispositivos complejos y eficaces para construir subjetividades, disciplinar cuerpos y moralizar el orden (Milstein y Mendes, 1999).

Unido a lo anterior, dialogué fuertemente también con categorías sobre la performance, porque me permitían profundizar el tema de las interacciones entre las personas y los grupos. En este sentido, los trabajos de Turner sobre antropología de la performance (1987) y de Goffman (1959) sobre las interacciones sociales como una performance creada para la audiencia, me ayudaban a ver a la universidad, la Residencia, o la ciudad como importantes escenarios para interpretar papeles y transmitir impresiones ante los demás (lo que implicaba definiciones, acuerdos y consensos entre los interlocutores), usando determinadas vestimentas, hablando ciertos discursos y llenando de fuerza simbólica las acciones y los espacios. Una vez más, muestro en la tesis con variados episodios como los estudiantes a veces se mostraban como jóvenes indígenas, otras veces, parecían querer alejarse de esa identidad, las formas de hacer, hablar, actuar eran diversas si estaban con los padres salesianos o si estaban con los profesores o pares indígenas o no indígenas. Analizar la influencia de los significados y los símbolos sobre

las acciones e intercambios entre actores me permitía ver como estas cuestiones intervenían en las relaciones entre identidades y prácticas políticas.

Durante los años de investigación, participé en infinidad de ritos, en stricto sensu como ritos miméticos (Turner: 1987), o sea ritos religiosos, relacionados a la dimensión espiritual trascendente (“misa”, “novena” o “procesión” muy comunes en el ámbito católico o de la “bendición de la tierra” o una “limpia shamánica” desde la cosmología indígena); y por otro lado, de ceremonias, o sea, de rituales en su dimensión mimética (una *pamba mesa* dentro del ámbito académico, un *baile típico* para inaugurar el semestre, un *evento de entrega de becas*, entre otros). Estas prácticas eran un fuerte espacio de articulación y vinculación en donde distintos actores y desde distintos roles, podían participar de forma armónica y respetuosa, confirmando o reforzando determinados lazos de la estructura social. Es por eso que comencé a pensar en la importancia de símbolos y acciones rituales, de aspectos religiosos y étnicos y de la constante evocación de Don Bosco que ocurría entre salesianos, estudiantes, personal universitario y gubernamental. Encontré en los estudios de Turner (1969), la trascendencia de los rituales y los símbolos cargados de valores, normas y emociones; en donde se daban condensaciones, polarizaciones, unificaciones de sentidos y representaciones dentro del orden social.

Siguiendo esta línea, revisé trabajos de McLaren (1995) y Da Matta (2002) y estudios como los de Milstein y Mendes (1999) y Vain (2002)<sup>13</sup> que miran la escuela como productora de rituales y un territorio en el cual se dirimen, en términos simbólicos, conflictos de clase, étnicos, generacionales, políticos. Ellos me ayudaron a comprender las funciones normativas de los rituales en la acción social, el potencial creativo y constructivo de un ritual en los miembros que se conectan al mismo, o cómo operan sus significados en el campo de las representaciones sociales, resultando un mecanismo transmisor de ideologías y sueños, de posibilidad subjetivante. Dicho en pocas palabras, los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter; nos muestran además que el poder (hacer) no se aloja en las grandes estructuras de manera exclusiva, sino que se sostiene en detalles mínimos, en la palabra, en el decir, en la posición de cada sujeto en lazo con otros. Dominar un ritual es

---

<sup>13</sup> En distintas investigaciones se muestran clasificaciones. Por ejemplo, Daniel Vain (2002) los divide en actores escolares y efemérides, premios y castigos, distinciones, rituales de espacio y tiempo, domesticación de cuerpos y de escritura. McLaren (1995) en micro y macro rituales, rituales de revitalización, intensificación, resistencia de instrucción, entre otros.

estar en una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su sistema de valores y en su ideología dominante (Da Matta, 2002).

## 5-EL TRABAJO ETNOGRÁFICO.

*Lo interesante no es aplicar una u otra técnica  
sino descubrirla,  
porque al hacerlo también descubrimos el campo  
con sus preguntas y sus desafíos,  
y a nosotras en él.*  
(Guber, Milstein y Schiavoni, 2014: 62)

No pretendo realizar un recuento exhaustivo y detallado del conjunto de actividades emprendidas en estos años de investigación, sino hacer referencia a algunos aspectos que considero centrales, en tanto revelan la naturaleza del trabajo teórico y empírico desarrollado en la investigación. En el proceso de hacer etnografía, nada fácil y de mucho aprendizaje, fui logrando (o intentando lograr) una apertura perceptiva-cognitiva-emocional que generara un espacio vital de vivencias compartidas con esos Otros, entablando relaciones de alteridad, en las cuales emergían las interacciones de las reflexividades (Fabian, 1983; Guber, 2001, 2005; Milstein, 2011).

Desde el inicio, me concentré en comprender percepciones, interpretaciones y acciones que se daban alrededor de las políticas de interculturalidad e inclusión, con los sujetos que habitaban las instituciones en dónde yo me movía y en otras que comencé a hacer campo. La etnografía fue la opción más adecuada para ingresar a un campo -que no era desconocido en su totalidad para mí- pero en el cual, desde el primer momento investigativo, intenté observar y describir con otros lentes y hacer esfuerzo de reflexividad para comprender sentidos cifrados en las interacciones nativas y para ir extrañándome de todos los sentidos y sentires que yo ya tenía construidos. Usando la etnografía como “tríada” que incluye una perspectiva, un cierto conjunto de métodos y un género textual (Guber, 2010; Hammersley, 2006; Walford, 2008; Rockwell, 2009), busqué abrir un diálogo con discusiones que hacen a la experiencia de investigar antropológicamente desde mi rol de pedagoga-investigadora en un campo en el que lo nativo y lo extranjero, se jugaba desde muchos ángulos diferente. ¿Qué sucedía, qué se hacía y cómo, qué se vivía y qué se pensaba en aulas, pasillos, oficinas, en la Residencia, entre los jóvenes, desde representantes del gobierno, desde los salesianos? Las preguntas me ayudaban a abrir cuestiones que en momentos parecían obvias en la aplicación de políticas públicas,

de proyectos y programas y de las diferentes formas que asumía en cada una de las experiencias que se vivían y construían en las instituciones, entre los actores, en las relaciones entre grupos y sus prácticas.

Me interesa destacar acá que fue importante conocer tres experiencias. Una de Rossana Podestá Siri (2004) realizada desde el campo de la educación y antropología educativa y visual, en el que se trabajó con autoría infantil indígena a partir de escritura, oralidad, foto, video y dibujo. Esta fue en parte una de las formas en que los jóvenes de la Residencia también produjeron conocimiento en una parte del trabajo colaborativo incluido en esta tesis. El otro fue el Proyecto Intersaberes que se venía realizando en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Conocí Shantal Meseguer y a Gunther Dietz en un congreso, y quedé conectada con lo que se venía trabajando en la UVI. Ellos me contaron que estaban replanteándose y redefiniendo el quehacer etnográfico en términos de diálogo y de reflexividad entre saberes académicos, campesinos, exógenos y autóctonos generando dicho proyecto. Dietz (2011, 2012) subrayaba la necesidad de estudiar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica debido al entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre interculturalidad y ES. Para Dietz, la etnografía, como el “*armazón empírico*” de la antropología, permite estudiar de forma integral y crítica los discursos que los diversos actores emiten acerca de la “interculturalidad” así como a la relación existentes entre estos discursos identitarios y sus respectivas prácticas académicas y extra-académicas, en los nuevos espacios inter-actorales y por lo menos, nominalmente “interculturales”. Para él, la etnografía (que ubica entre la visión emic y etic de la realidad social), es un quehacer reflexivo que, desde dentro, recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que lo contrasta, desde fuera, con su respectiva praxis incorporada. La tercera, tenía que ver con el enfoque de los trabajos que desde Ecuador venía haciendo Guerrero Arias. Este antropólogo (2008, 2016) destacaba la necesidad de propuestas de análisis multidimensional o sea, de considerar imaginarios, representaciones, subjetividades, políticas colectivas y afectividades de los actores para comprender las luchas sociales desde dimensiones políticas, culturales, simbólicas, espirituales y rituales. Estas perspectivas me reafirmaban en el modo de trabajo en que yo estaba investigando.

La opción por hacer una tesis etnográfica fue más fácil, que el largo y complejo proceso que trajo aquella decisión. Búsquedas e intentos para familiarizarme y reconstruir las miradas y perspectivas de otros actores y personajes que daban sentido a las

situaciones que yo vivía en Ecuador en una coyuntura sociopolítica-cultural y económica muy fuerte y especial. Al mismo tiempo, intentaba distanciarme de todas mis identificaciones como mujer blanca, extranjera, creyente, docente trabajadora de esa institución educativa salesiana e intentar objetivarme para entender mi sentir, pensar, hablar y actuar y el sentir, pensar, hablar y actuar del resto de los actores con los cuales interactuaba.

### **5.1-Sobre el trabajo de campo**

Mi campo principal fue la UPS en la cual trabajaba desde el 2001, pero que empecé a mirar como investigadora en el 2013 aproximadamente, cuando se fueron gestando mis primeras inquietudes que luego, iría problematizando para diseñar el plan de investigación doctoral entregado en marzo del 2014. Como conté en el apartado de presentación, mi primer acercamiento a algunos de los estudiantes de la Residencia se dio cuando era directora de la Carrera de Pedagogía durante el periodo 2011-2013 y docente también, en alguna materia que cursaban en la misma carrera.

El contacto con los sujetos me llevaba de un lado al otro, moviéndome por espacios distintos y extendiendo el campo. Me daba cuenta de que los salesianos (no sólo los que estaban dentro de la universidad) y *la Resi* (como los jóvenes la llamaban muchas veces) eran relaciones y espacios importantes para estos estudiantes. Me pareció primordial trabajar el campo dentro y fuera de la Universidad, en interacciones con otras instituciones y con otros actores ya que los discursos, saberes, prácticas, producciones, experiencias adquieren relevancia cuando se busca comprender los significados producidos por los sujetos sociales en sus contextos particulares, o sea el mundo en el que viven (Geertz, 1987).

En la segunda mitad del 2013, comencé a acercarme a la “Residencia Intercultural Don Bosco” en Quitumbe, al sur de la ciudad de Quito. Allí compartí algunas comidas, espacios más festivos y momentos de estudio y realización de tareas universitarias. Me fui interesando en conocer este proyecto, lo que se recibió con agrado por algunas personas que trabajaban en la Residencia que expresaban la falta de conocimiento de lo que ahí se hacía y el apoyo desde la Universidad. Tuve estadías regulares especialmente durante todo el 2014 e instancias más puntuales, en el 2015 y hasta abril del 2016. Esto me permitió acercarme más a los “*intersticios del quehacer cotidiano*” (Rockwell, 2011) de algunos sujetos, tales como sacerdotes, misioneros, una psicóloga y trabajadora social

y algunos estudiantes e intentar relacionar los pequeños sucesos con otros procesos más vastos (socioculturales, históricos, políticos, estéticos) en los que podían configurarse otras comprensiones para analizar los datos.

Desde mis primeras visitas a la Residencia, vi que no sería tan fácil compartir con los estudiantes su cotidianidad. *Ellos están ocupados con los deberes*, decía la asistente social que pasaba de lunes a viernes en la Residencia y a veces, también los sábados. Lo primero que hice fue ofrecerme para ayudarlos con esos *deberes* y así accedí a la zona de estudio de las mujeres y conocí sus cuartos, dónde las chicas lavaban la ropa y los sectores donde *no podían estar los hombres*. Sólo en el patio central, o en el comedor me cruzaba con los estudiantes varones. Desde los inicios, el personal de la Residencia me buscaba para ser “tutora” de los estudiantes. No quería eso, porque me dejaba más pegada a mi rol de profesora de la universidad y me iba a comprometer con cuestiones del estilo de “rendimiento académico” o en temas de *asistencia, acompañamiento y ayuda*, que eran los términos desde los que la mayoría de las veces se hablaba alrededor de estos estudiantes. Intenté ir los sábados más libremente, pero esos días se dedicaban a las *terapias grupales* con la psicóloga, o iban a cursar alguna que otra materia, gimnasia o idiomas.

Fue en aquel momento que pensé una estrategia para estar más tiempo con los estudiantes, profundizar mi acercamiento a ellos y ganar confianza; propuse a sus autoridades una serie de “talleres” abiertos a los jóvenes que quisieran participar. En un primer momento, se me pidió que fueran obligatorios, pero me negué a ello y finalmente se aceptó mi propuesta de un taller semanal de unas dos horas de duración y de libre participación durante la segunda parte de aquel año 2013 e inicios del 2014. La idea de estos espacios era -que a partir de alguna temática propuesta y una consigna muy general de actividad-, los estudiantes produzcan pinturas, relatos, dramatizaciones, elaboren mapas, fotografíen, modelen, dibujen, canten; en definitiva, que se expresen y abran al diálogo y al compartir pensamientos y sentimientos. A partir de algunos ejes temáticos de aquellos talleres (espacios, tiempos y ritmos, intercambios con comunidades de origen, residencia, ciudad, universidad, historias educativas, nuevas vinculaciones y vivencias en la Universidad, entre otros) surgió la publicación del libro “*Estudiantes interculturales en la Universidad: Un relato colectivo desde Ecuador*” (2014). Esta experiencia es retomada en el cuarto capítulo.

La idea de los talleres convenció rápidamente al director, a la psicóloga y a la asistente social, tal vez, porque el término se asociaba a una modalidad didáctica-



pedagógica y era un formato conocido por mis tres interlocutores desde sus roles y funciones profesionales; tal vez porque los asociaron a la utilidad para *reforzar cuestiones de lecto escritura que tenían flojas*. O simplemente, pensaron que al venir desde la universidad no era posible negarse a lo que les estaba ofreciendo. Los talleres no fueron *obligatorios* (como desde un inicio me sugirió la asistente social) pero solían venir todos, se iban invitando unos a otros, si alguna vez algunos estaban con muchos *deberes*, los dejaban *para pasar chévere un rato*. Algunas veces, me acompañaba Sara. Ella había sido estudiante mía en la materia de Pedagogía durante su 1° año en la carrera de Filosofía y para aquel entonces, cursaba 5to año y tenía interés por aprender *algo de investigación*. Sara tomaba fotos, ayudaba con los materiales, se relacionaba con los estudiantes. Se fue convirtiendo en una excelente asistente de campo y su presencia allí fue importante. En los talleres, los estudiantes hablaron de sus vidas, de sus familias, de sus alegrías, miedos y tristezas, de sus nostalgias y sueños, de sus comunidades y pueblos, de sus carreras, de sus profesores, de su estar en la ciudad, en la Residencia y en la universidad, había hecho propuestas para mejorar distintos aspectos de la vida universitaria y de la Residencia, habían contado cómo se sentían tratados que recibían de autoridades, salesianos, profesores, compañeros; en definitiva había puesto en común perspectivas, opiniones, críticas, sentires. Todo esto lo hicieron pintando, dibujando, escribiendo, dramatizando, leyendo, conversando, se tomaron fotos, filmaron, se rieron o se quebraron. También me daba cuenta de que muchas cosas no dijeron, otras hubieran querido decir y no lo hicieron, o me las dijeron y no quisieron exponerlas al resto (*esto se lo contamos a usted, pero no queremos que salga en el libro; esto no se lo cuente a nadie*). ¿Cuántas otras se habrán guardado, habrán callado? ¿Cuántas otras me habrán mostrado tal vez, pensando en cómo yo las quería escuchar?

Trabajaron solos y en grupo, sugerían ellos, sugería yo, hablaban ellos, hablaba yo, hablábamos y sugeríamos juntos. Compartíamos galletitas, jugos, dulces. Inicialmente me ubicaron en mi rol de *profesora* (como era esperable ya que así me había presentado en la Residencia), pero otras veces me ubicaban en otros roles; a veces como psicóloga (*usted nos escucha*), otras como confidente (*a usted si puedo contarle*). Los momentos y espacios compartidos ayudaron a generar confianza, una clave potente y necesaria en toda etnografía. Algunos me contaron sus historias de vida, los problemas que tenían en la universidad con algunas materias, sus relaciones con los compañeros de la Residencia. Algunos me escribían durante la semana al Facebook y me saludaban en el campus de la universidad o me venían a visitar a mi oficina.

Otros que había dejado el proyecto de becas, me seguían escribiendo en ocasiones. Otras veces, me confiaban algunos problemas personales o vinculares de la vida cotidiana en la Residencia, dificultades con otros compañeros o autoridades de allí, con la adaptación de los ritmos y algunas normas, etc. Otras veces me pedían ayudas (académicas, materiales, consejos, que medie con tal o cual persona, etc.).

En esos encuentros, los estudiantes aprovechaban para preguntarme detalles de la Argentina y de mi cultura y se entusiasmaban con mis relatos. Entablaron una pronta relación con Sara, a ella le preguntaban cosas de la universidad y sobre su carrera. Al inicio, algunos pensaron que era mi hermana porque ambas éramos “*blancas*”.

Los talleres fueron una puerta que me permitió moverme con mayor libertad en *la Resi* y ganar confianza con la gente que ahí estaba, podía llegar antes de hora y quedarme un rato después, iba a compartir algunas tardes sin propósitos fijos ni pedagógicos. Junto a los jóvenes salimos a algunos parques del barrio, recorrí el Campus Sur de la universidad (que estaba cerca de la Residencia). Los acompañé a hacer alguna que otra compra y hasta había conocido la terraza una tarde de sábado, cuando algunas de las estudiantes me habían ayudado a subir por unas escaleras a pesar de mi rodilla recientemente operada.

Fue un proceso de aprendizaje, el ir ubicándome como investigadora y etnógrafa, más allá de cómo me veían unos y otros y las imágenes y roles que yo cumplía o se me atribuían. Retomo especialmente en el cuarto capítulo algunas de estas cuestiones.

A partir de la entrada de estudiantes becados por la Senescyt, comencé a buscar caminos de encuentro con este segundo grupo de jóvenes que accedían por un camino diverso al anterior. En este caso, mi vinculación con ellos fue dentro del ámbito de la universidad y como profesora de algunos de ellos, en la Carrera de Filosofía.

Para mí, fue sumamente importante privilegiar el encuentro con estos estudiantes, en donde la escucha y la observación atenta y metódica constituyeron un proceso de análisis y reflexividad constante durante toda la investigación. En diálogo con ellos, fui acordando entrevistas tanto formales como informales, y algunas en pequeños grupos. Las entrevistas fueron realizadas en la universidad y en la Residencia, según facilidad de horarios y ritmos de los jóvenes.

La acción de fotografiar se transformó rápidamente en un valioso medio de entablar vínculos e intercambios. Los jóvenes pedían fotos y se tomaban fotos que compartían conmigo. La medida en que se me permitía o se me pedía tomar fotografías constituyó, en efecto, un indicador de relación bastante preciso. De igual manera, y especialmente

con el grupo de estudiantes de la Residencia, las redes sociales se fueron convirtiendo en otra zona de diálogo y de interacción, mediada por la tecnología, en el cual algunos de estos estudiantes comenzaron a escribirme o solicitarme como “amiga”. A partir de esto, en febrero del 2014, abrimos 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), hacían comentarios y hasta elaboraron algunos videos sobre la Residencia y momentos cotidianos. 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 presencia del investigador en el campo de estudio y combinarla con un compromiso profundo con los habitantes de ese campo. Es así como encontré en este lugar, una perspectiva multi-situada, fluida, dinámica y móvil que se fue convirtiendo también en un espacio de registro de material de campo. En ese sentido, asumí el planteo que hace Domínguez Figaredo (2007) cuando cita a Domínguez y 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 tienen lugar en el seno del grupo.

Sumado al trabajo con estos estudiantes, fui conversando con muchos otros actores especialmente, personal de la Residencia, personal universitario y salesianos (sacerdotes, misioneros, formandos o laicos comprometidos con el carisma de la congregación) para complementar relatos, comprender otros puntos de vista en el espacio social (Bourdieu, 1999; Martínez, 2007) y seguir reconstruyendo significaciones. Con este objetivo, realicé entrevistas en profundidad con algunos sujetos claves como personal que trabajaba cotidianamente en la Residencia con los estudiantes (director, psicóloga, asistente social) y personal de la universidad que estaba más al tanto del proyecto de la Residencia como del “plan piloto” con el Estado (responsables de Bienestar estudiantil y de Vinculación con la colectividad, algunos directivos y docentes, personal de Pastoral Universitaria). Además, concreté entrevistas más breves con estudiantes no-indígenas, algunos directores de Carrera y profesores. Las entrevistas y diálogos más o menos formales con sacerdotes salesianos de larga trayectoria en el Ecuador fue muy importante para abordar tanto aspectos históricos como interpretaciones actuales y proyecciones.

Hubo además múltiples posibilidades de conversaciones informales y espontáneas con todos estos sujetos y otros, a veces inesperadas, que aportaban datos y sentidos

durante el desarrollo de la inmersión en campo. De igual forma, busqué registrar discursos sobre la “inclusión” y políticas afines en académicos y autoridades, mediante diálogos más o menos formales, más o menos establecidos con anterioridad y prestando atención a medios periodísticos, propagandas y discursos estatales reproducidos en radio o televisión, documentos de política pública, entre otras fuentes.

Volviendo al ámbito universitario y conjuntamente a una amplia red de contactos con diversas personas, observé algunas clases de estos estudiantes y también registré lo que sucedía en otros espacios dentro del campus (biblioteca, secretaría y oficinas administrativas, direcciones de Carrera, patios, bar, corredores, campeonatos deportivos, salas de cómputos) en los cuales estaban haciendo cosas estos jóvenes.

Participé en una infinidad de reuniones fuera y dentro del ámbito universitario. Entre las primeras: reuniones de la CONAIE, reuniones del Contrato Social por la Educación, y organismos públicos tales como la Senescyt, CES y CEASSES (realizadas en hoteles, salas de eventos o sedes gubernamentales). Dentro de la universidad, estuve presente en reuniones de tutores, de programación y evaluación del *Programa de acompañamiento* a los becarios de la Senescyt.

La revisión de archivos fue otro punto importante en el proceso de esta etnografía (Muzzopappa, 2016). Revisé fuentes primarias y secundarias en el archivo histórico de los salesianos, en la biblioteca Abya-Yala, en la hemeroteca de la UPS, en el departamento de Bienestar Estudiantil, en Pastoral Universitaria y en la Residencia, así como en sitios web institucionales (de la UPS, de la Congregación Salesiana, de la Senescyt, etc.). El tipo de documentos fue variado: fotos, archivos, libros y manuscritos, nóminas y datos de los estudiantes, convenios, boletines, informes, noticias periodísticas, entre otros). Para mí fue también parte del campo, el archivo histórico salesiano, un lugar físico muy cercano a la universidad, que a pesar de tantos años vinculada en ese espacio, no conocía. El archivo estaba dentro de un edificio grande, la Casa Inspectorial en el que funcionaba el Centro de Formación Regional de los Salesianos, vivía una comunidad de sacerdotes, había una librería que ofrecía con exclusividad material de la congregación.

Sabía que el P. Pedro era historiador y que, desde hacía unos cuantos años, tenía tareas asignadas por la congregación, tanto de escritura como de clasificación, dentro del archivo. La primera vez que fui, me recibió la secretaria del lugar que me preguntó por mis intereses para revisar el material. Recuerdo que tuve que llenar una hoja con mis datos y explicar por qué y para qué iba, en dónde usaría esa información. Ella me explicó que ahí se conservaban documentos muy valiosos de la historia de la Inspectoría a

disposición de investigadores e historiadores. Esta misma mujer me puso en contacto con el Padre Pedro y fui varias veces a dialogar con él. Yo no podía buscar libremente el material, sino que tanto el sacerdote como la secretaria me iban entregando algunos libros, registros o me mostraban fotos las veces que iba. Así fue como revisé documentos a los que se me permitió el acceso: algunas ediciones publicadas y otras que eran textos anillados, sin publicación oficial. Vi fotos, boletines y pude sacar copias de unos pocos escritos que estaba elaborando el P. Pedro sobre la historia y la obra salesiana en el país. Las conversaciones con este sacerdote, pero también, con muchos otros que conocía desde hacía tiempo y que fui conociendo posteriormente, me hacían prestar atención a los relatos: ¿Qué me contaban? ¿Cómo lo hacían, con qué detalles o acentos especiales? ¿Desde qué experiencias me hablaban según sus edades, nacionalidades y la parte (o no) que habían tenido en esas historias y en la construcción de esas narrativas?

Fue fundamental registrar todo el rico material etnográfico que emergía por distintos medios: notas en diario de campo, grabaciones de entrevistas (y sus respectivas transcripciones), archivo de los trabajos de los talleres realizados por los estudiantes, fotografías, videos, narrativas.

## **5.2- Sobre el análisis y la escritura.**

*Escuchar es casi escribir. Pero pregunto: ¿Cómo puede uno guardar lo que ha encontrado cuando ese hallazgo es un instante de plenitud? La verdadera relación con otro ser humano es jubilosa porque ha logrado romper la trinchera del miedo. Pienso que guardar esa emoción podría ser dañino. No es sólo una responsabilidad, sino también un asunto de vida o muerte. ¿Cómo seguir viviendo aislado cuando uno conoce al vecino y sabe, además, que vive tan solo como uno? Más aún: ¿Cómo no comunicarle que uno existe? ¿Cómo no mandarle un papelito diciéndole: "aquí estoy"? Eso es escribir. Se tiene miedo de escribir porque se tiene miedo de escuchar, porque se tiene miedo de vivir.*

*Quizá por eso son más seguros los conceptos y los prejuicios.*  
(Molano Bravo, 2014)

El trabajo de campo, las indagaciones bibliográficas, la sistematización, las lecturas, los momentos de análisis, los momentos de escritura fueron la mayoría de las veces superpuestos en el tiempo; otras veces, no, y mientras avanzaba en algunas de estas tareas, detenía otras. En ocasiones, interrumpía un poco el trabajo de campo más intenso y leía nuevas investigaciones, buscaba fuentes primarias, revisaba información o pensaba y escribía para construir datos. Pero al ser mi lugar de trabajo, el campo central durante los primeros años de investigación jamás dejaba de estar atenta a lo que sucedía o intentaba no perder oportunidades de contactos, reuniones o entrevistas que intuía o sabía

me podían ser de utilidad. Pese a esto, el trabajo fuerte de campo terminó en abril del 2016, fecha en que dejé de vivir en Ecuador y desde aquel momento y hasta abril 2018, fueron los momentos más intensos de elaboración de datos y análisis interpretativo.

Ir y venir reacomodando argumentos y sumergiéndome en procesos de reflexividad (individual o con otros), fue muy importante por mis condiciones de extranjera-nativa en Ecuador y haciendo etnografía en lo que fue mi lugar de trabajo por más de 15 años, con implicaciones e involucramientos varios y diversos entre lo educativo, lo salesiano, lo eclesial, las misiones, los jóvenes.

El análisis y la construcción de datos, fue un trabajo continuo de revisión y lecturas y re-lecturas del material, de descripciones detalladas y analíticas, de interpretar actividades, creencias compartidas, prácticas y discursos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo, en diálogo con las mías y con conceptualizaciones o enfoques teóricos. Algunas categorías sociales que los nativos me traían fueron indispensables para el trabajo analítico, como por ejemplo la de “*hijos del pueblo*” de la cual me hablaban mucho los salesianos, la de “oportunidad” en boca de los estudiantes o la de “éxito” en profesionales de la universidad o en salesianos implicados en los programas de acompañamiento. Asirme de conceptos y enfoques de distintas disciplinas me permitió trabajar sobre el objeto de estudio tratando de hacer un aporte a los antecedentes actuales sobre el tema que fragmentaban o parcializaban las miradas especialmente desde los campos sociológicos, pedagógicos o políticos.

Los ejercicios de escritura y re-escritura del texto etnográfico fueron incontables y se dieron de forma ininterrumpida durante todos estos años de investigación; desde las notas más iniciales de campo, la elaboración de densas descripciones, los primeros intentos de analizar datos, hasta las versiones que -en muchos momentos parecían ser las definitivas de cada capítulo- hasta las revisiones últimas de la tesis. El diálogo con otros, las instancias escritura y la revisión de notas y material de campo y elaboración de datos fueron claves para avanzar en la argumentación. O sea, no se trató de una colección de hechos desconectados y luego escritos de manera más o menos ordenada, sino que al ir haciendo el proceso de densificación de los datos, realicé descripciones teóricamente orientadas e intencionadas, que fueron permitiendo conectar analíticamente informaciones empíricas, interpretaciones de los actores desde la mayor cantidad de perspectivas posibles, entretejiéndolas con discusiones teóricas, nuevas investigaciones relacionadas, largas horas de conversación con otros tesisistas, múltiples preguntas que me formulaba mi directora de tesis y otros colegas que me ayudaban a pensar, la presentación

y discusión de ideas de mi trabajo en congresos y espacios académicos y la escritura de algunos trabajos a partir de lo que iba investigando, fueron etapas y momentos muy constructivos del proceso y en el proceso.

Por ende, la interlocución tanto con los sujetos que participaban en la investigación y co-producían información, como con distintos portavoces del campo y colegas fue primordial en el proceso analítico-intersubjetivo y reflexivo -más inductivo que deductivo- buscando extender el campo explicativo en el plano teórico y, al mismo tiempo, comprender la lógica que estructuraba la política pública, las acciones de los salesianos y la vida socioeducativa de estos estudiantes para otorgar nuevos sentidos a los conceptos teóricos (Guber, 2001).

Estos años de inmersión etnográfica me fueron permitiendo recopilar datos que a veces parecían poco significativos o relevantes, otras veces fortuitos; pero prestarles atención a esos pequeños detalles o “indicios” (Ginzburg, 1994, 2002) me fue dando la posibilidad de conectar y reconstruir tramas más densas que hacían visibles otros fenómenos que parecían ocultos o que se me hacían ocultos a mí. Así me pasó con la categoría de “*hijos del pueblo*”, esos supuestos “*marginados*” (Ginzburg, 1994, 2002), estaban plenamente insertos dentro de la estructura social, configurando las relaciones históricas, económicas, políticas y religiosas. El trabajo con las fotos fue parte también de trabajar ese “indicio”, como cuando mirando las fotos del archivo histórico que mostraban el trabajo evangelizador de los salesianos en las zonas indígenas, se me asociaban a las fotos que había visto y que yo misma había sacado en la Residencia estudiantil. ¿Qué lugar ocupaban los salesianos o quiénes los representaban, cómo era el orden de los jóvenes, cómo se presentaba la escena fotográfica? Mirar fotos y trabajarlas como dato fue significativo; así también pasó cuando observaba las fotos que yo misma había sacado en la Residencia o en los eventos académicos y descubría en murales, paredes pintadas o en objetos. Una mínima muestra pretendo hacer con el collage que acompaña la tesis

Seguir pistas, escuchar diversas voces, recoger declaraciones, reflexiones y confidencias, me fueron acercando a algunas comprensiones y significados del proceso, a acceder a esa zona de conciencia que la gente tiene acerca de sus pensamientos y actitudes, de sus elecciones y acciones. Aprendí a dejarme sorprender, a dar tiempo al proceso de reflexividad, a ver lo que ocurría desde la percepción de las personas implicadas (sean estudiantes o autoridades) mientras observaba organizaciones y re-

organizaciones de los salesianos y de la política pública educativa que ejercía el gobierno ecuatoriano a través del partido de Alianza País.

Un punto indiscutiblemente central del proceso analítico fue la consideración del proceso histórico a la que llegué a partir de conversaciones e intercambios con determinados sacerdotes salesianos con larga trayectoria en el país. Sus relatos despertaban cada vez más, mi interés por revisar la historia. Algunos ponían el acento en ciertos aspectos y otros en otros, se entremezclaban narraciones de “éxito”, de auto-revisión de la congregación, diferencias entre *lo que era antes* y *lo que es ahora*. Decidí comenzar a buscar información que me quedaba suelta, retomar algunos relatos con otros salesianos y con no salesianos.

Generalmente, los textos que consultaba en el archivo salesiano tenían una organización cronológica centrándose en etapas, como, por ejemplo: “*Principio de las Obras (1888-1938)*”, “*Consolidación y expansión de las Obras (1938-1985)*”, “*Reestructuración de las Obras (1985-2010)*”. Otras veces se dividía de forma similar, pero desde los Vicariatos<sup>14</sup> o desde la obra y legados de obispos e inspectores<sup>15</sup>, incluyendo muchas veces fotos de los salesianos y de las obras (instituciones, capillas, espacios de misión, obras de comunicación, etc.).

Un texto reciente marcaba diferencia: “*La presencia Salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*” (Vásquez, Regalado, Garzón, Juncosa, Torres: 2012). El libro, realizado a través de la misma universidad, se había presentado nada más ni nada menos, que en el marco de la celebración del Bicentenario del nacimiento de Don Bosco (1815-2013) y de los 125 años de presencia salesiana en Ecuador (1888-2013). Significaba realmente un esfuerzo de sistematizar documentación y estudios importantes especialmente en campos misionales, sociales y culturales. En su presentación se afirmaba que se buscó aportes de historiadores, antropólogos, sociólogos y pedagogos para:

(..) documentar y analizar el sentido y relevancia de su acción desde una perspectiva socio-histórica a fin de ahondar la reflexión y difundir el carisma, profundizar el diálogo entre la herencia espiritual pedagógica salesiana, la ciencia y las expectativas de los pueblos y culturas” (Vásquez, Regalado 2012: 15).

---

<sup>14</sup> Un vicariato apostólico es un tipo de jurisdicción territorial de la Iglesia Católica. En el Ecuador, la Inspección Salesiana Sagrado Corazón de Jesús fue fundada el 31 de julio de 1973 como producto de la unificación de la inspección de Quito con la de Cuenca. Además, se estableció una delegación para el Vicariato Apostólico de Méndez.

<sup>15</sup> Inspector era el término que utilizan las constituciones salesianas de acuerdo al derecho eclesiástico para referirse al provincial o superior mayor de una provincia religiosa o inspección salesiana. Lo nombraba el Rector Mayor por un período de seis años.



Los distintos artículos que llenaban casi ochocientas páginas se dividían en las siguientes secciones: “*Aportes al desarrollo y la inclusión social*”, “*Aspectos sociales e históricos de la educación salesiana*”, “*La obra salesiana y la conformación de identidades regionales y locales*”, “*Misiones, pueblos indígenas e interculturalidad*”. En esta reciente y extensa obra escrita por varios autores nacionales y extranjeros desde distintas disciplinas sociales, yo me había encontrado con términos como “inclusión”, “equidad social”, “interculturalidad”.

Si bien iba leyendo los trabajos sobre ES e interculturalidad que iban alimentando el campo, el hacer la investigación en Ecuador y junto a los salesianos aportaba una diferencia muy significativa que cobraba aún más sentido desde la perspectiva histórica, política y religiosa.

La “*inclusión intercultural*” adquiere sentido y significado en cada país y en cada experiencia, en cada contexto estatal y en cada institución. Las múltiples y variadas relaciones que entablé con tantas personas en la vida cotidiana me permitieron mostrar cómo actuaban, develar un poco sus perspectivas en un proceso histórico concreto, cómo daban forma a prescripciones, alianzas, convenios, políticas y proyectos que hablaban de “inclusión” e “interculturalidad”. Esto era, en definitiva, lo que sucedía con la gente y lo que la gente hacía, en determinado momento y espacio. Esta realidad hizo que ciertas clasificaciones bastante usadas en estudios sobre este tema no me servían del todo para comprender lo que yo veía. Para avanzar con el análisis fue sustancial entender ciertas conexiones entre las transformaciones políticas, económicas, culturales que se iban anclando en las prácticas y significaciones que diariamente construían los sujetos (Achilli, 2013). Estas conexiones les dieron mucha densidad a los datos y una mayor comprensión al objeto de estudio,.

Otro aspecto que quiero destacar es el trabajo realizado junto a los jóvenes estudiantes. La interacción con los estudiantes y algunos de sus compañeros no-indígenas, me permitió abrir los sentidos de “*lo inclusivo*” y de “*lo intercultural*” en el ámbito de la ES y confrontar la construcción y las múltiples contradicciones que se daban con y sobre esos Otros para los cuales se estaba pensando en “políticas educativas inclusivas”. Estar con los jóvenes me iba permitiendo descubrir esas complejas interpelaciones y estos procesos en devenir, poniendo en juego lo intercultural en sus múltiples interpretaciones en discursos, prácticas, disputas de sentido, más allá lo que se me quería mostrar como “fracaso” o “éxito” de los sujetos y de todas las buenas intenciones salesianas y estatales puestas en estos proyectos inclusivos. Los espacios de socialización, diálogo y trabajo

con ellos resultaron altamente sugerentes, potentes y valiosos para debatir acerca de los alcances de la “interculturalidad” y la “inclusión” en el ámbito educativo y de los por qué era tan trascendente no dejar pasar las oportunidades de estudiar. Pero más que nada -y como presento en el cuarto capítulo-, el trabajo colaborativo con ellos me acercó una clave de interpretación que no había visualizado hasta ese momento, lo que produjo una inflexión significativa, tanto en el trabajo de análisis e interpretación como en mi propia mirada y rol de investigadora.

Revisar documentos de época, fotos, hablar con personas (sean religiosos o seculares involucrados en el mismo trabajo) me fue permitiendo reconstruir puntos de vista nativos, en este caso de salesianos que armaron un archivo, un relato, con ciertas lógicas y sentidos. Me ayudó a irme preguntando por los “*hijos del pueblo*” hoy, diferentes a los de ayer. ¿De qué forma algunas instituciones eclesiales y gubernamentales fueron participando en estos procesos que actualmente recibían la denominación de “interculturales” e “inclusivos”? No dejó de llamarme la atención una coincidencia (¡otro indicio!). Mientras yo revisaba los archivos salesianos para escribir el primer capítulo, el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural del Ecuador (INPC) postuló en el 2014 parte de aquel archivo ante la UNESCO, lo que lo convirtió en “patrimonio documental”<sup>16</sup>. Esta noticia se divulgó en la congregación y en la página de la Universidad. No era poca cosa que parte del archivo histórico de la Inspectoría Salesiana en Ecuador pasara a ser protegido por la UNESCO en el Programa Memoria del Mundo que dice asegurar *la preservación y el acceso a la herencia documental de la humanidad, con significado mundial*.

---

<sup>16</sup> Un fragmento decía: *La colección “En la mirada del otro, Acervo documental del Vicariato Apostólico Salesiano de la Amazonía Ecuatoriana, 1890-1930”, integrada por 76 negativos a la gelatina-bromuro de plata sobre placa de cristal y 192 originales de la época, positivos a la gelatina-bromuro de plata, correspondientes a las misiones salesianas que registraron su trabajo entre los pueblos amazónicos shuar y shuar-achuar, fue declarado patrimonio documental por el Programa Memoria del Mundo de la UNESCO. El archivo es una de las pocas evidencias que quedan de las misiones religiosas salesianas que visitaron la región amazónica del Ecuador a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX como testimonio del “proceso de pacificación y evangelización”. La inscripción del documento ecuatoriano fue decidida en la reunión de Abu Dabi en Emiratos Árabes Unidos en donde se destacó la especificidad histórica y cultural del material, por su originalidad, su condición de documento único y su potencial como un capítulo significativo en la historia moderna. Son negativos fotográficos que quedaron en manos de la comunidad salesiana y que luego fueron trasladados a Quito. Para Ecuador esta inscripción es de la más alta relevancia pues es la primera que obtiene en el Programa Memoria del Mundo. Más información en [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/presentacion\\_del\\_libro\\_en\\_la\\_mirada\\_del\\_otro\\_acervo\\_doc/#.V7Rq\\_f197IU](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/presentacion_del_libro_en_la_mirada_del_otro_acervo_doc/#.V7Rq_f197IU) [http://www.unesco.org/new/es/quito/media-service/single-view/news/programa\\_memoria\\_del\\_mundo\\_de\\_unesco\\_reconoce\\_a\\_la\\_coleccion\\_fotografica\\_ecuatoriana\\_en\\_la\\_mirada\\_del\\_otro\\_como\\_patrimonio\\_documental\\_fotografico/#.V7Rrmf197IU](http://www.unesco.org/new/es/quito/media-service/single-view/news/programa_memoria_del_mundo_de_unesco_reconoce_a_la_coleccion_fotografica_ecuatoriana_en_la_mirada_del_otro_como_patrimonio_documental_fotografico/#.V7Rrmf197IU) <https://misionessalesianas.org/noticias/201510/unesco-patrimonio-salesianos-memoria-mundo-1510/>*

### 5.3- Sobre mis posicionamientos y procesos de reflexividad

*La objetivación es una exigencia ética del investigador y ella supone, en estos términos, analizar las condiciones sociales de posibilidad de tal experiencia de investigación. En estos términos, construir una ética de las ciencias sociales exige partir de la base de una ontología que se niega a separar y a oponer objeto y sujeto.*  
(Márquez: 2015, 5)

Lo que me pasaba a nivel racional, vivencial-afectivo, político, laboral con los lugares, las personas, las historias fue motivo permanente de análisis reflexivo, ya que no fue fácil tomar distancia de los procesos que me atravesaban todo el tiempo y de mis roles profesionales, creencias y elecciones de vida. Las experiencias -laborales y profesionales y otras que tenía olvidadas y que eran parte de mi propia historia- fueron emergiendo como recuerdos, emociones, anécdotas y hasta algunos sueños durante la noche, mientras hacía campo, escribía, leía, analizaba datos. Se reavivaron lejanas evocaciones de la infancia: cuando lloré desconsoladamente con el desenlace de la Cabaña del Tío Tom, cuando jugaba con una *muñeca negra* que me habían regalado mis abuelos, cuando me indignaba frente a algunas injusticias sociales y/o individuales o me llenaba de iras y dolor cuando alguien era tratado peyorativamente haciéndolo sentir diferente o inferior. Me fui haciendo muchos amigos indígenas y afroecuatorianos en mi estadía en Ecuador y acumulo muchos relatos sobre sus historias y experiencias. Además, me di cuenta de que la elección de hacer de los jóvenes mi grupo de interlocutores más valioso, tenía que ver con mi trabajo con ellos de forma continua por diversas vías de convergencia: profesionales y pastorales (tengo una vinculación eclesial activa desde mi adolescencia). Señalar estas implicancias -que estuvieron activadas desde el inicio de la investigación y merecieron intensos procesos de reflexividad- ayuda a mostrar mi afinidad por la temática y la elección del enfoque.

Mi posición de nativa y extranjera en forma simultánea cruzó toda la investigación en sus distintos momentos, a lo que se sumó un hito de considerable importancia vital: mi regreso definitivo a la Argentina, el 14 de abril del 2016, luego de más de 17 años de vivir en Ecuador. Esta cuestión atravesó también mi etnografía de forma particular, haciéndome tomar distancia concreta de lugar de trabajo y mi cercanía con los salesianos y los jóvenes y, en consecuencia, de un lugar destacado como campo. Pero más que nada, generó un fuerte bloqueo en mi proceso de escritura durante largos meses y

posteriormente, fue de gran ayuda para nuevos procesos de distanciamiento, reflexividad y construcción de datos y conocimiento<sup>17</sup>.

Un punto clave para poder avanzar en el análisis y la construcción de los datos, fueron las explicitaciones y objetivaciones de mi propia participación en la investigación y con los grupos involucrados. Las relaciones y lazos que ya tenía construidos desde antes de la investigación y todos los que se fueron generando en el campo me parecían claros, pero lo que no era siempre tan evidente era como yo me posicionaba por dentro. Estos posicionamientos tenían que ver con razones o argumentos que yo me daba y que parecían acercarme a una mayor comprensión del fenómeno que estudiaba, pero no siempre era así y lo que sucedía era que trababan mi forma de analizar los datos. No siempre fue sencillo distanciarme y despegarme de ciertas conceptualizaciones, formas de entender (o de no entender) a determinadas sujetos, discursos, acciones. Fue muy importante el tensionar y tensionarme, intentando desocultar y explicitar las categorías que me acorralaban modernamente a la hora de pensar, esto fue un proceso de irme dando cuenta de ideas coloniales o prejuiciosas que yo reproducía en mi forma de pensar y, por tanto, de interpretar y analizar los datos.

Pero esos posicionamientos, además de racionales, lógicos e ideológicos, atravesaban mi emocionalidad: me enojaba con un grupo, me aliaba con otro, me involucraba con algunas personas y rechazaba a otras, no me parecían buenas ideas algunas decisiones, etc. Confieso que muchas de estas situaciones que aquí relato (y otras tantas que no incluí en este trabajo) me atravesaron de forma más o menos directa. Muchas “me afectaban” (Favret-Saada, 2005), me asombraban, me cuestionaban, me hacían participar en diálogos y discusiones; desde este lugar de “nativa” debía trabajar mi reflexividad, alejarme un poco, extrañarme. Esto que ahora escribo fácilmente, me llevó tiempo, paciencia y un proceso muy poco lineal. En este proceso, buscaba escuchar mucho. Encontrarme con otras voces, observar otras miradas. Percibir miedos, indecisiones, reacomodaciones personales. *Entrar y salir* una y otra vez de la universidad y de las tareas que ahí tenía y hacía (y esto mucho después que dejé de ser trabajadora de ese lugar también). En este ejercicio, me ayudaba tomar distancia viendo que me pasaba

---

<sup>17</sup> El conocimiento es un proceso que se va dando desde un sujeto en relación con el de otros sujetos cuyo mundo social se quiere explicar. La reflexividad se logra por medio de interacciones, diferenciaciones y reciprocidad entre la reflexividad de la investigadora (compuesta de sentido común, teoría, modelos explicativos, determinados esquemas cognitivos, habitus disciplinarios y epistemocentrismos, tomando en cuenta lo que Bourdieu (1984) trabajó sobre reflexividad epistémica y los actores o sujetos de investigación. Los procesos de reflexividad incluyen la perspectiva de agentes sociales que son portavoces de la diversidad (Rockwell, 2009; Guber, 2001).

cuando rastreaba discursos político-Estatales en los medios y desde los organismos oficiales de propaganda política, estar atenta a lo que me traían los estudiantes y jóvenes en general o padres de familia con los cuales tenía contacto. Participar en eventos ciudadanos y de organizaciones civiles y políticas, intentar percibir a los salesianos en su dinámica congregacional e histórica, al personal de distintos departamentos de la universidad, intentar objetivar lo que a mí me pasaba con la ideología correísta, con los ritos religiosos, con Don Bosco, con “*lo indígena*”, con “*lo ecuatoriano*”, con lo que admiraba y con lo que negaba, etc. Laboralmente, traté de correrme lo más posible de roles y cargos de gestión. Como nativa, no pude decir que *no* a todo y tuve que involucrarme en algunos pedidos desde mi rol de trabajadora y profesional (participar en comisiones que hacían a procesos de cambio universitario, puntualmente en los procesos de rediseño curricular de la Carrera de Pedagogía, a participación en ciertas “*reuniones de acompañamiento*” del CES y/o de la Senescyt).

Los ejercicios de reflexividad fueron fundamentales; muchas veces dejar lo que había escrito y volver con distancia en el tiempo a releer y preguntarme que aparecía detrás de eso que había afirmado (qué enojo, qué afectación personal, que incomodidad a mí me suponía). Como etnógrafa era parte de ese mismo devenir, de esas mismas transformaciones, de esas mismas tensiones y contradicciones entre yo-tú-nosotros-ellos, entre los otros y la otredad, entre lo nacional o lo extranjero, entre mis etnocentrismos y mis pedagogicisms. Todo se ponía en juego, lo académico-epistemológico-investigativo y los saberes y las experiencias, el aprender a escuchar y no solo escucharme o escuchar con prejuicios, el armarme (con teorías, supuestos, roles) y el desarmarme. El dejarme desarmar por la alteridad, que eran los estudiantes indígenas y afroecuatorianos, pero que eran los salesianos también y mi espacio como trabajadora de la universidad. Yo estaba en medio de una experiencia que me atravesaba (por sobre y mucho más allá de esta tesis). Pero, además, yo era esa profesora investigadora que estaba en medio de ese fenómeno y todas sus aristas y era también quien estaba produciendo ese fenómeno socio-cultural que intentaba describir y descubrir mientras era parte de él en su misma producción. Necesité varios momentos de “*insight*” para darle una vuelta más de profundidad al análisis. Muchas veces sentía que los datos estaban ya saturados, que no decían nada más, pero fueron los momentos de objetivación los que me permitieron ir llegando a un manejo más fino de las interpretaciones para enriquecer y profundizar el análisis y dar densidad al argumento.

Respecto a los jóvenes, me pasaron cuestiones similares. No siempre podía y quería dejar de implicarme con los estudiantes y algunos otros sujetos. Lo que a veces me llevaba a tener pequeños gestos solidarios que me era imposible éticamente dejar de tener (ayudas materiales con algunos que no tenían casi para comer, ayudas académicas para orientarlos en algún deber o motivarlos para que puedan hablar ante algún profesor que les generaba miedo, inseguridad o intimidación). No era que yo generara esas situaciones, sino que en ocasiones los sujetos me ubicaban en otros lugares. Muchas veces me negué delicadamente a ofrecer ciertas ayudas, que percibía me podían comprometer demasiado o peligrosamente en mi rol de investigadora.

Los procesos de reflexividad se dieron inmersa en el campo, pero se siguieron dando muchísimo tiempo después, en el proceso de escritura etnográfica. En cada nuevo capítulo que intentaba escribir tenía que hacer un fuerte ejercicio de des-centramiento y extrañamiento continuo, deshacerme de muchos ropajes, de muchas representaciones interiorizadas, de muchas relaciones y posiciones sociales que se me impregnan con mayor o menor conciencia. Esto que intentaba hacer en el campo, me tocaba hacerlo cuando me sentaba a escribir, una vez más y muchas veces más: extrañarme de los salesianos, de mi rol de profesora y de mis ideas pedagógicas, escuchar de nuevo a los estudiantes releendo las notas. Tuve instancias movilizantes, como la que relato en el cuarto capítulo o cuando me di cuenta de que yo había sido un agente protagónico en el montaje performativo de la presentación del libro elaborado junto a los estudiantes.

El acercamiento a cierta bibliografía, autores y conceptos de otros campos más desconocidos para mí que fueron apareciendo cuando los datos los traían (como el de la antropología económica o el concepto de ritual, por poner un par de ejemplos), me produjo un espacio para pensar y reconstruir interpretaciones y especialmente a partir de ahí comencé un camino de mayor reflexividad que destrabó a su vez la escritura (no porque no pudiera escribir, sino porque lo que iba escribiendo no iba permitiendo problematizar ni ahondar antropológicamente mi argumentación). No es casualidad que ese momento, a mediados del 2016, coincidió con mi vuelta a la Argentina. Sin tomar conciencia de todos estos procesos no hubiera podido avanzar. Este caminito me llevó a pensar, una vez más, en cómo aprendemos, siempre mediadamente con otros o con muchos otros-Otros, en medio de situaciones que nos alegran y nos ponen en crisis, que nos saturan o nos indignan, que nos permiten volver a escuchar lo que pensamos que ya habíamos entendido y que nos emocionan con nuevos descubrimientos y nuevas relaciones.

## 6- ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Los capítulos de esta tesis encaran facetas diferentes del fenómeno que los nativos denominaban “*inclusión intercultural*” buscando describir y explicar cómo se daba ese proceso en una universidad específica y tomando en cuenta las prácticas y las distintas perspectivas de actores y grupos para producirla. En la primera parte, junto a la presentación y planteo del problema, expongo estudios y antecedentes investigativos sobre temáticas afines y los lineamientos conceptuales que me han servido de referencia para mi investigación. También describo aspectos centrales del proceso de construcción metodológica de esta etnografía.

En el primer capítulo, presento cuestiones histórico-conceptuales que ubican espacial y temporalmente la presencia salesiana en el Ecuador desde finales del siglo XIX hasta la actualidad y que permiten abordar y problematizar el tema de investigación con perspectiva histórica y contextual. A través de rastrear personajes y relatos, libros y crónicas, archivos y fotos, pretendo ubicar al lector en un entretejido de fuertes vinculaciones entre el Estado, la Iglesia y los pueblos indígenas en, desde y por la educación (sea por su manejo, control, acceso, organización). Mirar la trayectoria de actuación de los salesianos, permite evidenciar que las vinculaciones han manifestado más continuidades que rupturas, más alianzas que enfrentamientos y que hubo un fuerte sostenimiento para educar a los “*hijos del pueblo*”. Este aspecto histórico-religioso y sus referencias actuales muestran la génesis del fenómeno que estudio y permite entender cómo se pensó en una *Residencia intercultural estudiantil* como un “proyecto inclusivo”.

En el segundo capítulo, me dedico a describir cómo ciertos aspectos de la política educativa atravesaban y eran vividos por algunos actores universitarios (situación que focalizo en el periodo 2010-2017 del gobierno de Rafael Correa en Ecuador). El “*socialismo del siglo XXI*” traía fuertes implicancias en el campo universitario, la “*revolución*” de la ES apuntaba a un aumento sustancial de la “calidad educativa” combinado con “políticas de gratuidad” para lograr la “democratización” y formar el “talento humano” que necesitaba el país en su “desarrollo”. Malestares, presiones, paradojas y contradicciones delineaban tensiones por el control de la educación y sus recursos y reubicaciones de los sujetos universitarios a nuevas reglas de juego requeridas por las políticas públicas en la configuración de la “*inclusión intercultural*” universitaria.

En el tercer capítulo, intento poner de relieve cómo los salesianos y el gobierno desplegaban estrategias adecuadas a las “políticas de inclusión”. La densa descripción

permite ver las vinculaciones entre dos instituciones concretas: una pública (la Senescyt) y una privada (la UPS) y las formas que se creaban para acompañar a los estudiantes indígenas buscando el “éxito” de los procesos y de los programas. La faceta político-educativa-pedagógica cobra especial importancia para producir la inclusión en el “acceso” y la “permanencia” en donde una combinación de algunas categorías (“éxito”, “fracaso”, “meritocracia”, “pobreza”, “oportunidad”, “vulnerabilidad”) ayudaban a configurar el grupo de estudiantes “beneficiarios” de “políticas inclusivas”. Las diferencias de estos estudiantes parecían presagiar más “fracasos” que “éxitos”, para las interpretaciones pedagógicas y psicológicas, porque se unían a otra serie de categorías con marcas socio-culturales que justamente, eran las marcas que los transformaban en “beneficiarios”: ser pobre, ser indígena, ser afroecuatoriano, ser vulnerable, ser del grupo de los “históricamente excluidos”. Por tanto, el reconocimiento, no estaba precisamente en reconocer lo que estos estudiantes indígenas y afroecuatorianos podían ofrecer desde el plano de la autenticidad, sino precisamente lo contrario. Ante el reconocimiento político de la diferencia, se producía una serie de contradicciones en las prácticas y los sentidos vividos, actuados, pensados que aquí se muestran.

En el cuarto capítulo, enfoco cómo las cuestiones de las identidades, sus representaciones y negociaciones atravesaban todo el tiempo las relaciones y los discursos sociales. La migración a la ciudad, comenzar la universidad y las nuevas vinculaciones que se daban, ejemplificaban el carácter procesual y dinámico de los fenómenos de identidad concebidos como resultado de una compleja interacción de relaciones interétnicas que también incluían la variable etaria y la lucha por el reconocimiento. Se hace relevante un episodio vivido en el campo con un grupo de estudiantes que permite ahondar el proceso de reflexividad de la investigadora y comprender -desde estos interlocutores centrales- el sentido que tenía la “interculturalidad”.

En el capítulo cinco, muestro que ciertas estéticas y rituales performáticos y celebrativos (que se daban en la universidad o en la Residencia como su extensión), contribuían a la cohesión social fomentando un sentimiento de identidad y responsabilidad que ayudaba a los sujetos a sentirse miembros de una o varias comunidades y de la sociedad en general, del “*Ecuador intercultural*”. A través de actos festivos, eventos y otro tipo de prácticas en los que participaban una variedad de grupos, evidencio el contenido político de este fenómeno y argumento que la construcción de rituales-performáticos permitía -en cierto sentido- armonizar las “políticas igualdad” y



las “políticas de diferencia”, para que se produzca la “*inclusión intercultural*”, tal como la entendían los nativos. En estos eventos, así preparados y estetizados, se creaba un vínculo entre el pasado y el futuro a través del presente, o sea de lo que ahí se celebraba. Producir performances, en tanto formas actuadas de significado, en las que participaban de distinta manera, estudiantes (de grupos indígenas, afroecuatorianos, mestizos y blancos) y académicos posibilitaba que los actores enmarquen, negocien y articulen su existencia como seres sociales y culturales (McLaren, 1995) en una universidad reconocida como democrática e inclusiva. El capítulo final está reservado a las conclusiones que presento recapitulando el recorrido de la tesis y a una serie de recomendaciones finales.

# CAPITULO 1

## DE UNA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS A UNA UNIVERSIDAD Y UNA RESIDENCIA ESTUDIANTIL EN LA MITAD DEL MUNDO- LOS SALESIANOS

*Esto de los hijos del pueblo marca mucho; nos marca mucho.*  
(P. Marcelo F.)

### 1.1 Introducción

Este capítulo tiene el propósito de contextualizar y dar densidad histórica al proceso estudiado y al lugar elegido para hacer mi trabajo de campo. Presento a la congregación salesiana y describo cómo fue la llegada de los primeros salesianos a Ecuador, poniendo el acento en la labor educativa que fueron asumiendo, hasta crear una universidad integrada por tres sedes en las ciudades más importantes del país y una Residencia estudiantil con el objetivo de “incluir” a jóvenes indígenas y afroecuatorianos a los estudios superiores. En este recorrido, emerge la categoría nativa “*hijos del pueblo*” que servirá de analizador en toda la tesis.

La educación (en el más amplio sentido del término), era el campo central de trabajo y misión de esta congregación. En el 2014, Ecuador contaba con 200 salesianos, distribuidos en 27 comunidades en Costa, Sierra y Amazonía y sosteniendo sus variadas y múltiples obras con trabajadores y profesionales laicos. Siempre recibía de la gente una imagen de reconocimiento de la labor salesiana. Sus instituciones educativas, las obras con los *niños y jóvenes de la calle* y el trabajo que había hecho y seguían haciendo con múltiples y variados proyectos de desarrollo comunitario, social y cultural en la Amazonía y en la Sierra, eran marcas claves de los salesianos.

Este primer capítulo, da cuenta de interesantes procesos dinámicos que muestran cómo los salesianos se fueron acomodando a vaivenes, coyunturas, demandas, necesidades de muy diversa índole: sociales, culturales, económicas, políticas intentando ser fieles a su misión educativa e interactuando intensamente con diversos actores sociales: de élites locales y regionales y de sectores populares, con pueblos indígenas andinos y amazónicos rurales y urbanos, con niños trabajadores y con estudiantes universitarios; con sujetos con nombre y apellido, así como con instituciones eclesiales, educativas, estatales y políticas a nivel internacional, nacional, regional, comunitario. Es rico divisar el cruce de temporalidades, coyunturas, actorías, espacios y labores; y al mismo tiempo, mostrar como la mirada retrospectiva permite develar complejas

relaciones entre la Iglesia católica y sus comunidades religiosas con la sociedad e instituciones estatales y educativas que formaban un entramado que resultaba ser génesis de procesos que se presentaban como novedosos e innovadores, como era el caso de la “*inclusión intercultural*” universitaria.

## **1.2 Los Salesianos.**

Los Salesianos se definían como una congregación de religiosos, fundados por San Juan Bosco en 1859. Su nombre oficial era Sociedad de San Francisco de Sales, pues Don Bosco había elegido a ese santo como modelo por su amabilidad y pasión evangelizadora. Comúnmente se los conocía por Salesianos de Don Bosco (SDB) o simplemente Salesianos. La congregación estaba formada por salesianos sacerdotes y salesianos laicos (denominados “*cooperadores*”).

Los salesianos señalaban que su misión o carisma era la educación y la evangelización de los jóvenes; organizado en tres elementos fundamentales: razón, religión y caridad. Era sumamente común en todas sus obras y tareas escucharlos hablar de “*proyecto educativo pastoral*” como aquel que se orientaba a la promoción integral de la persona del joven con raíces en el humanismo cristiano.

Fieles a los compromisos heredados de Don Bosco, somos evangelizadores de los jóvenes; tenemos cuidado especial de las vocaciones apostólicas; somos educadores de la fe en ambientes populares, sobre todo con la comunicación social, y anunciamos el Evangelio a los pueblos que no creen (Constitución Salesiana, art. 6).

Los Salesianos de Don Bosco eran más de 16.000 repartidos por los cinco continentes y distribuidos en 98 Inspectorías o Provincias religiosas y con trabajo en 131 países en Centros Juveniles, Colegios, Escuelas de Formación Profesional, Parroquias, Centros de asistencia a marginados, Escuelas de Formación del Profesorado, Casas de acogida para “chicos de la calle” o en “riesgo de exclusión” (que llamaban “*plataformas sociales*”), Universidades, Residencias, Misiones, centros de comunicación social y *otras presencias* al servicio de la juventud, como prioridad.

San Juan Bosco fue declarado santo en 1934 por Pío XI y “Padre y Maestro de la juventud” por Juan Pablo II en 1989, por haber tenido una vida entera dedicada a los jóvenes más pobres, para llevarles el amor de Dios. Para los salesianos era importante ser

fieles y dar continuidad al trabajo del santo (Bosco: 2007). La carta del Rector Mayor<sup>18</sup> para el 2015 dedicada a la Inspectoría Sagrado Corazón (de la cual, Ecuador era parte) se titulaba “*Como Don Bosco, ¡con los jóvenes, para los jóvenes!*” Allí, el P. Ángel, recordaba el *programa de vida* de Don Bosco: “*me basta que seáis jóvenes para que os ame*” y motivaba a que esa sea hoy la opción educativa fundamental (Fernández Artime, 2014: 9). Don Bosco se ocupaba siempre del *crecimiento integral de los muchachos* (así los llamaba relatan muchas crónicas), de buscar soluciones a sus problemas, de amar al joven y a todo joven, cualquiera que fuese su estado o situación para llevarlo a la plenitud de ese ser humano, que se concretaba en la posibilidad de vivir como *honrado ciudadano* y como *buen hijo de Dios, buen cristiano*.

Nosotros también estamos llamados hoy a pedir a Don Bosco que nos enseñe a leer los signos de los tiempos para ayudar a los jóvenes (...) En este deseo de actualizar el carisma, el camino que nos queda es, justamente, el de buscar para nosotros ese su corazón pastoral, junto con esa capacidad de movilidad, de adaptación, de lectura creyente del aquí y ahora. (P. Ángel Fernández, 2014:12)

Merece la pena traer a colación, la invitación que el Director General de las Escuelas Profesionales y Agrícolas Salesianas, G. Bertello, hacía en los “*Programas didácticos y profesionales: Con los tiempos y con Don Bosco*”, nada menos que en 1910:

No hay duda de que si nosotros, salesianos, queremos trabajar fructuosamente para provecho de los *hijos del pueblo*, debemos también nosotros movernos y caminar con los tiempos, haciendo nuestro lo que en ellos hay de bueno; más aún: anticipándonos, si es posible, por el camino de los auténticos progresos, para poder con autoridad y eficacia, realizar nuestra misión. (Pía Societa Salesiana Di D. Bosco, 1910)

El mensaje habla del trabajo con los “*hijos del pueblo*” y de la misión para llevarlos al progreso. Ya avanzado el siglo XIX, el fundador de los salesianos esperaba que los jóvenes en Italia puedan ganarse la vida trabajando en las fábricas manufactureras y más adelante, en las empresas industriales de los años 70. Así lo expresaba un sacerdote historiador salesiano:

Don Bosco, testigo de cambios ideológicos y políticos llevados a cabo por las corrientes liberales de la segunda parte del siglo XIX tenía una mirada nostálgica sobre los valores religiosos y morales que habían constituido el alma misma de la tradición piemontesa (...) pero caminaba con la historia y sabía abrirse prácticamente a los nuevos valores democráticos de la Italia unida y de la Europa democrática (...) Por otra parte, advierte que el estremecimiento socialista que llega hasta las fronteras del norte de la Península,

---

<sup>18</sup> Estas cartas llamadas “*aguinaldo*” y recogidas en la tradición salesiana desde 1850 aproximadamente, son consideradas una “*herencia espiritual*” de Don Bosco quien solía escribirlas haciéndolas llegar a quien quería darle un consejo.

tiene razones profundas en las injusticias de la era industrial y que las reivindicaciones obreras no iban a ser pasajeras dadas las causas que las generaban como reacción (P. Peraza, 2001:41).

De ahí que en torno a la persona del joven y en búsqueda de su bien, Don Bosco activa y compromete múltiples factores sociales y religiosos de prevención y crecimiento: la familia, las organizaciones sociales y profesionales, al mismo Estado y a la Iglesia. (Peraza, 2001:13)

Cada vez que hablaba con sacerdotes salesianos o laicos comprometidos con el carisma, emergían los mandatos fundacionales como voces, consejos y recomendaciones vivas en la congregación. Esta actualización del carisma en el aquí y ahora, expresada en capacidades de movilidad y adaptación eran importantes para la congregación porque revelaba la necesidad de transformarse y leer el contexto ajustándose a las nuevas circunstancias socio-políticas y educativas por las cuales estaban siendo atravesadas las universidades del Ecuador y seguir trabajando con los jóvenes, estando con ellos y en medio de ellos.

Yo me iba preguntando, si las adaptaciones eran siempre por caminos conocidos o si podían aparecer nuevas formas, nuevas agencias para cambiar ciertas dinámicas de poder. ¿Cómo eran los modos estratégicos que se estaban buscando en el *estar con los jóvenes* universitarios que llegaban de “grupos minoritarios”? La UPS había tenido tradicionalmente una opción por sectores de escasos recursos y por sectores indígenas, pero a partir de políticas educativas emanadas de la LOES del 2010, el Estado ecuatoriano había tomado un fuerte control de las universidades en todas sus dimensiones. ¿Qué pasaba entonces entre las elecciones e iniciativas de una comunidad religiosa que dirigía una institución superior privada y las demandas y controles estatales sobre la misma? En estas dinámicas, se estaban moviendo los estudiantes y especialmente los jóvenes indígenas que pretendían acceder a estudios superiores, muchas de las veces ayudados por becas y políticas afirmativas. El proyecto de la Residencia, parecía ser un claro ejemplo de aquella expresión recién citada de 1910, “*anticipándonos si es posible*” (a los tiempos).

El Rector Mayor exhortaba, más que nunca, a una *casa abierta*, con pluralidad de iniciativas convocantes y con propuestas oportunas para los problemas de los jóvenes. Los salesianos describían su rol como un *encuentro personal* con los jóvenes, interesándose en sus cosas, a través de tareas de facilitación, valoración, orientación.

Me atrevo a decir, como ya he manifestado en alguna otra ocasión, que son los jóvenes, los jóvenes especialmente quienes son más pobres y necesitados, quienes nos salvarán ayudándonos a salir de nuestras rutinas, de nuestras inercias y de nuestros miedos, a veces

más preocupados en conservar las propias seguridades, que en tener el corazón, el oído y la mente abierta a lo que el Espíritu nos pueda pedir. Por ellos y ante ellos no podemos eludir las urgencias que desde la misma realidad juvenil nos están golpeando a la puerta. Colaboramos con nuestras obras y servicios múltiples en promover la acogida de los jóvenes, escuchar los gritos del alma: jóvenes solos, acosados por la violencia, con conflictos familiares, con heridas emotivas, con confusión, con sufrimiento y dolor. La Buena Noticia empieza por escuchar y acoger de forma incondicional sus necesidades, deseos, miedos y sueños. Urge también recuperar su capacidad de búsqueda, de indignación ante las oportunidades que se les cierran por ser promesas vacías, estimular sus sueños para promover la acción, la colaboración, la búsqueda de unas sociedades mejores. (P. Ángel Fernández, 2014:17-18)

Las expresiones anteriores nada menos que de una autoridad de peso -en el 2015, año del bicentenario del nacimiento de Don Bosco- delataban ciertas rutinas, inercias y miedos dentro de los mismos agentes salesianos. El Rector Mayor reclamaba a su propia comunidad el dejarse interpelar por los sujetos destinatarios de la misión, los jóvenes, para correrse de seguridades y abrirse a pensar, escuchar, sentir diferentes. Reconocía a jóvenes *pobres y necesitados* con urgencias y dolores que padecían, pero al mismo tiempo, con capacidades de búsqueda, indignación, sueños que potenciaban mundos mejores.

### ***1.3 Nos llamaron para educar a los hijos del pueblo***

El Obispado de Quito se creó en 1545, con el propósito de organizar la Iglesia en el territorio de la Real Audiencia de Quito. Las primeras regulaciones para la “evangelización de los pueblos” del obispado se dieron en dos sínodos, realizados en esa ciudad, en 1570 y en 1594 (Benitez y Garcés: 2014). Los procesos de evangelización eran amplios, siempre vinculados con aspectos culturales, económicos, sociales y políticos. El contacto entre la religión católica y las religiones indígenas precolombinas fue dando lugar a situaciones de yuxtaposición, transposición y sincretismo religioso (Rueda: 1981) en donde se daban prácticas simultáneas, mediadas o con nuevas formas entre los aspectos nucleares católicos (la fe y las normas éticas, morales) y los símbolos y ritos visibles.

En 1885, el Subsecretario de Educación, Carlos Tobar<sup>19</sup> patrocinó ante las Cámaras ecuatorianas la venida de los salesianos, luego de lamentar la falta de personal capacitado para las escuelas técnicas en el país.

---

<sup>19</sup> Carlos Rodolfo Tobar era diplomático en Chile cuando conoció la labor de los salesianos en Argentina. De regreso a Ecuador recibió del Superior de los jesuitas la obra del Cardenal de Sevilla (Marcelo Spínola) sobre Don Bosco, lectura que completó su visión de la congregación.

¿No sería posible conseguir en el exterior maestros que posean las cualidades que se han indicado? y contestó: Me parece que sí, al contemplar como una nueva orden religiosa va extendiéndose milagrosamente por el mundo. La sociedad Salesiana es, por así decir, el resultado de la fusión entre los principios del catolicismo y las tendencias de este siglo de vapor y de la electricidad. Probando están a suficiencia la importancia de los fines que persigue la admirable rapidez de su desarrollo y la prontitud con que se pueblan de alumnos sus institutos. (Bottasso, 1993: 91- Tomo III)

El relato de los inicios era fuerte y reiterado en las fuentes de los archivos. El 6 de diciembre de 1887 partió desde Turín un grupo de ocho religiosos<sup>20</sup>. Llegaron a Guayaquil el 12 de enero de 1888 y a Quito, el 28 de ese mismo mes (algunas fuentes dicen que fue el 26 de enero). El telegrama que enviaron a Turín se recibió el 30 de enero. Para ese entonces, Don Bosco estaba agonizando y su Vicario, Don Rúa se lo leyó. “*Don Bosco lo escuchó con visible emoción, luego dirigiendo los ojos al cielo, repitió varias veces: ¡Gracias a Dios, han llegado! y los bendijo*”. (Creamer, 2010: 12). Este dato siempre había llenado de mucha emoción y orgullo a los salesianos ecuatorianos; ellos solían decir: *Ecuador es el país que Don Bosco bendijo*. A la mañana del 31 de enero de 1888, moría Juan Bosco. El grupo de misioneros en Ecuador, se enteró unos 45 días posteriores del suceso.

La llegada de estos sacerdotes fue respuesta a un convenio firmado por Don Bosco y el representante del Gobierno del Ecuador en Turín (Italia) en 1887<sup>21</sup>, por el que se confiaba a los salesianos el Protectorado Católico de Artes y Oficios de Quito, para que *impartan educación moral y científica a los hijos del pueblo y para el desarrollo de la industria nacional mediante una enseñanza sistemática de la artesanía* (varias fuentes consultadas). Una nota de prensa de la época titulada “*La república del Sagrado Corazón de Jesús*” anunciaba la llegada de los salesianos a la Mitad del Mundo:

Después de 53 días de viaje, realizado en toda clase de vehículo, llegaron a Quito los 4 sacerdotes y 4 laicos salesianos que Don Bosco envía por primera vez a las regiones ecuatorianas. El 28 de enero, vigilia de la fiesta de su glorioso Patrono tomaron posesión del Protectorado católico de Quito, abierto para recibirlos después de algunos meses de haber cerrado. Sean, entonces, bienvenidos a esta república que necesita de su aporte para que el progreso material pueda competir con el progreso moral de su pueblo pobre y trabajador. Inspirado por el cielo Don Bosco comprendió la necesidad de la época actual y vino a su socorro con su admirable Instituto. Quito entera tiene ya simpatía por los nuevos religiosos y no dudamos que también podrá profesarle cariño cuando conozca las

---

<sup>20</sup> El grupo estaba formado por: P. Luis Calcagno (director), P. Francisco Mattana, P. Antonio Fusarino, P. Ciriaco Santinelli, P. José Rostoni, P. Juan Garrone, P. Juan Sciogli y P. José Mafeo.

<sup>21</sup> El presidente de aquel entonces era José María Plácido Caamaño (interino desde el 15 de octubre de 1883 - 10 de febrero de 1884 y luego designado Constitucional del 10 de febrero de 1884 al 30 de junio de 1888).

grandes ventajas que ellos pueden brindarle. (Egas y Francesia, 1994: 76-77 citado por Quishpe Bolaños, 2012: 227).

Un antecedente importante tiene que ver con la fundación del Protectorado Católico en Quito, en 1871, por el presidente García Moreno<sup>22</sup> destinado a ser Escuela de Artes y Oficios para brindar educación artesanal desde una perspectiva católica. Este presidente era reconocido, por varios ecuatorianos con los que conversé, como un gran unificador del país y un promotor de la educación. Consideremos que *“la Iglesia Católica fue concebida como la institución nacional fundante y auxiliar del Estado”* (Verdesoto Custode, 2014: 21) y recién durante la etapa liberal se disputaron los términos de la separación con el Estado. El edificio del Protectorado, en el sector San Roque, fue asumido con la dirección de otra congregación, San Juan Bautista de la Salle quienes lo dejaron cuando murió su mentor. Los talleres quedaron abandonados hasta 1888, cuando la obra fue retomada esta vez por la comunidad salesiana. Allí, en poco tiempo los salesianos pusieron en funcionamiento talleres de mecánica, zapatería, electricidad, sastrería, imprenta y carpintería (Ulloa Domínguez, 1999). En diálogo con el P. Pedro Creamer se me explicó que:

En Turín, en la época de la industrialización las familias se iban a trabajar a las grandes fábricas y los niños quedaban solos, abandonados, en peligro. Venían del campo muchas veces, eran del pueblo y Don Bosco vio esa necesidad. Y acá hubo una petición del Arzobispo y del gobierno del Ecuador, para que se venga a trabajar con la juventud pobre de la ciudad de Quito. Es que un chileno vino a contar al Embajador del trabajo de Chile y de todo lo que había visto en Argentina y entonces varias veces el gobierno le pidió a Don Bosco. Este se negó porque no tenía personal y un día dijo: “Si me lo pide el Papa”. Y entonces hacen esa estrategia. Desde Ecuador hablan en la Santa Sede y a Don Bosco le llega una carta del Papa con el pedido, de León XIII (risas). ¡Ahí no se pudo negar! (fragmento de entrevista, junio 2015)

El P. Pedro me explicó también que el primer tiempo de los salesianos en Ecuador fue para atender a niños y jóvenes “pobres” de la ciudad de Quito y *¡fue tan bueno el trabajo de los salesianos llegados a Ecuador, que fue la mejor Casa de Artes y Oficios en Latinoamérica!*

---

<sup>22</sup> Fuentes históricas muestran a García Moreno como un presidente que dio grandes pasos en la dirección del progreso: fundó la Universidad Politécnica Nacional, el Conservatorio de Música, el observatorio Astronómico, abrió carreteras. Según el historiador Verdesoto Custode (2014), el régimen de García Moreno (1869-1875) fue un proyecto contradictorio: económicamente modernista (generador de infraestructuras), de ideología conservadora (autoritaria y ordenadora) y acciones represivas (políticamente clericales y despóticas). La historia política del Ecuador suele ser descripta con tres momentos importantes de configuración estatal: un régimen conservador dictatorial correspondiente a García Moreno, una “revolución liberal” encabezada por Eloy Alfaro (1895-1912) y un periodo militar (Revolución Juliana, 1925).



La casa estaba en muy malas condiciones, porque la había hecho construir García Moreno, pero luego lo asesinan y con el presidente Caamaño se retoma el proyecto. Los salesianos que vinieron sabían mucho y de todo. ¡Habían sido formados con Don Bosco! Con donaciones y aportes de gente rica, con los aportes del gobierno, se mandaron a traer las mejores máquinas de Italia. Se comenzó con unos 100 niños. Hubo mucho trabajo, pero ellos decían que con la bendición de Don Bosco saldrían adelante, y así fue. Quito, que era pequeño - no lo que es ahora- recibió con todo a los salesianos. (P. Pedro: entrevista, junio 2015)

El P. Juan detalló que en Ecuador ya estaban los Jesuitas y los Hermanos Cristianos (Lasallistas) pero que se ocupaban de lo humanístico.

Un chileno que conocía a los salesianos viene acá y dice que los salesianos sabían de lo técnico. Y entonces el gobierno los llamó específicamente (remarca esta palabra) y les puso la condición de que no se ocupen de otra cosa, era lo técnico para los hijos del pueblo. Y allá se fueron a esa casa tan linda de García Moreno, en San Roque. El mismo presidente iba a ver seguido que se estén ocupando de eso (P. Juan, fragmento de entrevista. 27/3/2015).

Este tipo de escuelas técnicas iban surgiendo en varios países de América independizada porque posibilitaban el progreso a sociedades que accedían a la industrialización. En el contexto europeo, la apertura que hace Don Bosco de los talleres en Valdocco, Italia entre 1853 y 1862 puede ser considerada como una respuesta interesante a las condiciones sociales y productivas en plena Revolución Industrial. La propuesta de Don Bosco combinaba el “*oratorio*” y la capacitación para el trabajo con el fin de lograr una “educación cristiana integral” (Peraza, 2004, 2011). “*La centralidad de la atención a los pobres constituyó un escenario propicio para la enseñanza y la producción en un contexto liberal, sin olvidar su formación en valores cristianos y cultura general*” (Quishpe Bolaños, 2012: 225). Don Bosco en una circular se refirió a la expedición para el Ecuador:

Con esta confianza, me apresto a enviar estos días, un grupo de salesianos para Quito, en la República del Ecuador, donde en la parte oriental de la cordillera de los Andes, viven aún en la sombra de la muerte, miles y miles de almas que esperan la obra del misionero católico sacerdote Juan Bosco. (Documento de archivo fechado al 4 de noviembre de 1887)

La cuestión desde Europa, específicamente desde Italia que enviaba a los sacerdotes salesianos era considerada en un boletín fundado por Don Bosco con la siguiente descripción:

En esta República está pensando en estos días el sacerdote Don Bosco. Después de sembrar Italia de Colegios para los *hijos del pueblo*, después de llevar por medio de sus alumnos, embebidos de su sabiduría y espíritu, la luz del Evangelio y los beneficios de la

civilización en los últimos rincones de la tierra, como Patagonia y la Tierra del Fuego; después de instalar en Argentina, Uruguay, Brasil y Chile, escuelas y oratorios para los niños indígenas y los pobres desheredados de Italia: después de estas y otras obras, se prepara ahora a hacer otro tanto en aquella parte de Sudamérica<sup>23</sup>.

A Quito, capital de esa república, él (Don Bosco) enviará en el próximo octubre un grupo de salesianos para abrir una casa de artes y oficios para los jóvenes pobres de la República, y también para italianos que residen allá. Y por otra parte, Don Bosco, en ese país, además de proveer a las necesidades presentes, prepara la providencia para necesidades futuras. De esta manera precede a la cantidad de italianos que después del corte Itsmo, emigrarán, de manera que los adultos encontrarán a unos hermanos, y los jóvenes a unos maestros, consejeros, Padres Salesianos, que los cuidarán, hablarán su idioma, los adoctrinarán y mantendrán vivia en sus mentes la memoria de la Madre Patria. ¡Qué pensamiento tan acertado!

Pero su actividad no se limitará a tales cosas. Habrá también actividades con las tribus salvajes, que existen todavía en los valles de las altas montañas, e ignoran a Dios y a todo principio de civilización. Desde la capital de la República, que será como el centro de las operaciones, o un cuartel general, los Salesianos se desplazarán para explorar otras tierras, y las conquistarán enseñándoles la civilización y la religión beneficiando de tal manera a la prosperidad del Estado, agregando al seno de la Iglesia nuevos hijos, alegrando el Cielo con el ingreso de elegidos. (Bollettino Salesiano de Turín-1887; en Bottasso, 1993, tomo 1, pag. 8 y 9).

Era claro el trabajo conjunto entre esta comunidad de la Iglesia y el gobierno de aquel momento; al civilizar evangelizando, la Iglesia ganaba hijos para el Cielo y el Estado, hijos que le darían prosperidad.

Cuentan las fuentes consultadas y algunos entrevistados que los talleres de mecánica, zapatería, electricidad, sastrería, imprenta, carpintería de la Escuela de Artes y Oficios del Sagrado Corazón o Protectorado Católico fueron muy “*exitosos*” (Guerrero y Creamer, 1997; Ulloa Domínguez, 1999). El presidente de la República, en un mensaje a las Cámaras, del 10 de agosto de ese mismo año exponía los resultados obtenidos en tan poco tiempo, felicitaba y agradecía a los salesianos. “*Los talleres que otorgaban diplomas oficiales, eran un modelo desde el punto de vista pedagógico, técnico y social. Al oratorio festivo acudían jóvenes de toda clase social, sobre todo, niños indígenas, de quienes nadie se había cargo*” (Creamer: 2010, 13).

La expresión “*hijos del pueblo*” y las relaciones y vinculaciones entre la congregación y el Estado fueron llamando mi atención a medida que revisaba la documentación histórica y volvía a las entrevistas con algunos sacerdotes, por lo que les fui siguiendo la pista. ¿Me encontraba ante algún indicio (Ginzburg, 1994; 2002)? ¿Qué

---

<sup>23</sup> Si bien el boletín insiste en la atención a migrantes italianos, un misionero salesiano me explicó que eso nunca fue realidad, ya que los migrantes al Ecuador fueron poquísimos; pero se consideraba que era un tema sensible a la opinión pública de la época en años de flujo migratorio de la Península hacia América.

decía esta expresión nativa a la hora de leer la realidad? La idea de “*hijos del pueblo*” también había emergido en algunas entrevistas:

Los salesianos desde los inicios históricos trabajamos en opciones prioritarias. Cuando nos llaman a la escuela de artes y oficios en Quito es importante eso porque era para los *hijos del pueblo* esa formación técnica y el país quería entrar en la modernidad. Esto de los *hijos del pueblo* marca mucho, nos marca mucho. Recién hacia finales del XIX, nos abrimos al pueblo indígena, fue primero al pueblo shuar, muy tardíamente vimos los indígenas de la sierra. Por los '70 cuando viene un salesiano colombiano y nos dice, nos interpela sobre eso, nos hace ver...no veíamos el tema. Entonces eran los sectores populares y el pueblo shuar y luego fuimos comenzando a trabajar con los indígenas de la sierra. (P. Marcelo F., fragmento entrevista en profundidad, 21/1/15).

Este sacerdote señalaba que al inicio, los mismos salesianos dejaron excluidos de los “*hijos del pueblo*”, a los indígenas de la serranía ecuatoriana porque *nosotros no veíamos el tema*. El trabajo con los sectores populares fue convocado por el gobierno y el del pueblo shuar (en el oriente ecuatoriano) encomendado por el Papa León XIII en 1893 y con apoyo gubernamental (hago referencia a esto unos párrafos más abajo).

Por tanto, el pedido estatal que se le hace a los salesianos finalizando el siglo XIX puede tener que ver con esa necesidad que el entrevistado señala como la búsqueda del Ecuador de *entrar en la modernidad*. Pudiéramos interpretar que el Estado requería el aporte que la Iglesia pudiera darle -en este caso en el área educativa- como factor unificador en la conformación de un Estado-Nación moderno y al mismo tiempo, contar con mano de obra formada técnicamente para el periodo de industrialización. Una vez más, en pleno siglo XXI, el Estado buscaba a los salesianos para pensar la “política de inclusión” a la universidad, también en un momento en que se hablaba de “desarrollo”, “*revolución del conocimiento*”, *paso de recursos finitos como el petróleo a nuevos recursos infinitos como el conocimiento, nuevas matrices económicas basadas en ciencias y tecnología*, entre otras expresiones similares.

La obra de evangelización y educación de los salesianos se fue extendiendo. Pero no sólo a espacios urbanos, 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. En un boletín salesiano de 1894 se enfatizaban los esfuerzos de varias misiones para *sacar de la ignorancia y barbarie a esas numerosas tribus salvajes* y de los esfuerzos del gobierno ecuatoriano para establecer a otras misiones religiosas a partir de la fundación de vicariatos apostólicos. En Bottaso (1993) se detalla así al Ecuador:

(...) al oeste en los fértiles valles, en las mesetas que se encuentran entre las dos secciones de la cordillera, y luego en las planicies inclinadas que bajan de la cadena occidental hacia el pacífico, se encuentra la parte civilizada, las provincias con sus metrópolis, Esmeraldas, Guayaquil, Cuenca, Loja, Riobamba, Ambato y Quito, la reina de las provincias. Al este, en cambio hay la barbarie: pueblos numerosísimos, embrutecidos, feroces, que yacen todavía en las tinieblas y sombras de muerte a pesar de los esfuerzos indecibles hechos por innumerables misioneros (Tomo I. p. 10).

Las descripciones de la época nos harían pensar que estos pueblos numerosísimos no eran considerados “*hijos del pueblo*”, antes bien había que civilizarlos para que sean arrancados de tinieblas, sombras y embrutecimientos. Como manifiesta Bottasso (1993, tomo III), “*el proyecto que tenían los misioneros salesianos al momento de entrar a la Amazonia era acorde con la mentalidad de la época: evangelizar civilizando*” (p. 90). Como me explicó el P. Juan:

Hoy es fácil y común obviamente criticar a los programas aculturantes de las misiones de antes, pero en aquel momento histórico no había críticas ni otros puntos de vista. Liberales, católicos, socialistas, conservadores, masones, todos pensaban que la civilización era una sola, la de Europa. Ese era el modelo de hombre. Un hombre era más hombre si se acercaba lo más posible a ese modelo. (Notas de entrevista, 2014)

Y el P. Pedro relató:

Primero fue Quito y las grandes ciudades y colegios. Luego vino lo de los jíbaros (así se llamaba a los indígenas de la Amazonía), el gobierno quería que sean evangelizados y se forman los Vicariatos y uno, nos dan a nosotros. (Notas de entrevista, 2014)

Cuando el presidente Antonio Flores había pedido al Papa la formación de los vicariatos lo hizo en estos términos, según cuentan crónicas de la época citadas por Bottaso (1993):

Uno de los cuidados principales que siempre han preocupado al Gobierno de Ecuador, ha sido el de atender a la evangelización y cultura de las numerosas tribus salvajes que habitan los apartados y extensos bosques del territorio amazónico, parte, por desgracia, todavía inculta de la República. (91, tomo III)

El Pontífice había contestado:

Nada más digno de varones cristianos y de sabios gobernantes de la sociedad, nada igualmente más útil para todas las repúblicas, que el constante empeño en procurar que esa multitud ingente de hombres que viven próximos a vuestras ciudades y pueblos, disipadas las tinieblas de la ignorancia y depuesta la bárbara aspereza de costumbres, sean ilustrados con la luz de la doctrina evangélica, al mismo tiempo que atraídos a la humana civilización y cultura. (91-92, tomo III)

En una carta de 1902 del archivo histórico (en Creamer, s/f) en la cual don Rúa escribe al Papa León XIII adjuntando a su vez una carta desde la misión entre los jíbaros y contando que tres de ellos habían hecho la primera comunión. Las misiones en el Oriente se extienden también por Indanza (1914), Méndez (1915), Macas (1924), Sucúa (1931) y Limón (1936). En documentos de la Fundación Mamá Margarita (s/f) se relataba que no obstante los enormes sacrificios, aún por mucho tiempo los resultados fueron escasos: *“la independencia, de la que eran tan celosos los jíbaros, la práctica inveterada de la poligamia y de la venganza eran grandes obstáculos para el trabajo de los misioneros”* (s/p).

Parecería que, en un primer periodo, los indígenas invisibilizados ni siquiera eran considerados destinatarios de la educación. La educación técnica que el Gobierno confiaba a los salesianos era para los jóvenes de los sectores populares, y no para los más excluidos de los excluidos, que en muchas crónicas consultadas eran descritos tanto por representantes del Estado como de la Iglesia como *“salvajes”*. Aunque cuando indagué esta cuestión con los salesianos con los que conversé el P. Pedro me dijo: *“se notaba por la ropa que, en la Escuela de Artes y oficios, había dos niños indígenas. Ellos llegaron a la ciudad y trabajaban como cargadores”* (notas entrevista, 2014). Igualmente era claro que, en un primer momento, el objetivo no fueron los indígenas. El gobierno ecuatoriano, al ver la buena marcha de la Escuela en Quito pidió a los salesianos que extendieran su labor a otras ciudades como Cuenca y Riobamba<sup>24</sup>.

Desde 1888, las obras apostólicas y educativas se habían multiplicado por el país, insertándose en los diversos grupos sociales con el fin de responder a las necesidades de los jóvenes, especialmente de los más “pobres” a través de una educación basada en el “Sistema Preventivo”<sup>25</sup> e inspirada en los valores del Evangelio.

---

<sup>24</sup> Miguel Rúa (el primer sucesor de Don Bosco) por falta de personal primero aceptó fundar en Riobamba (1890), donde se abrió al año siguiente una escuela primaria junto a talleres y oratorio. Luego, en 1893, se lograron instalar talleres de artes y oficios y un oratorio en Cuenca. También en Quito, se abrieron talleres de mecánica y carpintería y una escuela primaria en el barrio La Tola (1896). En el año 1900 la Junta de Beneficencia entregó a los salesianos el establecimiento profesional *La Filantrópica* en Guayaquil (ya en 1892, el Congreso Nacional del Ecuador había solicitado la presencia de los salesianos para la fundación de una escuela de Artes y Oficios en Guayaquil, pero en aquel entonces no había personal disponible). Posteriormente en 1904, fundaron el Instituto Domingo Santistevan para niños huérfanos con el patrocinio de la Junta de Beneficencia. En el Barrio Centenario de esta misma ciudad, se implantó el Colegio Cristóbal Colón (1911) para la educación humanística de la juventud guayaquileña. En Manabí (1927), los salesianos recibieron la Parroquia Rocafuerte, en la que inauguró una escuela primaria y un oratorio.

<sup>25</sup> Por medio de este sistema educativo (que nació como una respuesta al *sistema represivo* de educación que primaba en el siglo XIX) se buscaba “prevenir” al joven de los peligros a los que puede estar sometido y orientarlo a dirigir su vida hacia un futuro mejor.

Los “*hijos del pueblo*”, eran considerados “pobres”, de las “capas populares” y la respuesta a la pobreza en la modernidad era tratada mediante conocimientos con carácter científico al estilo moderno, o sea con progreso, conocimiento, tecnología. “*De allí que la Iglesia, luego el Estado y hoy los organismos multilaterales han acudido al llamado de los pobres, primero como caridad y hoy como desarrollo o más específicamente como ayuda al desarrollo*” (Vázquez Sempértegui, 2012: 30).

Comencé a pensar que cuánto más se extendía el trabajo de la congregación en el territorio, seguramente se irían visibilizando más grupos para los que no se había pensado la formación en artes y oficios, ni la educación moral, católica e integral que el gobierno había depositado en manos salesianas; aparecían –por así decirlo- más “pobres”, más “*hijos*” sin educación. ¿Se puede hipotetizar que este horizonte nuevo que la iglesia abría, en este caso a través de los salesianos, empezaba a generar preocupación y fricciones políticas? El descubrimiento -por así decirlo- de otros más pobres que los pobres, de otros más pobres que no estaban en las ciudades principales, sino que habitaban los páramos y la selva ¿podría explicar mejor la expulsión en 1896 de los salesianos?

Los salesianos fueron expulsados por el gobierno anticlerical de Eloy Alfaro<sup>26</sup>. El P. Pedro, me lo mencionó como un *hito, pese al crecimiento de los salesianos en el país*:

Se pusieron razones económicas y se le notificó al P. Calcagno que no había fondos suficientes para seguir con la Escuela de Artes y Oficios. Se les pide bajar el número de alumnos becados y ya no se les dio más subsidios a los religiosos. Se les pide también rescindir los contratos hechos con maestros y con profesores de arte extranjeros. Se acusó, luego a los salesianos de conspirar con el gobierno del general Alfaro y el 23 de agosto de 1896 fue un piquete de soldados para sacar a los salesianos, los llevaron a la policía y se les pidió que dejaran el país. Y es así que se van para Perú. (conversación con P. Pedro, septiembre, 2014)

En aquel entonces, se dio una profunda transformación política que depuso el dominio del gobierno conservador. El nuevo gobierno liberal persiguió fuertemente a obispos, sacerdotes y religiosos. Junto a los salesianos se expulsaron a jesuitas, lasallanos y capuchinos. Pasados los enfrentamientos armados en el primer tiempo del gobierno, los liberales retomaron la marcha del país y los religiosos pudieron regresar paulatinamente y volver a trabajar en sus obras. El restablecimiento de las obras, Creamer (2010) lo ubica en el lapso comprendido entre 1898 y 1910. Según Regalado (2012), este destierro

---

<sup>26</sup> El periodo presidencial de Eloy Alfaro fue de 1895 a 1901. La continuidad del partido liberal de forma ininterrumpida se dio hasta 1925.

salesiano se trató de una coyuntura de separación parcial, temporal y no total. Así lo describe:

La ausencia tomó unos tres años dentro de una perspectiva de participación salesiana más activa y que, en los hechos sostuvo una enorme continuidad. En segundo lugar, fue un periodo de ardua confrontación política en Ecuador, América y el mundo. No se trataba de una persecución enfocada en una exclusiva orden religiosa. Fue el resultado de una confrontación multisectorial como parte de la instauración de un nuevo modelo estatal, que implicaba la consecución de una hegemonía política nacional (...) En tercer lugar, en el nivel local, se hallaban activos sectores diversos que, en algunos casos, fueron impulsados a acoger la labor salesiana o que reaccionaron ante la posibilidad de acaparamiento de actividades económicas. En julio de 1894, los integrantes de la Sociedad Artística e Industrial de Pichincha pidieron a Alfaro que se excluya a los salesianos del Protectorado católico y que sus actividades pasen a la sociedad. El mismo uso de esos talleres con fines conspirativos fue una de las acusaciones en Quito y Cuenca. En realidad, autoridades locales se debatieron en un clima político complejo; de igual modo, entre instancias del Gobierno nacional (p. 203).

Este autor nos cuenta que por lo menos en una ocasión varios religiosos salesianos se entrevistaron con Eloy Alfaro para explicarle lo infundado de las acusaciones; aunque ya estaba tomada la decisión gubernamental y los salesianos quedaron exiliados a Lima. La labor educativa y evangelizadora de la congregación fue generando evidentemente un conflicto político. Según Villalba, *“el dictador General Eloy Alfaro decretó el destierro de todos los misioneros de las provincias amazónicas, cumpliendo órdenes de la masonería peruana”* (2004: 182). En 1998, dentro del mismo periodo alfarista, los salesianos retoman la labor misionera en Ecuador, primero en Gualaquiza y Cuenca. Regalado llena su artículo de datos y episodios que muestran enlaces entre sectores de autoridades gubernamentales y eclesiales diversas, a la vez que intenta entender la producción de un corpus liberal, doctrinario y práctico, pero en la experiencia localizada de Ecuador y de forma muy heterogénea. *“Parecería que son los ritmos de cambio social y sus niveles de implicación política variada los que suscitan particulares producciones de sentido colectivo, en una perspectiva más secular de entender el mundo”* (2012: 205). Para el P. Bottasso, los gobiernos liberales podían tolerar solamente a unos misioneros que fueran “progresistas” y la mayoría de ellos lo fueron sinceramente, al reflejar las ideas de su ambiente (1993:92). Tal vez, ese “progresismo” fue el que el gobierno correista también buscaba en cuadros eclesiales, y el que llevó a la firma del convenio de cuotas para indígenas.

#### 1.4 Nuevas opciones por los “pobres”: desarrollo, organización, trabajo, educación.

En Ecuador, el proceso organizativo de las comunidades indígenas comenzó a surgir en los años '30 del siglo XX, junto al Partido Socialista, especialmente cuando en 1944 se fundó la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI). Desde aquel momento, entró en escena el “problema indio” como reflexión intelectual, especialmente a partir de la literatura nacional<sup>27</sup>. Bartoli (2002) señala que, a nivel político, se inaugura un estilo nuevo en las relaciones entre el gobierno y las organizaciones indígenas, caracterizado por una mediación legal que se propone acoger y satisfacer los pedidos de éstas. En la Constitución de 1945, el Estado se comprometió a combatir el analfabetismo y auspiciar la enseñanza del idioma español y del respectivo idioma local en las zonas con mayoría indígena y se reconoció el quichua como idioma nacional. Es sabido que no se aplicaron estas definiciones legales y que Velasco Ibarra (quién ocupó cinco veces el cargo presidencial)<sup>28</sup> suprimió aquella Constitución y reprimió al movimiento social que estimulaba las nuevas medidas (Bartoli, 2002: 64). Los años 50 y 60 se caracterizaron por lo que se llamó desde el país una “fuerte política desarrollista”; con el presidente Galo Plaza se inició la acción sistemática dirigida a las poblaciones indígenas con el objetivo de integrar a estas poblaciones a la sociedad nacional bajo el concepto de “desarrollo de la comunidad”<sup>29</sup>. Velasco Ibarra tenía acuerdos con los salesianos que trabajaban de misioneros en la Amazonía, delegándoles la “*tarea de civilizar al indio amazónico*” con las siguientes condiciones:

a) Procurará en lo posible agrupar a los indígenas (...), b) tan pronto como le sea posible, establecerá en cada una de las poblaciones una escuela de indígenas en la que despertará el interés por la cultura del indio, dándole nociones elementales en castellano, geografía, historia, etc. de manera especial se inculcará en el indígena el amor patrio; c) fomentará la agricultura. (Archivo Histórico Misiones Salesianas, 1986)

---

<sup>27</sup> Pío Jaramillo Alvarado escribe una de las primeras obras de literatura sociológica indigenista, con un fuerte compromiso de denuncia: *El indio ecuatoriano: contribución al estudio de la sociología nacional* (1922).

<sup>28</sup> Ibarra gobernó en la crisis económica (1934-1935), en la post crisis territorial (1944-1947), a comienzos del “boom bananero” (1952-1956), a comienzos de la revolución castrista (1960-1961), y en la antesala del “boom petrolero” (1968-1972), lo que da un total de 13 años en el poder.

<sup>29</sup> En la línea desarrollista y paternalista -como muchos críticos posteriores han denunciado- se crea en 1950 el Instituto Ecuatoriano de Antropología y Geografía; institución privada integrada por intelectuales y mayoría de antropólogos. De esta época fueron también el Servicio Ambulante Rural de Extensión Cultural, organizado por el Ministro de Educación, las Misiones Rurales Estables en temas de agricultura, salud, higiene y educación, la misión Andina de Ecuador (MAE) patrocinada por organismos internacionales y el Instituto Lingüístico de Verano (organización misionera protestante que formaba promotores bilingües y recoger datos lingüísticos y antropológicos), entre otras iniciativas.



La búsqueda de la “modernidad” en Ecuador trajo la primera Reforma Agraria en 1964<sup>30</sup>. En este contexto, comenzaron las primeras protestas, movilizaciones e iniciaron los Movimientos Indígenas<sup>31</sup>. Fue un tiempo en el cual el nuevo sujeto social indígena cobró fuerza en Latinoamérica. A la clásica reivindicación de la tierra, se unieron demandas nuevas como el derecho a mantener la identidad cultural. Fueron tiempos del surgimiento de partidos políticos de izquierda. La Iglesia Latinoamericana explicitó su “opción por los pobres” y comenzó una serie de revisiones y autocríticas para los misioneros y para la acción eclesial a partir del Concilio Vaticano II (CELAM, 1964) y los encuentros de Medellín (1968), Puebla (1979) y Santo Domingo (1992)<sup>32</sup>. En Medellín, participó el obispo ecuatoriano Monseñor Leónidas Proaño (1910-1988) conocido y querido en Ecuador por su trabajo en educación, su compromiso con la población indígena y la transformación social; se lo pone como ejemplo de Iglesia *convertida a los pobres*, y se lo reconoce como uno de los representantes más destacados de la Teología de la Liberación<sup>33</sup>.

Los años 70 marcaron un periodo de crisis del indigenismo oficial y el nacimiento del “indigenismo crítico”, manifiesto por una denuncia de las situaciones en las que se veían obligadas a vivir las comunidades indígenas en el país. En Latinoamérica se dieron diversas reivindicaciones de tipo étnico-cultural. En Ecuador aparecieron desde el oficialismo términos como respeto, autodeterminación, culturas autóctonas (Bartoli, 2002: 75). Bernal (2012) indica que fueron periodos en los cuales se debatió la misión de los salesianos en Ecuador. Se abrieron misiones andinas, se inauguró la Hospedería

---

<sup>30</sup> La II Reforma Agraria en el Ecuador fue en el año 1973.

<sup>31</sup> La ECUARUNARI y la Federación de Centros Shuar nacieron en 1964.

<sup>32</sup> La tradición eclesial latinoamericana de las Conferencias Generales del Episcopado, se inició con la I Conferencia convocada por Pío XII que se celebró en Rio de Janeiro en 1955. Fruto de aquella, fue la creación del Consejo Episcopal Latinoamericano- CELAM, instrumento de la colegialidad episcopal latinoamericana anterior al Concilio Vaticano II. Las Conferencias Generales de Medellín, Puebla y Santo Domingo, fueron preparadas por el CELAM en comunión con Roma, bajo diferentes fórmulas de trabajo conjunto entre el CELAM y la Pontificia Comisión para América Latina-CAL. Cada una de esas conferencias fue convocada e inaugurada por los sucesivos Papas.

<sup>33</sup> La declaración del Consejo Episcopal Latinoamericano-CELAM en Medellín (1968), dio a la Iglesia del continente su propia voz, sobre todo en lo que denominaba la “opción preferencial por los pobres”. El documento de Medellín amplió la concepción cristiana de liberación, entendida como libertad no solo respecto del pecado, sino también de unas estructuras sociales pecadoras que mantenían a la mayoría en la pobreza. Ese era el origen del término “teología de la liberación”. “*La opción por lo pobres es desde los primeros siglos del cristianismo. Es el Evangelio mismo. Si yo hoy en día leyera como sermón alguno de los sermones de los primeros Padres de la Iglesia, siglo II, III, sobre cómo hay que tratar a los pobres, dirían que lo mío sería maoísta o trotskista. Siempre la iglesia tuvo como una honra en tratar esa opción preferencial por los pobres. Consideraba a los pobres el tesoro de la Iglesia*” (Bergoglio, 2010 en Austen Ivereigh (2015) *El Gran Reformador. Francisco, retrato de un Papa radical*. Colombia: Ediciones B, Grupo Z, p. 140)

Campesina en la Tola, se apostó por un modelo pastoral de *caminar junto a la gente* y una metodología de *acompañamiento*.

Pero, así como fueron apareciendo nuevas formas pastorales y nuevas obras, también se replantearon obras que ya tenían décadas de existencia como las misiones en el pueblo shuar o la presencia de los salesianos en las escuelas y colegios. Para los salesianos postconciliares, las misiones amazónicas supusieron un cuestionamiento teológico y antropológico acerca de sus prácticas evangelizadoras, tales como los internados, que en su momento fueron la respuesta de una época de la iglesia constituida como proceso civilizatorio. De forma más contemporánea, no hay que olvidar que el ingreso de los colonos y la globalización obligó a los salesianos a buscar otro tipo de lugares para continuar sus proyectos pastores, por ejemplo, en la lucha por la tierra. (Bernal, 2012: 690)

Entre la variedad de las obras salesianas, me interesa destacar aquí a la hospedería que comenzó a funcionar en la capital del país para atender diversas necesidades de migrantes indígenas a la ciudad. Coincidiendo con el inicio de la organización del movimiento indígena en Ecuador, en 1970, un grupo de estudiantes salesianos de Teología, algunos voluntarios de la operación Mato Grosso y el Padre Juan Bottasso (1986), se preocuparon por la situación migratoria indígena y presentaron varios proyectos para ayudar a esta población en la ciudad de Quito. Así se fundó en 1973 la *Hospedería Campesina La Tola* en el centro de la ciudad, en un popular barrio homónimo. Para el año 2002, la hospedería se trasladó en el sur de Quito, a la Parroquia de Chillogallo. Si bien toda la construcción había sido realizada por los salesianos, el terreno fue entregado por el Municipio de Quito en comodato con el fin de “obra social”.

La hospedería amparaba a la población (especialmente masculina) que dejaba sus comunidades para trabajar en la ciudad, manteniendo las puertas abiertas a los que iban y venían de acuerdo con sus necesidades de las provincias cercanas a Quito. Se buscaba cubrir necesidades básicas de alimentación y hospedaje; además de fomentar valores de unidad, identidad y responsabilidad con el entorno. El P. Jaime Calero me contó que, en la hospedería, *cada provincia tenía su cuarto, para que entre ellos cuiden sus cosas y hagan una fuerte amistad*. Para quedarse había que pagar una simbólica suma de dinero. Otros salesianos completaban la descripción de este proyecto:

Ingresaban un promedio de 60 a 70 personas, quienes se dedican a lustrar zapatos, a la albañilería, como cargadores en los mercados y a las ventas ambulantes. Hay épocas que no había mucha demanda como en la cosecha, pero había temporadas como en diciembre, para las fiestas cuando el centro estaba al tope, lleno. Para algunos indígenas, era su hogar, vinieron como 20 años. Las habitaciones estaban divididas en cinco provincias: Imbabura, Tungurahua, Cotopaxi, Chimborazo y Bolívar, con camas literas y colchones. El principal requisito para venir era ser indígena. La trabajadora social llenaba una ficha

con datos de quien ingresa y se le daba a conocer el reglamento. La organización interna se asemejaba a la vida que llevaban en sus comunidades. Cada semana una provincia se encargaba de ayudar y limpiar la cocina y cada mes se hacía una minga para mantener el sitio. Los indígenas también tenían capacitación y talleres. El objetivo siempre fue dar apoyo y facilidades para las personas que buscan un mejor porvenir. (P. José Ruiz, conversación informal, 2013)

Ese espacio fue pensado para acoger a los miles de indígenas que dejando sus comunidades migraban a la ciudad en búsqueda de mejores condiciones de vida. La hospedería se convirtió poco a poco en hogar, comunidad, escuela, militancia de tantos compañeros y compañeras indígenas kichwas del norte del país y logró impulsar en el centro de la capital ecuatoriana un espacio para superar el racismo, la marginalidad y la exclusión (fragmento entrevista a P. M. Farfán, junio 2014).

Bernal (2012) manifiesta que la hospedería fue parte de una respuesta de la comunidad salesiana frente al contexto nacional que tenía matices concretos: inicio de las luchas por la tierra, el trabajo y la explotación laboral en la ciudad. Desde la hospedería se pensó en ofrecer un espacio digno desde el cual se pudieran construir nuevos procesos pastorales desde los “pobres” y generar espacios para debatir la realidad y apoyar en las luchas legales por la tierra, ayudar en el área de medicina y de educación. Podemos interpretar a la hospedería como un ambiente de acogida a la demanda de indígenas que se movían del campo a la ciudad y que aparece en descripciones de los salesianos como *semillero de formación, movilización, resistencia e integración*. Parecía que los salesianos -como en otras obras que emprendían- interpretaban demandas y necesidades de ciertos grupos poblacionales y buscaban actuar, anticiparse, transmitir valores, educar (en el sentido amplio del término). Para el 2011 -y sin dejar del todo la atención de la población indígena adulta, pero reduciendo considerablemente sus funciones y propósitos anteriores- comenzó a funcionar en la hospedería, la “*Residencia Intercultural Universitaria*” o la “*Residencia Intercultural Don Bosco*”<sup>34</sup>.

Así me narró el P. Pedro el comienzo del trabajo salesiano junto a los indígenas de la serranía ecuatoriana, ya avanzado el siglo XX:

Y luego, mucho, mucho después, como por 1975, cuando yo era provincial vino un tiempito al Ecuador un padre colombiano y él fue quien desde afuera se dio cuenta de algo que nosotros no habíamos captado que era el trabajo con los indígenas del altiplano, con la población quichua. Ahí es que empezamos a escribir a los obispos y Monseñor Ruiz nos da una montaña enorme en Zumbahua. Ahí trabajó de voluntario Correa un tiempo y por eso asumió la presidencia ahí. (P. Pedro, entrevista en profundidad. 2015)

---

<sup>34</sup> Algunas mínimas tareas de la hospedería continuaban; se brindaba la cena y la posibilidad de pernoctar para quien lo necesitaba porque hacían *ventas informales o eran mendigos en las calles de Quito*. Muchas veces, cuando yo estaba en la Residencia me había cruzado con trabajadores que llegaban a la hospedería, con cartones o bolsas.

Cuando traté de indagar los motivos de por qué no había captado esa realidad antes, el P. Pedro me dijo: *“por el personal, estábamos abocados a los colegios y teníamos la misión en la Amazonia, no era por discriminación, pero todo no podíamos”* (Entrevista, junio 2015).

La llegada del P. Polo a la comunidad de Salinas de Guaranda<sup>35</sup> en 1970<sup>36</sup> fue un ejemplo salesiano para mostrar su trabajo en la sierra y el desarrollo de la “economía solidaria”, o sea de un *“desarrollo rural integral con equidad y sostenibilidad”* (Polo, 2007):

A través de la curia, en 1970, varios misioneros salesianos llegamos a Ecuador. Al recorrer varias ciudades, con tristeza comprobamos el abandono, falta de trabajo y malas condiciones de vida de la población, en especial, de provincias del centro y sur de la Sierra. Primero me quedé en Simiatug (parroquia rural de Guaranda). Allí nació su cariño por esta provincia, era y es gente muy cordial, acogedora y hospitalaria, pese a no tener muchos recursos y buenas condiciones de vida. Un año después me fui a Salinas con el propósito de poner en práctica la solidaridad, caridad, respeto y amor al prójimo que predica el cristianismo. Nuestro objetivo fue predicar el amor a Jesús con obras, no solo con discursos. La tarea era terminar la construcción de una casa comunitaria, lo que me llevaría unos 4 meses. Pero cuando terminamos la obra, la gente vio en esa casa un espacio para tener identidad, una identidad para librarse de la hacienda y emprender un camino libre. Por eso me quedé un tiempito más.

Con el apoyo económico de la orden salesiana italiana, allí se abrió la primera unidad de almacenamiento lechero, debido a la gran cantidad de ganado que hay en el lugar. Además de la buena calidad de la leche, Salinas empezó a destacar por la elaboración de queso de todas las clases. Surgió *El Salinerito*, principal institución y marca registrada por medio de la cual se expende y exporta gran parte de los productos que en Salinas se elaboran.

En estas más de cuatro décadas, se trabajó por etapas. La primera implicó cubrir las necesidades básicas de los habitantes. Luego vino la diversificación del trabajo y la organización. La tercera fase fue la generación de empleo y la cuarta y actual etapa es la de la economía solidaria y la creación de cooperativas de ahorro y crédito. Todo esto se logró uniendo esfuerzos y ánimo. (P. Polo, fragmentos de entrevista, 2014)

---

<sup>35</sup> Salinas era considerado uno de los pueblos más prósperos de la provincia de Bolívar y se lo ponía como ejemplo de iniciativas comunitarias y producción de quesos y chocolates de gran calidad. Sus pobladores habían conformado microempresas que, a su vez, generaban fuentes de trabajo. Los productos que comercializaban provenían de la misma región. El sacerdote Polo quien desarrolló allí su misión salesiana había recibido en el 2015 el premio internacional Txemi Cantera que reconoce a personas, empresas e instituciones que contribuyen a la defensa y promoción de los principios de economía social, la participación, la democracia y la solidaridad. Puede profundizarse este aspecto en el siguiente link <http://radioevangelizacion.org/noticia/padre-antonio-polo-recibe-premio-internacional-txemi-cantera>

<sup>36</sup> Los '70 coinciden con los inicios de la exportación petrolera en el país en medio de dos dictaduras militares (1972-1975 y 1975-1979).

Don Pablo, un lugareño ya mayor, que casualmente tuve oportunidad de conocer en la ciudad, contó algo del recuerdo que tenía del inicio del trabajo de los salesianos en sus pagos:

Para nosotros, que veníamos de trabajar para hacendados autoritarios, trabajar de forma independiente y aprender técnicas modernas de producción fue muy duro, pero lo logramos. Ahora gozamos de estabilidad financiera con el Salinerito y mucha obra, gracias al esfuerzo de los salesianos (intercambio, octubre 2015).

La década de los '90 fue clave en Ecuador como hito de reivindicación étnica y del desarrollo del movimiento indígena en su versión más contemporánea. Se registraron decenas de levantamientos indígenas, muchos de los cuales terminaron en mesas de negociación o, en un caso, en el derrocamiento presidencial de 1998 (Verdesoto Custode, 2014). Los movimientos del año 2000 y 2001 fueron percibidos como una continuidad de este nuevo actor social (Kintto Lucas, 2000). Para Verdesoto Custode (2014), el último de ellos, en 2012 precedido de una marcha a través de la región sierra, destacó el liderazgo del movimiento indígena en el campo popular.

Mucha gente reconocía fuertemente que la obra salesiana había sido un pilar fundamental en los procesos educativos y de desarrollo del país:

Hay que reconocer que la iglesia hizo mucho en zonas botadas de nuestro país, escuelas, colegios que sino no hubiera. Ellos, curitas, monjitas llegaban, misionaban se quedaban en los pueblos, ayudaban por eso la gente los quiere tanto. (Conversación informal con docente de la UPS, diciembre 2014).

Los salesianos han sido mano derecha del Estado, hay muchos lugares que no serían lo que son sin el trabajo de los salesianos. El Estado no podía, no sabía o lo que fuera, pero el Cotopaxi no sería lo que hoy es sin el trabajo y la obra salesiana. Hoy en día, si se les pregunta a muchas poblaciones, ellos no quieren que los salesianos se vayan. (Profesor del PAC de la UPS, 2015).

Desde adentro, lo expresaba un sacerdote salesiano:

Los salesianos hemos estado buscando alternativas para poder cubrir lo que el Estado no hacía. En las misiones hicimos miles de obras en salud, infraestructura, educación. El Estado no estaba presente. Hacíamos presencia para sustituir al Estado, hubo múltiples iniciativas, aún con errores. Y lo mismo en la ciudad, lo que el Estado no hacía, por ejemplo, con los chicos de la calle. (P. Marcelo F., fragmento entrevista en profundidad. 21/1/15).

*Si el Estado no llegaba, llegaba la Iglesia*, aunque como también vimos, en muchos momentos históricos y coyunturas, la Iglesia llegaba habilitada o pedida por el gobierno de turno. Hay preguntas siempre válidas: ¿Quién llegaba? ¿Cómo, por qué y para qué? ¿Cómo eran vistos los que llegaban por los sujetos destinatarios de la

educación, del “desarrollo”, de la “inclusión”? El registro de algunas voces, muestran sentidos diversos en estas disputas por brindar educación y organizarla:

En la escuela Cecib Shaim ahí terminé mis estudios primaria de primer nivel hasta sexto nivel y me fue todo bien y aprobé con buenas notas y más que gustaba era la lectura me encantaba era leer mucho y de ahí mis estudios secundario lo realicé en los siguientes: el colegio “Yamaram Tsawaa 07” (Un nuevo día) primer curso y segundo curso me trasladé en el colegio “Nacional 24 de Febrero” y aprobé segundo curso y de ahí también me trasladé a otro colegio que es “Extensión Yamaram Tsawaa 07”, en la misión salesiana de Yaupi en este colegio terminé los cuatro años (...) Aprendí muchas cosas buenas que me ayudó crecer mis conocimientos y mi personalidad. Las hermanas y hermanos salesianos siempre me apoyaban para que yo estudie y gracias a ellos, este proceso de estudio si tuve mucho problema, porque me costó para estudiar, yo sufría por la distancia que era para caminar y, en otro era una hora de caminar diario y en otro era seis horas semanales para caminar y en otro era dos horas y debía que cruzar los ríos que a veces era mal tiempo lluvioso y me daba miedo las serpientes, el animal que se llama tigre pero y si me toco duro pero lo he luchado para mi bien y para mi familia, y de ahí como vivía en la casa salesiana el padre me escogió para enviarme aquí para que estudie y yo lo acepté con gusto y me sentía feliz para venir aquí y quería conocer Quito (Favián, indígena shuar-achuar, 18 años. Fragmento de su historia de vida, escrita en octubre 2013 talleres en la Residencia).

Ahora el presidente en la sabatina le dice escuelas miserables a las que teníamos, escuelas ineficientes las rurales, que no producen aprendizaje y ahora nos dan las del *Milenio*. Pero las escuelas del *Milenio* son espanizantes, se reconcentra a la población y se rompe la articulación del tejido social. ¿Qué tipo de educación necesitamos? (...) Dicen los compañeros que todos salen a la ciudad y nos estamos quedando los mayores, entonces no percibimos los beneficios de la educación. Y la perspectiva intercultural, qué pasó que los niños tienen derecho a educarse en su propia lengua, pero hoy las escuelas están cerradas. La “interculturalidad” como discurso si, de moda, pero nosotros percibimos desde la cabeza de ellos. Hay que aceptar, es imposición porque esto afecta la vida de los pueblos. Nosotros sabemos que la EIB no era una maravilla. El gobierno culpó a la dirigencia indígena que no fue un proceso exitoso. Nosotros sabemos que se le cambió el concepto, que se puso en modelo institucional que respondía a lo colonizado. Fracaso, pero también hubo aportes; si, porque el modelo recuperaba sentido de los saberes, porque no se hace solo en el aula, se hace en la familia, se hace en la comunidad. Se liquidó a la EIB hoy. Incluso se despidió a los técnicos que se los había formado. Ellos no quieren que haya ningún tipo de huella de la EIB. Se hizo un descrédito, no daban recursos, no se crearon 8, 9 y 10 (años de EGB), dejaban largos meses sin profesores, los movían y claro, hasta los mismos padres de familia rechazaban la escuela rural a veces. (Mario, taita chacarero. 14 de enero del 2015. Testimonio en Asamblea del Contrato Social por la Educación en la que participé como parte de mi trabajo de campo).

En el primer testimonio, este estudiante de la Residencia expresaba un reconocido agradecimiento a la presencia de los salesianos en su trayectoria educativa. En el segundo relato, Mario se posicionaba desde la reivindicación de la EIB, un logro de las luchas y demandas del movimiento indígena; y aunque la veía con errores, con mucha más desconfianza y mirada crítica juzgaba el avance del Estado cerrando escuelas rurales y

abriendo “Escuelas del Milenio”<sup>37</sup>. Pareciera que para este campesino una cosa era la EIB organizada por el Estado y otra, la acción del mismo Estado con las nuevas escuelas implantadas en las zonas indígenas y rurales del país.

Favián hablaba de su historia individual. Una historia de acceso, permanencia y continuidad educativa mediada por la comunidad salesiana. Mario ofrecía una mirada histórica, social y política. Las dos perspectivas pudieran ser leídas como avances colonizadores, antes o después por una u otra institución (eclesial o estatal), pero en ambas, sea desde la Amazonía o desde la Sierra, sea desde la juventud o desde la adultez, la educación aparecía como valor y como reivindicación para los “*hijos del pueblo*” y para su actualización hoy como *ciudadanos de la Revolución*. Mario además, le daba tanto peso que terminaba mostrando serias y largas disputas de poder dentro de la misma; tensiones entre las comunidades, la organización indígena, el sistema de EIB, el Estado.

### **1.5 Salesianos y Educación Superior.**

La presencia salesiana en el campo universitario era relativamente mucho más nueva que las obras antes descritas, salvo por las experiencias educativas de la India en 1934 y de la Pontificia Universidad Salesiana, en Turín, que formaba a los salesianos en la ES desde 1940, inicialmente como Pontificio Ateneo Salesiano y desde 1973 como Universidad con sede en Roma<sup>38</sup>.

Desde finales del siglo XX iban surgiendo con fuerza instituciones de nivel superior en los distintos continentes. El octavo sucesor de Don Bosco, Don Juan Edmundo Vecchi Monti (1995-2002), hizo notar que se hacía necesario el acompañamiento de la Dirección General de la Congregación Salesiana a las nacientes instituciones universitarias que se estaban desarrollando. Con estos antecedentes y después de varios

---

<sup>37</sup> Las “Unidades Educativas del Milenio” nacieron al inicio del gobierno de Rafael Correa con dos objetivos, según lo señalado por el viceministro de Educación de aquel entonces, Freddy Peñafiel. El primero, crear un efecto demostración. “*Es decir, los pobres merecen lo mejor, lo contrario de lo que venía sucediendo, cuando a los pobres se les daba las migajas, con escuelas unidocentes, más chiquitas y abandonadas. Las Escuelas del Milenio rompen ese paradigma como parte de la política de este gobierno*”. Luego de cumplir con el efecto demostración, el Estado idearía que se transformen en los estándares nacionales. Asimismo, se trabajaba en la repotenciación de 276 escuelas emblemáticas, con los mismos estándares de las Unidades del Milenio. Según indica la fuente citada, ese plan demandaría una inversión de unos 740 millones de dólares y beneficiaría a 1’254.800 estudiantes de todo el país, con una proyección de llegar a mil unidades educativas completas en 2017. (Agencia de Noticias Andes. Domingo, 25/05/2014 <http://www.andes.info.ec/es/noticias/unidades-educativas-milenio-despiertan-expectativa-futuro-sectores-pobres-ecuador.html>)

<sup>38</sup> El 24 de mayo de 1973, el Ateneo fue elevado a la categoría de "Universidad Pontificia" organizada según los estatutos aprobados a manera experimental y con cinco facultades: Teología, Ciencias de la Educación, Filosofía, Derecho Canónico y Literatura cristiana y clásica.

encuentros a nivel mundial, el 7 de enero de 2003, el Rector Mayor de los Salesianos, Don Pascual Chávez Villanueva y su Consejo en sesión plenaria aprobaron por unanimidad los documentos "Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior" (IUS) y "Políticas para la Presencia Salesiana en la Educación Superior" (Dirección General Don Bosco: 2013), documentos centrales para la "Carta de Navegación"<sup>39</sup> (2014).

En los años 90, se multiplicaron las instituciones salesianas del nivel superior. Había treinta y cinco Inspectorías Salesianas con responsabilidad de ES, lo que implicaba un alto y sostenido crecimiento de la oferta superior salesiana en el mundo lo que daba diversidad geográfica, política y social a las instituciones. En el 2016, eso equivalía a 81 institutos superiores y universidades (26 en América Latina, 7 en Europa, 3 en África, 5 en Asia Este y 40 en Asia Sur)<sup>40</sup>. Las IUS de la región estaban en Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, el Salvador, Guatemala, Chile, Ecuador, México y Venezuela.

Este desarrollo no era casual, sino que iba de la mano con procesos de democratización y ampliación de coberturas de ingreso en el Nivel Superior, especialmente en aquella década. El derecho a la ES aparecía antes o después como tema prioritario en la mayoría de los países de la región Latinoamericana (Santos, 1998). Si bien los datos de expansión de la matrícula se fueron manifestando sostenidamente, a partir de las últimas décadas del siglo XX, existían profundas inequidades de participación en sectores históricamente excluidos y en la distribución territorial de las ofertas del nivel en la región (Miranda, 2013, 2015; Acosta Silva, Atairo, Camou y otros, 2015; Hernández Bringas, Martuscelli Quintana, Moctezuma Navarro y otros, 2015).

Durante mi trabajo de campo, algunos sacerdotes salesianos me habían contado que las nuevas exigencias de la Pastoral Juvenil llevaron a la Sociedad Salesiana a abrirse a la franja más alta entre la juventud, determinada por un principio de continuidad educativa que exigía una prolongación en el acompañamiento educativo más allá del período de la adolescencia y con una voluntad de ofrecer una oportunidad de "acceso" a la universidad a muchos jóvenes. Ellos veían también en el espacio universitario un lugar privilegiado para la orientación vocacional y la pastoral juvenil, en el sentido amplio. Pero no todos los salesianos pensaban igual. Muchas autoridades habían manifestado que

---

<sup>39</sup> La Carta de Navegación era un documento normativo central en la UPS con el que se pretendía que los valores del espíritu y de la pedagogía salesiana, nacidos del "Sistema Preventivo" vivido por Don Bosco atravesaran la naturaleza, la actividad y el modo de ser universitario.

<sup>40</sup> Dentro de las IUS entran universidades, instituciones superiores como institutos, centros universitarios o facultades.



la universidad no era *obra prioritaria*. Esta cuestión la escuché en algunas oportunidades en visitas de autoridades regionales a la UPS y también en conversaciones con algunos sacerdotes salesianos que no estaban dentro de la universidad.

Si, la verdad es que de este tema de las universidades no hay nada (se refiere a sistematización y datos). Hay distintas posturas con el tema, no es igual el desarrollo ni los motivos ni los caminos por los cuales los salesianos tienen una universidad. Es complejo el tema (Fragmento de conversación informal con sacerdote salesiano de nacionalidad argentina que vivía en Ecuador desde el 2013).

En el numeral 3 del documento “Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior” se cita que en todas las “*IUS se observa la voluntad de ofrecer una oportunidad de acceso a la universidad a muchos jóvenes en inferioridad de condiciones económicas y sociales.*” (2003: 5). Más adelante, en el mismo documento, se remarcaba la *opción por los jóvenes de las clases populares*, como los destinatarios prioritarios de las Universidades salesianas “*superando todo planteamiento elitista no sólo respecto a los destinatarios sino también a la orientación de la investigación y al desarrollo de los distintos servicios Universitarios*” (2003: 9). Formar profesionales era visto por las autoridades salesianas como un aporte social, porque sus graduados serían *personas que vivan comprometidas con la justicia para hacer una sociedad más solidaria y humana*. Durante la VI Asamblea de las IUS (2012), se consideraba que:

El compromiso universitario nace como respuesta a las necesidades del mundo, de la sociedad y de la iglesia; la universidad es un campo típicamente juvenil: los jóvenes necesitan insertarse en el mundo del trabajo y es necesaria una mejor preparación cultural y profesional; el período universitario es un período privilegiado para la formación personal, formación de líderes, animadores, vocaciones laicales, religiosas, sacerdotales y para la familia; la educación universitaria la vemos como determinante en el mundo internacional, político, económico, etc. El futuro de una nación depende en gran medida de su educación universitaria y de que ésta sea calificada; la universidad es necesaria como una forma vital de presencia cristiana en un mundo cada vez más secularizado (Boletín Salesiano, 2012)

Las necesidades de creación y extensión de las universidades salesianas eran diversas en cada lugar. La primera universidad salesiana en Roma recibía a estudiantes salesianos para su formación teológica y filosófica. El P. Juan Botasso, uno de mis interlocutores en la investigación, la veía como un caso especial porque era Pontificia, no tenía casi estudiantes civiles, era chiquita, con unos 1700 alumnos aproximadamente (registro de entrevista, 2015). En cambio, en Ecuador y otros países de la región (por ejemplo, Bolivia, El Salvador, Perú, Guatemala), abrir espacios de profesionalización

para jóvenes de sectores populares e indígenas eran los objetivos básicos. El Padre Juan me contaba algunas diferencias regionales:

La Universidad pionera en América Latina fue la de Campo Grande, una ciudad y municipio brasileño, capital del Estado de Mato Grosso del Sur. La UPS en Ecuador es la más grande la región con unos 20.000 estudiantes. En la India está tomando mucha fuerza en el último tiempo; en España hay algo, muy poco. (Registro de entrevista 2015).

En el caso de Ecuador, los orígenes de la ES estaban entrelazados también con las necesidades de formación de los mismos salesianos, como veremos enseguida. Para cerrar este apartado, traigo un fragmento de una conversación que mantuve con un profesor que tuvo la oportunidad de viajar a varias reuniones de las IUS. Su apreciación, ayuda a ver la heterogeneidad de estas instituciones y los debates y disputas político-religiosas aún dentro de la red de universidades.

Existe mucha disparidad y heterogeneidad acá en América Latina. Una cosa es la Silva Henríquez<sup>41</sup> en Chile o la Salesiana en Colombia, pero no todo es igual de lo que yo conozco. En Brasil, en la Católica de Brasilia están los salesianos pero están otras congregaciones también. En otros países no son universidades, son institutos. En muchos países la universidad está al lado de los colegios salesianos. Acá, en América llegaron por los “pobres”, pero hay muchas diferencias en los salesianos, entre ellos y hay personas diferentes con miradas muy distintas. En Perú, son muy, muy conservadores, de derecha, derecha. Y acá en Ecuador, fíjate que los salesianos argentinos<sup>42</sup> que vinieron eran porque salieron huyendo de la dictadura de allá y vinieron para acá, donde estaba bien fuerte la Teología de la Liberación. A A.C. (se refiere a un ex sacerdote salesiano) lo sacaron de Perú porque estaba demasiado comprometido, igual acá al Padre E. D<sup>43</sup> (diálogo informal con profesor de la UPS, Sede Quito, marzo 2014).

## 1.6 Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador

El inicio de la ES salesiana en Ecuador era de reciente data (1994) respecto a otros espacios y ejes de su quehacer; pero en todo el país se reconocía el crecimiento acelerado de la UPS<sup>44</sup>. Si bien a primera vista, la fundación de la UPS en Ecuador se veía como una consecuencia casi natural de la continuidad y trayectoria de la labor educativa de los

---

<sup>41</sup> La universidad inició en 1982 con la creación del Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas, y el apoyo del Cardenal Raúl Silva Henríquez. En 1990, el Ministerio de Educación aprobó su funcionamiento como Universidad Blas Cañas y en 1993 la Conferencia Episcopal de Chile la reconoce como católica, incorporándose junto a la Congregación Salesiana de Chile como socios activos de la institución. En 1999, los Salesianos se hicieron cargo de la dirección superior del plantel y se autorizó el cambio de nombre a Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Cuatro años más tarde, obtuvo su plena autonomía y en el año 2006, la Conferencia Episcopal traspasó toda la gestión de la Universidad a la Congregación Salesiana.

<sup>42</sup> Se refería al P. Julio Perelló y al P. Italo Gastaldi.

<sup>43</sup> Ambas personas referenciadas eran ex sacerdotes, al momento de la conversación.

<sup>44</sup> Era sumamente escasa la información sobre la universidad; más que nada había encontrado ensayos académicos que relataban alguna que otra experiencia puntual. En el libro *La presencia Salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales* (Vásquez, Regalado, Garzón, Juncosa, Torres: 2012) sólo había un apartado sobre la ES centrado en la Carrera de EIB y el caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC).

salesianos en el país, el hablar con algunas personas me mostró todo lo contrario. Las extensas conversaciones mantenidas con el Padre Juan Botasso fueron decisivas para conocer un poco más a fondo los orígenes del lugar donde yo trabajaba. Algunos informantes o documentos que revisaba me ofrecían crónicas bastante desproblematizadas, pero los relatos del P. *Juanito* (como era conocido por muchos) me permitieron enriquecer algunas vetas históricas y percibir los primeros debates sobre *quiénes debían ir o no a la universidad*. ¿La universidad era o no para los pobres? ¿Era o no para los “*hijos del pueblo*”? El P. Juan, sacerdote salesiano y antropólogo, había llegado a Ecuador con 23 años a trabajar especialmente en el Oriente; siendo una figura clave en la creación de la universidad. Se desempeñó de Pro-Rector en Quito hasta el año 2000 y en el momento de mi investigación, trabajaba desde la Editorial salesiana Abya-Yala<sup>45</sup> y se dedicaba, según sus palabras *a dar buenos consejos porque ya estaba viejo*.

La historia previa a la UPS estaba en el Instituto Superior Salesiano que formaba profesores de segunda enseñanza. El 19 de noviembre de 1959, el Ministerio de Educación resolvió ampliar la facultad de dicho Instituto a fin de que confiera también los títulos de licenciado y doctor en las especializaciones de Filosofía y Pedagogía, modificando estatutos y plan de estudios (Resolución Ministerial N 1395, consultado en Archivo Histórico Salesiano, doc. s/f). El 9 de marzo de 1960 se inauguró el Instituto Superior de Filosofía y Pedagogía. El discurso dado en aquel entonces por el P. Ángel Correa puso de relieve la importancia y el significado de esa institución educativa para la comunidad salesiana del Ecuador como *vanguardia del progreso de la ciencia*. En el año ‘68 se anexó a la Universidad Católica como Escuela de Ciencias de la Educación.

Como se puede ver, los estudios universitarios inicialmente no estaban pensados de forma extensa, sino más que nada como necesidad de formación para los cuadros

---

<sup>45</sup> El Padre Juan nació en la Provincia de Cuneo, Piamonte el 27/9/36. Las reseñas sobre su trayectoria cuentan que desde 1964, contribuyó en la formación del movimiento indígena amazónico de la Nacionalidad Shuar. Impulsó una presencia misionera solidaria con las culturas y las reivindicaciones indígenas por el territorio, la lengua y la educación intercultural. Creó en 1975, la Editorial Mundo Shuar, que se ha prolongado desde 1983 a través del Centro Cultural Abya Yala. Trabajó conformando el corpus más numeroso de obras sobre pueblos indígenas y afroecuatorianos de América Latina. Era considerado como un modelador de la opinión pública, animador de redes de reflexión sobre los desafíos de la “interculturalidad” y promotor del diálogo propositivo entre el mundo académico, las iglesias y los pueblos indígenas. En 1987, creó la Carrera de Antropología Aplicada y apoyó la formación de la Carrera de Gestión para el Desarrollo Local de la UPS. Entre sus obras destacan: *Los Salesianos y los Shuar*. Entre la hostilidad y el diálogo (1980); *Bibliografía general de la Nación Jívaro* (1983), *Los Salesianos y la Amazonía* (1993). Fue profesor y Vicerrector de la Sede Quito entre 1995 y 1999. Desde el año 2003 formaba parte de la Academia Nacional de Historia del Ecuador. En el 2011, recibió el grado de Doctorado Honoris Causa en reconocimiento a su significativa y constante labor académica. El 12 de marzo del 2015, el gobierno de la Repubblica d'Italia lo reconoció con el título de "Cavaliere" (caballero) de la "Ordine della Stella D'Italia" (Orden de la Estrella).

salesianos (sean futuros sacerdotes o profesores laicos para las instituciones salesianas). En la sesión solemne por los 20 años de la fundación de la UPS, el P. Juan hizo un breve recorrido, entre recuerdos y nostalgias, desde los años 50 como Instituto Salesiano:

En aquel momento se titularon ilustres personajes del país. Posteriormente surgió la decisión de apostar por la creación de la universidad, donde las autoridades de ese entonces encabezadas por el P. Luciano Bellini iniciaron las gestiones en el Congreso Nacional para lograr una figura de universidad (...) Estoy feliz porque la universidad está en buenas manos, se ha robustecido para posicionarse a nivel nacional. Espero solamente que siga fiel a sus principios: el de servir a las clases populares, que los egresados no pierdan su sentido social ni su inspiración cristiana (fragmento. P. Botasso, 24 julio 2014. Grabación personal del discurso).

Se llega así al 4 de agosto de 1994, cuando el presidente de la República del Ecuador de aquel momento, el arquitecto Sixto Durán Ballén (perteneciente al Partido de Unidad Republicana en alianza con el Partido Conservador) firmó el decreto presidencial de creación de la Universidad, con matriz en Cuenca<sup>46</sup> y sus sedes de Quito<sup>47</sup> y Guayaquil<sup>48</sup> Los documentos expresaban que la UPS *“busca la formación de profesionales que integren la ciencia, las humanidades y la formación moral en su quehacer profesional, una universidad sensible a los problemas sociales, abierta a las innovaciones de la tecnología y a la investigación”* (Cramer, s/f.: 67)

La Sociedad Salesiana del Ecuador, luego de la aprobación del proyecto de creación de la universidad, inició las actividades del nuevo Centro de Educación Superior en octubre de 1994. Los documentos de aquel momento indicaban:

La Universidad Politécnica Salesiana, como centro de educación superior, es consciente de los grandes problemas educativos que afronta el país tales como: la necesidad de formar un profesional integral, científico, práctico, humano, moral y ético; la necesidad de vinculación de la universidad con la sociedad, la necesidad de que la ciencia y la tecnología sean parte de un mundo integrador de la formación, la necesidad de que la investigación esté vinculada a la solución de los grandes problemas sociales.

---

<sup>46</sup> La sede matriz de la UPS estaba en Cuenca, en el popular barrio El Vecino, en donde además se asentaba el Colegio Técnico Salesiano.

<sup>47</sup> En Quito, se inició en 1994, con la creación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales conformada por tres programas de pregrado: Psicopedagogía, Antropología Aplicada y Teología Pastoral. Pero en 1995 se oficializó la Sede con las facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias Religiosas, Ciencias del Desarrollo y Ciencias Técnicas. Desde Quito, se extendieron programas semipresenciales y a distancia a otras localidades del país: Cayambe, Zumbahua, Ambato, Riobamba, Santo Domingo, Esmeraldas, Puyo, Macas para atender las demandas de formación de la población.

<sup>48</sup> En 1998, se fundó la Sede de Guayaquil y los colegios salesianos (Cristóbal Colón, Domingo Comín, Domingo Savio, María Mazarello, María Auxiliadora y el Instituto Técnico) se transformaron en referente inmediato de la propuesta universitaria. El comienzo de esa sede fueron los mismos colegios que se usaban en horario nocturno, pero más adelante, se buscó contar con infraestructura propia y se construyó el Campus Centenario.

Una vez más, aparecía la educación como elemento clave en el desarrollo y progreso del país y se ubicaba a la universidad con funciones claves como la formación, la vinculación y la investigación. La misión de la congregación se plasmaba en el ámbito de la ES en la siguiente definición de la UPS:

Institución de educación superior humanística y politécnica, de inspiración cristiana con carácter católico e índole salesiana; dirigida de manera preferencial a jóvenes de los sectores populares; busca formar "honrados ciudadanos y buenos cristianos", con capacidad académica e investigativa que contribuyan al desarrollo sostenible local y nacional. (UPS)<sup>49</sup>.

Para las autoridades salesianas, los valores del espíritu y de la pedagogía salesiana, nacidos del "Sistema Preventivo" propuesto por Don Bosco (Don Bosco, 1877) debían atravesar la actividad y el modo de ser universitario de la UPS; optando prioritariamente por los jóvenes, sobre todo, los de las "*clases sociales menos favorecidas*" y presentándose como una institución con "*capacidad de incidencia en lo intercultural*"<sup>50</sup>. La mayor parte del personal de la universidad era laico. Los docentes solían recibir durante los primeros años de ingreso laboral algunos cursos de identidad salesiana, en los cuales se daba a conocer la vida de Don Bosco, el carisma salesiano y se reflexionaba sobre las actualizaciones del "Sistema Preventivo". Pero la historia de la UPS no había sido tan lineal como la mostraban las fuentes. Así me contaba el P. Juan, los momentos iniciales:

Yo estuve desde el comienzo, pero no hubo un proyecto como universidad, como provincia, como Inspectoría. Hubo oposición muy fuerte, muy fuerte a la creación de esta universidad. Yo estaba en la comunidad de acá, en Quito y nadie, nadie apoyaba esta idea. Yo decía, *pero pensemos, es una coyuntura favorable. ¡No!* Me decían. *Vamos a hacer un papelón frente a los jesuitas, pobrecitos los salesianos.* El P. Espinoza decía: *no, en absoluto.* Esteban Ortiz, no era cualquiera e hizo una carta firmada por montón de gente que se negaba a esto de la universidad. Porque se decía que nos íbamos a descarrilar, que nosotros estábamos para los chicos del pueblo, esto nos elitiza, nos lleva a traicionar el carisma. Si, en parte tenía razón. Pero solo en parte porque hoy el pueblo aspira a más. Hoy la sociedad quiere especialización. Entonces no podemos quedarnos con una visión retrógrada. Pero si, está el peligro de la elitización, riesgos hay que correr, ¡pero si no te quedas fuera de la historia!

La mayoría no estaba de acuerdo para nada. La recepción fue tímida y tibia de un buen grupo y un empujón estuvo en P. Luciano<sup>51</sup> que llevó la batuta. Él conocía a diputados del Azuay, había muchos exalumnos y todo se gestionaba en el Congreso y por ese lado fue fácil, no muy complicado como es ahora el tema de las leyes. Los antecedentes de

---

<sup>49</sup> En página de internet de la universidad <https://www.ups.edu.ec/>

<sup>50</sup> Puede consultarse al respecto la misión, visión y razón de ser institucional disponible en <https://www.ups.edu.ec/web/guest/razon-de-ser>

<sup>51</sup> Al P. Luciano Bellini se lo reconoce como rector-fundador de la UPS.

esta universidad están en dos lados. Primero en el Instituto Superior Salesiano, en los jóvenes salesianos que estudiaban Psicología y Pedagogía, pero también laicos como Enrique Ayala<sup>52</sup> que estudió aquí (UPS), luego en la Católica (universidad) y luego se fue a estudiar historia a Inglaterra. El que luego fue el presidente, Hurtado, él también estudió con nosotros. Pero después cambiaron algunas leyes y ya no podíamos dar el título de Doctor como Instituto y nos afiliamos a la Católica (universidad). Y el otro pilar fue la Escuela de Antropología. (Fragmento de entrevista en profundidad. 27/3/2015).

El P. Juan me contó, que la Escuela de Antropología fue central en aquella historia:

P. Juan: Nos comenzaron a criticar en el trabajo de hacíamos con los shuar, que era paternalista, que les quitamos las lenguas...

Inv: ¿Esas críticas de dónde venía, de adentro, de afuera?

P. Juan: De afuera, pero luego de adentro también. Y en parte puede ser verdad, pero sin el castellano ellos no podían discutir con el Estado. Se los entrenó para discutir con el Estado. Es una vieja y larga historia. Ellos así comenzaron a venir a la ciudad, a reclamar. Entonces yo me daba cuenta de que había que preparar a los misioneros para que se acercaran a la cultura. Porque ahí estaba todo esto de evangelizar y civilizar y civilizar evangelizando y yo me daba cuenta de que los misioneros debían formarse. Entonces necesitaba engancharla (a la formación) a una universidad. Conocía a Gustavo Noboa<sup>53</sup>, era rector de la Universidad Católica de Guayaquil. Yo agarré y me fui a hablar con él. Le conté, le dije que el personal eclesial trabajaba con buena voluntad, pero que había que darles otras herramientas y que la forma sería una carrera de Antropología, pero que no había que sacarlos de ahí, lo que había que hacer, era mi idea, combinar el trabajo en el lugar con los estudios. A Gustavo le pareció muy buena idea, pero me dijo que esa modalidad no había ahí y que si todo eso se llevaba al Consejo Superior iba a ser una eternidad (...) Entonces yo sabía, había escuchado de la Universidad Técnica Particular de Loja y me fui a Loja y ahí aceptaron porque tenían a distancia y desde el '87 al '94 así funcionó la Escuela de Antropología.

El P. Juan me explicó con entusiasmo y emoción, que yo evidenciaba en su cambio de voz y el brillo de sus ojos:

Esa experiencia fue sumamente exitosa. ¡Había monjas de todo tipo, misioneros, sacerdotes, gente de Iglesia primero y que cada vez se extendían más porque las leyes lo permitían, no como ahora! Se formó gente en Bolivia (que fue la primera escuela de Antropología), en el chaco paraguayo, en Junín de los Andes, en Río Negro, Argentina, en Brasil, en Manaos. La idea que teníamos era la antropología aplicada, por eso así se llamó la Carrera. La gente tenía que estar vinculada, hacían trabajos en el terreno. ¡Eran centenarios de alumnos! No había internet, era por correo, se perdían los trabajos, usábamos copias, viajábamos y visitábamos a los estudiantes. Centenares de alumnos por todos lados. Luego las leyes fueron cortando esto, pero se licenció gente como Hugo, el presidente de Paraguay, después. Quishpe del Movimiento Boliviano, el Cholango de la CONAI líder y alcalde en Cayambe. Los visitábamos con el P. Silvio, Emilia Ferraro, Pepe Juncosa. Luego vino (nombra a un exrector) y se vino todo abajo, faltó interés...Hacíamos las cosas sin tantas formalidades, hay muchas tesis publicadas.

---

<sup>52</sup> Enrique Ayala Mora se desempeñó como rector de la Universidad Andina Simón Bolívar en el periodo 1997-2016, siendo una figura influyente en el país.

<sup>53</sup> Gustavo Noboa sería posteriormente presidente del Ecuador del 2000 al 2003.

Tardaban bastante porque la gente estaba metida de cabeza en sus trabajos con los indígenas. Ahora en Antropología hay chicos recién salidos del secundario y estudian antropología y luego trabajan en petroleras. Esta época duró hasta el 2000 y comenzó a decaer.

Vemos en este relato, que Ecuador era posicionado como articulador con esta primera carrera que luego sería semilla de la UPS (junto al colegio Salesiano Técnico de Cuenca). No había habido un propósito organizado para crear la universidad y tampoco existieron opciones homogéneas para hacerlo. Parecería que, para algunos miembros de la congregación, el nivel superior era visto como elitización que distanciaría el trabajo con los “hijos del pueblo”; mientras que, para otros, los estudios superiores en Antropología fundamentarían el trabajo educativo y misionero de los agentes eclesiales, aportando en la construcción de relaciones de alteridad más respetuosas mientras trabajaban en comunidades, en organizaciones campesinas e indígenas. Además, no es poca cosa la lista de influyentes figuras y referentes del campo político e indígena en el país y la región que había pasado por dicha carrera y que mi interlocutor recordaba con orgullo.

En el año 2010, el número de estudiantes era de 16.000 con extensiones en Latacunga, Macas y Cayambe, con cuatro facultades en Ciencias Administrativas y económicas, Ciencias Agropecuarias y Ambientales, Ciencias Humanas y de la Educación y Facultad de Ingenierías además de tener una oferta de diecinueve maestrías. En el año 2014, los estudiantes distribuidos en veinticinco carreras y en las tres sedes, eran de 22.113 y un total de 1.190 profesores. Mientras que la oferta académica de posgrado había bajado a seis programas debido a los condicionamientos de la Nueva Ley de Educación Superior.<sup>54</sup>

Con los relatos del P. Juan me entero de que cuando en la Sede del Girón se abrió la Carrera de Administración de Empresas, *se armó otra vez lío*:

...que es capitalista, si pero es lo que sostiene a la universidad. No es que me interese, pero hay que tener un buen volumen de estudiantes para que la universidad se mantenga. Es que lo nuestro es incluir lo que la globalización excluye. Esto también está diciendo el apostolado de Francisco, con lo de las periferias. Esa es nuestra misión. La globalización es excluyente. Para mí la propuesta es lo popular, otros dicen los más pobres, pero no es así, es lo popular, los marginados. Lo popular tiene que ver con la diversidad, afros, migrantes campesinos, esos son nuestros destinatarios.

---

<sup>54</sup> Datos de UPS en Cifras (2014). Secretaria Técnica de Estadística. Ecuador

La diferenciación que hace aquí el P. Juan entre los *más pobres* y *lo popular* resulta interesante para luego pensar la “*inclusión intercultural*” y el convenio firmado con la Senescyt que estaba destinado a “grupos históricamente excluidos”. Él ubica lo popular con los marginados, con la diversidad, con los migrantes campesinos y los afros, pareciera que no necesariamente coincidía con los *más pobres*.

En la sesión solemne por los 20 años fundación, el Rector destacó:

Hemos construido una universidad salesiana, de abajo hacia arriba, sin modelos previos, sin historias a las que rendir tributos; hemos aprendido en la acción. Miramos a esta UPS, fruto de 20 años de corresponsabilidad por la misión de Don Bosco, vivida conjuntamente entre seglares y religiosos salesianos y descubrimos en este quehacer universitario la presencia diaria de Dios entre nosotros y el cuidado predilecto de Don Bosco alimentado con el cariño amoroso y maternal de María Auxiliadora (en Notiups 55, 2014).

El *aprendiendo juntos* usado casi como slogan al cumplirse esas dos décadas de trabajo, tenía que ver con este modelo de universidad que no había y que se fue haciendo *desde abajo y en conjunto*. Por eso eran siempre significativas las reflexiones sobre la manera de actualizar el “Sistema preventivo” a los tiempos que corrían.

La imagen de Don Bosco se presentaba siempre como alguien que había hecho las cosas *desde abajo*, impulsado por una fuerza espiritual interna, con la ayuda de su madre Margarita, de benefactores y de gente que fue creyendo en su obra y en su proyecto. Los salesianos manifestaban vivir como un legado fundacional la obra de Don Bosco e iban intentando la fidelidad a esa identidad carismática, resignificándola en nuevos contextos, realidades y nuevas obras como la que supuso la creación de una universidad en Ecuador. Aquí me interesa rescatar un recuerdo del profesor e intelectual José Sánchez Parga:

Hace 19 años exactamente fui invitado por el P. Juan Bottasso a participar como observador en una reunión de las autoridades salesianas del Ecuador (...) donde se discutía sobre la pertinencia o no de crear una universidad. Quienes estaban a favor, argumentaban en razón de: a) una demanda creciente de jóvenes de sectores medios y modestos por una educación superior, que les garantizara una profesionalización y formación académica; b) que la educación universitaria se había convertido en una necesidad cada vez más generalizada en todo el mundo, precisamente cuando ya la educación media se encontraba relativamente satisfecha. Quienes por el contrario se oponían a la creación de la universidad aducían dos razones: a) que la universidad no respondía a la obra y misión originarias de los salesianos; b) que los salesianos del Ecuador no estaban suficientemente preparados para hacerse cargo de una universidad. Al ser consultado, sostuve que la universidad hoy respondía a la misma demanda y necesidad que, en su tiempo, dio lugar a la obra y misión de Don Bosco y a la congregación salesiana, pues la misma juventud que hace más de un siglo demandaba educación primaria y secundaria, en la actualidad demanda una formación superior y profesional. Por esto mismo sostuve entonces que crear una universidad no significaba hacer de ella



otra *obra salesiana* sino todo lo contrario: fundar una universidad suponía un reto muy serio para los salesianos: los mismos salesianos, la congregación salesiana, la obra salesiana debían *hacerse universitarios*. Ya que no se puede fundar, administrar y dirigir una universidad sino es de manera académica y universitaria, y actuando universitariamente (Sánchez Parga, 2013).

El fragmento es extenso, pero me parece importante porque muestra en las tensiones, aún dentro de los mismos salesianos, el momento de pensar *desde abajo* una iniciativa novedosa. Para la congregación, Don Bosco debía ser un eje vivo en cada realidad salesiana, el motivo inspirador central, como expresaba un conocido canto de la congregación: *Don Bosco vive y vivirá*. La presencia y el cuidado de Juan Bosco, de Dios y de la Virgen María alimentaban la espiritualidad salesiana, actuando como un sello o garantía que también se extendía a los laicos que participaban de las obras que se sentían interpelados a continuar su trabajo siendo *signos y portadores del amor de Dios a los jóvenes y a los pobres*. Esta es la perspectiva que no hay que perder de vista, que hay que cuidar como el carisma originario<sup>55</sup> y que debe trascender todo tipo de coyunturas. Sin esta razón de ser, para los salesianos no tendría sentido ninguna de sus obras.

La UPS, al ser una institución educativa de la Iglesia realizaba sus actividades y se desarrollaba orientada por valores y funciones en última instancia, religiosos. Y por eso, aparecían con fuerza representaciones y creencias compartidas, la función indiscutible de ideales salesianos. La institución precedía a los sujetos (estudiantes, administrativos, académicos), los situaba y los inscribía en sus vínculos y en sus discursos; dicho, en otros términos, estructuraba a sus miembros y hacía entablar relaciones que sostenían la identidad y sobre los cuales se inscribían los movimientos de su historia (Kaës, Bleger y otros, 1996). En este sentido, retomo las palabras del X sucesor de Juan Bosco en su visita a Ecuador y su paso por la UPS<sup>56</sup>:

Vivimos en un sistema social diferente al de Don Bosco, donde la obra salesiana se ha encontrado con nuevos retos que deben ser asumidos sin lamentarse. ¡Prohibido quejarse! Porque ¿qué cambio es natural y va de la mano con el tiempo? Es inherente a la vida y hay que aprender a enfrentarlo con las mismas energías que dejó Don Bosco dentro de su obra (...) La familia salesiana está en la unión y en la comunión, no es la unicidad ni en la uniformidad, porque como parte de la obra salesiana impulsada por Don Bosco, estamos destinados a trabajar por el bienestar de los más necesitados, partiendo del

---

<sup>55</sup> Carisma aquí es usado como término técnico dentro del vocabulario teológico, como “regalo de gracia, de don que ha sido otorgado, que se ha recibido; es el resultado de haber sido obsequiado por Dios con una gracia” (Parodi, 2011). Comienza a utilizarse con este sentido en la misma época que se escriben las Cartas de San Pablo; con él se expresa la acción del Espíritu Santo en la Iglesia de Jesucristo a través de dones que regala a los cristianos.

<sup>56</sup> Al respecto, puede también consultarse Revista Utopía (2015). “El X Sucesor de Don Bosco pisó tierra ecuatoriana”. Universidad Politécnica Salesiana, # 88. p. 4-7.

carisma recibido como un don del Espíritu Santo a la Iglesia. ¡Sigamos el ejemplo de Don Bosco! (P. Ángel Fernández, abril 2015, Diario de Campo).

En un discurso reciente, el Rector ratificaba el compromiso que tenía la UPS para acoger a estudiantes de todas las clases sociales y diversas culturas:

Hoy podemos decir que la Universidad Politécnica es la materialización de aquella idea originaria con la que el P. Luciano Bellini buscaba transformar la realidad educativa de los jóvenes de las clases populares. Fue darles la oportunidad de acceder a la educación superior para que desarrollen sus capacidades y competencias para servir a sus pueblos desde la organización social y el ejercicio de la política. (P. Herrán, fragmento del discurso pronunciado en acto para el primer rector de la UPS. 13/12/2013.Registro personal cuaderno de campo).

La Carta de Navegación al referenciarse al contexto de los destinatarios mencionaba la importancia de la diversidad de estudiantes (en lo económico, social, cultural, étnico, físico y psicológico, que se expresaba en multiplicidad de lenguas, valores estéticos y visiones cosmológicas) y la importancia de implementar mecanismos para dar respuesta a estas particularidades que la enriquecen (Carta Navegación, 2009: 25, 33). Era común en reuniones diversas y en planes y documentos institucionales, hacer mención de la opción de los salesianos por los jóvenes más desfavorecidos y hablar de las *múltiples pobrezas* que enfrentaba este grupo etario. Una vez más, se observa como el concepto de “pobreza”, era por lo menos para la mayoría de los salesianos, un concepto no unido únicamente a la carencia material, económica de los jóvenes sino a otros rasgos que los transformaban en “desfavorecidos”, “vulnerables”, “marginados”.

La formación profesional que ofrecía la UPS era calificada por los propios destinatarios, por la comunidad universitaria y por el mercado laboral como una *formación que vinculaba valores con excelencia profesional*. Entre los valores que se destacan en documentos y diálogos en reuniones aparecían de forma reiterada la solidaridad, ética, trabajo, participación social y se los mencionaba siempre puestos en juego en contextos de una comunidad social y en la construcción desde los sujetos de una *historia en la línea de la justicia, solidaridad y fraternidad*. Hablando con estudiantes graduados algunos de los recuerdos de su paso por la universidad tenían que ver con aprendizajes de *responsabilidad y sensibilidad social, respeto por la persona, valoración de la diversidad, compromiso político y trabajo*. Los jóvenes elegían en la UPS carreras distintas que no encontraban en otras instituciones (ej. Gestión para el Desarrollo Local, Antropología Aplicada), o por orientaciones que algunas carreras tenían (ej. Psicología comunitaria). Otras veces, porque no podían pagar instituciones más costosas y la

Salesiana, resultaba accesible a sectores llamados “populares”. Muchos recordaban el trato cercano con sus docentes (un *trato salesiano*) como algo distinto a lo que encontraban en otras instituciones del nivel superior. Justamente lo anterior, era una característica destacada en muchas reuniones, capacitaciones y charlas formales e informales como el *estilo de relaciones* que identificaba a la comunidad universitaria salesiana descrito como *relaciones interpersonales de cercanía basadas en el respeto y la confianza*.

En lo que respecta a la concepción de persona y sociedad que inspiraba la universidad en su conjunto, se hablaba de los *valores del evangelio leídos a partir de la tradición pedagógica preventiva salesiana*. La formación profesional, las líneas de investigación y los compromisos de vinculación con la sociedad estaban signados por *la fe en las capacidades de los jóvenes y los pobres, en las posibilidades de los espacios locales y en el compromiso por poner excelencia académica en manos de las clases sociales menos favorecidas*. Estos puntos se explicitaban en algunos diálogos que mantuve durante el trabajo de campo:

Somos herederos de una pedagogía vivencial implementada por el pedagogo italiano Don Bosco, cuyas características son el optimismo ante la vida, la creatividad para resolver problemas, la amabilidad en el trato, la solidaridad ante los sectores menos favorecidos, el respeto al ambiente, la conciencia ciudadana y la rigurosidad científica en beneficio del ser humano. (Entrevista a sacerdote salesiano, octubre 2014)

Se trata de darle continuidad y organicidad al proyecto pedagógico de Don Bosco, porque los principios de Don Bosco están presentes desde los inicios de la universidad. Esta continuidad se puede dar volviendo a las fuentes y releendo la propuesta de Juan Bosco en la coyuntura actual y en la que se prevé a futuro a través de un continuo diálogo con las corrientes de pensamiento vigentes. La universidad como institución educativa, no es un proyecto acabado, es algo que se va construyendo poco a poco y para ello se requiere el aporte de todos sus miembros, en especial, el de los y las estudiantes (diálogo con autoridad de la Universidad. 2014)

Don Bosco no se ausentaba como raíz y motor; se lo integraba de forma siempre nueva a las temáticas que emergían como la ecología, la ciudadanía o nuevas corrientes pedagógicas. Lo que era inamovible era la referencia para formar profesionales, *honrados ciudadanos y buenos cristianos con capacidad académica e investigativa, que contribuyan al desarrollo sostenible local y nacional*. Siempre existía en el discurso salesiano una continuidad con la búsqueda del “desarrollo”, sea “sostenible local” o nacional.

Como quiero mostrar, la creación de la UPS fue, en parte consecuencia de la continuidad y trayectoria de la labor educativa de los salesianos en Ecuador. Por ejemplo,

los colegios salesianos agropecuarios y técnicos en varias zonas del país habían desembocado con el tiempo, en formación profesional relacionada con ingenierías y tecnologías de una Universidad Politécnica. Esto no es dato menor, en un momento expansivo en la demanda educativa y también en un momento de migración de zonas rurales a la ciudad, en donde llegaban familias enteras y jóvenes en búsqueda de *nuevas oportunidades*. Muchas carreras se abrían en modalidad a distancia y con puntos focales zonales permitiendo el acceso a poblaciones populares e indígenas, a jóvenes (y no tan jóvenes) que trabajaban. Pero, por otra parte, fue un desarrollo lleno de negociaciones y decisiones, de marchas y contramarchas y miradas diversas de interpretación del carisma y la función de los salesianos en las coyunturas socio-históricas, políticas y sociales. ¿Quiénes eran los *pobres*, *quiénes eran los hijos del pueblo*? ¿Cómo educarlos? ¿Bastaba (o no) la educación básica y secundaria? ¿Significaba *elitizarse* pensar en la Universidad? ¿Tenía que ver esto con dejar afuera o *excluir* a ciertos grupos? ¿Coincidían siempre los sectores más pobres con los populares? Todo una compleja e interesante dinámica entre las necesidades e intereses para el interno de la congregación y/o de la Iglesia (ej. formar cuadros salesianos para la labor misionera de donde emerge la necesidad de la Carrera de Antropología o cuadros de sacerdotes que le dan sentido a la Carrera de Filosofía y Pedagogía) y para el país (desde demandas del Estado como profesionales para el desarrollo, hasta demandas de las comunidades, formación de maestro de EIB). En definitiva, fundar la universidad había implicado un proceso lleno de desafíos, negociaciones políticas, coyunturas, gente a favor y en contra (dentro de la misma congregación), intereses diversos, búsquedas sociales, etc. Dinámicas similares que, como veremos, seguirán el desarrollo posterior de la UPS y las preocupaciones por la “inclusión” y la “exclusión”.

### **1.7 La Residencia Intercultural Don Bosco**

Llegué por primera vez a la Residencia en el año 2013 con el interés de tomar contacto con los *jóvenes becados de los salesianos*, conocerlos en su día a día y no sólo en el ámbito de la Universidad. Allí me fui encontrando con distintos tipos de interlocutores: los sacerdotes, los estudiantes-formandos salesianos, la asistente social, la psicóloga y los estudiantes indígenas. El Padre Director, de aquel entonces, me contó que esa obra salesiana era la responsable de cuidar el desenvolvimiento y la estadía de los estudiantes; esos estudiantes -me dijo- eran *jóvenes interculturales de escasos recursos*.

En esta definición estaban los “pobres” económicamente hablando junto a otros “vulnerables”, “marginados” o “diversos” que eran nombrados como “interculturales”.

Otro sacerdote salesiano me explicó:

En la Residencia, se les ofrece a los jóvenes, propuestas educativas, de capacitación, de evangelización porque se acostumbraron a una forma de vida de hace muchos años en sus misiones y esto les ayuda a acoplarse a esta nueva forma de vida en la ciudad. Queremos que sean antes activos del país trabajando en sus regiones con aportes fundamentados en lo aprendido en la universidad. Es que debido al crecimiento de población estudiantil de provincia había que darles espacios para vivir dignamente y la Residencia fortalece los valores culturales para que no se rompan repentinamente los lazos con sus pueblos y comunidades. (Entrevista, 2013).

El proyecto funcionaba desde el 2011 y era llevado adelante por la congregación en alianza con la UPS, para que jóvenes pertenecientes a distintas culturas puedan cubrir sus estudios, la estadía y alimentación. La Residencia tenía el propósito de contribuir a la formación humana, cristiana y profesional de jóvenes indígenas provenientes de las misiones salesianas andinas, costeñas y amazónicas del Ecuador. Además, se la describía como lugar de *apoyo, contención, ambiente de familia*.

A partir de conversaciones con muchas personas relacionadas al proyecto, percibía que la Residencia era puesta en un lugar central, como mediadora entre los jóvenes y las comunidades y entre los jóvenes, la ciudad y sus estudios universitarios, como queriendo amortizar las variables o consecuencias más complejas que supondría la migración de los estudiantes a Quito y que, desde la mirada de algunos, como la del sacerdote anterior, podía generar *rotura de lazos* con sus pueblos y comunidades. Este salesiano hablaba del acostumbramiento de los jóvenes en las *misiones salesianas* y desde esa óptica, era la continuidad en la ciudad de algo que parecía los jóvenes ya conocían, un espacio digno para vivir y al mismo tiempo con propuestas similares a las de las misiones. Escuchemos a continuación, al Padre Rector hablando en la Universidad sobre el proyecto de las becas para estudiantes indígenas:

Este camino que hemos comenzado (refiriéndose al proyecto de la Residencia) y que es en este momento puesto como en la patena del muestrario de la Politécnica Salesiana, es la confianza en la juventud y la confianza en los pueblos indígenas de hace muchos años. En comunidades en donde no había escuela, en comunidades donde la gente transmitía su cultura oralmente –no vale que digamos analfabetos porque tenemos muchos analfabetos y yo me di cuenta de que también era analfabeto en Zumbawa sobre muchas cosas- pero este camino que se ha comenzado está dando sus frutos. (Rector de la UPS, 12 nov. 2014. Cuaderno de campo)

El Rector brinda un fuerte sentido simbólico al comparar la Residencia como una entrega valiosa puesta en la patena, o sea en un plato pequeño de oro o metal en el que se coloca la hostia durante la misa. El proyecto de becas era el que mostraban los salesianos con la pretensión de ser visto y valorado dentro de la Universidad. Se llega a la Residencia como fruto de una larga historia que comenzó en las comunidades (con obras de alfabetización, educación primaria, “desarrollo local”); el “proyecto” era digno de ser mostrado y ofrecido; haciendo una analogía con uno de los momentos de la misa en el cual se levanta la patena con el pan ya consagrado como Cuerpo de Cristo que se entrega y se ofrece como alimento a los creyentes. La Residencia podía ser interpretada como “don” (Mauss, 1971; Godelier, 1998) que los salesianos hacían a Dios, al Ecuador, a las comunidades indígenas y que el aceptar las becas, recibían los estudiantes. Como veremos tantas otras veces, en el campo se entretrejan elementos de ámbitos distintos: unas becas que requerían obviamente de dinero como sustento económico, un proyecto que debía ser asumido políticamente, un valor simbólico que lo engrandecía llenándolo de sentido y mostrando relaciones entre actores sociales vinculados entre sí y con la divinidad.

El Rector destaca la *confianza* en la realidad indígena como resultado de un valor, fruto de la experiencia de la congregación y de la suya propia (como sacerdote misionero) con las comunidades. El P. Juan agregaba:

Es urgente convencer a todos que convivir con el otro, con el que es diferente hará siempre más parte de nuestra realidad cotidiana. No se trata tan solo de promover actitudes de tolerancia y soportación frente a lo inevitable sino de fomentar el convencimiento que el otro me enriquece y que si no soy capaz de alimentarme de lo que me ofrece yo seré más pobre y limitado. (P. Juan Botasso, fragmento de conversación noviembre 2015, cuaderno de campo).

Para este sacerdote, que usa dos veces la palabra convencer, era importante el enriquecimiento que daban las relaciones de diversidad; usando el concepto de “diferencia” como una realidad concreta, un proceso humano y social integrado al proceso histórico (Dias de Oliveira, 2012).

La “diferencia” –al igual que la de “interculturalidad”- era un constructo cultural nuclear para exigencias de reconocimiento y justicia (Bazán, 2014). Evidentemente, estudiantes, autoridades, sacerdotes usaban estas nociones como conceptos medulares de una “política de reconocimiento” que se iba incorporando en distintos terrenos, entre ellos y con fuerza, en el educativo. La educación se proyectaba como pilar fundamental del cambio y como una posibilidad de recuperar ciertos valores perdidos o negados; pero más que para rescatarlos del pasado para revitalizarlos culturalmente en un proceso orientado

al futuro dentro del movimiento indígena, las comunidades y las personas indígenas. Esto muestra que se estaba atravesando un proceso en el cual, tanto instituciones religiosas, políticas y educativas a nivel nacional, regional y global, pretendían enseñar con discursos y políticas, una nueva manera de ver a las poblaciones indígenas, buscando influenciar en las mentalidades, en las representaciones que la historia había interiorizado en la población no indígena y también, en la indígena. Y desde ese cambio de mirada, tal vez, intentar modificar las relaciones y las posiciones sociales entre los sujetos de pueblos y comunidades indígenas y afroecuatorianas y los no-indígenas, mestizos y blancos. La “nación intercultural”, como la Carta Magna conceptualizaba al Ecuador, ponía sobre la mesa que la diversidad era condición, atributo y riqueza, y al mismo tiempo, habilitaba un conocimiento *definido* del *otro* admitiendo su aporte al imaginario de la nación (Wright, 1998).

El rastreo que había hecho de algunos archivos salesianos mostró que el término “interculturalidad” aparecía recién en los últimos años y quedó inaugurado como hito con la carrera de EIB en el año 1994 . En mis interacciones con sacerdotes y autoridades de la universidad ellos se ocupaban siempre de enfatizar que la tarea salesiana no era un *discurso emergente* a partir de la nueva Constitución del 2008 y que había trayectoria en acciones concretas, pero también en normativas y elecciones institucionales. Esto daba a entender y mostraba que los salesianos habían pensado y venían trabajando por el “proyecto intercultural” mucho tiempo antes; se enmarcaba dentro de una acción histórica-misional, una apuesta socio-educativa amplia como la que ellos tenían desde la congregación y que se iba extendiendo a una nueva demanda: la de ES en los pueblos indígenas.

Los múltiples diálogos que tuve con el P. Marcelo<sup>57</sup> abrían los sentidos de esta obra salesiana para la congregación. Este sacerdote me había contado que había tenido *la idea de las becas* y fue el *promotor de este proyecto* y que con la nueva denominación

---

<sup>57</sup> El P. Marcelo se vinculó a la UPS desde sus inicios, con la formación de docentes interculturales bilingües en la misión salesiana de Zumbahua, lo cual dio pie para la creación de la Carrera de EIB. Había ocupado cargos de importancia, por ejemplo, Vicerrector de la sede Quito, Superior de los Salesianos y Canciller de la Universidad del Ecuador entre los años 2008- 2014.

En septiembre del 2016, asumió la coordinación general de las Instituciones Salesianas de Educación (IUS). En el contexto de una misa de despedida que se celebró en Quito expresó: "*Uno de los desafíos es fortalecer el carisma salesiano, poner en diálogo el mundo académico con el mundo de la cultura y servir directamente a los jóvenes, principalmente a aquellos de los sectores populares que empiezan a incorporarse al mundo de la universidad (...) hay que construir una fidelidad de los jóvenes, estar pendientes de sus expectativas, demandas, necesidades*". ("El Padre Marcelo Farfán viaja a Italia para asumir el cargo de coordinador general de las IUS". En Notiups. Fecha de publicación: 30/09/2016).

como “*Residencia Intercultural Estudiantil Don Bosco*” en el 2013, se comenzó a impulsar la *convivencia intercultural*. Él me había contado refiriéndose a la Residencia:

La convivencia de los estudiantes, esta convivencia intercultural acompañada salesianamente vemos que está ayudando muchísimo para la formación personal y profesional de estos estudiantes. Creemos que este proyecto va a contribuir para la transformación de las comunidades indígenas, de las familias de las que provienen y para una mayor equidad aquí en el país. Creo que, con esta propuesta, al acceso a la universidad, a la permanencia en la universidad y a la transformación social, se puede contribuir. (Fragmento de entrevista a P. M., 2013).

En su descripción, la Residencia era mucho más que una beca de estudio, como algunos me había dicho en la universidad. Parecía que la formación universitaria de estos (y otros jóvenes que vendrían) era un aporte a la sociedad toda, un aporte de equidad, que comenzaba con la transformación de sus familias y comunidades indígenas. Los salesianos solventaban económicamente el proyecto y lo *acompañaban salesianamente*. Este sacerdote era quien siempre veía esta obra con miras altas:

Con los años y sin abandonar las intenciones originales, se constató que había pasado la hora de ofrecer solo una salida asistencial a las necesidades de las comunidades indígenas presentes en la urbe y que tenía más futuro apuntar a la formación profesional de los jóvenes indígenas. De esa intuición, nace la Residencia Universitaria Intercultural pensada como casa salesiana que acoge a jóvenes provenientes de las diversas nacionalidades y que les permite acceder a la formación universitaria. 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 P. M., junio 2014).

El Padre hablaba de *intuición*, de un salto *asistencial* a una *necesidad* de otro tipo que parecía emerger dentro de las propias comunidades indígenas: la profesionalización de los jóvenes (lo que otro salesiano me había descrito como *crecimiento de población estudiantil en provincia*). Además, pensaba la “interculturalidad” como una construcción (no como algo estático o dado como me lo había mencionado el Director de la Residencia) que trascendía el campo de la ES y se continuaba en la sociedad y en cierta idea de desarrollo social, que parecía tener. Mi interlocutor, parecía pararse desde una crítica a las “políticas de acceso” basadas en méritos individuales que terminaban “excluyendo”, en vez de “incluir” como prometían.



En el nuevo nombre *Residencia Universitaria Intercultural Don Bosco* se unían los estudios superiores a lo indígena y a lo religioso. Los dos últimos elementos habían aparecido juntos desde los primeros períodos de evangelización a América, pero la relación entre la universidad con lo “intercultural”, era una novedad que tenía menos de 20 años. El hospedaje se transformaba en Residencia; de brindar un servicio *asistencial*, de acogida (un lugar de paso) a sujetos que por sus propias decisiones buscaban trabajo en Quito, se comenzaba a hacer de ese espacio, una *casa* para que jóvenes indígenas estudien en la UPS. Resultaba interesante ver las mutaciones de este proyecto de la congregación, que, si bien cambiaba de función, objetivos y denominación, mostraba una trama de continuidades, acompasadas a los cambios socio-históricos, culturales, económicos y políticos. Estas continuidades nos estarían permitiendo entender a la Residencia como una estrategia salesiana de “política inclusiva” que ahora vinculaba a los indígenas con la universidad como antes vinculó a los indígenas con la educación básica o a los indígenas con el trabajo y la ciudad. Desde esta interpretación, las *intuiciones* salesianas podrían considerarse respuestas altamente políticas que empataban con la misión de la congregación, con las coyunturas socio-políticas-educativas del Ecuador y con las “políticas de reconocimiento” a nivel internacional. El P. Marcelo había dicho:

La Residencia Universitaria no es un hobby de la universidad, es parte de un proceso histórico y de opciones institucionales, podemos decir entonces que la UPS atendiendo a las demandas sociales de las comunidades indígenas del Ecuador y en continuidad con las tendencias que en el campo de la “interculturalidad” se han venido dando en la región ha logrado la inclusión de diversos grupos en la universidad mediante el desarrollo de múltiples programas académicos, así mismo estas iniciativas han conducido a que la universidad declare como parte de su visión y objetivo institucional y como línea prioritaria de investigación la interculturalidad. (Fragmento de discurso en evento de presentación del libro *Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en la universidad. Un relato colectivo de los sentidos del ser y estar en la universidad*, 12 de noviembre del 2014)

Estas ideas eran representativas de los cuadros más comprometidos de los sacerdotes salesianos, entre los que él se ubicaba. La Residencia no era una ocurrencia emergente ni una respuesta rápida a las tendencias de “inclusión” actuales; sino que emergía desde la experiencia histórica y desde las mismas fuentes fundacionales de la congregación centradas en los jóvenes más “pobres”, “en riesgo”, los de las “clases populares”. De esto también hablaba un documento institucional cuando posicionaba a la formación salesiana como una oferta de valores distintos a los del mercado:

Es de gran importancia la presencia de sectores indígenas y afroecuatorianos, de diversas nacionalidades y pueblos en las diferentes sedes y programas. Todos estos sectores son susceptibles a los cambios operados en la sociedad, en donde el mercado se ha constituido en el eje fundamental de la organización de la vida social y el consumo, un lugar de construcción identitaria, de significados y valores. (Carta de Navegación, 2009: 21)

Podemos dilucidar según esta cita, que los salesianos protegerían -por decirlo de algún modo- a estos sectores para que el mercado no fuera el valor imperante y organizativo en la vida de los jóvenes indígenas y por eso, se consideraba que los que obtuvieran las becas y alcanzaran su título profesional retribuyeran a sus comunidades con proyectos de “desarrollo local” para la *transformación social*, sin perder sus identidades étnicas.

Este capítulo mostró en extenso detalle el desarrollo de la obra salesiana en Ecuador y las relaciones con otros actores y grupos sociales (del gobierno, de la Iglesia local, de las comunidades indígenas) en el campo educativo, político, económico y religioso que fueron configurando esta historia. En momentos, alianzas, reagrupamientos; en otras, cortes o ciertos quiebres. Siempre, zonas intermedias de negociaciones y tensiones. También, es sugestivo percibir las diferentes miradas, criterios y opciones dentro de los salesianos como congregación religiosa y las modificaciones que el tiempo y las circunstancias generaban y el valor estratégico que tenía la “inclusión” o “exclusión” de grupos e individuos dentro de ciertas categorías como la de pueblo (Milstein: 2009) relacionadas con lo popular, los pobres, los “*hijos del pueblo*” a ser formados, educados y profesionalizados.

## CAPITULO 2

# EDUCACIÓN SUPERIOR Y ACCIONES POLÍTICAS EN EL ECUADOR DE CORREA

*Nuevas generaciones de jóvenes de todos los estratos sociales y rincones de la patria, podrán estudiar gratuitamente en universidades de excelencia.*  
(declaraciones de Rafael Correa en medios públicos, 2014)

*¿Qué juego podemos hacer? Tenemos que ver cómo es el nuevo juego...*  
(profesor de la UPS con cargo de gestión, abril 2015)

### 2.1 Introducción

El segundo capítulo tiene el objetivo de contextualizar y describir el impacto de las políticas públicas educativas del gobierno correista, en el campo universitario, a partir de las relaciones políticas y económicas que se daban entre *la Salesiana* (UPS) y los organismos gubernamentales de política pública universitaria para ir dando densidad de sentido al fenómeno de “*inclusión intercultural*” que intento problematizar y comprender.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES: 2010) y su Reglamento (2012) en consonancia con el “Plan Nacional del Buen Vivir”, traían reformas y cambios sustanciales que transformaban el acontecer cotidiano de las universidades y de los sujetos que la habitaban. Los discursos sobre “calidad”, “democratización educativa” y “gratuidad” apuntaban a la necesidad nacional de asegurar una *población educada y profesionalizada* que se mostraba urgente, ante la competitividad del mundo globalizado. Instituciones gubernamentales de ES, especialmente la Senescyt a través de su vocero oficial, ejercía un fuerte peso de rectoría en todo este proceso. Lo que sucedía en Ecuador no era un caso aislado, ya que la mayoría de los países Latinoamericanos habían incorporado el derecho a la ES como tema prioritario en las agendas de las políticas educativas (Santos, 1998).

Muchas de las personas con la que yo hablaba fuera de la universidad, veían con entusiasmo la “política de gratuidad”, las becas y las grandes inversiones para posgrados y creación de nuevas universidades nacionales; consideraban que estas nuevas políticas significaban la *recuperación de la rectoría estatal* en miras al *interés nacional, que ahora los jóvenes tenían oportunidades de estudiar donde quisieran* (sea dentro o fuera del país), *que los docentes iban a ser mejores porque tenían más títulos y que nunca se había visto que un gobierno se ocupara tanto de la educación*. En primera instancia, los

estudiantes y sus familias solían apreciar estas nuevas “oportunidades” educativas; aunque al tiempo, los procedimientos para alcanzarlas los desanimaban y los llevaban a críticas y quejas. Para profesores y directivos de distintas universidades esto suponía nuevas acciones y dinámicas de trabajo y consideraban que muchas veces, los cambios violaban la autonomía de las universidades y las opciones institucionales específicas.

Dentro de las universidades, profesores, administrativos y directivos se organizaban en función de responder y amoldarse a las altas exigencias demandadas por las reformas implementadas *desde arriba* y solían vivir con sentimientos de inestabilidad, stress, preocupación y/o miedo tal cantidad de cambios; aunque al mismo tiempo aprovechaban las presiones y “oportunidades” para continuar la formación en posgrados. Las más altas autoridades de la UPS buscaban reubicarse haciendo frente a estos nuevos sucesos coyunturales de la ES desde su legado misional y pedagógico y al mismo tiempo, responder a las nuevas demandas desde organismos estatales.

Primero describo cuestiones de coyuntura política educativa y en la segunda parte del capítulo, voy mostrando cómo se iban entretejiendo las relaciones políticas entre los actores de la universidad y de la Senescyt, y como en ese campo de comunicación e interacción intervenían dimensiones económicas, simbólicas, entre otras que iban asegurando un actuar conjunto, en medio de lo que se presentaba como una *revolución educativa*.

## **2.2 Ley Orgánica de Educación Superior. *Revolución educativa y del conocimiento***

El ambiente universitario se fue agitando a partir de la nueva LOES (2010) y su posterior Reglamento con una fuerte política nacional de incidencia en todo el campo universitario (sea público o privado). Muchos académicos y autoridades reconocían la necesidad de cambios en la universidad y de que el gobierno asuma un rol y un cierto control. Así lo expresa el reconocido académico e historiador ecuatoriano, Ayala Mora<sup>58</sup> (2015):

Seamos justos. En el curso de estos últimos veinte años este es el único gobierno que ha planteado que iba a enfrentar el problema universitario y lo ha hecho. Y este es un

---

<sup>58</sup> Vale recalcar que Ayala Mora fue el coordinador de la comisión que nombró el Sistema Universitario para entenderse con la Asamblea Nacional y los delegados de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) para hacer un proyecto de consenso.

elemento destacable, porque creo que, de todas maneras, el haber removido la universidad ecuatoriana es en sí un paso importante. Por duro que sea reconocerlo, la burocratización, el desperdicio, el clientelismo, y lo que, a mi juicio, en forma incorrecta, se ha llamado *politización*, porque creo más bien que ha sido *caporización* de la universidad ecuatoriana, eran vicios que había que superar. Por eso tuvimos tanta ilusión de la nueva Ley de Educación Superior, que levantó niveles de participación inéditos en la historia del país, no solamente por la movilización que generó en la base del sistema universitario ecuatoriano, por el espacio que ocupó en la prensa, sino por el tiempo que llevó recoger y sistematizar las propuestas para ese proyecto (p. 57-58)

Meses de trabajo lograron un consenso, pero *“el gobierno rompió el consenso y el compromiso público. Habiendo ofrecido que no vetaría la ley, sino en asuntos marginales y excepcionales, aquella regresó vetada como cientos veinte veces, transformada en otro instrumento jurídico”*, denunciaba Ayala Mora (2015: 58). Las discrepancias y marchas en contra de la LOES no lograron las modificaciones planteadas. Y a inicios de octubre del 2010, entró en vigencia por el Ministerio de la Ley sin el debate final de la Asamblea Constituyente allanándose al veto presidencial. El documento que incluía 211 artículos quedó tal como el presidente Rafael Correa lo envió a la Asamblea. La Ley había despertado fuertes críticas de alumnos, profesores y autoridades de las universidades de todo el país por considerar que afectaba a la autonomía universitaria, y que al crear una Secretaria Nacional se lograba un control político y esto, se decía, terminaba afectando lo académico porque *“cuando el Estado tiene recursos económicos y la autoridad política para regular el funcionamiento interno de las universidades, la autonomía está en el más serio riesgo de ser una mera afirmación”*(Ayala Mora, 2013). Las críticas más fuertes entre los rectores de varias universidades pasaban justamente por excluir a miembros que representen al sistema universitario, lo que significaba una exclusión representativa y participativa concreta. A pesar de aquello, el Gobierno defendió las reformas argumentando que la ES cambiaría en beneficio de los intereses del Ecuador porque el país apostaba a una *radical transformación* en su ES.

Había elementos claves en la llamada *revolución educativa*: “inclusión” (*educación para todos*), “equidad de género” (*hay que terminar con el patriarcado en las universidades; todos los rectores y consejeros académicos de las universidades públicas eran hombres*), “conocimiento” (*ciencia y tecnología para el desarrollo*). Este último aparecía como el núcleo para la transformación de la matriz productiva, ya que los voceros indicaban que *el cambio en la matriz cognitiva era fundamental para el cambio en la matriz productiva*.

Tanto la educación superior como el desarrollo científico han sido una preocupación central para nuestro Gobierno. (...) También hay mucha responsabilidad en ustedes (los jóvenes) porque la tarea es diseñar el futuro (...) Solo la difusión de conocimiento garantiza la equidad entre las sociedades. Vamos a construir un ecosistema social, para el desarrollo del conocimiento y de la tecnología (...) Todo aquello que no sea excelencia, representa una piedra en el camino que debe ser desechada. Ecuador tiene 10.000 becarios repartidos por todo el planeta. La mayoría en Maestrías y Doctorados. Vamos a convertir a Ecuador en un país de revolución y conocimiento. (Correa Fragmento en ocasión a la conmemoración de los 8 años de gobierno. 15/1/2015, en Agencia de noticias Andes 2015).

Discursos, propagandas y programas gubernamentales se centraban en el campo de la ciencia, el conocimiento y la ES. Estos elementos se posicionaban como ejes de atención principal e intervención. René Ramírez, una figura protagónica, que desempeñaba el cargo de Secretario de Senescyt<sup>59</sup>, o sea el organismo que ejercía la rectoría de la política pública en el campo de la ES, la ciencia, tecnología, innovación y los saberes ancestrales había dicho en una entrevista:

El cambio estructural en el Ecuador es producir otro modelo de acumulación, dentro de la relación de acumulación-redistribución materialista. Tenemos un modelo rentista de acumulación, primario, explotador, sectario e importador, de los cuales sólo una, la burguesía de exportación-importación comercial, es quien controla la política económica. De esta manera, el cambio estructural se debe dar mediante el conocimiento, transmitido desde la escuela hasta la universidad. Es por ello que pretendemos pasar de los recursos finitos (porque Ecuador es un país petrolero) a los recursos infinitos que representan la producción de ideas. (Ramírez, 2014 en Contretemps).

El Informe el Mandato Constituyente 14 (2008) fue el punto de partida de la nueva ley, retratando la realidad de setenta y dos universidades y veinticinco institutos superiores, cuyas recomendaciones dieron lugar a revisiones y nuevas evaluaciones en marcha. Uno de los puntos focales de dicho informe fue hacer público el virtual “*divorcio entre las universidades y el desarrollo del Ecuador*”, especialmente en lo que al talento humano se refería. “*Somos el país con mayor inversión pública de la región y, sin embargo, tenemos que importar talento humano porque no tenemos esos técnicos*”, expresaba en una entrevista el secretario de la Senescyt. Los funcionarios formulaban que los cambios en el Nivel Superior respondían a una realidad *mercantilista* que debía ser modificada:

---

59 Ramírez, quien trabajó en dicho cargo del 2011 al 2017, fue designado en julio 2017, como coordinador de la Agenda de Ciencia, Tecnología e Innovación para elaborar la nueva agenda regional universitaria para los próximos 10 años de la UNESCO.

Esta reforma es un producto absolutamente ecuatoriano, que surge de un análisis profundo del contexto mundial a partir de la crisis cognitiva por la que atraviesa. La Ley Orgánica de la Educación Superior ha sido la ley más debatida de la “*revolución ciudadana*” del Ecuador: dos años y medio de debate. Uno de los puntos fundamentales de esta ley ha sido el de romper con el corporativismo de las instancias que regulaban el sistema. Por ejemplo, el Ministerio que represento, la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, no existía en Ecuador. Se temía que la creación de una secretaria así podía atentar contra la autonomía universitaria, concebida como un mito en Ecuador. En realidad, esta autonomía no existía, había heteronimia. La autonomía se perdió durante los 20 últimos años con la mercantilización de la Educación Superior. Incluso reinaba dentro de las universidades, una autarquía absoluta, no solamente desligada totalmente de los intereses de la sociedad sino también con el Estado. Con la creación de esta secretaria se quiso recuperar y preservar esta autonomía, a fin de que las universidades reasumieran su rol: producir conocimiento en lugar de responder a las exigencias empresariales. Se podría incluso decir que este era uno de los grandes problemas de la universidad: no producía más conocimientos. Y si una universidad no produce conocimientos, se convierte simplemente en una escuela (Ramírez, 2014).

Como evidencian los fragmentos discursivos anteriores, el gobierno ecuatoriano impulsaba una *revolución educativa* con el sentido de *recuperar y restablecer el sentido de lo público* en la ES en contra de la rentabilidad. “*Toda la reforma de la ES consiste en desmercantilizar el sistema y construir el bien común del saber, de manera general, y en la Educación Superior, en particular*” (Ramírez en Contretemps, 2014). Correa explicaba en una entrevista en ocasión de sus ocho años en el gobierno: “*Somos un gobierno de izquierda moderna, del socialismo del siglo XXI. No es que el mercado no importe, si importa porque asigna recursos, pero el mercado tiene que estar en función de la gente y no al revés*” (14/1/2015).

La perspectiva oficial acentuaba que las universidades del país eran organizadas en función del sistema económico capitalista y, en consecuencia, no buscaban desarrollar carreras que no fueran con este sistema económico, lo que producía una *separación fuerte entre las carreras científicas y las de humanidades*.

Claramente y una vez más en la historia, la educación, parecía estar siendo considerada como uno de los factores para potenciar el crecimiento económico del país. Eran las carreras que aportaban al “Plan Nacional de Desarrollo” (Senplades, 2009-2013/2013-2017), eran los títulos profesionales en función del cambio en la matriz productiva. Por eso, el presidente Correa con orgullo, mencionaba una y otra vez las grandes inversiones que el país hacía en educación, buscando *aspirar a lo más alto, a ser globalizados para compararnos a los mejores, a tener un sistema de ES que pueda estar entre los mejores del mundo*. La educación no era un gasto sino una inversión pública y en tanto, se transformaba en un elemento crucial para considerar en la implementación de

estrategias de desarrollo económico y mercado que necesitaban de *carreras de interés nacional* y toda una política pública que fomentara el talento humano desde la ES (Senescyt: 2012, Acuerdo N° 2012-029).

En declaraciones públicas, Ramírez (2014) mencionaba una propuesta de ley llamada “Economía Social del Conocimiento” y explicaba que como país del sur se vivía una fase de neo-dependencia en cuanto a los conocimientos generados por países más industrializados.

Proponemos una nueva ley que recupera el conocimiento y el bien común, y aspire a romper este monopolio y la lógica de los tratados de Propiedad Intelectual del intercambio de libre comercio entre el Norte y el Sur. Para ello, es indispensable contar con una nueva arquitectura regional. Proponemos construir, desde UNASUR, un CIADI en Sudamérica, para que los conflictos se puedan resolver en la región y no, por ejemplo, en Washington o el Banco Mundial. Vamos a tener que ponernos de acuerdo para discutir el significado de la propiedad intelectual. Vamos a empezar por el derecho interno porque actualmente Ecuador está asumiendo la Presidencia de la UNASUR. Con el presidente Correa estamos discutiendo el tema dentro de los acuerdos regionales e internacionales, pues es aquí donde se juega la verdadera emancipación. (Ramírez, 2014)

La subsecretaria de la Senescyt en el II Congreso Internacional de Innovación y Desarrollo también afianzó la idea: “*Queremos que la Economía Social del Conocimiento sea el mecanismo y la ruta para alcanzar la sociedad del Buen Vivir, y queremos que esto sea una política de Estado*”. Remarcó los esfuerzos que estaba haciendo el gobierno para construir una estrategia nacional y un ecosistema de innovación y citó a Rafael Correa: “*El principio fundamental es que el conocimiento es universal, es patrimonio de la humanidad. No puede ni debe ser privatizado*”. (Quito, 30 y 31 julio 2014)

Para marzo del año 2015, el anteproyecto del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, la Creatividad y la Innovación contaba con quinientos sesenta artículos, distribuidos en cuatro libros, y estaba en su etapa final de discusión a nivel del Ejecutivo, previo a su envío y tratamiento en la Asamblea Nacional. El Código buscaba una alianza entre la academia y el aparato productivo para cambiar la matriz productiva y transitar a la “economía del conocimiento”. La normativa planteaba la articulación del sistema de ES, con los sistemas de educación básica; de gestión tecnológica, innovación y saberes ancestrales; de cultura y sistema productivo.

Era claro, como el Estado iba ganando terreno y poniendo en función de lo público a la sociedad civil, a la empresa, a la universidad y a los sujetos. La política de Estado abarcaba a los sujetos, a los conocimientos sean estos ancestrales o no, a las comunidades e instituciones. Por supuesto, todos los cambios repercutían de forma directa en los



presupuestos. Algunas cuestiones sobre financiamiento se cambiaron sustancialmente a partir de la LOES porque la Senescyt distribuía los recursos económicos a las universidades públicas, con criterios de calidad, eficiencia, número, equidad y excelencia. Y toda institución debía rendir cuentas de sus fondos públicos recibidos ante la Contraloría del Estado. Las universidades privadas, pero cofinanciadas debían destinar las rentas del Estado a becas y a los docentes (este es el caso de la UPS)<sup>60</sup>. Cambios en las contrataciones y el escalafón de docentes y sus requisitos eran puntos sensibles también (cf. Senescy, 2012).

El presidente Correa indicaban reiteradamente que Ecuador era el país de América Latina que más invertía en ES. *“En promedio el Gobierno Nacional destina el 1,8 % del PIB para inversión en Educación Superior. A escala mundial, esa cifra solo la supera Dinamarca que invierte el 2,2 % del PIB según el Banco Mundial”* (declaraciones de Correa publicadas en El Ciudadano y el Comercio, 2014c). Para el primer mandatario, el rol de los jóvenes era estudiar y los cambios que se impulsaban en el país para democratizar el acceso a la educación tenían el objetivo de insertar la excelencia académica y terminar con esa costumbre de tener en las universidades *trabajadores que estudiaban y no estudiantes que trabajaban*. Según datos oficiales, en Ecuador el 20% más “pobre” de la población ingresaba a la universidad desde la gestión del gobierno actual, aunque Correa había dicho que todavía faltaba ocuparse del mejoramiento de la ES<sup>61</sup>.

Desde 2007, cuando asumió Correa -según datos oficiales- un total de 8.860 jóvenes habían obtenido becas del Estado para estudiar en el extranjero. Ecuador tenía 2,31 becarios por cada 10.000 habitantes, había dicho el presidente: *“En el mundo, solo nos ganan Alemania y Dinamarca”* (Contretemps, 2014). Este intenso programa de becas de pregrado y de posgrado en el exterior era parte de la *“revolución”* en la ES y de un *salvataje del país de la mediocridad académica y educacional* (Correa, 2012). El Secretario de la Senescyt explicaba en una entrevista la política de becas para estudiar en el extranjero:

---

<sup>60</sup> Esto fue hasta septiembre del 2014. En el próximo capítulo me referiré a los usos de este fondo.

<sup>61</sup> Era común encontrar en la prensa clasificaciones institucionales de este estilo: *“La Escuela Politécnica del Litoral, que estaba considerada como la mejor universidad del país, en el ranking mundial caía en el puesto 1747 y que la Universidad San Francisco de Quito (la privada más costosa) se ubicaba en el puesto 2417, la Politécnica Nacional en el puesto 2687 y la Universidad Católica en el 2902”*. (El Ciudadano, 2014)

Lo que es fundamental es la producción de conocimiento. Eso implica mayor inversión de recursos para el conjunto de la investigación. No es posible hacerlo de un día para el otro. En el Ecuador, desafortunadamente, hay pocos jóvenes (2%) que obtienen el nivel de bachillerato para entrar a la universidad. Por eso, hemos creado uno de los programas más ambiciosos casi equivalente al del Brasil, en términos de políticas públicas de becas, si lo vemos proporcionalmente al número de la población. Este programa permite a los estudiantes y a los profesores de las universidades salir al extranjero para hacer sus maestrías y sus doctorados. Hemos dado la posibilidad a 7000 estudiantes de hacer sus estudios en las mejores universidades del mundo, mientras que antes eran solamente 200 estudiantes. Hemos invertido USD 500 millones en este proyecto de becas. (...) Gracias a esta política, el Ecuador es el país con la tasa más alta de estudiantes universitarios provenientes de familias pobres (27%) en América del Sur. Esto es importante porque esto va a permitir la democratización de la enseñanza superior. Ahora bien, en Ecuador entrar a la universidad permite la movilidad social. Según los modelos econométricos es muy improbable salir de la pobreza sin ayuda. Nuestras medidas tienen como punto de partida suprimir la pobreza de manera estructural, yendo mucho más allá de las políticas de transferencias monetarias directas, como si esta fuera la única solución a largo plazo (Ramírez en Contretemps, 2014).

Todas estas políticas promocionadas en un fuerte y dominante aparato de comunicación estatal, posicionaban al Ecuador como un modelo de inversión y transformación educativa.

### **2.3 De universidades de garaje a universidades emblemáticas**

En el 2011 se inició un proceso de evaluación de las universidades según criterios de titulación y escalafón de profesores, infraestructura, horas de clase, mallas curriculares, entre otros, categorizándolas en letras en una escala de la A a la E. Luego de una primera evaluación, veintiséis universidades resultaron en la categoría E. La Ley Orgánica tenía previsto reevaluarlas después de un año y medio bajo la condición de que aquellas que no pasaran la segunda evaluación estarían obligadas a cerrar. Fue cuando, el 12 de abril del 2012, como un hecho sin precedentes en el Ecuador, fueron cerradas catorce universidades de categoría E al no pasar la evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). La clausura de estas universidades privadas -llamadas por el gobierno “*universidades de garaje*”- se consideraba un paso muy importante de la “*revolución educativa*”, según los voceros estatales. Aquella mañana dichas IES aparecieron rodeadas de policías y selladas con carteles: “*suspendida por falta y deficiencia de calidad académica*”. En ellas, estaban inscritos 38.000 estudiantes para quienes se generó un plan de contingencia que los reubicaba en otras instituciones en las mismas carreras o en carreras afines.

En el Ecuador del pasado había universidades que ofrecían varias carreras profesionales que no se necesitaban y con títulos rimbombantes como Ingeniería en Cosmeatría. Además, en el país existía una sobredemanda para estudiar administración de empresas cuando se carece de ingenieros, mineros y geólogos. (Correa, 2014)

El titular de la Senescyt, explicaba también en discursos y espacios públicos que la asignación de recursos para las universidades e institutos se estaba realizando en base al análisis de cuatro aspectos: incremento de la calidad, democratización, generación de conocimiento y pertinencia administrativa (que era contemplar qué carreras necesitaba el país). El “*proceso de depuración*” (como lo mencionaban agentes del gobierno) de centros universitarios y de institutos se mantenía como una política permanente del Movimiento Alianza País. Asimismo, el gobierno de Correa se fijó como meta fortalecer la oferta de institutos técnicos, que hasta 2017 sumarían cuarenta para acoger a 100.000 estudiantes. Para el año 2013, las universidades habían sido nuevamente evaluadas, algunas subiendo, otras bajando o manteniéndose en su categorización anterior. Los planes estatales disponían de una evaluación de las universidades cada 5 años y de una continua acreditación de carreras.

Mientras se cerraban catorce universidades privadas, se planeaban otras cuatro. Esta vez, nacionales y “*emblemáticas*”, ubicadas estratégicamente en diversos sectores del país<sup>62</sup>. Las leyes de creación de estas “*universidades de excelencia*” nacieron según el objetivo oficial enunciado como parte de una propuesta de pacto nacional para la construcción de la “*sociedad del conocimiento*”:

Las nuevas universidades nos permitirán salir de la economía extractivista y construir una economía de recursos ilimitados basada en el conocimiento, la creatividad y el pensamiento. Se promueve el más alto nivel académico, de acuerdo con estándares internacionales, y la concreción de alianzas con institutos, facultades, conservatorios, empresas y demás sectores estratégicos del país. Sus grandes beneficiarios serán las nuevas generaciones de jóvenes de todos los estratos sociales y rincones de la patria, que podrán estudiar gratuitamente en universidades de excelencia. (2014. [www.asambleanacional.gob.ec](http://www.asambleanacional.gob.ec))

---

<sup>62</sup> Además de Yachay, las otras tres universidades eran: Universidad Regional de la Amazonía Ikiam (selva en lengua indígena shuar) establecida en El Tena y enfocada en Ciencias de la vida, Ciencias de la Tierra y Ciencias de los Asentamientos humanos; la Universidad Docente-UNAE en la provincia de Cañar y la Universidad de las Artes-Uniartes, en Guayaquil que oferta carreras relacionadas con Cine y Artes Audiovisuales. El Estado proyectaba también la construcción de institutos superiores, uno en Puerto Bolívar que ofreciera tecnologías relacionadas a servicios portuarios y otro, en Portovelo (provincia de El Oro) con una oferta de títulos técnicos y tecnológicos para la minería.

Desde marzo del año 2014, Yachay (conocimiento, en lengua quichua) funcionaba en la provincia andina de Imbabura en 4.270 hectáreas y estaba especializada en “ciencias duras”, orientada hacia la investigación científica y fomento de industrias para las áreas de Biomedicina, Petroquímica, Nanotecnología, Emprendimiento, Informática y Geología. En el futuro, esta “Ciudad del Conocimiento” como también se la llamaba -según el gobierno- estaría vinculada a once institutos de investigación que conformarían parques científicos y tecnindustriales, que se construirían a su alrededor. *"Es la primera vez que se crea en Latinoamérica una universidad en la que el 97% de estudiantes y el 100% de profesores no proceden de 20 km a la redonda"*, afirmó a la prensa el rector de Yachay, en aquel momento el español Fernando Albericio (Declaraciones en El Comercio: 2014c), añadiendo que una de las metas era ayudar a cambiar la línea de producción nacional. Yachay, con docentes extranjeros, albergaba en su inauguración a 169 jóvenes y tenía en sus planes abrir maestrías en energías sustentables, nanotecnología, química orgánica y farmacéutica, con la colaboración de la Universidad de Barcelona y otras IES extranjeras.

En septiembre del año 2013, el Ministerio Coordinador del Conocimiento y Talento Humano del Ecuador, reunía a representantes de estas “*universidades emblemáticas*” con delegados del Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador para establecer contactos que pudieran convertirse en “*socios estratégicos para la formación del talento humano a través de la colaboración de comunidad académica extranjera*” (El Comercio, 2014b)

La apertura de estas universidades generaba distintas opiniones. Por ejemplo, conversando con profesores tanto de la UPS como de otras universidades que ofrecían las carreras de educación, se temía que la Universidad Nacional de Educación- UNAE, termine captando a los potenciales estudiantes que quisieran formarse como docentes. Se escuchaban algunas voces críticas desde el interior del campo de la ES y de políticos opositores que cuestionaban la enorme inversión para crear estas cuatro universidades en vez de haber dispuesto esos fondos en el mejoramiento de las universidades ya existentes. Muchos jóvenes con los cuales conversaba al respecto veían con buenos ojos estas iniciativas, pero también me expresaban que para obtener una beca en estas universidades de excelencia había que sacarse los mejores y más altos puntajes en el Examen Nacional de Educación Superior (ENES), por tanto, *solo unos pocos van a acceder*. Intelectuales, como Walsh y Villavicencio, eran aún más críticos:

Existen nuevas normativa y nuevas medidas de evaluación que pretenden mejorar las universidades del país y su empeño científico-académico, forjando un modelo que desacredita lo nacional, deifica el “primer mundo” y su conocimiento “universal” y concreta la función práctica y productiva de la universidad, función que es utilitaria al proyecto político, modernizante y neodesarrollista del gobierno actual. (Walsh, 2014b: 60)

Una falsa noción de universalismo del conocimiento parecería ser el principio que está orientando las políticas de la educación superior (...) Una suerte de capitalismo académico que niega la universidad como espacio público de debate, discusión, análisis y crítica. Una suerte de colonialismo académico que niega la experiencia, la historia de la universidad ecuatoriana e ignora su papel fundamental como repositorio de la cultura nacional que la está haciendo perder su sentido y horizonte (Villavicencio, 2013: 8)

Lo que se ponía en juego en declaraciones de este tipo, era la concepción de universidad y de conocimiento en relación a: ¿Qué tipo de universidad? ¿Qué tipo de conocimientos? ¿Y para qué? ¿Cómo empataban estas nuevas reconfiguraciones de la colonialidad del saber en un gobierno supuestamente llamado “progresista” y en un país, con una Constitución de carácter intercultural y con propuestas decoloniales claramente expresadas?

Luego de la evaluación a las universidades, en una segunda etapa de esta “*revolución educativa*”, se evaluaron sedes o extensiones, también clasificándolas esta vez en cuatro categorías: aprobadas, condicionadas, fuertemente condicionadas y no aprobadas. En abril del año 2013, el CEAACES presentó el informe de evaluación y *depuración* de las ochenta y seis extensiones universitarias del país, en el cual resultaron dos extensiones aprobadas, veintiuna condicionadas (entre ellas estuvo por ejemplo la Sede Quito de la UPS posicionándose en un octavo lugar), diecinueve fuertemente condicionadas y cuarenta y cuatro, no aprobadas. Estas últimas, se vieron obligadas a cerrar. En el año 2013 se realizó otra evaluación. Para Ayala Mora (2015) y otros críticos de estos procesos, había habido un error en la LOES al confundir evaluación con acreditación:

La acreditación es un sello de excelencia que se debería conceder en forma optativa tanto para universidades como para programas. El “permiso de funcionamiento” obligatorio, luego de la evaluación positiva, habiendo cumplido estándares básicos, no es acreditación. Es una certificación básica (p. 65).

Además, se había implementado un examen de fin de carrera que para el mes de noviembre del 2014 se había tomado a unos 3.000 estudiantes del último nivel de Medicina. Los estudiantes desaprobados, fueron suspendidos por un año, hasta una nueva evaluación.

Junto con lo anterior, otra crítica muy fuerte y preocupación que se escuchaba en aquel momento era sobre la triple tipología que la LOES hacía de las universidades: las de docencia con investigación, las de docencia (ocupadas más que nada en actividades de enseñanza para la profesionalización) y las universidades de educación continua<sup>63</sup>.

La exigencia de los títulos de cuarto nivel buscaba alcanzar la categoría de universidad de investigación, por un lado, y a su vez para que un docente pueda pretender el tiempo completo en su rol. Y el mandato daba plazo hasta el año 2017 para adquirir la titulación. Un rector de una universidad en un foro público consideraba que había un *“fetiche de los PHD, el gobierno contrató un pull de doctores y lo están viendo como un requisito y no como una necesidad”* (cuaderno de campo, mayo 2015). Sumado a esto, se criticaba mucho en el ámbito universitario que se considere al doctorado como un requisito para cumplir funciones de dirección de una universidad (o sea, para ser rector o vicerrector). Para promover los estudios doctorales, la Senescyt otorgaba becas y llevaba adelante el *“Programa Prometeo de viejos sabios”*<sup>64</sup> que contrataba profesores-investigadores extranjeros (o nacionales radicados en el exterior) con título de PhD; mientras que las universidades particulares pensaban iniciativas para invertir en la formación de sus profesores. Además, Ecuador ofrecía plazas para docentes españoles tanto para ejercer docencia primaria, secundaria o para formadores de futuros profesores del país en la Universidad Nacional de Educadores, UNAE. La oferta publicada en un periódico español prometía sueldos mensuales de entre \$u2000 y \$u5000 acompañados con bonos de vivienda, alimentación y transporte (El País, 2013).

Las apuestas políticas referenciadas a la formación, al desarrollo de talento humano, a los conocimientos, implicaban una modernización epistémica, académica e intelectual que se mostraba con grandes inversiones en educación, como becas para

---

<sup>63</sup> Según el Reglamento General a la LOES, Decreto No. 865, Artículo 14), únicamente las universidades de docencia con investigación podían otorgar títulos profesionales de especialización y los grados académicos de maestría y de PhD o su equivalente; las universidades orientadas a la docencia otorgaban títulos profesionales de especialización y grados académicos de maestría profesionalizante; y las de educación continua no tenían posibilidad de entregar grados académicos. Para que una universidad o escuela politécnica sea considerada de investigación debía contar, al menos, con un 70% de profesores con doctorado o PhD.

<sup>64</sup> El programa financiaba la estadía de investigación para aquellos que venían a trabajar a universidades e institutos de investigación públicos con salarios mucho más altos que para los profesores nacionales. En los discursos gubernamentales este programa era uno de los más *lúcidos* y *visionarios* porque potencializaba la *movilidad académica y científica inversa*, o sea recibía talentos, en vez de exportarlos (Senescyt, 2013).

*universidades de excelencia* y para carreras y disciplinas relacionadas con la “matriz productiva” y el “Plan de desarrollo nacional”<sup>65</sup>.

García Canclini (1981) explica que toda clase hegemónica, especialmente en su fase más “progresista”, busca el avance del conjunto de la sociedad, sea mediante el desarrollo tecnológico y económico global que beneficia parcialmente a todas las clases sociales, sea mejorando el nivel educativo y de consumo de sectores subalternos para expandir la producción y el mercado. Este proceso pudiera describir lo que iba sucediendo en el Ecuador correista que combinaba políticas de desarrollo con *nuevo socialismo*, integraba el “Buen Vivir” al mundo globalizado y capitalista, defendía lo nacional mientras entregaba becas para estudiar en el exterior o contrataba expertos internacionales como forma de garantizar calidad. Si un siglo atrás, las experticias educativas y evangelizadoras se dejaban a la Iglesia y a sus misioneros europeos, ahora los expertos resultaban ser los profesionales que llegaban formados desde afuera o se formaban - pareciera mejor- afuera.

La categoría de “profesor-investigador” que insertaba la nueva LOES además de contribuir al desarrollo del país asumía, según el gobierno, el objetivo de terminar con la precariedad laboral que vivían los docentes, que tenían que ser contratados por varias universidades para poder completar un salario digno. Las mejoras para los docentes eran enfocadas en estos términos en declaraciones del funcionario más alto de la Senescyt:

Antes dependía del poder político que tenía un profesor dentro de la universidad o su antigüedad, pero en ningún caso, tenía que ver con criterios académicos. Los docentes se encontraban en una situación de precariedad por la flexibilidad de la situación laboral: otra de las consecuencias del neoliberalismo en Ecuador. Estos profesores y profesoras recibían el nombre de “profesoras y profesores taxis”. Gracias a esta nueva categoría de profesor-investigador, los nuevos docentes comienzan ganando un sueldo mínimo de \$u 450 a \$u 1700 (Ramírez en Contretemps, 2014).

Mientras que los voceros gubernamentales, parecieran querer tomar distancia de la “*larga noche neoliberal*” (como una y otra vez eran mencionada por el mismo presidente Correa, en sus intervenciones sabatinas), desde enfoques críticos decoloniales, la consideración era justamente, la opuesta. Así se expresaba Catherine Walsh sobre aquel momento político ecuatoriano:

---

<sup>65</sup> En el año 2013, el porcentaje de becas en el área de ciencias sociales y humanidades fue mucho menor que para ciencias duras; pero ya en el 2014, las becas para dicha área habían desaparecido. Lo contradictorio era que para las Ciencias de la Educación (en Ecuador, la formación de profesores para la enseñanza), se estaban importando profesionales españoles.

Las políticas de gobierno en un número de sectores, incluyendo el extractivo y el de la educación superior, sugiere una reconfiguración del poder moderno/colonial bajo nuevos términos: la eliminación de la pobreza, control nacional de los recursos en vez de imperial, y el avance científico y tecnológico y la modernización. Con China y Corea del Sur reemplazando a los EEUU y Europa como aliados políticos, económicos e intelectuales/científicos, y Rusia recientemente convirtiéndose en parte de esta mezcla, el orden del capital y el poder está desplazándose, pero no está en declive de ninguna manera. Miles de estudiantes están recibiendo becas para estudiar fuera del país en “universidades de excelencia” (siguiendo en mayor parte las listas de universidades mundiales de Londres y Shanghái). Las ciencias “reales” y la innovación tecnológica son el objetivo, no las humanidades, las artes o las ciencias humanas y sociales. La gran mayoría de becas van a instituciones de los EEUU o Europa. En una acción que asume la creencia de que el conocimiento y la innovación están en otra parte (...) Dentro de todo esto, uno puede preguntarse qué sucedió con la Constitución y sus (supuestas) grietas. (Walsh, 2014. Cuaderno de campo, Programa radial).

#### **2.4 “Algo está pasando en la universidad”. Voces y perspectivas desde la UPS**

Las implementaciones de la nueva política educativa en el nivel superior tenían una clara influencia también en la UPS. A finales del año 2013, el Superior de los Salesianos y Canciller de la UPS, P. Marcelo Farfán expresaba a partir de su visita a la Universidad<sup>66</sup> que “*era necesario asegurar la identidad de la UPS en estos contextos de cambio y reestructuración de las universidades*”.

La universidad ecuatoriana atraviesa por procesos de reestructuración, de reordenamiento, de mejoramiento. Se trata de una fase de transición y los cambios generan estrés y preocupación, en estas circunstancias es importante que la UPS demuestre una coherencia institucional. La UPS debe estar atenta a dos posibles riesgos: la elitización de la Universidad al verse presionada por los agentes de control externo con el fin de alcanzar estándares que requieren fuertes inversiones y, por otro lado, la laicización de la universidad católica, riesgo que proviene de ciertos funcionarios del Estado que no han comprendido muy bien el carácter laico del mismo Estado al que sirven (P. Farfán, 2014. Cuaderno de campo).

Entre el personal universitario se notaba estrés y preocupación ante los cambios y los controles periódicos de los organismos estatales. Esto se respiraba en toda reunión, pero también en conversaciones informales con colegas y autoridades. *Todo el mundo está nervioso, hay que llenar y llenar matrices, hay que prepararse para las auditorias.* Los departamentos de la Universidad se pasaban pidiendo datos a las Direcciones de Carreras, a su vez, el Rector y los Vicerrectores solicitaban información a los

---

<sup>66</sup> El Superior visitaba una vez al año a la Universidad. Esta visita implicaba recorrer las sedes, dialogar con diferentes instancias y personal de la comunidad universitaria para luego elaborar un informe que se presentaba al Consejo Superior.



departamentos de Gestión del Talento Humano, Vinculación, Bienestar estudiantil, Económico, etc. Se percibía cierto malestar en muchas personas que trabajaban en la institución y un *bajar la cabeza* resignadamente en otros: *¿Qué vamos a hacer?, hay que hacer, hay que cumplir, nos estamos jugando la acreditación, por más que uno se queje esto nos piden*. Cuando tomaba contacto con docentes y administrativos de otras instituciones, se percibían tensiones semejantes. Recuerdo haber participado en una Asamblea del Contrato Social por la Educación<sup>67</sup> en donde en varias ocasiones, algunas personas decían que los rectores *estaban muertos de miedo*. Esto significaba miedo a hablar, a posicionarse en contra, y a consecuencias que podían tener en sus instituciones con los cambios políticos que se estaban dando. En definitiva, se jugaban puestos de trabajo, aportes financieros, número de matrícula estudiantil. Se ponía en juego el prestigio y reconocimiento de las universidades y las consecuencias que, a mediano o largo plazo, esto acarrearía en el sostenimiento material de las instituciones.

La postura de las autoridades de la UPS se posicionaba desde una imagen de seguridad para enfrentar nuevas coyunturas político-educativas desde la identidad congregacional y desde la experiencia universitaria acumulada. El Rector expresaba públicamente:

Vivimos nuevos contextos académicos, hemos crecido en todos los ámbitos; han cambiado muchas cosas, pero seguimos manteniendo nuestra identidad de universidad católica con carisma salesiano. (...) Si con los datos de nuestra historia miramos el futuro inmediato, nos inunda la certeza de que tenemos la experiencia y capacidad para dar respuestas positivas a los problemas presentes y los que se vislumbran a corto plazo. Estamos en plena renovación académica para responder a los cambios y demandas de la sociedad posmoderna; y lo estamos haciendo a partir de nuestros logros y del conocimiento colectivo creado en estos veinte años de docencia. (P. Herrán. Fragmento de un discurso dado en agosto 2014, en ocasión a los 20 años de fundación de la UPS. Cuaderno de campo).

Don Bosco era considerado por sus biógrafos como un visionario que estaba atento a los signos de su tiempo y en su testamento espiritual había escrito que *“en lugar de llorar”* por su muerte, sus hijos deben hacer firmes propósitos de *“permanecer seguros en la vocación hasta la muerte”*, del trabajo constante, el buen ejemplo para los alumnos y la práctica del “Sistema Preventivo” y había advertido que *“cuando comience entre nosotros el bienestar y las comodidades, la sociedad salesiana habrá terminado su*

---

<sup>67</sup> El Contrato Social por la Educación era un movimiento ciudadano amplio, diverso y pluralista creado en el 2002. Se fundamentaba en una perspectiva de defensa y ejercicio de los derechos humanos, particularmente del derecho a la educación, en la equidad de género, generacional y geográfica. (Asamblea realizada el 14 de enero 2015, Registros personales).

*misión y no olvidéis que nosotros estamos para los niños pobres y abandonados.* (Sociedad De San Francisco De Sales:1985).

Cada nueva demanda por parte de los organismos estatales de regulación del Nivel Superior, afectaba por efecto dominó a todas las instancias de la universidad: desde la secretaría, hasta sistemas informáticos; desde las direcciones de Carrera hasta el profesorado; desde la organización de personal, hasta lo económico; desde el departamento de comunicación hasta vinculación. Los requerimientos movían cuestiones de infraestructura, formación y capacitación docente, investigación, docencia, publicaciones, manejo de información a nivel de sistemas. Instancias como vicerrectorados y coordinaciones académicas junto a directores de Carrera, corrían tras las nuevas demandas de informaciones que pocas de las veces llegaban a tiempo, claras y ordenadas. *Es que nos pidieron así hace 15 días, pero ahora piden otros datos acumulados distintos e informática está tratando de sacar los reportes*, se quejaba una persona que trabajaba en el departamento académico (cuaderno de campo, noviembre 2014). Discusiones pedagógicas y epistemológicas, cuestiones estudiantiles, pasaban siempre a segundo plano, porque en reuniones de autoridades de la Sede y de profesores el dar cuenta de ciertas informaciones y el pedir las se transformaban en objetivos prioritarios y básicos. La preocupación por recoger “*evidencias*” de todo lo que se hacía era una preocupación continua. Conocer y analizar nuevos reglamentos e instructivos, *estar preparados a toda hora para cuando vengan, para cuando pidan, para cuando nos citen* (refiriéndose a personeros gubernamentales de organismos de educación), eran cuestiones de sobrevivencia, o sea de la existencia material de la universidad. Parecía que el estrés, la inquietud, los apuros no dejaban lugar al devenir normal y diario de una universidad. Nada de ese cotidiano se dejaba de hacer, pero todo estaba teñido con las *demandas de la política educativa* a la cual había que responder lo mejor y más rápido posible, *sin chistar, ni discutir, ni dialogar*. Como sintetizó una profesora: *Estamos viviendo un tiempo bien loco, bien difícil. Pero toca hacer, o lo hacemos o ¿qué nos queda? Me queda irme de la universidad* (comentario de una docente con cargo de gestión durante una reunión académica, 30/3/15).

Representantes de las universidades eran convocados de manera bastante regular a las denominadas *reuniones de trabajo* con organismos estatales como la Senescyt, el CEAACES y el CES. Al respecto de estas reuniones, las personas con las cuales conversaba, me comentaban que *más que reuniones de trabajo eran reuniones*

*informativas*; qué no había espacio para participar y que si en ciertas ocasiones emergía alguna *voz medio en contra era silenciada*.

Más que nada, se va porque se necesita saber qué hacer, además ven quién va, quiénes no, o sea que universidades están presentes. Es bueno que nos vean. Siempre hay rectores o sus delegados, vicerrectores, coordinadores académicos. Pero no, realmente no hay como discutir nada. Se va para enterarse, son reuniones en las que hay que estar. (Fragmento de diálogo informal con académica responsable de área educativa de la UPS, octubre 2014).

*Son reuniones en las que hay que estar*, estar para informarse, enterarse, hacer las cosas bien, cumplir con las normativas políticas porque, en definitiva -y más allá de toda postura ideológica- lo que había que hacer y todos debían hacer era cuidar la existencia de las instituciones y sus posibilidades de crecimiento. Tuve la oportunidad de asistir a una de estas reuniones por encargo del Vicerrectorado era el III Taller del Proceso de Acompañamiento de la Aplicación del reglamento de Régimen Académico (marzo 2015)<sup>68</sup>. Comprobé que cuando se mencionaba el alto nivel de participación de todas las universidades del país, de lo que se hablaba era de la asistencia con grupos de hasta seis personas por universidad. En aquella ocasión, se les preguntaba a los representantes de las universidades entre ellos cancilleres, rectores, vicerrectores, coordinadores académicos, equipos de rediseño curricular, etc. qué avances se iban teniendo en los procesos de rediseño curricular. Varias veces a lo largo de aquella jornada se mencionaba la *oportunidad para grandes reformas, el momento positivo que vivían las universidades del Ecuador*. Las inquietudes en aquella reunión pasaban por *cómo llenar instrumentos y matrices, cómo subir a la plataforma la información, cuánto tiempo quedaba para cumplir*. Recuerdo que las dos funcionarias que se presentaron como *facilitadoras del taller*, daban turno a los representantes de las universidades que expongan en pocos minutos cómo se estaban organizando para cumplir con los requerimientos e intentaban responder alguna duda e inconveniente. Comparto un fragmento de diálogo de:

Rectora de una universidad: Antes no nos dábamos cuenta y cambiábamos el microcurriculum, para hacer las mejoras en la universidad. Ahora tenemos un modelo único y estamos alineados desde arriba (en tono positivo de aprobación).

---

<sup>68</sup> Durante el 2014 y hasta mediados del 2015, se realizaron diversos talleres del CES para los procesos de rediseño. En cada uno, el CES avanzaba con modelos cerrados, únicos y homogéneos. El currículo genérico de las carreras de educación orientaba la formación de docentes para el sistema educativo ecuatoriano y sus niveles. Indicando distribución de asignaturas, núcleos problemáticos, horas, etc. La reforma curricular de las carreras de Educación (prioritarias para el gobierno) estaba a cargo de una sola funcionaria. Se convocaban a representantes de las carreras de Educación. Siempre la UPS enviaba a delegados.

Representante del CES: ¡Claro, ahora estamos sincronizados, estamos yendo de la mano todas las universidades! Había el temor que esta reforma se quede en la forma, en la normativa, pero nos damos cuenta que no es así. Esto ha implicado re-estructuras, conocer el reto de la educación, de la pedagogía. Se pensaba a la educación superior como territorios aislados, con expertos en disciplinas, pero ahora vemos que esto ha generado tanto cambio es una ruptura epistemológica y un diálogo intercultural. Es necesario seguir avanzando a buen ritmo, porque esto es un cambio de modelo educativo y verdaderamente estamos buscando un cambio de paradigma. Los desafíos de transformación de los modelos de formación. Ahora nos preguntamos quién es el sujeto que debemos formar y no abrir una carrera porque el mercado demanda. (Montserrat Creamer, registro de reunión 13 de marzo 2015. Cuaderno de campo).

Los resultados de las evaluaciones de los organismos estatales hacia las universidades eran comentados entre jóvenes, padres de familia y la sociedad en general. Entre los docentes también se conversaba sobre los resultados que se conocían por los medios de comunicación social o los informes que llegaban a las autoridades. El rector vía mail, en ciertas reuniones o discursos en algunos eventos informaba estos resultados, motivaba a seguir sosteniendo los esfuerzos, etc. Igual trabajo hacían los vicerrectores de las Sedes y los coordinadores académicos.

Las extensiones y Sedes de las universidades con categoría de “condicionadas” en la evaluación de los organismos estatales, debían presentar informes trimestrales de sus mejoras en base a tres macrocriterios: academia, infraestructura y gestión y política institucional. Este proceso comenzó en octubre del 2013 y terminó en abril 2015. Las extensiones que no cumplieran con los requisitos básicos deberían cerrar y las que calificaran podrían seguir su labor y ofertar nuevas carreras de grado y posgrado. Luego de las evaluaciones, las universidades debían preparar *planes de mejoramiento*, que una vez más serían evaluados de forma constante. La vicerrectora en aquel momento de la Sede Quito, mostraba en una reunión de directivos de octubre del 2014, el trabajo que se estaba haciendo en la universidad para avanzar con los *planes de mejoras*, relacionado con el aumento de ciertos indicadores: número de docentes con títulos de cuarto nivel (maestría y PhD), cantidad de docentes de tiempo completo con titulación de PhD<sup>69</sup>, número de estudiantes por docentes a tiempo completo, los porcentajes de horas clases por docente con dedicación a tiempo completo, el porcentajes de docentes titulares, las remuneraciones de los docentes, el número de mujeres titulares, el número de programas de vinculación y la cantidad de artículos producidos y publicados. Y cuando esta misma vicerrectora presentó ante toda la comunidad académica su informe de gestión (Informe

---

<sup>69</sup> A mayo 2015, la UPS contaba con una planta docente de mil doscientos, de los cuales doscientos profesores estaban en proceso de estudios de PHD.

del Rector, 2012-2015) en junio del 2015, lo hizo guiada en su totalidad por los criterios e *indicadores de evidencia* de los organismos estatales (CES, CEAASES) entre los que se encontraban: procesos de depuración (de sedes, extensiones, centros de apoyo), nuevos procesos de admisión y nivelación, graduación, regularización de mallas, rediseños curriculares (Montalvo: 2014). El esfuerzo y trabajo de todo el conjunto de personas de la universidad, evidentemente daba buenos resultados, los que las autoridades pretendían y los que las autoridades deseaban mostrar a los organismos estatales. La apuesta era hacer todo lo posible *para ganar y no perder nada*, esto significaba *responder a lo que el gobierno pedía*. Por ejemplo, la UPS hacía una considerable inversión económica con el objetivo de lograr una de las exigencias de la ley que era la formación de sus docentes en estudios de cuarto nivel para el 2017<sup>70</sup>. Pero unido a eso, estaba el desafío de retenerlos, mediante incentivos y bonos, una vez formados. Las autoridades mencionaban que, al ser una universidad privada, no se podía competir con los recursos del Estado para contratar docentes o aumentar considerablemente los sueldos.

Hemos tenido un proceso de racionalización de nuestros talentos docentes para ubicarlos en función de sus experticias. Y hemos buscado muchos mecanismos para impulsar que nuestros docentes realicen estudios de maestría en función de la cátedra que desarrollan; se han dado plazos, la universidad ha ayudado con becas, sin embargo, algunos profesores no se han inscrito ni han buscado y algunos han dicho que definitivamente no quieren estudiar una maestría. Esto nos ha obligado a hacer un cronograma de separación de docentes. Ha sido un proceso doloroso, porque hay docentes que no cuentan con maestría pero tienen muchos años desarrollando su clase, son buenos profesionales pero lamentablemente la norma no nos da otra alternativa. (Entrevista a Viviana Montalvo, Vicerrectora Sede Quito: 2014)<sup>71</sup>

La UPS se encontraba con la decisión de despedir docentes cuando estos elegían no seguir estudiando o se negaban a seguir estudios de cuarto nivel en la misma área de su título de grado o de la materia que daban (según la ley, los tres aspectos tenían que coincidir). Universidades públicas también tuvieron que afrontar este problema. En la Universidad Politécnica Nacional y en la Universidad Central se dieron renunciadas masivas. Por ejemplo, en esta última salieron durante los primeros meses del 2014, más de trescientos profesores según las declaraciones de su rector.

Estas exigencias, más allá de que buscan mejorar la calidad educativa y el nivel de los futuros profesionales, han complicado la contratación de nuevos profesores que cumplan

---

<sup>70</sup> El reglamento de la LOES exigía que las universidades tengan el 100% de docentes con maestría afín a la cátedra que dictaban.

con los parámetros. Por ello, la crisis de personal en la Universidad Central se agravó. La Facultad de Ingeniería Civil fue una de las más afectadas en este proceso de cambio y mejora. De más de 100 docentes que existían, la planta quedó reducida a 11 profesores titulares. Algo similar sucedió con Arquitectura, donde quedaron 30 maestros titulares de casi un centenar que había anteriormente. La carrera de Ingeniería en Minas y Petróleos también se quedó sin maestros. Apenas cinco profesores titulares de los 20 que eran inicialmente dictan clases a los estudiantes. Con los cambios de normas y las evaluaciones constantes, se está perdiendo la planta antigua de maestros, que son los más experimentados (Sempértugi, 2014. Declaraciones en un noticiero de televisión).

Por supuesto la situación anterior afectaba a los estudiantes que perdían clases hasta que se contraten nuevos profesores. Frente a la dificultad para encontrar profesionales que tengan títulos de cuarto nivel, las universidades se vieron obligadas a adoptar medidas de emergencia para enfrentar la crisis: incrementar el tiempo de trabajo de los profesores titulares que se quedaron, contratar catedráticos extranjeros y presionar a sus docentes que obtengan un título de cuarto nivel hasta el 2017 (fecha tope que estipulaba el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor del Sistema de Educación Superior del 2012).

La realidad mostraba medidas extremas como el despido de profesores, pero eran medidas que en definitiva las instituciones tomaban intentando evitar riesgos que se avizoraban como más drásticos, por ejemplo, que se cierren carreras, sedes o las mismas universidades por no haber cumplido con lo que la ley estipulaba. Ya había ocurrido y parecía que no se podía correr la misma suerte a futuro.

Volviendo a una de las expresiones de una autoridad de la universidad con las cuales introduje este capítulo: *¿Qué juego podemos hacer? Tenemos que ver cómo es el nuevo juego...* podemos imaginar que el juego tenía que ver con acciones, estrategias y decisiones que hacían a las vinculaciones institucionales, y que en esos juegos circulaban una serie de cuestiones materiales y simbólicas, alianzas financieras, políticas, de reconocimientos entre los salesianos, las obras de la congregación (entre ellas la universidad), los organismos estatales, y una diversidad de actores en medio: estudiantes y sus familias, profesores y autoridades, personal técnico administrativo y financiero.

Muchas veces escuchaba en la UPS quejarse a los estudiantes del aumento en las pensiones. En algunas reuniones, las autoridades intentaban dar explicaciones al respecto:

Se subirán las pensiones en la medida en que sube la inflación y los costos. Pero más que subir las pensiones, lo que hemos hecho es bajar los descuentos por becas. Los estudiantes pagan un valor fijo que es la matrícula, que la subimos en un 10 % el semestre pasado (se refiere a primer semestre 2014), es decir \$u 30. Y luego está el valor del crédito, que quien más paga es \$u 45 y, quien menos paga, es \$u 18, debido a los descuentos por la ficha socioeconómica. Lo que hemos hecho es disminuir la diferencia de ese descuento, porque no es muy justo que un estudiante entra con la pensión y sigue con esa pensión

hasta el final así pierda materias. Estamos redistribuyendo el presupuesto de las becas que da el Estado para quienes más lo necesitan. No podemos distribuir todo el presupuesto para todos los estudiantes, tenemos que focalizar los recursos, que son para los estudiantes de los quintiles 1 y 2. Creo que la UPS está consciente de la necesidad de formación de los estudiantes, intentamos ofrecer un servicio de calidad con los costos que nos permitan llegar a eso. Los costos de las pensiones intentan ser justos, pero hay que darse cuenta de que la calidad cuesta. Somos una universidad privada y estamos sujetos a leyes que nos exigen muchos parámetros que demandan grandes gastos. (Vicerrectora, 2014. Cuaderno de campo).

Como se puede apreciar, las autoridades universitarias tomaban decisiones económicas para equilibrar gastos, sostener sueldos, usar los fondos públicos que recibían, mantener opciones institucionales (por ejemplo, las becas que tradicionalmente manejaban los salesianos dentro de la UPS, que significaban descuentos a “sectores desfavorecidos”). Al respecto, registré un diálogo informal de algunos profesores, al inicio del primer semestre 2015:

- Es que la colegiatura aumentó mucho, imagínate que el otro día me mostraron la papeleta: ¡\$u 1500! (refiriéndose a las estudiantes de la Carrera de Pedagogía)
- ¡Claro, no pueden! ¿Cómo hace un padre que gana 800?
- Más los gastos de copias, útiles, traslados... ¡Imposible!
- ¿Y si tienen otros hijos? ¡Subió mucho!
- Muchas (estudiantes) no van a poder seguir estudiando...

En paralelo a los reajustes económicos dentro de la universidad, se intentaba mejorar en el ranking internacional visibilizándose en bases de datos, hacer esfuerzos para publicar la producción académica en sitios de impacto (especialmente en base bibliográfica scopus)<sup>72</sup>, repositorios digitales y traducir al inglés su portal institucional. Estas cuestiones junto al mejoramiento de infraestructura, equipos, laboratorios, fondo de bibliotecas, etc. puntuaban y aumentaban las “evidencias” en los “planes de mejoramiento”. Y obviamente, todas ellas requerían inversiones financieras importantes, así como mucho trabajo para que cada uno en la universidad, en su rol y función haga en forma y tiempo lo que le tocaba hacer.

En otros múltiples temas, ocurrían cuestiones parecidas y eran similares las respuestas siempre relacionadas con las coyunturas políticas, hasta dónde responder y hasta dónde no, cuáles eran los momentos adecuados: *no es prudente demostrar que se*

---

<sup>72</sup> En reuniones académicas e investigativas, el tema de *los scopus* tomaba alta relevancia. *Hay que publicar ahí porque eso nos puntúa más, estamos tratando de que nos valgan las publicaciones en Latindex pero no se sabe qué va a pasar*, eran mensajes dados por autoridades universitarias. Muchas veces se comparaban las Sedes, las áreas disciplinares y las carreras porque algunos *tenían más o menos scopus*. Un artículo crítico al respecto (y que circuló entre algunos docentes en aquel entonces) fue el de Carrión (2015).

*está en contra, mejor ir y participar y callarse; vamos a tener que presentar así los documentos y luego vemos que hacemos acá adentro; nosotros también pensamos así, pero no tenemos que hacernos los gallos.* Más de una vez, algunos colegas cercanos a las autoridades me hacían expresiones tales como: *es que lo que pasa es que el Padre está con terror que le recorten las platas* (haciendo referencia a los fondos que entraban a la universidad desde organismos estatales). En definitiva, era muy evidente que el lugar de co-financiamiento y de condicionamiento de una de las Sedes podían resultar motivos suficientes para callar desacuerdos o para evitar más tensiones. Sobre esto y por citar un registro de campo comparto unos fragmentos en voz del Padre Rector en una reunión con algunos representantes de los centros y grupos de investigación de la universidad:

Tenemos límites complejos porque nuestra dependencia del 100 % de los estudiantes se ha agudizado. El gobierno quitó la posibilidad de distribución. Antes hacíamos que cinco estudiantes se mantengan. Hoy la UPS no tiene opción para retener estudiantes. No tenemos recursos propios para mantenerlos, no podemos con eso dar becas propias.

No se siente, sin embargo, porque hay mayor demanda de estudiantes, pero no es igual porque hay un proceso de desclasamiento, son diferentes estudiantes a hace cinco años atrás. Hoy en tiempos del “*socialismo del siglo XXI*” (tal vez me escuche mi amigo Rafael y no le guste) pero nosotros recibimos grupos que antes eran minoritarios pero ahora son mayoritarios. Esto se siente más en Quito, por la migración de las provincias. (...)

En este momento dependemos el 100% de los estudiantes. No hay recursos ahora desde la UPS. Nuestro rol de pagos ha subido considerablemente pero no porque hayamos subido los sueldos y salarios, ¡no! Es un proceso normal de pasar de ser ingeniero a maestrante o doctor. Hemos subido lo que subió el costo de vida, un 5 %. En la categoría que estamos nos es que tengamos sueldos altos, estamos mucho más abajo que otras universidades de igual categoría. Y que ustedes no me reclamen aumento de sueldo, yo llamo *opción por los pobres*, es el aporte indirecto de los docentes.

El indio andino ha aprendido a vivir con patrones militares. La universidad se autodefine, no se autotipifica. Es ahora excesivamente controlada. Tenemos que mantener la libertad, la iniciativa, la creatividad, pero como dice Morin no anárquicamente, un poco caótico, pero orgánico... Nos han jodido (refiriéndose a la actuación del gobierno de turno a través de las políticas universitarias). Antes usábamos esos 25 % de entradas como queríamos, dábamos becas, equiparábamos; ahora no. Todos (los estudiantes) pagan unos 3000 al semestre. Los que se quejen de los sueldos (sobre los docentes), no entienden que el sueldo sale del bolsillo del pueblo. Nosotros sabemos quiénes son nuestros estudiantes. Si están acá es porque son académicos con compromiso socio-político. Hay que ser coherente con los “pobres”. (Registro reunión 21/4/2015. Cuaderno de campo).

Mantener a raya el equilibrio financiero era fundamental, y para esto se pedían esfuerzos a unos y otros, a docentes, a estudiantes; a todos los tocaba en algo perder si se quería sostener la universidad, sin aguar su misión, que en parte se resumía en: “*Hay que ser coherente con los pobres*”. Más allá de opiniones y preferencias partidarias e ideológicas, que eran diversas hacia la coyuntura política-estatal dentro de las autoridades, la postura que adoptaba la UPS desde el rectorado era pedir a profesores y



empleados, actitudes de adaptación y resistencia, de seguir trabajando bien a pesar de los controles y condicionantes. El no *hacerse los gallos* (como en espacios informales a veces decía el Rector) tenía que ver con esto. Conversando al paso con un colega sobre estos temas, recibía esta expresión: “*tienes que pensar que el gobierno pasa; pero los salesianos no*”. Cada vez me resultaba un poco más clara la postura salesiana en el aprendizaje de vivir (convivir, resistir, sobrevivir) con diferentes patrones estatales.

Es clave para esta tesis, la consideración del Rector cuando indicó: *nosotros recibimos grupos que antes eran minoritarios pero ahora son mayoritarios*, porque nos permite apreciar la extensión de la categoría “*hijos del pueblo*”. Si ya como señala el historiador ecuatoriano Ayala Mora (2015) en los años '70 y '80, la universidad ecuatoriana se había masificado, en el siglo XXI las demandas eran mucho mayores y no sólo de blancos y mestizos, sino de poblaciones indígenas y afroecuatorianas. Lo que el Rector llamó *proceso de desclasamiento* como queriendo explicar que el nivel superior ya no era solamente para las clases sociales que primero accedieron. Por eso, los salesianos tenían que seguir siendo coherentes con los “pobres”. Pero esta coherencia podía pensarse también desde la “*revolución ciudadana*”, que traía *derechos para todos los ciudadanos* (derecho a la salud, a la educación, al consumo).

En consecuencia, los jóvenes de cualquier origen socioeconómico tenían el derecho de acceder a la universidad. En el caso de los salesianos, esas *minorías* de jóvenes pasaban a ser *mayoría*, o sea que cada vez había mayor demanda de acceso, lo que suponía reestructuraciones financieras (y como veremos en el próximo capítulo, actualizar otras dinámicas también a los nuevos actores sociales que llegaban a la universidad). Las autoridades se cuestionaban entonces, el cómo hacer para mantener la *opción preferencial por los jóvenes pobres*, o, dicho de otra forma, cómo hacer que *lo popular* siga siendo la meta de la misión pedagógica. ¿Cómo hacer de ese joven estudiante popular un *honrado ciudadano, un buen cristiano y un excelente profesional*?

Los “*hijos del pueblo*” ahora eran ciudadanos que el Estado debía incluir en los procesos de profesionalización. Y como muchos pertenecían a sectores *vulnerables e históricamente excluidos*, era necesario buscar formas para asegurar sus derechos educativos (becas, políticas afirmativas, cupos, etc.). Desde opciones y finalidades distintas, los salesianos se tenían que idear caminos para “*buscar el sentido de la experiencia tal como lo hizo don Bosco, esto es, sin evadir la lectura de la realidad, poniendo al centro el valor de las personas, cuidando la construcción del clima familiar,*

*como expresión de una pedagogía que se construye con sentido comunitario*” (Cárdenas, 2013: 17).

Conversando con algunos sacerdotes salesianos, recibía miradas diversas sobre la política educativa que el gobierno llevaba a cabo. El P. Marcelo me contaba en marzo del año 2015, que hasta ese momento no había habido una reflexión hacia adentro de los salesianos sobre cómo ubicarse con los desafíos de la política pública siendo una universidad privada y católica. Por su parte, el P. Juan mostró su inconformidad con el momento político, pero también reconocía que había salesianos muy contentos. Mientras que el P. Alejandro me explicaba a inicios del 2015: *“Hay de todo. Los más grandes, están contentos porque ven sus luchas setenteras hechas realidad, pero las hermanas salesianas a cargo de los colegios, no toleran esto, se lo quieren comer crudo”* (se refiere al presidente). (Notas cuaderno de campo, marzo 2015).

Voy a cerrar el capítulo con un registro de conversación en el marco de una reunión en la que un grupo reducido de profesores con cargos de autoridad se habían convocado para tratar el tema de los rediseños de las Carreras de Pedagogía<sup>73</sup>. Había presentes unos pocos profesores (uno de ellos ex vicerrector), dos sacerdotes salesianos, el director de la Carrera de Filosofía y Pedagogía, la Directora de Pedagogía y el Director de Pastoral. A mí me había invitado porque formaba parte de la “comisión de rediseño” dentro de la universidad y era docente en dos de esas carreras.

Profesor 1: Hay que ver qué hacemos, cómo hacemos ante este Estado abarcador. Hay una nueva lógica impuesta por el Estado. Tenemos que profundizar los fundamentos, qué hay debajo del nuevo curriculum universitario y entrar en juego entre la lógica que nos están dando y lo que vemos. Tenemos que ver cómo armarnos conceptualmente. Siempre hemos tenido que pagar piso. Ahora la política formativa viene del Estado. ¿Qué podemos hacer?

Profesor 2: Aliarnos con alianza país (risas)

Director de Pastoral: ¿Qué juego podemos hacer? El mundo indígena nos ha dado razones, entrar con la de ellos y salir con la propia.

Profesora 3: Claro, porque si no nunca hubiéramos hecho nada. Así se hizo el PAC también.

Profesor 4 (ex vicerrector de Sede) me dice bajito: Ahora los salesianos no van a pelearse, no pueden perder lo que entra (se refiere al financiamiento del Estado).

Profesor 2: Hay que sufrir unos añitos porque luego se irán (risas de los que escuchan)

Director de Pastoral: Y sí, porque si no quiere decir que la UPS no entendió o no quiere comprender. Hay otra lógica.

---

<sup>73</sup> Las Carreras de Pedagogía y Educación debían ser las primeras en rediseñar sus mallas curriculares en función de tiempos, matrices y criterios emanados por los organismos estatales del nivel superior. Fue una tarea de envergadura realizada durante todo el 2015. En ese año, la UPS había subido a la plataforma pública seis rediseños de carreras de formación docente ajustados a lo solicitado por la Senescyt.

Profesora 3: Si, a mí el P. J. me dijo que hay que ser cautelosos (refiriéndose al Rector General)

Director Carrera: Los salesianos necesitamos el título de Ciencias de la Educación, ¿Qué pasa con el itinerario filosófico?<sup>74</sup>

Profesora 3: Y si, ¿qué pasa con el EIB? Porque es preocupante porque los del PAC (refiriéndose a los estudiantes) se quedan afuera si fuera por el examen nacional. Decía el otro día el director que el promedio de calificación de los chicos indígenas de zonas rurales era de 400/1000 en sus calificaciones, o sea que va a pasar con ellos...

(Cuaderno de campo, 9 abril 2015)

En estas pocas líneas se condensan -de forma más o menos explícita- los temas centrales que abordé en el capítulo y que ponían en contacto e interacción a la UPS y a la política gubernamental de aquel momento. Se ubicaba sobre la mesa, la preocupación curricular, los objetivos y destinatarios de ciertas carreras, o sea entre el “currículo genérico” dado por los organismos oficiales y las necesidades, visiones e identidad de la Universidad o de las necesidades específicas de algunas carreras como EIB, Filosofía y Pedagogía. Pero lo que se manifestaba fuertemente eran los sentidos de ciertas *lógicas* y los *juegos que había que jugar* entre la cautela y la prudencia, el cumplimiento a los requerimientos de los organismos públicos, el cuidado del carisma salesiano, las necesidades que emergían de la misma UPS, la autonomía y, en definitiva, su sustento material y financiero para seguir funcionando. La descripción permite ver a cada sujeto y grupo jugando determinadas acciones de desafío, rivalidad, competencia, apuesta, equilibrio, conjetura, etc., que lo llevaba a involucrarse afectiva, corporal y sensiblemente, desplegando nuevas construcciones en las matrices sociales ya existentes tales como las religiosas, académicas, políticas, económicas (Mandoki, 2006)<sup>75</sup>. En definitiva, entre los ámbitos político-económicos *se jugaban* las relaciones entre el gobierno y los salesianos por la educación profesional de las nuevas generaciones.

Entre las IES y las instituciones estatales encargadas del campo de la ES se producían complejos interjuegos de prácticas, discursos, intercambios para controlar, influenciar, facilitar u obstaculizar y direccionar acciones y toma de decisiones (Foucault, 1994). Estas dinámicas se trasladaban al interior de cada una de las universidades, luchas

---

<sup>74</sup> Este sacerdote estaba preocupado por cómo hacer entrar las necesidades de la formación específica en filosofía que requerían los cuadros salesianos y de otros religiosos que se formaban en esa carrera con los currículos ya establecidos por los organismos estatales para el Nivel Superior: “*La propuesta genérica del CES no cubre las necesidades formativas para religiosos y filósofos ni brinda flexibilidad para incluir esta necesidad como el Bienio filosófico y preparación al teologado porque es una propuesta específica de formación docente*”.

<sup>75</sup> Para Mandoki, el juego no es una actividad que se realiza al margen de los deberes y haceres de la vida cotidiana, sino que ésta depende íntimamente del elemento lúdico para involucrar a los sujetos en su quehacer (2006: 182).

por detentar el poder y por cambiar (o no) lo instituido, dinámicas entre los componentes funcionales e imaginarios de las instituciones (Castoriadis, 1983; 2006).

Los salesianos consideraban que sus obras nacían “desde abajo”, a partir de lo que llamaban “carisma fundacional” (Ciardi, 1998; Ratzinger, 1998), de ese Don Bosco que siempre había estado preocupado por los jóvenes más desamparados. En paralelo, eran tiempos en que las transformaciones para la ES en el Ecuador, venían “desde arriba”, desde la fundación del Partido Alianza País, desde un mandato estatal y *revolucionario*, encarnado en la carismática figura de Correa<sup>76</sup>. Desde otras perspectivas, el “desde arriba” y el “desde abajo” podían interpretarse distinto; la Iglesia y el Estado, instituciones que siempre detentaban el poder “desde arriba” pero que, sin embargo, con los salesianos y con el *gobierno correísta se ocupaban de los pobres y daban oportunidades para que los jóvenes pudieran estudiar, o sea que trabajaban por los de abajo*.

El proceso descrito en este capítulo generaba una dinámica en donde los salesianos tenían que *jugar el juego*, sin perder de vista su propia misión como universidad católica y salesiana, más allá de toda amenaza que “desde arriba” y “desde afuera” pudiera afectar su tarea primaria, o sea su razón de ser y amenazara también su prestigio y su sostenimiento económico. Adherirse a la fuerza del mandato institucional e imaginar una utopía para los jóvenes “pobres”, era parte de la representación del propio origen y sostenimiento, motor y permanencia de la congregación. No era la primera vez que los salesianos lograrían adaptarse de forma exitosa a los nuevos contextos sociopolíticos buscando reinterpretar su *presencia* a través de nuevas e imaginativas respuestas pedagógicas y políticas. Se podía *entrar con la de ellos y salir con la propia*, como la experiencia salesiana había hecho en distintos momentos y circunstancias históricas con diversidad de variables políticas, socio-culturales y económicas. Parecería que el nuevo *juego que había que jugar* no sólo lo estaban jugando los salesianos; habría una actividad lúdica de la cultura que se estaba desplegando y produciendo.

---

<sup>76</sup> Utilizo de forma intencional otra concepción del término carismático. A diferencia del sentido teológico, acá no pasa por una gracia otorgada por el Espíritu Santo (por ejemplo, a Don Bosco), sino por cualidades y capacidades que pueden ser adquiridas por propio esfuerzo para devenir en alguna figura carismática de dirigencia y liderazgo político-social.

## CAPÍTULO 3

### CUPOS Y BECAS PARA INDIGENAS. ENTRE “OPORTUNIDADES”, “MERITOS” Y “ÉXITOS”

*Creemos que este proyecto va a contribuir para la transformación de las comunidades indígenas, de las familias de las que provienen y para una mayor equidad aquí en el país.*  
(P. Marcelo, sdb, 2013)

*A los pobres no hay que darles limosna sino oportunidades*  
(Ministro Coordinador del Conocimiento y Talento Humano, febrero 2014)

*Algunos docentes y compañeros piensan que no vamos a poder estudiar porque estamos poco preparados, que no sabemos porque estudiamos en nuestras comunidades.*  
(Estudiante becado, 2013)

#### 3.1 Introducción

En este capítulo presento un convenio acordado entre la UPS y la SENESCYT para promover la “*inclusión intercultural*” como parte de un “plan piloto de cupos”. La puesta en marcha de este plan en “*convenio*” da lugar también a analizar las categorías e interpretaciones de personas y grupos involucrados en las decisiones y acciones para implementarlo. Alrededor de lo que los discursos mencionaban como “grupos de atención prioritaria”, “grupos históricamente excluidos” y “grupo de beneficiarios” se procuraba articular *ayudas y acompañamientos* para estos estudiantes “pobres”, “vulnerables”, *con problemas*. La “oportunidad” y el “mérito” eran conceptos que ubicaban a cada joven como un actor que podía tomar decisiones personales al aceptar (o no) las “oportunidades” que la Senescyt y la UPS ofrecían y hacer “méritos” para aprovecharlas. Los conceptos de “éxito” y “fracaso” atravesaban distintos planos (académicos, económicos, políticos, psicológicos); uno de los más comunes era el plano pedagógico y académico, lo que finalmente significaba perder la beca (“desertar”) o conservarla (“permanecer”) con miras a un mayor “éxito”: graduarse, ser un profesional. Al mismo tiempo, el “éxito” se podía ver en dimensiones muy individuales o en grupos o instituciones con las cuales se desarrollaban alianzas políticas, se llevaban a cabo los *programas de acompañamiento*, etc. Eran términos que condensaban finalmente, la

posibilidad -también exitosa- de dos metas: “políticas de inclusión” y “políticas de reconocimiento” que emergían “desde arriba”- “hacia abajo”, o sea, en alianza entre grupos de la universidad y del gobierno hacia ciertos grupos de estudiantes. Muestro como en esta compleja dinámica, se moldeaban subjetividades y entramaban facetas sociales, políticas, económicas, simbólicas y pedagógicas.

El capítulo comienza con la presentación del convenio, que luego vinculo con la “política de gratuidad” para la ES en el Ecuador. En una segunda parte, describo acciones y perspectivas de los sujetos (estudiantes y autoridades y personal universitario), alrededor de estas políticas. En el cierre, muestro las posiciones y relaciones de instituciones, agentes y grupos que producían una serie de intercambios materiales y no materiales que hacían posible el acceso y permanencia de los estudiantes “beneficiarios” de estas políticas y programas.

### **3.2 El convenio entre la UPS y la SENESCYT**

Mediaba octubre del año 2014 cuando conversando con unos compañeros de Pastoral Universitaria, escuché por primera vez que había *becados de la Senescyt* que habían entrado por “política de cuotas” que eran parte de un convenio firmado por la UPS y ese organismo del gobierno. Una asistente social, tiempo después, me permitió mirar una copia del convenio, unas pocas hojas que comprometían a la universidad en un trabajo importante. Ella además me contó que la trayectoria con sectores pobres e indígenas y las negociaciones del Rector con organismos estatales, parecían haber sido claves para su firma.

Esta forma de “cooperación interinstitucional” se había firmado entre la Senescyt y la UPS para implementar un “Plan piloto de cuotas”<sup>77</sup> y permitir el ingreso de estudiantes a distintas carreras. Tenía el objeto de hacer efectiva la política pública de ES, a través de becas completas “*garantizando el derecho a la educación a quienes por su condición étnica tengan dificultad desde el inicio de la carrera o programa para acceder,*

---

<sup>77</sup> En aquel momento, el mismo convenio se firmó con un total de cinco universidades privadas. Puede consultarse Senescyt (2014) “Se lanza el Primer Piloto del Programa de Becas de Política de Cuotas”. <http://www.institutobecas.gob.ec/se-lanza-el-primer-piloto-del-programa-de-becas-de-politica-de-cuotas/>

*mantenerse y terminar exitosamente su formación académica”* (Convenio, Cláusula 1-25, 2014)<sup>78</sup>.

La universidad debía comprometerse a trabajar de manera conjunta con la Senescyt haciendo efectivo el “plan piloto” mediante un “*acompañamiento académico para garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes*” (Convenio, cláusulas 2 y 13). El documento legal destacaba la importancia de contar con políticas que democratizaran el acceso a universidades privadas, a quienes por su condición no podían hacerlo solos: “*grupos históricamente excluidos*” y “*grupos de atención prioritaria*” (cláusula 4) que cumplieran con criterios establecidos por el SNNA con el objetivo de “*garantizar el derecho a la educación superior en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia*” (Convenio, Cláusula 1-17 retomando art. 4 de la LOES). Se resaltaba la importancia de que las universidades de categoría A y B acogieran a estudiantes por sus *méritos académicos y su capacidad de servir al país*.

Las becas equivalían a la cobertura del 100% de costos de matrícula y colegiatura, por lo cual se las consideraba como una extensión de la “política de gratuidad”. Implementar el plan requería un trabajo conjunto con universidades privadas, ya que el espacio en las públicas no resultaba suficiente y los estudiantes más pobres y vulnerables no alcanzaban, generalmente, los puntajes adecuados para obtener un cupo en universidades estatales. Concretamente, la “política de cupos” garantizaba el ingreso y la UPS tendría que asegurar la permanencia y egreso de los estudiantes.

Si bien es cierto que nuestras universidades ya eran del Estado, esto no significaba que eran públicas. El gobierno de Correa heredó un sistema universitario que, pese a ser estatal, cobraba. Había un proceso de elitización en las universidades oficiales (...) Por el contrario, eran universidades con una fuerte presencia privada. El punto de la reforma consiste en desprivatizar la Educación Superior. Estas universidades, si bien dependían del Estado, tenían por ejemplo pagos de tasas de admisión que constituían un obstáculo para el acceso de estudiantes con menos recursos económicos. Nosotros hemos propuesto que la Educación Superior sea gratuita (...) Nosotros tratamos de corregir estas desigualdades recuperando los bienes comunes y colocando políticas de cuotas en las universidades privadas, así como cuotas para los/las indígenas y los/las afro ecuatorianos/as. Esta decisión incrementó la matrícula de alumnos pobres en universidades. Hemos creado igualmente becas específicas para ciertos pueblos indígenas. Desafortunadamente son pocos, hasta ahora, los interesados en postular a

---

<sup>78</sup> Acá nos interesa destacar la condición étnica, pero el documento nombraba además otras condiciones: la socio-económica (quintil económico 1 o 2 de la población, origen socio-económico bajo), la discapacidad y el lugar de residencia (zona fronteriza o refugiados).

becas. Tenemos que efectuar un trabajo continuo de apoyo para el ingreso a la universidad. (Ramírez en Contretemps, 2014)

¿Cómo se llegaba a delimitar en la práctica a este grupo de estudiantes indígenas y afroecuatorianos que entraban por el convenio? El examen nacional de ingreso (ENES), la revisión exhaustiva de los equipos político-burocráticos para otorgar la beca de manutención (El Comercio 2014a), la demostración de su pertinencia étnica, las revisiones y evidencias de calificaciones eran las formas para indagar si ese joven debía ser beneficiario. O sea, dentro del grupo de “pobres”, “vulnerables” o “excluidos” había que demostrar una serie de requisitos y pruebas que los convertían en acreedores de la oportunidad del cupo universitario. El puntaje en el examen nacional era un primer requisito determinante<sup>79</sup>. Un buen puntaje en el examen significaba el acceso meritocrático, remarcado y acentuado como una política justa: *los que hagan méritos y se esfuercen van a entrar a la universidad, tienen derecho al cupo* (este tipo de mensajes era el que se escuchaba constantemente en los medios de comunicación del gobierno). Una vez que se obtenía el cupo, el camino del mérito académico continuaba para poder mantener la beca y saber aprovechar la *oportunidad* para ser un *profesional de la nación*.

En septiembre del año 2014, la UPS había recibido a un primer grupo de ochenta y cinco estudiantes becarios (si bien la lista inicial era de ciento veinticuatro). En marzo del 2015, sólo en la Sede Quito, ya eran ciento veinte (y un total de trescientos estudiantes distribuidos en las tres sedes de Quito, Guayaquil y Cuenca). Desde el inicio del convenio, y según me contó una administrativa de Bienestar estudiantil, había una de proyección de ingreso de ochocientos “beneficiarios”. Esto concuerda con el informe del Rector de finales del año 2015, en el cual se indicaba que los estudiantes con beca Senescyt habían ascendido a setecientos veintitrés y que el “Proyecto Tutorial para Becados de la Senescyt” había sido uno de los logros de mayor relevancia del año, en cuanto a metodología y en cuanto a resultados positivos logrados e indicaba que *“el impacto había sido la generación del sentido de corresponsabilidad entre los diversos actores de la comunidad universitaria, promoviendo la inclusión, en sintonía con la misión educativa salesiana”* (Informe del Rector, 2015).

---

<sup>79</sup> Vale recalcar que, en esta “política de cuotas”, los puntajes del examen nacional se habían bajado en relación a la calificación requerida por el mismo gobierno para el resto de jóvenes egresados del colegio secundario.



### 3.3 Educación gratuita para todos

La transformación sustancial de la política educativa tenía que ver con la educación gratuita que el marco legal nacional estipulaba desde el año 2009. Esto había sido recibido como una *muy buena noticia* para los jóvenes y sus familias. Con el slogan: “*la patria ya es de todos*”, el *gobierno de la revolución* instauraba “políticas de acceso” y “políticas de gratuidad” en salud y educación y ofrecía participación y mejoras en distintos ámbitos ciudadanos para la construcción del “Sumak Kawsay” o “Buen Vivir” (Ramírez 2010, 2012). En lo que hace a la ES, en el año 2011, se adopta a nivel nacional, un sistema de ingreso a las universidades públicas para democratizar el “acceso” de los estudiantes. Las estadísticas oficiales de eran altamente alentadoras:

El Sistema de Nivelación y Admisión -adscrito a la Senescyt- lejos de restringir oportunidades en el acceso, las ha incrementado, por ejemplo, el ingreso a las universidades pasó de 52.781 estudiantes en 2009 a 71.995 en 2012 (Ramírez, 2013 en Agencia de noticia Andes)

El “Sistema Nacional de Admisión y Nivelación” (SNNA) actuaba como un intermediario entre la oferta de las universidades y la demanda estudiantil. El ENES era parte central en este proceso de “acceso” a la universidad para obtener cupos a determinadas universidades y/o carreras. Funcionarios estatales presentaban al examen como una prueba de aptitudes estandarizada que medía competencias verbales, de cálculo y razonamiento abstracto, o sea habilidades y capacidades académicas (no conocimientos previos) y evitaba, por tanto, sesgos socioeconómicos y culturales. Por tanto, el examen nacional se promocionaba como *garante de la igualdad de oportunidades para el acceso*. En este contexto y para asegurar la equidad, es cuando se estipula una fuerte política de cupos y becas:

La gratuidad en efecto no es suficiente. Por esta razón, al momento de la prueba de actitud identificamos a los/las estudiantes más pobres y les otorgamos automáticamente una beca de \$u 160, que corresponden a la mitad del salario mínimo en Ecuador, y doblamos esa suma a los/las estudiantes de estas categorías populares que obtienen notas superiores a 8/10 durante los exámenes, para su formación académica, hablamos de alrededor de \$u 300. Es importante destacar que, en Ecuador, estas personas viven con menos de \$u 2 dólares por día. Así que esto es un incentivo real para que estudien. Estas medidas provocaron que se duplicaran las inscripciones de los/las estudiantes provenientes del 20% de las familias más pobres de Ecuador y, asimismo, observamos que se duplicó la inscripción de los/las estudiantes afroecuatorianos. Existe una verdadera democratización del sistema (...) Este nuevo examen muestra lo que sabíamos ya: que los más pobres tienen las mismas capacidades que los ricos, pero no las mismas oportunidades. Un 70% de los/las estudiantes que entraban antes a la universidad pertenecían al 20% de las familias más ricas. Con nuestra política de gratuidad, el nuevo examen de admisión y el

otorgamiento de becas a los estudiantes más pobres, estamos revirtiendo las cosas (Ramírez en Contretemps, 2014).

La Senescyt señalaba una y otra vez que el SNNA había permitido que todos los estudiantes tengan las mismas *oportunidades de acceso* a la educación, pues “*ahora la asignación de cupos se da por un sistema de meritocracia y no por palancas como se hacía antes de este gobierno*” (Ramírez, en diálogo con medios de comunicación en el que explicó los avances educativos, 24/8/2015).

Uno de los objetivos centrales de la política de cuotas es conseguir calidad, excelencia e igualdad de oportunidades y construir la visión donde la universidad sea un espacio de encuentro común de los ecuatorianos, donde el proceso del conocimiento sea compartido, sin discriminación. Esta es una política de gobierno y debemos buscar una cohesión social que debe darse en todos los espacios de la sociedad, seguiremos trabajando con universidades particulares para seguir construyendo el país del conocimiento (Secretario Senescyt. Discurso inaugural de Plan Piloto, septiembre 2014 Cuaderno de campo).

Muchos elementos interesantes se ponían en juego, había que trabajar con las universidades privadas y buscar con ellas cohesión, había que asegurar gratuidad y equidad y si no se lograba por la vía del puntaje, se tenía que asegurar un cupo o una beca a cada estudiante para permitir que acceda a la universidad.

Un concepto que empezó a emerger con fuerza fue el de “meritocracia”. Desde la política pública, los discursos fundamentaban que cada joven con *sanas ambiciones educativas, a fuerza de sus propios méritos educativos, tenía igualdad de oportunidades para convertirse en profesional*. Para el gobierno de Correa, hablar de méritos significaba una búsqueda para la “democratización”. Esta perspectiva se vinculaba a las “*oportunidades*” que se deben garantizar, que todos los estudiantes posean y accedan a las mismas posibilidades educativas. Por ende, las diferencias de éxito, logro, fracaso obedecerían finalmente, a los méritos de cada persona.

La “meritocracia” también tenía detractores porque muchos pensaban que los “pobres” no tenían posibilidades de hacer méritos y alcanzar a los más pudientes. Voces académicas, pensaban lo mismo. Por ejemplo, la ecuatoriana Rodríguez Caguana (2016) afirmaba que el principio de “igualdad de oportunidades” ligado a la “meritocracia” y a los “dotes naturales” en el derecho a la educación, creaba desigualdades a través del reconocimiento de supuestos dotes naturales de la inteligencia y que esto era problemático y contradictorio, especialmente cuando se daba en sociedades con historia colonial en el que los indígenas y los esclavos fueron considerados incapaces. En la misma línea, el

francés Dubet (2011) partía del “mito de la igualdad” e indicaba que la “igualdad de oportunidades” se convertía en diferenciadora y discriminatoria cuando estaba basada en la diferencia de un supuesto mérito e inteligencia natural; y el norteamericano Bourgois (en Márquez, 2015) veía en la “meritocracia” una “trampa neoliberal” porque hacía pensar que *“cualquier persona inteligente puede pasar de los harapos a la abundancia si trabaja con tesón”*; argumentaba que las capacidades de autodeterminación estaban desigualmente distribuidas en la sociedad y sean cuales sean los recursos y capitales, su disponibilidad, acceso, adquisición y uso, excedían las voluntades individuales.

Los discursos sobre logros y méritos tan utilizados en la política pública educativa, buscaban todo el tiempo convocar a la juventud ecuatoriana y hacer de la universidad una institución capaz de recibir a todos los estudiantes; el título profesional, permitiría a todos (y específicamente a los jóvenes “vulnerables”) adquirir posiciones de ascenso social y roles adquiridos. Según el titular de la Senescyt, los estudiantes que pertenecían a los quintiles más bajos de pobreza *“tenían el 70% de probabilidades reales de cambiar su calidad de vida, si terminaban una carrera”*, mientras que el ministro Coordinador del Conocimiento y Talento Humano afirmaba que *“a los pobres no hay que darles limosna sino oportunidades”* (El Comercio, 2014a).

Emparenté estos discursos con los del optimismo pedagógico de la década de los años 60, cuando desde la teoría del capital humano se apostaba al crecimiento de los países. La discusión económica que trajo aquel argumento permitía explicar las inversiones del Estado ecuatoriano en educación. Algunos investigadores iban pensando críticamente este tipo de “inclusión”, más como un instrumento de la política social del gobierno para generar “oportunidades” de educación para los jóvenes de pueblos originarios y comunidades indígenas y la formación de capital humano, esperando mejorar con ello los indicadores de acceso a los servicios educativos y reducir los índices de marginación entre dichos pueblos. Tapia Guerrero<sup>80</sup> desde el subsistema de Universidades Interculturales en México, denunciaba que *“la política educativa termina*

---

<sup>80</sup> Tapia Guerrero (2016) ubica a las Universidades Interculturales como un espacio de convergencia entre tres componentes contextuales: por un lado, las metas de la política social (abocada en los últimos años al combate a la pobreza); por otro, una política de ES orientada a la expansión de la matrícula y a la formación de capital humano; y finalmente, la agenda de interculturalidad promovida en los últimos años por una coalición de actores abocados a avanzar en el reconocimiento de un conjunto de derechos identitarios, y al frente de la cual se puede ubicar al movimiento indígena nacional e internacional. Por tanto, el autor argumenta que en sus inicios las UI estuvieron lejos de constituir un mero componente de las políticas de ES y que tampoco fueron el resultado de una apertura gubernamental para avanzar hacia una compleja reconfiguración del viejo Estado-nación en aras de construir un Estado pluricultural.

*subordinada a las necesidades de crecimiento económico a través de la generación de capital humano como recurso para incrementar la productividad*” (2016: 26) ¿Ayudaban estos planteos a pensar lo que pasaba en Ecuador con las universidades convencionales? ¿Eran compatibles las medidas y políticas “desde arriba” que buscaban mejorar el “acceso” de los jóvenes indígenas a las IES, incrementar sus oportunidades de inserción en el mercado laboral y controlar con ello los índices de marginación, con la agenda “intercultural” del movimiento indígena y de algunos intelectuales críticos que pretendían construir una nación pluricultural e intercultural como rezaba la última Constitución? ¿Qué relaciones existían entre la política educativa “intercultural” y la política económica del *Ecuador intercultural* con el mundo global?

### **3.4 El proceso para conseguir las becas**

En mi trabajo de campo, constataba muchas veces hablando con jóvenes que en no pocas ocasiones, rendían el examen varias veces porque no alcanzaban los puntajes requeridos. Se necesitaba notas altas para poder conseguir un cupo en carreras de interés nacional tales como medicina y educación. Los futuros estudiantes tenían la posibilidad de elegir cinco carreras y según las notas, la Senescyt les ofrecía una beca en una de las opciones seleccionadas vía sistema informático. Las opciones eran por carrera (no por universidad ni por territorio o provincia), esto implicaba que los jóvenes que aceptaban la beca debían mudarse (no pocas veces de provincia) y aceptar -si no querían perder el cupo-, la carrera ofrecida (que la mayoría de las veces era la última opción de las que señalaron). Todas las universidades (públicas, privadas y co-financiadas) tenían la obligación de asignar un cierto número de cupos para que la Senescyt ofreciera a los beneficiados que pasaban el examen nacional. Cuando yo conversaba con los estudiantes, ellos reconocían que solían hacer esta elección sin claridad vocacional y/o sin conocer de qué se trataba la carrera.

Muchos jóvenes no indígenas con los que tenía contacto, me relataban que habiendo obtenido buenos puntajes tampoco conseguían cupos y en algunas pocas manifestaciones públicas que se realizaron a manera de *plantones* en la puerta de la Senescyt o de la Universidad Central expresaban: *la educación era un derecho y no un privilegio, la U es para todos, los sin cupo resistimos y esta Revolución está dañando nuestra educación* (El Comercio 2014d, 2014e). Las respuestas de los organismos oficiales era que *repostulen en las próximas fechas para tener más suerte*.

Las familias, con mayor o menor esfuerzo económico, intentaban enviar a sus hijos a cursos que preparaban para rendir con un mínimo de éxito el ENES. Obviamente, que los jóvenes “vulnerables” no contaban con esa posibilidad. Algunos consideraban que estos espacios pre-universitarios se convertían en un negocio que competía por estudiantes egresados del nivel medio que requerían estar lo mejor preparados posible para las pruebas standarizadas. Por tanto, a las diversas desigualdades (territoriales, socioculturales, de calidad en los trayectos de educación de cada sujeto, etc.), se sumaba la desigualdad del acceso (o no) a un curso preuniversitario.

Nada de lo anterior, detenía los esfuerzos de los jóvenes y sus familias para *seguir intentando entrar a la universidad*. Ellos se involucraban para conseguir las becas estatales; haciendo una serie larga y compleja de trámites que comenzaba desde que se decidían a rendir el examen nacional. Los estudiantes me explicaban que ellos querían estudiar en la universidad y que *el gobierno estaba dando esa “oportunidad” a todos*. Otro estudiante me dijo: *“Es que somos minorías y pudimos dar el examen del gobierno y según lo que sacábamos, podíamos elegir cinco carreras, que eran en cualquier parte del país y así te ubicaban”* y otra joven relató: *“un día me entro al Internet y me llegó un mail que decía felicitaciones, que me gané la beca”*; de forma similar las experiencias se repetían cuando conversaba con los jóvenes. Algunos me exponían que como no les había alcanzado el puntaje para ir a una universidad pública, *el SNNA le ofreció una privada*. Los jóvenes debían decidir rápidamente con la poca o mucha información con la que contaban (generalmente, muy poca). Una de las estudiantes beneficiadas señalaba la elección del cupo como una única opción:

Como hoy en día se da en Ecuador, pues el Estado nos asignan un cupo que no es de nuestro agrado, y simplemente se le acepta porque no hay de otro, ya que cada año es más y más difícil, pero estos cupos se les brinda simplemente a los jóvenes de campo, es decir a los alumnos alejados de la ciudad (estudiante de curso propedéutico)

La mayoría de los estudiantes con los cuales hablé, coincidían en la emoción que les había dado la noticia de ganarse una beca. Había llorado, ellos y sus padres. Se habían sentido muy felices al recibir la noticia, aunque al tiempo se daban cuenta que no siempre resultaba como lo habían imaginado. Muchas veces, optaban por una carrera determinada, pero les salía otra. Algunas veces, no comprendían de qué se trataba la carrera, pero *el Internet te ponía esas chances y uno pone porque conoce el lugar o porque te queda más cerca de tu provincia, aunque no conozcas nada*. Así contaban los estudiantes algunos aspectos para obtener las becas estatales:

Yo fui a una reunión<sup>81</sup> éramos más de quinientos y nos convocaron y ahí estaba un señor de la Senescyt y nos explicaron que era un plan piloto y yo vi que había de todo, muy diversos. De mi curso dos más tenían beca, pero ellos se retiraron. Yo estoy muy contento con la beca y la carrera.

A mí no me alcanzó el puntaje para ir a la pública y entonces me ofrecieron de las otras opciones que había puesto.

No se sabe bien, yo creo que van subiendo o bajando los puntajes según cada vez los cupos que tienen porque yo me saqué más que mi amiga el año anterior, pero me salieron con que no había cupo para lo que yo quería. Pero igual me metí, porque me dicen que luego puedo hacer cambio de carrera.

La “oportunidad”, era considerada como una *única opción* que no podían dejar pasar para no quedarse *más en lo mismo*, lo que significaba quedarse en sus comunidades, buscar trabajo y permanecer ahí (Di Caudo, 2015). Pensaban en el título como algo que *nadie les podría sacar* y como la *posibilidad de tener trabajos mejores*, sea en su comunidad o fuera de ella. En una profesión veían mejores ingresos, posibilidades de crecimiento material para ellos y sus familias. Cuando conversaba sobre sus futuros profesionales, siempre me hacían referencia a sus familias, *a darles a sus padres cosas que no habían podido tener, en esforzarse como forma de ser agradecidos con sus madres*. Emprendían con ganas y esfuerzo el camino del estudio universitario, más allá de estar o no del todo convencidos con las carreras, parecía que las metas, que *cumplir esos sueños de ser profesionales y tener un título* justificaban cualquier dificultad del proceso. Por ejemplo, una vez instalados en la ciudad, los jóvenes se encontraban con diferencias educativas y culturales que causaban impactos.

Ya cuando nos toca seguir con las clases, pues se encuentra con diferentes clases de persona cada uno perteneciente a diferentes culturas. Y somos de diferentes escuelas. Y de la misma forma, con distinto tipo de aprendizaje que por eso muchas veces nos cuesta, ya que en las escuelas rurales pues no se tiene tanto acceso a la enseñanza que obtiene las escuelas de la ciudad. Como un ejemplo puedo decir que allá no se tiene tanto acceso a las computadoras y de pronto salir y encontrarnos con estos inmensos cambios que verdaderamente nos impacta, como la tecnología. (Estudiante de 1º año)

Ahora acá Ecuador, trata por optar una educación igualitaria, por ende, nos otorgan una beca para el estudio gratuito, a las personas de bajo recursos, pero no se dan cuenta que

---

<sup>81</sup> Se refiere a una reunión organizada el 2/9/14 cuando el Centro de Convenciones Quitumbe, al sur de Quito, recibió a quinientos diez estudiantes pertenecientes a diversos grupos poblacionales del país y a algunos padres de familia que acudieron al lanzamiento del “Primer Piloto del Programa de Becas de Política de Cuotas”. Las instituciones públicas Senescyt, SNNA e IECE participaron como “responsables de velar por el ingreso equitativo al sistema de educación superior de las y los ecuatorianos”.

de dónde venimos y a qué mundo nos estamos enfrentando, ya que siempre las personas de la ciudad tiene un poco más de dominación en el ámbito escolar (Estudiante de 1° año)

A pesar de los impactos y choques, de circunstancias negativas que les tocaba atravesar, los jóvenes siempre manifestaban que estaban agradecidos al gobierno y a los salesianos por la “oportunidad” para estudiar y llegar a ser profesionales.

### ***3.5 Los salesianos saben trabajar con los pobres y los indígenas***

Estaba interesada en conocer la forma en que se llegó a concretar el convenio. Sobre esto me contó el responsable nacional del “Programa de Acompañamiento” dentro de la UPS:

El Rector ha estado peleando esto de las autonomías de las universidades. No han dado paso en principio a las sugerencias de la universidad, pero se ha estado renegociando las cosas. Y bueno, nosotros estamos involucrados con las minorías. ¡Perfecto, entonces que nos apoyen con el Programa de Cuotas! (...) Y el Padre lo asumió como un proyecto del Rectorado, se lo dieron directamente. Los salesianos nos dedicamos a esto. Esto es de suma importancia y así destinó un equipo humano y a la Pastoral para ello. Gente a nivel nacional y por Sedes, y algunos que nos ocupamos de ser nexos con la Senescyt. En este convenio hay dos cosas importantes: lo que nos pide la Senescyt y lo que la universidad puede y elige. Ellos nos piden que demos acompañamiento académico, o sea seguir a los chicos hasta que se gradúen y terminen. Es una prueba piloto, creo que van a ir viendo lo que pasa. Pero nosotros hacemos un proceso de acompañamiento al estilo salesiano, espiritual, o sea de todas las dimensiones del joven. (Fragmento de entrevista en profundidad 30/3/2015).

*Los salesianos nos dedicamos a esto*, indicaba una trayectoria reconocida públicamente que era la misión de la congregación, fundada en los jóvenes y especialmente los más “pobres”, las “minorías”, los más “vulnerables”. Estos sectores o grupos eran también el centro de las políticas para el gobierno de la “*revolución ciudadana*”.

El uso de categorías como “pobreza” y “vulnerabilidad”, parecerían ser claves para la construcción de la “*inclusión intercultural*”. Esto puede entenderse cuando nos ubicamos en el pensamiento liberal económico, para el cual, las desigualdades no son indeseables ni destructoras, más bien, son creadoras de mejores conductas del ser humano, de trabajo y producción (Salama y Valier, 1996)<sup>82</sup>. Parecía ser esta la concepción

---

<sup>82</sup> El mercado y sus comportamientos es el centro de la doctrina del liberalismo económico, tenga este una perspectiva más radical (Hayek) o más social (Rawls). En la primera, las relaciones mercantiles son las relaciones fundamentales en la sociedad porque aseguran el vínculo social. En la perspectiva más social, la función del Estado tiene una acción preventiva o redistributiva dentro de la “teoría de la justicia” que integra

que movía planes, programas y acciones educativas dentro de las “políticas de reconocimiento” e “interculturalidad” que yo estudiaba. Había una decisión clara y explícita de búsqueda de equidad que se traducía en gastos e inversiones en los más “pobres”. Las becas, los cupos, la residencia estudiantil eran tácticas dentro de programas asistenciales y de beneficencia focalizados en los grupos de *jóvenes más pobres*: los indígenas y los afroecuatorianos.

Por un lado, podemos ver un argumento económico que sostenía la búsqueda de la igualdad distributiva en estas políticas, pero asimismo estaba la opción de los salesianos por los sectores más populares. La “opción preferencial por los pobres” era un eje central para la “teología del pueblo” o “teología de la liberación” que comenzó a elaborarse concluido el Concilio Vaticano II (1962-1965) para pensar la relación entre Dios y la historia y que crecía impulsada por un anhelo común en Latinoamérica: “*la liberación de los pueblos*”<sup>83</sup>. Dentro de esta teología había dos perspectivas con raíces distintas, aunque ambas comprometidas con la “liberación” y la “opción por los pobres”: una nutrida del liberalismo post-ilustración y del marxismo (traída de Europa) y la otra de tradiciones nacionales, populares y católicas que parecería ser la de los salesianos. Para ellos, la “opción por los pobres” era comprometerse también en el proceso de liberación social del pueblo, lo cual podía realizarse de variadas maneras:

La Iglesia puede ayudar al pueblo a sobrevivir de muchos modos: ayudándolo a conservar su identidad, nutriendo sus valores y estructuras básicas, uniéndolo y convocándolo,

---

los principios de libertad y de equidad. Más allá de las diferencias en esta perspectiva, lo que quiero destacar es el papel determinante del mercado en la constitución de las relaciones sociales, lo que argumentaría desde el liberalismo económico una imposibilidad de que los hombres puedan organizar voluntaria y racionalmente sus relaciones sociales. Siguiendo a Salama y Valier (1996), sería imposible considerar separadamente al Estado del mercado, como entidades independientes ya que en América Latina el Estado tiene un origen estructural, siendo fundamental en la constitución del mismo mercado (suscitó la monitorización, impulsó el desarrollo de relaciones capitalistas, sustituyó a la burguesía industrial). Existe, por tanto, un vínculo orgánico entre Estado y capital.

<sup>83</sup> En Argentina esta búsqueda tomó una forma particular. Si bien el acento estaba en el pueblo, la puerta de acceso no fue la liberación sino la cultura. Esta corriente teológica recibió distintos nombres: “escuela argentina de teología”, “teología del pueblo”, “teología de la cultura”, “teología de la pastoral popular”. Sus principales mentores fueron Lucio Gera, Rafael Tello, Justino O’Farrell y posteriormente Juan Carlos Scannone. Preocupados por comprender la realidad latinoamericana desde la historia, y no tanto desde los aportes brindados por la sociología y las demás ciencias sociales, resignificaron el sentido de la categoría pueblo, generando un marco teórico que se distinguía claramente de los lineamientos propuestos por la teología de la liberación predominante. Para Tello, la “cultura popular” o “piedad popular” de América Latina era una forma permanente de resistencia, surgida de la primera evangelización de la Iglesia a la opresión de los poderosos, siendo uno de los lugares donde el Evangelio se encarnaba. Este teólogo afirmó que la primera evangelización no formó comunidades eclesíásticas sino un pueblo. Tello reclamó luchar contra la injusticia y el abandono, aprendiendo de la lucha histórica que el pueblo había realizado y seguía haciendo; “*en el pueblo todos tienen un lugar, nadie es excluido*” (en Fernández V., 2000).



defendiéndolo y asistiéndolo en sus necesidades primordiales, comprendiéndolo y apoyándolo en sus tácticas defensivas, y acompañándolo, simplemente estando junto a él. (Fernández, 2002)

Claros ejemplos de estas ayudas al pueblo eran las becas socioeconómicas o las becas para jóvenes indígenas y afroecuatorianos en la Residencia promovidas por los salesianos como parte de su misión y su asistencia benéfica. Asimismo, la gratuidad educativa, la promoción de cupos entre otras, eran parte de políticas públicas focalizadas hacia los más “pobres”, que los gobiernos de varios países y organismos internacionales intentaban para reducir de manera sostenible la “pobreza” y frenar el crecimiento de las desigualdades. En los contextos del trabajo de campo, la pobreza y las desigualdades sociales no eran analizadas en sus orígenes, se daba su existencia por sentada. Perspectivas marxistas y/o colonialistas eran tenidas en cuenta en espacios académicos de la universidad, pero no aparecían esas orientaciones a la hora de discusiones sobre los “pobres” y “pobreza”, cómo si la existencia de “pobres” le daba sentido a la existencia de los que no lo eran y podían hacer algo por lo primeros, políticas que los incluyan, por ejemplo.

Veamos como este tipo de opciones por los más “pobres” se presentaba en Reuniones de bienvenida a grupos de becados que se incorporaban a la universidad. El P. Marcelo se dirigía siempre a los estudiantes con relatos históricos y contextualizados, posicionado claramente las opciones de los salesianos en el Ecuador, resaltando de forma más específica la cuestión indígena y buscando señalar algún tipo de continuidad de la labor histórica de la congregación, con estos sectores y la nueva “política de cuotas”.

Esta es una universidad joven, tiene veinte años apenas. No es nada, ustedes saben la de Paris, la de Bologna, tienen más de mil doscientos años. La nuestra es joven y nació en el país con la intención de dar respuesta a las necesidades de nuevo actores sociales que no tenían acceso. Había el Programa de EIB y nadie quería reconocerlo. En Cuenca, teníamos proyectos técnicos, pero tampoco interesaban a las universidades. Entonces vimos la necesidad de crear una universidad. Nace así la UPS como un proyecto social de universidad, para que puedan tener cabida proyectos y sujetos que no tenían y luego crece rápidamente en Quito, Cuenca y más adelante, en Guayaquil. Cuando comenzamos eran unos 1000 alumnos, ahora son unos 23.000. Somos una de las cinco universidades más grandes del país. Somos una universidad privada con apoyo del Estado, católica, salesiana. Esta universidad no es un negocio, no busca el lucro. Queremos formar personas con excelencia profesional, con valores. De ahí que hemos optado por llevar el proyecto de cuotas. Gracias a la iniciativa del Estado pueden venir compañeros y compañeras que sería sino muy difícil. Sabemos que vienen de situaciones difíciles: económicas, con vacíos, vienen dejando sus familias, sus comunidades, se encuentran con desafíos. La universidad no es el colegio que dejaron en sus comunidades. Esto es complejo. Queremos darles un *acompañamiento salesiano* para hacer un camino positivo, superar dificultades y formarse como personas profesionales, agentes de desarrollo para

sus familias y comunidades. Acá en la institución están trabajando muchas personas por este proyecto. Les pedimos empeño y compromiso de cada uno de ustedes para superar inequidades sociales y deficiencias que a veces encontramos y formar una familia donde todos tienen cabida. (Director de Pastoral, 10/4/2015).

Cuando inició la UPS, la idea en 1994 era que a la universidad tengan acceso los que normalmente no podían acceder, o sea carreras vinculadas con el desarrollo del país, carreras vinculadas a las comunidades del país, a jóvenes de comunidades indígenas con menos posibilidades, comunidades campesinas, sectores obreros. Por ejemplo, la Ingeniería en la Kennedy (se refiere a la carrera en uno de los campus de la sede Quito) con la idea de que trabajaban (los jóvenes) y puedan venir y por eso era a la noche. Igual fue con Administración de Empresas. O sea, siempre estuvo esta intuición en la UPS. Hoy podemos hacer esto gracias a la política de cuotas del Estado. Hay estudiantes con capacidades, pero sin oportunidades y por eso la UPS hizo esta opción. La universidad responsabiliza al Departamento de Pastoral para que de una mano. No es un trabajo asistencial, es acompañamiento personal (remarcando esto último en el tono de voz). Cada estudiante es importante; no son masa. Entonces queremos que se ubiquen en la UPS con el apoyo académico (...). La intención no es que cada uno se gradúe y cumpla metas personales a costa de los demás. Sino que cada uno contribuya al desarrollo de las comunidades del país, que nadie deseche el apoyo que tiene que exige empeño, pero es posible (Director de Pastoral, 22/10/2015)

Ambos fragmentos discursivos de este sacerdote vinculan las becas salesianas de la Residencia con la estrategia inclusiva estatal. Lo que antes P. Marcelo había descrito como situación inequitativa (que los jóvenes se quedaran sin posibilidad para estudiar por los bajos puntajes del ENES), parecía ahora avanzar positivamente, a partir del convenio con la UPS. “*Hoy podemos hacer esto gracias a la política de cuotas del Estado*” era una referencia directa al dinero que ingresaba a la universidad como contraparte de la responsabilidad de los cupos otorgados; además de demostrar la confianza que se depositaba en el trabajo de la universidad.

El financiamiento portaba realidades materiales e inmateriales, actos y significados que los sujetos y grupos realizaban a través de él. Si había dinero había cupos, había proyección para el “Programa de acompañamiento”. Y si los jóvenes avanzaban exitosamente, el convenio se extendería, seguiría vigente o traería otras posibilidades futuras. Es claro, que los “sectores vulnerables” se convertían en un problema común y aparecían como categoría en la escena y acción política; como dijo el Rector en una reunión, se hacía por ellos un *trabajo corresponsable* entre la Senescyt y la universidad organizando una “política de cupos” y un “Programa de acompañamiento”. El gobierno y la universidad ponían recursos humanos y económicos para que aquello fuera posible.

Volviendo a las palabras del Director de Pastoral, se daba por sentado los cambios que los jóvenes atravesaban al entrar a la universidad, al dejar sus comunidades, pero también se daba por sentado que venían de *situaciones previas difíciles e inequitativas*;

lo que se relacionaba con los destinatarios de las becas que eran entregadas a “grupos vulnerables”. Se recibía a los jóvenes en el contexto de una universidad que no quería lucrar con ellos ni hacer negocio, sino formar profesionales con valores desde *una familia donde todos tenían cabida*. El empeño, compromiso y esfuerzo de los jóvenes se vinculaba a una recompensa futura de “desarrollo”, en la cual ellos serían *agentes de desarrollo en sus familias y comunidades*, dando igual sentido que a las becas salesianas de la Residencia. Una vez más, este sacerdote pretendía dejar claro y explícito que los salesianos no improvisaban el trabajo con sectores indígenas, sino que había una larga y valiosa experiencia enmarcada en opciones político-ideológicas y carismáticas de este sector eclesial y esto también dejaba un planteo que ubicaba al gobierno y a la Iglesia, en un lugar de enunciación diferente.

Este convenio fue la antesala de un pacto mayor que probaba el crecimiento de los vínculos que la UPS tenía con las “políticas públicas inclusivas”. En diciembre del año 2015, la universidad suscribió el “Gran pacto nacional por la igualdad de oportunidades”. Dicho pacto se realizó en la Universidad Técnica de Ambato y contó con el Secretario de la Senescyt, representantes de organizaciones educativas y sociales del Ecuador y de estudiantes beneficiarios del “Programa piloto de política de cuotas”. El Pacto significaba la puesta en marcha, de forma progresiva, de mayor cantidad de cupos a partir del 2016 y el objetivo de promover acciones enmarcadas en el desarrollo de prácticas pre-profesionales, investigaciones académicas, cursos de capacitación y programas de formación. En aquella oportunidad, algunos “beneficiarios” de la política (entre ellos, dos estudiantes indígenas que asistían al 2º cuatrimestre en dos carreras en la UPS) contaron sus experiencias de vida y agradecieron la posibilidad de estudiar sus carreras profesionales y haber llegado a la universidad. El Rector había destacado la importancia de la vinculación de la UPS con la sociedad; ya que *“con esos pactos y convenios se abre la posibilidad para que nuestros estudiantes accedan a espacios de gestión pública para aportar y también enriquecer sus conocimientos”*. Por su parte, la Presidenta de la Asamblea Nacional, había señalado que esos convenios realizados con las universidades del Ecuador, *“habían permitido obtener experiencias favorables y eran un mecanismo de integración con las instituciones de ES”*. Finalizó agradeciendo a la UPS *“por haber considerado a la Asamblea como institución para que los estudiantes realicen sus prácticas pre-profesionales”*<sup>84</sup>. En junio del 2016, la universidad había

---

<sup>84</sup> Sumado a las experiencias de prácticas que los estudiantes de la UPS podían hacer en instituciones públicas, se publicitada mucho cuando algún profesional indígena de la universidad, comenzaba a trabajar

vuelto a suscribirse a un convenio interinstitucional con la Asamblea Nacional similar al anterior, mostrando con claridad la cooperación en este tipo de políticas públicas. El conjunto de datos muestra una variedad de intercambios entre estas dos instituciones, a las que ahora se sumaba nada menos que la Asamblea Nacional como espacio de prácticas preprofesionales.

Otro episodio destacado fue cuando la UPS ganó una de las 21 categorías del premio Matilde Hidalgo a la Excelencia académica<sup>85</sup> en “Diálogo de saberes”, otorgado por la Senescyt (enero, 2016); premio que compartió con la Universidad de Cuenca. El Padre Rector, junto a tres estudiantes indígenas recibió, sonriente y agradecido, el premio en el escenario. En aquella premiación, que tuvo bastante trascendencia pública, acompañaron una delegación integrada por el director de la Carrera de EIB y una docente indígena de la misma carrera, el director de la Carrera de Gestión Local y representantes estudiantiles. El premio obtenido reconocía a la UPS por la implementación de saberes y la interacción permanente entre saberes, conocimientos, prácticas y técnicas.

### **3.6 La importancia de alcanzar el “éxito” y el “Programa de Acompañamiento”**

El uso de categorías como “pobreza”, “riesgo”, “vulnerabilidad” llevaba -la mayoría de las veces- a hacer rápidos pre-diagnósticos y etiquetamientos sobre los estudiantes. Era sumamente común que distintas personas con las que hablaba se refirieran a los estudiantes como *chicos con problemas*. Muchas veces me había detenido a pensar cómo se los nombraba; por un lado, como *chicos* y no como jóvenes o adultos y al mismo tiempo *con problemas*, como psicologizando su condición. Aunque las personas que se referían al grupo de estudiantes de esta forma no hayan estado tan conscientes y reflexivos de cómo lo hacían, era indudable que esta denominación los ponía en un lugar de tutelaje importante.

Las preguntas lícitas que aparecían sobre el grupo eran siempre similares: *¿Qué hacer para retenerlos? ¿Cómo hacer para que les vaya bien? ¿Cómo lograr el éxito? Yo*

---

en instituciones estatales; ejemplo cuando José Ángel Tipantuña, graduado de EIB fue nombrado en julio del 2016, Secretario del Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades (noticia disponible: <http://www.ups.edu.ec/noticias?articleId=7032510>)

<sup>85</sup> Matilde Hidalgo era considerada como una emblemática mujer lojana, primera médico, pediatra y poeta destacada por sus ideales feministas y liberales. Fue la primera mujer en votar en una elección democrática en América del Sur. Para más información más sobre este premio y conocer el resto de categorías puede consultarse: [http://ecuadoruniversitario.com/noticias\\_destacadas/senescyt-entrega-premios-matilde-hidalgo-a-la-excelencia-academica-en-el-ecuador/](http://ecuadoruniversitario.com/noticias_destacadas/senescyt-entrega-premios-matilde-hidalgo-a-la-excelencia-academica-en-el-ecuador/)

muchas veces, me preguntaba si el interés estaba más en el éxito de los programas o en el éxito de los jóvenes ¿Qué era el “éxito” para unos y para otros?

Es que les toman iguales los exámenes del ENES a los chicos y si ven que les fue más o menos bien, les dan la beca. Y en ellos genera entusiasmo y se vienen, pero luego (silencio, no termina la frase). Por eso el acompañamiento es clave. No es cualquiera que viene a la universidad. Es un proceso que requiere esfuerzo. Es la adaptación a la ciudad, es el desarraigo cultural, es la soledad. Muchos elementos externos que afectan. Por eso le ponemos el asesor al estilo salesiano y un tutor, o sea un compañero de la universidad. (responsable nacional del “Programa de Acompañamiento”, marzo 2015).

Y entonces acá tenemos que ver qué hacemos con estos estudiantes. ¡Pero no es nada fácil! Hay que estar atrás de los jóvenes porque ¿cómo garantizamos la permanencia y el egreso? Es que hace un tiempo, el Rector les dijo (a las instancias estatales) que ellos daban becas a los mejores (se refiere a las becas para el Grupo de Alto Rendimiento-GAR) y entonces parece que lo escucharon y entonces nos mandaron a estos chicos. Y yo creo que a la larga nos van a decir, *demuestren que si pueden*. ¡Es un super reto! (Directora de Bienestar estudiantil. Enero 2015)

El “éxito” se consideraba en distintas dimensiones y sentidos; era la universidad que en algún momento iba a tener que demostrar ante el gobierno que había podido con estos jóvenes, que había sido exitosa la aplicación del convenio. El éxito estaba en el Programa que Acompañaba para que finalmente pase lo anterior. El éxito comenzaba también cuando los jóvenes conseguían la beca, y se esforzaban para aprovechar la “oportunidad”, cuando no reprobaban materias, cuando avanzaban en sus estudios, cuando se graduaban y se convertían en profesionales. Y así el “éxito” circulaba por personas por instituciones y grupos al mismo tiempo. Por un lado, el “acompañamiento académico” que era parte del mismo convenio y por el otro, se hacía necesario para evitar los fracasos, especialmente lo de bajo rendimiento y deserción. Generalmente, el bajo rendimiento llevaba a corto o mediano plazo, al abandono de los estudios, y esto era interpretado por autoridades y personal como un *desaprovechamiento de la beca, de la oportunidad que salesianos y gobierno les habían dado*.

Tienen problemas con el idioma, no entienden las consignas de deberes o lecturas que deben hacer, tienen problema con las aulas virtuales porque es muy difícil para ellos. No pueden manejar ni un correo (electrónico), las normas APA son otro trauma. Les vamos ayudando, pero les es difícilísimo a ellos y es distinto según de dónde vienen (diálogo informal con psicóloga, octubre 2014).

Cuando preguntaba por qué fracasaban los estudiantes, haciendo uso del término que en el campo se usaba, en primera instancia se me decía que era porque *tenían*

*problemas*, entre los que se me señalaban aparecían los siguientes: *se descuidan, no estudian y no rinden bien, la mala educación de base, el idioma o el desarraigo, se van y nadie sabe nada, tienen carencias económicas y se enferman o no tiene que comer.*

Otros, se preocupaban por *problemas vocacionales*. Me explicaban que había *chicos mal ubicados por la Senescyt que no quería esa carrera o que no sabían ni lo que querían, otros que no les gustaba y querían cambiarse o que les era difícil algunas materias y quería una carrera más fácil*. Yo había escuchado infinidad de veces, tanto a funcionarios del Estado como de la universidad, que el “fracaso” estaba en la *irresponsabilidad o falta de interés* de los mismos estudiantes. “*Le estamos dando todo, el dinero, las ayudas, usted no va a fracasar a no ser que no estudie*”, había respondido un funcionario a una joven afroecuatoriana que -en el contexto de una reunión informativa- preguntaba, preocupada que pasaría si por algún motivo perdía materias o tenía que dejar la carrera. De forma más o menos explícita, se daba a entender que había decisiones políticas para *incluir y acompañar*, por tanto, el “fracaso” recaía como responsabilidad del estudiante.

El *demuestren que si pueden* era un mensaje motivador para cada estudiante indígena que miraba el éxito individual, pero era también una demostración de los salesianos hacia la Senescyt. Si los estudiantes permanecían y se graduaban, los que demostraban que podían hacerlo bien, eran los salesianos frente a los organismos estatales y, asimismo, si las becas estatales funcionaban, se demostraba la eficacia del gobierno en política educativa “inclusiva” e “intercultural”.

Los problemas de rendimiento y de elección de carrera eran los mismos que solían tener muchos estudiantes no-indígenas en los primeros años en todas las carreras y motivo de diálogo y preocupación en reuniones de profesores, pero entre la gente involucrada en estos proyectos parecía no verse eso, acentuándose mucho más este tipo de dificultades con los estudiantes indígenas. ¿Podían ser estas apreciaciones una evidencia en este tipo de políticas afirmativas del “racismo académico” como matriz prejuiciosa sobre el grupo de estudiantes, ya denunciada en Brasil? (Segato, 2005, 2012).

Sabemos que la educación ha sido históricamente un ámbito para instaurar homogenización (civilizando-evangelizando a los “bárbaros”, asimilando al extranjero, normalizando al diferente) y la psicología ha servido a este objetivo midiendo y clasificando. Ambas ciencias establecieron formas hegemónicas de relación con los otros, que prescriben y norman. La ciencia pedagógica instituye ciertos argumentos pocas veces puestos seriamente en discusión en la práctica educativa. Estos argumentos, inventan a

un otro incapaz, incompleto, empequeñecido que requiere que alguien le explique y le enseñe (tutor, docente, asesor), a una institución (escuela, universidad, iglesia) que ayuda y acompaña a prefabricar un futuro (Larrosa, 2000; Ranciere, 2003; Skliar, 2005; Antelo, 2005). En el caso de los estudiantes indígenas, los argumentos para intervenir y las formas de cómo hacerlo parecían preocupar mucho a los involucrados en estos proyectos y por eso se referían a ellos como *chicos con problemas*. Los veían como aún más incapaces e incompletos (con trayectorias previas rurales o alejadas de las grandes ciudades y, por ende, consideradas a priori de menor calidad y muchas veces con lenguas maternas diferentes al castellano). Por lo anterior, entre otras cosas, el estudiante requería de mayor intervención explicativa y a esto se sumaba que si perdía la “oportunidad” de formarse y llegar a ser profesional, perdería un porcentaje de su futuro (o por lo menos, su futuro sería aún mucho más incierto).

Las definiciones de “fracaso”, “éxito” vinculadas a indicadores educativos (repitencia, deserción, permanencia, graduación, etc.) así como todas las “tecnologías pedagógicas” (exámenes, calificaciones, mediciones)<sup>86</sup> no se modificaban ni con los nuevos discursos ni con las nuevas políticas llamadas “inclusivas” e “interculturales”. Por el contrario, el diferente (el afroecuatoriano o el indígena) que, además, era etiquetado como “pobre” e “históricamente excluido”, necesitaba de una combinación de *ayudas, asistencias y acompañamientos* para ser incluido y no fracasar. Estas percepciones marcaban y atravesaban sentidos de las personas que de una u otra manera intervenían en estos programas. Los parámetros de lo correcto, lo normal, lo esperable, que conducían a lo exitoso se instalaban en las miradas pedagógicas y en las interpretaciones psicológicas de las personas que trabajaban en la universidad.

Explica Milstein (2009:167) que “normalizar” es una tarea que desempeña la escuela; para llevarla a cabo, construye identidades específicas como parámetros desde los que se evalúan y jeraquizan otras identidades a través del señalamiento de las diferencias. Al clasificar se “inventa al otro” (Castro Gómez, 2005a y 2005b), se crea un diferente contraponiéndolo al sujeto normal o normalizado. Las personas en el campo mostraban todo el tiempo al estudiante indígena en contraposición con el estudiante no-indígena (aunque el no-indígena fuera un indígena viviendo desde pequeño en la ciudad o un indígena *blanqueado*). Estos últimos eran considerados distintos porque ya estaba

---

<sup>86</sup> Uso acá el término de tecnología pedagógica en el sentido de “tecnologías de poder”; concepto acuñado por Foucault (1988), como procedimientos que articulan relaciones de poder para producir ciertos regímenes específicos de “verdad”.

en la ciudad y los becados acababan de llegar del campo, de la zona rural, de la costa, de la selva y eso los hacía, para la gente que habitaba la universidad y la ciudad más cercanos al fracaso académico que al éxito). Si los estudiantes lograban avanzar y culminar el proceso de profesionalización, se lograría el “éxito académico”, que no era más que un proceso de normatización, en este caso relacionado al modelo de *buen cristiano, honrado ciudadano y excelente profesional* como definía la misión de la universidad o al modelo meritocrático impulsado por el gobierno. Si los proyectos inclusivos reconocían la diferencia y afirmaban la diversidad, se entiende lo importante que podía resultar compensar *carencias, déficits, rezagos* a través de distintas formas de acompañar a los estudiantes afroecuatorianos e indígenas. Como hace tiempo afirmó Perrenoud (1996), las categorías de “éxito” y “fracaso” educativo seguían siendo fabricadas día a día a través de los juicios y jerarquías de excelencia de la escuela.

Además de los *problemas académicos*, había otros que podían influir en los primeros. Las carencias económicas entraban dentro de los problemas hallados. Si bien, junto a la beca para la universidad, los estudiantes tenían la posibilidad de aplicar a una beca complementaria mensual del Instituto de Fomento al Talento Humano nueva denominación desde abril 2015 a lo que antes había sido el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo-IECE) destinada a cubrir gastos de manutención, *previo análisis del caso y cumplimiento de requisitos* (cuenta bancaria activa a nombre del estudiante, acreditación de pertenecer a categoría étnica o un carnet de discapacidad, certificaciones universitarias, etc.), no era nada fácil que esa beca económica saliera rápido. Una persona de Bienestar estudiantil me explicó que como las becas de manutención no llegaban o no llegaban a tiempo y la alimentación no podía esperar, era la UPS y los salesianos que buscaban las formas de atenderlos.

El Estado les beca con un salario básico pero los chicos tienen que tramitar solos. Hay enormes dificultades para obtener la beca de manutención. Acá los asesoramos, porque hay veces ni saben cómo hacer y no es rápido y no tienen qué comer, están con hambre, se enferman. Nosotras acá a veces le damos de nuestro dinero, o algo para comer; viven en un cuartito, no saben dónde ir. Desde acá estamos siempre ayudando. Les damos de lo personal, les juntamos algo de ropa o hay gente, algunos compañeros que se ha comprometido a pagarles algún almuerzo, pero siempre les decimos es hasta que tramites los \$u 340. (Administrativa del Departamento de Bienestar Estudiantil, cuaderno de campo, julio 2015)

En el año 2015, se había organizado una *Campaña Solidaria desde la parroquia salesiana* para que los feligreses pudieran comprometerse con una beca mensual.



La Parroquia María Auxiliadora del Girón sensible ante la situación de los jóvenes de escasos recursos que gracias a la Universidad Politécnica Salesiana acceden a la educación superior, ha implementado el programa para atenderlos con la alimentación diaria. La situación económica familiar de los jóvenes de provincias becados en la universidad no permite la sostenibilidad en nuestra ciudad, lo que redundaba en un bajo rendimiento académico y en problemas de salud, causando en muchos casos el abandono de los estudios. Si queremos cambiar nuestro país, ayúdanos a ayudar con tu esfuerzo a muchos jóvenes que llegarán a ser buenos profesionales. Se cumplirá de esta forma el sueño de Don Bosco, hacer de los jóvenes buenos cristianos y honrados ciudadanos. Forma parte de Solidaridad María Auxiliadora, inscríbete aportando lo que tú puedas. (Aviso dado por los sacerdotes a la comunidad finalizando una eucaristía, junio 2015. Además, se entregaba por escrito).

Personal de la universidad, profesores y salesianos relacionan el rendimiento y la permanencia con la alimentación y la salud; si los estudiantes no comían nutritivamente o comían poco, no iban a poder estudiar bien o se iban a enfermar, lo que podría traer bajas notas, inasistencias a la universidad, etc. Por eso desde la universidad se articulaban ayudas y se recurría al apoyo de la congregación para a su vez, apoyar a los estudiantes becados por el Estado. Tiempo después me contaron que, con esas becas de los feligreses de la parroquia, la universidad estaba dando noventa almuerzos a los estudiantes que más lo requerían en el comedor de la Sede de lunes a viernes.

El programa de alimentación que la parroquia organizaba apelaba a los *sueños de Don Bosco* y motivaba a los católicos que iban a misa a colaborar, ensamblando discursos de estudio universitario y profesionalización con solidaridad, con realidades económicas y asistencia de necesidades básicas, vinculando apoyos universitarios, parroquiales y estatales. La caridad, la colecta, la ayuda social constituyen manifestaciones de intercambio y muestran el poder de las relaciones personales (Godelier, 1997, 1998), sin que todo esté directamente regido por la lógica del mercado; existían acciones solidarias de la gente que iba a la parroquia o que se vinculaba con los salesianos para ayudar a este grupo de estudiantes y que no buscaban una retribución material.

El convenio estipulaba el “acompañamiento académico”, como un diseño posible de la estrategia preventiva del fracaso. El *acompañar* para los salesianos trascendía lo meramente académico y por eso idearon en el marco del convenio lo que llamaron desde el inicio “Programa de Acompañamiento”. En este programa, el campo pedagógico y el psicológico tenían mucho que ver. Los *problemas* que los estudiantes tenían venían de ambos lados, los académicos del lado de la pedagogía y los de soledad y falta de adaptación, del lado de la lectura psicológica. A esto se sumaba un tercer ámbito específico (o una forma de hacerlo), el del *acompañamiento salesiano*. Las estrategias

organizadas buscaban acompañar a los estudiantes en su permanencia para que termine con “éxito” la carrera.

Para organizar el “Programa de acompañamiento” se nombró un coordinador nacional y coordinadores por cada Sede y se involucró especialmente a personal de Bienestar Estudiantil y Pastoral Universitaria. El Programa contaba con tres pilares: asesores, tutores y becarios. Lo tutores eran estudiantes destacados de los niveles superiores, encargados de la nivelación académica y elegidos por los Directores de cada Carrera, quienes debían auxiliar a los becados en *carencias* y *vacíos académicos* y eran *responsables de acompañar a sus pares para que el plan de cada materia se desarrolle con éxito*. Si ellos consideraban, debían remitir a los becados a los asesores. El estilo del acompañamiento con tutores tenía origen remoto en la tradición educativa<sup>87</sup> y era muy común en los actuales programas indígenas de nivel superior para hacer seguimiento de las “trayectorias académicas” (Romo López y Hernández Santiago, 2005; Fernández Canque, et.al 2011a y 2011b).

Los asesores tenían una función que sobrepasaba la académica; ellos estaban disponibles para *escuchar, aconsejar, orientar al estudiante*. Los asesores entraban dentro del personal docente y generalmente vinculado al ámbito de la pastoral universitaria. Se les decía a los estudiantes que los asesores eran profesionales amigos, *aliados de confianza*. Los asesores *ayudaban desde el espíritu de Don Bosco, con estilo salesiano*, lo sea tenían que *acompañar en todas las dimensiones al joven, en la formación profesional y personal*. Evidentemente, la UPS intentaba dar respuesta al convenio, reajustando experiencias y formas de hacer las cosas en esta nueva coyuntura buscando acompañar las necesidades de estos jóvenes.

De forma periódica se realizaban reuniones del “Programa de Acompañamiento”. Un momento central de esas reuniones era informar datos cuantitativos de “acceso”, “deserciones”, número de materias aprobadas. Cada tutor tenía a su cargo entre dos y cuatro estudiantes y los asesores un promedio de quince. Tutores y asesores contaban con planillas para registrar asesorías y tutorías. Se llevaba un registro muy cuidadoso de todo dato que evidenciara el desempeño académico. En esas reuniones se hablan de los problemas de los estudiantes y algunos asesores revelaban explícitamente muchos

---

<sup>87</sup> Podemos buscar orígenes de las tutorías tanto en el modelo lasallista de enseñanza simultánea que determinó la escuela que hoy conocemos con los ejes de orden y control, como el modelo lancasteriano de enseñanza mutua como alternativa casi revolucionaria para la escuela moderna. Varios autores muestran como la educación formal fue organizándose con la lógica de la “matriz eclesial” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001, Varela y Álvarez Uría, 1991, Alliaud y Duchatzky, 1992).

prejuicios de las posibilidades de “éxito” de estos jóvenes. Pero en líneas generales y pasado el primer semestre, las personas involucradas en el Programa hacían una buena evaluación de este porque era bueno el rendimiento académico de la mayoría de estudiantes.

Como parte del mismo Programa, la universidad organizaba *reuniones de bienvenida* cada vez que llegaba un nuevo grupo de estudiantes con becas estatales. Estas reuniones o eventos (como se los solía llamar) eran de carácter formal e informativo; tenían formatos similares en todos los campus. Se iniciaban con algunas palabras de saludos y acogida y luego se daban a conocer algunas normativas universitarias, cuestiones burocráticas académicas, datos sobre servicios y seguros estudiantiles (de accidentes, atención médica y psicológica, tutorías y asesorías). De las seis reuniones que participé, sólo una vez estuvo presente un representante de la Senescyt.

Los estudiantes no faltaban a estas reuniones; quería informarse, se preocupaban mucho por *hacer todo lo mejor posible y no perder las becas*. A veces me contaban que no siempre habían entendido todo, así que reiteradas veces se acercaban a las oficinas de Bienestar estudiantil a pedir asesoramiento sobre cómo hacer trámites de la universidad o de las becas de manutención del gobierno o *a contar sus problemas y pedir ayuda* (que muchas veces era pedir algo de dinero).

Comparto acá dos fragmentos que ejemplifican el tipo de mensajes que los estudiantes recibían en estas *reuniones de bienvenida*. El primero de ellos es de una trabajadora social de la universidad y el segundo del primer coordinador del “Programa de Acompañamiento”<sup>88</sup> de la Sede Quito.

Porque es una unidad administrativa (refiriéndose al Departamento de Bienestar Estudiantil) de apoyo y acompañamiento puntual y oportuno para ustedes. Ustedes están huérfanos al venir a Quito. Entran en procesos depresivos fuertes, difíciles, ya nos pasó.

---

<sup>88</sup> No había pasado un año cuando fue cambiando el coordinador del Programa, en la sede. De ahí en más quedó con rol de asesor. Nunca se me explicó de forma clara el por qué, pero si se me dejó entrever que *no enganchaba del todo* con lo salesiano y que su experiencia previa en EEUU no era muy compatible en la realidad ecuatoriana. Otro profesor seglar, de confianza de los salesianos y con larga experiencia en la pastoral y en la Inspectoría, ocupó su lugar. Con él, el discurso y también el ambiente de aquellos eventos había cambiado y se había *salesianizado* mucho más. En un encuentro con estos estudiantes en octubre del 2015, la reunión se había realizado dentro de la capilla de la universidad y había comenzado con el canto “Alma misionera” acompañado con guitarras y una presentación con fotos a cargo de un joven de la pastoral. Este nuevo coordinador, hacía hincapié en el *enfoque modelo-educativo UPS*, y referenciaba a la centralidad del joven, a la convergencia de personas para aunar esfuerzos, al ambiente de participación y relaciones de fraternidad y familia. Destacaba el hacer realidad la “inclusión” desde el proyecto del Estado y desde el proyecto de la UPS. Cuando en los eventos o en diálogos que tuve con él hablaba del *acompañamiento al estilo salesiano*, explicaba que era la *asistencia* o sea la *presencia animadora* en la vida de los jóvenes. Durante el 2015 y el 2016, estos *encuentros con los becarios* (como también oí que se hacía referencia a los eventos de bienvenida) se comenzaron a realizar también en las otras sedes de la UPS.

Fueron separados de sus comunidades, se sienten solos, tienen dificultades para adaptarse. Entonces vengan y les enviamos el Centro Psicológico. Porque ir al psicólogo no es estar locos, es normal que les pase y entonces ustedes cuentan con ese acompañamiento puntual -no una vez- sino lo que necesiten. Esta es una universidad con sentido humano, no es un ambiente frío y usted verá... ¡No! Estamos a disposición de lo que necesitan. (Trabajadora Social de Bienestar Estudiantil de la UPS, marzo 2015).

Les felicito porque ustedes pasaron por todos los procesos para conseguir la beca. Ahora el mérito continúa (...) Queremos que ustedes terminen la carrera; acá no estamos para perder el tiempo. Ustedes tienen que decidirse a terminar la carrera. Este programa se hace en las mejores universidades del mundo, en EEUU, en Alemania. Es un sistema ideado en EEUU. ¿Dónde creen que están las mejores universidades del mundo? ¿Dónde? ¿eh? La escuela en EEUU no es buena, el colegio tampoco, pero de las mejores 100 universidades del mundo, noventa y siete están en los EEUU. Y esto es porque los que estudian allá, van a estudiar (remarca esto último diciéndolo con otro tono y casi delectando). Ustedes están acá para estudiar. ¿Para qué están ustedes acá? (les hace que repitan. Los estudiantes dicen a coro: para estudiar). Bien. Entonces no vengan a hacernos perder el tiempo. ¡Están para estudiar! ¿Saben? Del semestre anterior, de los ochenta y ocho (estudiantes) que quedaron -porque nueve se retiraron por causas diversas como enfermedad, desarraigo, economía- sólo cuatro perdieron el semestre. ¡Sólo cuatro! ¿Qué significa esto? ¡Qué esta universidad está bien! Pero se necesita que ustedes estén con el objetivo de estudiar y para eso está este Programa. (...) Ustedes son inteligentes y tienen que graduarse y el programa les da atención individualizada al estudiante, un involucramiento activo con el alumno. (...) Allá (en las universidades de EEUU), ellos tienen una residencia, no salen a los bares. El éxito es rotundo. Allá hay una cultura del asesoramiento. A futuro será que todos los estudiantes tengan asesores, ahora estamos poniendo una piedrita. Ustedes deben informarse, tomar decisiones, ir a las tutorías que no deben ser opcionales, así previenen el bajo rendimiento. Ustedes deben planificar citas con sus tutores, deben revisar sus notas. Ustedes son los responsables del éxito (...) ¿Cuántos de ustedes son de Quito? (dirigiéndose al auditorio) (Sólo tres levantaron la mano). ¿Y quienes viven con familiares? (alzan cinco manos). ¿Viven solos entonces? Bueno, pero no se van a sentir solos (retoma el tema del acompañamiento). Ustedes deben descubrir sus propias respuestas y tomar sus decisiones, porque ni los asesores ni tutores les van a dar haciendo nada. Queremos que sean inventores y empresarios, que lideren, como hizo Bill Gates que le iba mal en la universidad, pero se hizo famoso y millonario porque hizo un solo invento: la computadora. (Fragmento del mensaje dado a los estudiantes ingresantes, Primer coordinador del Programa, Sede Quito, marzo 2015)

En el primer registro, la trabajadora social presentaba los estados de orfandad, depresión y soledad como condiciones dadas (casi esperables), que se producían a partir de los procesos migratorios. Sentirse así era lo que muchos durante el trabajo de campo mencionaban como *problemas psicológicos* o *problemas de adaptación*, que podían llevar al fracaso y se entrecruzaban con los *problemas económicos y de alimentación*. Por eso, el *acompañar* desde la universidad emergía como estrategia necesaria para contrarrestar los efectos colaterales de ganarse una beca, migrar a la ciudad y comenzar a estudiar una carrera. Las posibles respuestas de bienestar ante los malestares eran estipuladas desde afuera de los estudiantes; no había un espacio para dialogar con ellos sobre cuáles serían sus necesidades, sus problemas o las mejores soluciones. Recuerdo

que cuando en uno de los talleres de la Residencia conversamos sobre este punto, el grupo generó montones de ideas creativas que a ellos les gustaría y les ayudaría. Algunas tenían que ver con el trato de los profesores hacia ellos, otras con ideas de intercambio entre pares, etc. Muchas de estas propuestas quedaron plasmadas en el texto colectivo realizado (Di Caudo y colaboradores, 2014).

El segundo fragmento lo seleccioné para mostrar la circulación de mensajes relacionados a una idea meritocrática. La postura de aquel primer coordinador del “Programa de Acompañamiento”, así como las de los discursos de organismos gubernamentales llevaban a los estudiantes a trabajar con esfuerzo, a construir méritos y a ser responsables de su propio “éxito”. Los méritos se mostraban como el camino para el ascenso educativo, todos (lo que significaba cualquier estudiante, cada uno) podían alcanzar un título universitario y ser profesionales, si hacían méritos y ponían en juego sus capacidades individuales, su responsabilidad, esmero y su espíritu competitivo. Tanto las políticas de ES como su implementación en la universidad parecían determinar lo deseable y esperable en y de estos jóvenes becados, modelando subjetividades (Krause-Jensen y Garsten, 2014) con mensajes de desempeño individual. Ecuador, sería un caso que contradice las afirmaciones de Chiroleu (2009; 2013) cuando dice que las políticas educativas en la ES se han ido distanciando de los criterios de acceso basados en la excelencia, el mérito y el esfuerzo individual. El discurso del coordinador omitía mencionar otro tipo de vínculos con sus comunidades y familias, por el contrario, se hacía reiterada mención a EEUU como parámetro exitoso. El éxito alcanzando a través de las ayudas que los estudiantes tendrían que saber aprovechar los ubicaba en el “progreso” (y no en el atraso o el fracaso); en los estudios superiores estaba el “progreso” y en las becas o los cupos, la gran y única “oportunidad”.

Estas concepciones no resultan del todo novedosas. Ya desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1948 (e infinidad de posteriores declaraciones, recomendaciones y normativas legales) exponía el derecho a la educación y *la necesidad de tener por objeto la amistad y la tolerancia entre los grupos étnicos y religiosos para promover la paz*; y enmarcaba el acceso a los estudios superiores dentro de *la igualdad para todos y en función de los méritos respectivos* (DUDH, artículo 26)<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> En el art. 26 de la DUDH, expresa: “*La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada (...)*” La Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (DADH) también señalaba el derecho a la educación en el artículo XII pero desde otro principio: “*Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad*

Lo más novedoso, era como las “políticas de igualdad” ya conquistadas estaban siendo retomadas desde las “políticas de reconocimiento”. Sin embargo, llamaba la atención que en ningún momento de mi trabajo de campo había escuchado hablar de “derecho” (a la educación) a ninguno de mis interlocutores; siempre la referencia a las becas y los cupos era mencionada como “*oportunidad*”<sup>90</sup>. El convenio si indicaba esto, pero en los sujetos nunca fue retomado en estos términos.

Como pretendo mostrar, había una combinación entre mensajes meritocráticos, motivacionales y de autoestima que pasaban por lo individual. Era cada uno que debía rendir, salir adelante, estudiar, comprometerse. En simultáneo, circulaban otras posturas (a veces en las mismas personas u en otras) que se referían a los estudiantes indígenas con un dejo de compasión, de *pobrecitos porque no iban a poder* a pesar de todo el esfuerzo que se ponía para que salgan de sus problemas (psicológico-emocionales, cognitivos). ¿Cómo se solapaban las categorías de “pobreza” y “vulnerabilidad” a la de *pobrecitos*? ¿Eran *pobrecitos* porque eran primero *pobres* o eran *pobrecitos* porque eran indígenas o porque eran *pobres indígenas* o *indígenas pobres*?

Evidentemente se mezclaba *lo pobre* con *lo indígena* y las personas hacían distintas interpretaciones en las cuales interactuaban variables económicas y culturales (macro variables sociales) que influían en variables de salud psicológicas y pedagógicas (que se miraban en lo individual), y que en el plano de la universidad llevan a “éxitos” o “fracasos” (que tenían que ver con lo individual, pero también con lo político-institucional). Podríamos decir que el “fracaso”, sea de quién fuere y tenga la causa que tenga (según las interpretaciones), debía ser evitado. En cambio, el “éxito” (con todos y a pesar de todo), era la demostración positiva de que se estaba produciendo lo que las “políticas inclusivas” promovían. Tal vez, el estudiante indígena graduado era la mejor foto -haciendo una analogía- que condensaba la imagen de éxito, individual y colectivo al mismo tiempo: de ese estudiante, de su familia, de su comunidad, de las políticas y programas, de los salesianos, del *Ecuador correísta plurinacional e intercultural*. El

---

y solidaridad humanas. Asimismo, tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado” (DADH: 1948).

<sup>90</sup>Etimológicamente, *oportunidad* tiene un origen latino *opportunitas* (*op* que significa antes, y *portus* que expresa puerto, es decir, *delante del puerto*), explicando las diversas opciones que tiene un marinero o navegante al momento de llegar a un puerto seguro, de hacer cosas o actividades, y saber aprovecharlas porque no sabe cuánto tiempo puede durar nuevamente navegando en el mar. O sea, hace referencia a lo conveniente de un contexto y a la confluencia de un espacio y un periodo temporal apropiada para obtener un provecho o cumplir un objetivo.

*llegar a ser profesional* mostraba el “éxito” de todo el proceso en el cual intervenían multiplicidad de grupos y personas.

### **3.7 Un intercambio de “oportunidades” y reconocimientos**

Así como el concepto de “éxito” circulaba con diversos sentidos y alcances, muchas veces tenía la sensación de que pasaba lo mismo con el de “oportunidad”, especialmente cuando los estudiantes se referían a *la oportunidad*, como algo que recibían como regalo o don; ahí estaba una beca, un cupo que les ofrecía el Estado, los Salesianos o ambos en corresponsabilidad, y que ellos no podían despreciar, desaprovechar. El “éxito” comenzaba con una beca, que a manera de “don” (salesiano o estatal), podía ser entendida como símbolo instrumental para acceder y permanecer en los estudios. Este don presentaba una combinación interesante, un bien económico (que en el caso de los salesianos incluía hospedaje, alimentación y otros beneficios) que conducía a una serie de bienes simbólicos muy destacados en distintos plazos (los cercanos como migrar a la ciudad y acceder a la universidad y a mediano plazo: un título profesional, la posibilidad de un trabajo, etc.). Cada una de estas cosas y todas juntas, daban reconocimiento a jóvenes que pertenecían a pueblos indígenas y afroecuatorianos.

Tratando de entender el tipo de intercambios que me mostraban los individuos y grupos, es que llegué a las perspectivas de Mauss (1971) y Godelier (1998) y el lugar que ellos le dan al “don” en las formas de organización simbólica de las sociedades y en la función integradora de este, como un acto social que involucra acciones, valores, normas y que encierra a manera de ciclo el dar, recibir y devolver como obligaciones. Los “dones” -que en el momento de la prestación eran gratuitos- circulaban a manera de riqueza o servicio de un individuo o de un grupo a otro y establecían fuertes relaciones de intercambio, correspondencia, hospitalidad, protección y asistencia mutuas.

Godelier (1998) argumenta que, si bien hoy en día el dinero es un sustituto de las cosas y fundamental en los intercambios, condición esencial de la existencia material y social, circulan también realidades materiales e inmateriales condensadas a través de las manos que lo devolvieron y recibieron a cambio de otros objetos. Desde su perspectiva, algunas estructuras sociales como la política o la religión funcionan también como relaciones de producción, ya que, debido a su propio funcionamiento participan en la distribución de los bienes y servicios. Por tanto, existen intereses no regidos completamente por un interés material.

Por eso, las becas eran vistas por los estudiantes como una “oportunidad” que no debían dejar pasar (los regalos, generalmente se aceptan). Aunque en sí los dones no buscaban devolución, se generaba en sus “beneficiarios”, una tensión que tenía que ver con algún tipo de reciprocidad. Qué haya instituciones “donantes”, que haya “beneficiarios” de esos “dones”, representaba simbólicamente una trama que perpetuaba determinados vínculos sociales porque se tenía una influencia sobre aquellos que los recibían. Una congregación eclesial y una dependencia estatal (juntos, separados o explícitamente convenidos) representaban instituciones que entregaban “dones” a sus “hijos” (“hijos del Pueblo de Dios”, hijos del pueblo ecuatoriano, hijos del pueblo indígena y de todos simultáneamente). Si en otras coyunturas, la Iglesia Católica se presentaba para algunos como contrincante del Estado en cuestiones de verdadera gratuidad y genuino desinterés al servicio de los pobres (Zapata, 2005); este no parecía ser el caso entre salesianos y la Senescyt, ya que ambos se mostraban trabajando de forma conjunta (más allá y por sobre otros intereses y fines más o menos explícitamente formulados) con el objetivo de que jóvenes indígenas y afroecuatorianos se convirtían en los “beneficiarios” de las “políticas de inclusión” y “reconocimiento”. Desde otra óptica, los salesianos y la Senescyt que eran las instituciones que entregaban las becas/dones, se convertían en acreedoras de reconocimiento. El exhibirse trabajando por el reconocimiento de los pueblos indígenas y afros en el ámbito de la profesionalización universitaria resultaba una forma clara de fortalecer posiciones y conquistar nuevas lealtades dentro de la estructura político, social, cultural y económica.

Las vinculaciones entre personas e instituciones se construían en tramas cotidianas, en redes de compromisos e intercambios de tipo político-social (Zapata, 2005) que se armaba alrededor de la implementación de estos programas y proyectos educativos. A través de esta red, circulaban formas de saber y poder que podían ser vistas en distintas dimensiones y vinculaciones de reciprocidad entre las personas y las instituciones de las cuales eran parte; era dinero, eran documentos, eran reuniones y discursos en los cuales se acordaban decisiones, se brindaba información, se firmaban papeles. Los intercambios eran tanto de bienes materiales como simbólicos. Por ejemplo, se generaba información que transitaba entre distintas personas e instancias institucionales (información académica, información económica, información personal de los estudiantes, etc.). La información era producida dentro y fuera de la Universidad para la Senescyt y para los salesianos como congregación y como academia. Circulaba una cierta reciprocidad desde el “beneficiario” hacia la Senescyt y luego hacia la universidad y, por ende, hacia el



gobierno nuevamente, como un juego de dar y recibir. El agradecimiento de los jóvenes hacia los salesianos y hacia el gobierno correista era fuerte y se hacía público en muchas ocasiones. Tanto los salesianos como las dependencias gubernamentales implicadas simbolizaban el poder de consagrar una realidad y transformar a un joven en “beneficiario” de una beca estudiantil y favorecerlo con los bienes (una vez más, materiales y simbólicos) que ello suponía. Esta realidad construía una serie de derechos y responsabilidades. La responsabilidad de estudiar y rendir exitosamente como principal para becado, la responsabilidad de llevar a cabo el “Programa de acompañamiento” como indicaba el convenio firmado, y las nuevas figuras y roles que se construían con este fin: tutores, asesores, responsables del cuidado de los estudiantes, etc.

Las definiciones de estas personas sobre los jóvenes, las informaciones recopiladas por la Senescyt y por la UPS, el comportamiento y el cumplimiento de obligaciones de los estudiantes, los mantenían como “beneficiarios” (o no) de la beca. De igual forma, la UPS se mantenía (o no) como “beneficiaria” de los aportes financieros públicos si conservaba el convenio de “política de cuotas”. Mientras la universidad armaba el “Programa de acompañamiento” hacia los estudiantes, los agentes estatales estaban atentos a la universidad para ver si la *experiencia de los salesianos* alcanzaba para que los estudiantes de “grupos vulnerables” tengan “éxito” académico. Como vemos, había poderes repartidos entre los que definían quién puede, qué y sobre quién. Asimismo, el convenio generaba redes de compromisos entre ambas instituciones que debían pasar por procesos burocráticos, de reconocimiento y cumplimiento mutuo. Fondos públicos eran entregados para que la UPS administrara; eso era usar el dinero en las becas de estos estudiantes y, además, mostrar que con ese dinero y con las acciones de la universidad, estos becados avanzaban en su camino de profesionalización. Esto hace que se comprenda cuán importante eran los reconocimientos, negociaciones y vinculaciones entre la Senescyt y la UPS.

Intenté mostrar en este capítulo un complejo engranaje de discursos, políticas y acciones que distintas personas y grupos ponían en marcha para que los jóvenes estudien en la universidad. Todo lo relatado, qué decían y hacían los jóvenes, que decían y hacían otros actores y qué decisiones tomaban las instituciones involucradas en este propósito, ejemplifica detalladamente las relaciones e intercambios políticos, económicos, simbólicos y educativo-pedagógicos entre una agencia estatal y distintas instancias y personas de una universidad para poner en marcha “políticas de igualdad” y “reconocimiento”.

## CAPÍTULO 4

### DIVERSIDAD, IDENTIDADES Y RELACIONES. LA “INTERCULTURALIDAD” ENTRE ESTUDIANTES BECADOS, AUTORIDADES Y COMPAÑEROS

*Yo soy la única shuar en la Universidad y todos tienen un pensamiento que es todo selva donde estamos y vivimos y no es así. Piensan que andamos con taparrabos, la gente es prejuiciosa y racista. La gente te pregunta de dónde eres y se te quedan mirando mal. Yo les digo: ¡No es imposible que los shuar lleguen a la Universidad!*  
(Estudiante, 2014).

*Algunos nos descolan. Nos gustaría sentirnos iguales, como hombres racionales, respeto como personas educadas tanto por docentes, compañeros, administrativos y autoridades.*  
(Estudiante, 2014)

*La vida puede no ser un juego, pero la interacción si lo es*  
(Goffman, 1959: 259)

#### 4.1 Introducción

Desde mis primeros acercamientos al campo, percibí que las cuestiones de las identidades, sus representaciones y negociaciones atravesaban -fuertemente y todo el tiempo- las relaciones, prácticas y discursos sociales; y marcaban posiciones con los otros. Me surgían distintas preguntas: ¿En qué consistía lo que habitualmente los sujetos llamaban “interculturalidad” en los contextos en donde desarrollaba la investigación? ¿Cómo se comprendían y se daban esas relaciones entre las personas con culturas diferentes? ¿Cómo las maneras de referirse a los otros, o de hacer y decir sobre o con los otros, establecían relaciones y marcaban posiciones sociales? ¿La gente se posicionaba y relacionaba con los otros como iguales? ¿Había algunos que se veían o se mostraban como superiores a otros? ¿Qué tipos de tensiones y conflictividades aparecían en las dinámicas de reconocer a los otros? Cuando escuchaba que agentes del gobierno y autoridades salesianas hablaban de la riqueza de la “diversidad cultural”, ¿a qué hacían concretamente referencia? ¿Todo lo distinto era lo rico? ¿Qué y cómo valoraban los individuos y grupos? ¿Qué veían y no veían, escuchaban y no escuchaban, aprobaban y no aprobaban? ¿Tenían esas “diferencias culturales” impacto en las interacciones sociales que se sostenían y desenvolvían en distintos lugares y situaciones? ¿Qué hacían con las “diferencias culturales”?

En este capítulo describo situaciones en las que distintos actores y grupos exponían sus maneras de representar y comprender el significado de la “interculturalidad” y de otros términos vinculados, tales como “diversidad cultural” y “diferencias culturales”. A través de ciertos diálogos y situaciones expongo cómo se definía y quién definía, en cada caso, esos términos. Veremos que en las autoridades universitarias y de la Residencia, profesores, estudiantes, etc. confluían disímiles y permanentes tensiones entre “diferencias culturales” a reconocer/valorar y “diferencias culturales” a homogenizar/adaptar/integrar/desvalorizar; entre dudas sobre lo que podrían (o no) alcanzar estos jóvenes o los proyectos y programas sobre ellos, entre los que los miraban con optimismo si se *adaptaban* o los que los predestinaban al *fracaso*. En los estudiantes y -atendiendo a cómo lidiaban con sus temas identitarios en el pasaje a estudiantes becados universitarios- hallé un lugar clave para descubrir cómo eran esas “relaciones interculturales”. Los sentidos y significados se tejían y experimentaban en el ir y volver de la comunidad a la ciudad (y viceversa), en procesos que se tensionaban entre la aprobación familiar y los conflictos a partir de relaciones con los otros y de experiencias de aceptación, rechazo, discriminación, negociación. Definitivamente, eran los estudiantes quienes mejor comprendían en qué consistían las “relaciones interculturales”.

Organizo el capítulo en tres partes. En la primera, describo cómo era definida la “interculturalidad” por personas que tenían roles de autoridad dentro de la Residencia o la universidad y por compañeros no-indígenas. En la segunda parte, muestro la definición de esas relaciones desde los estudiantes indígenas y afroecuatorianos, incluyendo un episodio de campo en el cual estuve involucrada y en la tercera parte, retomo algunos elementos que se desprenden a la luz de ciertas interpretaciones teóricas.

#### **4.2 La diversidad cultural para autoridades, profesores y compañeros**

*Los jóvenes de Bomboiza, expusieron su cultura,  
la misma que se inició con la degustación  
de un sabroso ayampacu y la chicha de yuca,  
como si estuviéramos en el Oriente,  
para proceder a conocer un poquito más de su cultura.*

(Asistente social, refiriéndose a la Noche Cultural que se realizaba regularmente en la Residencia, enero 2017)

Más allá de políticas y discursos que promovían la “interculturalidad” y valoraban la diferencia, lo que la gente a veces decía o hacía, mostraba la complejidad de las relaciones de los estudiantes indígenas con los no indígenas (sean compañeros o profesores) y viceversa. Me interesaba prestar atención a lo que la gente me decía sobre aspectos culturales de los estudiantes. A través de ejemplos, muestro algunas representaciones que tenían diferentes personas (de la universidad, de la Residencia y de sus comunidades) hacia este grupo de estudiantes y cómo estas personas ensayaban estrategias para “incluir”(los) las diferencias. Los modos de entender la “interculturalidad” más habituales -y que acá presento en viñetas- tenían que ver con el reconocimiento, la tolerancia y/o la incorporación de lo diferente y diverso a un cierto “orden” ya configurado.

#### **4.2.1 De ocultarlos a mostrarlos**

Cuando yo pregunté en el 2013 en el Departamento de Admisiones y en Bienestar Estudiantil, si en la Universidad existía algún dato que permitiera identificar a la población estudiantil según grupo étnico, recibí una respuesta negativa. Me contaron que habían existido, al respecto, varias discusiones si era o no ético preguntarles a los estudiantes sobre estos asuntos. La trabajadora social me indicaba que para ella era importante *algo que permita evidenciar pero que otros pensaban que era discriminante*. Ya en el 2015, la situación había cambiado. Los periódicos ofrecían información de esta y otras universidades como datos de “inclusión educativa”. Un fragmento a manera de ejemplo es el siguiente:

Viste una camisa blanca bordada y un corto pantalón negro que lo identifica como saraguro. Es Miguel Ángel Sarango, uno de los 581 alumnos de nacionalidades indígenas que actualmente estudia en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), sede Quito. Su ingreso al primer semestre de la carrera de Comunicación Social fue el año pasado a través de una beca de ese centro de educación superior, gracias al piloto del programa de Políticas de Cuotas impulsado por la Senescyt (...) Las universidades privadas a su vez otorgan subvenciones para la comida, transporte y vivienda. Por ejemplo, Sarango se aloja en la residencia de la Salesiana, ubicada en el sector Chillogallo, en el sur de Quito. Allí convive con otros 35 chicos de nacionalidades indígenas. (Diario El Telégrafo: 2015)

La revelación de la identidad étnica -que, para algunos, antes había que ocultar- pasaba cada vez más a ser mostrada, contabilizada, descripta en discursos, prácticas y en resultados de “políticas educativas inclusivas” en torno a la valoración de la “diversidad

cultural”. Pero ¿qué elementos se solían resaltar de lo diverso? La vestimenta aparecía siempre como indicador clave de identificación, como lo hace quién redacta esta noticia. Y acto seguido, se posicionaba a la secretaria estatal y su política pública -que en trabajo conjunto con una institución privada- permitían que estos estudiantes (ubicados en el lugar de “beneficiarios”) reciban ayudas, becas y subvenciones a través de proyectos y programas. Me interesa destacar como se enunciaban cada vez más las diferencias, como mecanismo de reconocimiento de esos “otros” que estaban ahora en la universidad y que, de pasar a no contarse en las estadísticas, ahora se contaban, tenían un nombre, se los mostraba en fotos; en términos de Muñoz Cruz (2001), la diversidad pasaba de ser un “problema” y obstáculo a vencer, a un “recurso” a explotar y finalmente un “derecho” a reconocer y respetar.

#### **4.2.2 Desventajas, convivencia difícil y mundos distintos**

Cuando se hablaba sobre la llegada de los jóvenes becados, el término “intercultural” estaba siempre presente. Generalmente, el que hablaba (personal de la Residencia, de la universidad, padres salesianos) se mostraba con la posibilidad de describir al otro como conociéndolo muy bien. La presencia de cada uno en un mismo espacio (sea la Residencia o la Universidad) parecía ser leída por quien hablaba como la existencia de la “interculturalidad” o de la “*inclusión intercultural*”.

Yo siendo extranjera y queriendo investigar estas realidades, estaba muy interesada en esas “diferencias culturales” y mis interlocutores en la Residencia solían presentarme a los jóvenes con el nombre y lugar de procedencia (por ejemplo, *es shuar* o *es indígena del Cotopaxi*), etc. Inmediatamente después, se me ofrecía una serie de caracterizaciones breves sobre los distintos pueblos y comunidades indígenas y sobre los afroecuatorianos: *son así, son asá*. En definitiva, eran voces de autoridad no indígena, que respondían al quiénes eran, de dónde venía y cómo eran.

Un desafío muy grande acá en la Residencia, es la convivencia intercultural, el vivir aquí como cinco culturas, con formas tan diferentes en todo, hay shuar, achuar, kichwas, afroecuatorianos y saraguros; el otro lo académico yo diría por dos motivos: ellos provienen de lugares bastante alejados de lo urbano y por ende con bastante falencias académicas y el segundo aspecto es el culturalismo, siendo de otra cultura y de otra cosmovisión, inclusive el salir del campo a la ciudad todo ello hace que el joven tenga muchísimas desventajas en comparación a un joven urbano (Fragmento de entrevista en profundidad del 7/11/2013).

Las expresiones de quién era director de la Residencia en aquel momento mostraban que la relación y la convivencia de varias culturas diferentes no era tan fácil, y además, que la cultura de los jóvenes del campo era infravalorada en relación a la de la ciudad. Cuando se intentaba pensar en las causas de los problemas de rendimiento de los becados, algunas veces emergían otro tipo de *problemas* que no eran leídos sólo en términos académicos y pedagógicos (ya ampliamente tratado en el tercer capítulo). Eran cuestiones que tenían que ver con sus culturas y contextos. De esto me había hablado, la Directora del Departamento de Bienestar estudiantil que era trabajadora social cuando conversamos sobre los becados y me contó que desde el año 2010 se estaba ocupando de los estudiantes indígenas y que recién en el año 2013 era la primera vez que había ido a visitar a sus familias (hasta aquel momento, sólo iba la trabajadora social de la Residencia).

Este año me hizo bien conocer, me mandaron para que me concientice, yo ya estaba concientizada, pero me hizo bien conocer. Ese es otro mundo. Es muy distinto, el lodo, lo que comen, es muy distinto, los sitios de donde vienen los chicos. Este es otro mundo. Este año me hizo bien conocer los sitios de donde vienen los chicos, constatar su formación, vislumbrar lo que viven, cómo viven (respira y hace silencio) porque no es que les va a ir muy bien en Quito (...) No todos estarían en posibilidades de salir. Hay gente que es muy inteligente, sí, pero (silencio, corta la frase). Por su cultura no aspiran a ser profesionales. Las chicas ven en casarse, en el marido y en formar una familia su realización. Los chicos que más quieren es para ser enfermeros o aviadores porque ellos ven que para salir de la comunidad es en avioneta. Por su cultura no tienen aspiraciones. En Wasakentsa tienen un buen internado, con computadoras, tecnología, pero sólo para los juegos lo usan, para música. El Padre (se refiere a un misionero salesiano) nos dice que tiene teléfonos carísimos, pero como no llega el internet, no hay señal y usan para juegos y música. Es cuestionable porque por un lado hay que darles oportunidad a sectores menos favorecidos, indígenas, pero por otro ¿para qué los sacamos? Están bien en su mundo. El Padre Inspector sabe que no van a regresar, no quieren volver, no quieren mantener su cultura. Por ejemplo, V. va cambiando, él dice: *no voy a tener tres mujeres como mi papá porque es malo*; la religión se va metiendo en ellos. Pero él también extraña, la otra vez me decía: me hace falta la “chicha”. Acá es todo muy distinto, es otro mundo en todo. Por ejemplo, para la cultura de ellos mirarse, estar próximo implica compromiso con una mujer. Y pasó que I. tuvo un problema con una chica que se metió en su casa, él dice que no pasó nada, pero fue un lío entonces no querían que se lo beque más, y si se lo hacía el Padre que los conoce bien, nos dijo que nos podían matar (me mira con susto y abriendo más los ojos). Entonces se reunieron el consejo de los mayores de las comunidades, y hubo un acuerdo con los ancianos: *o se casan o dan dinero o una vaca*. Y se firmó un acta. Para ellos, la chica es como un combustible. Esto es otro país, yo veía el lodo, otras cosas, es muy distinto (suspira, se queda en silencio). Además, Wasakensa, Yaupi es muy distinto (son dos poblados del Oriente en dónde hay misión salesiana). Una cosa es los achuar y otra muy distinta, los shuar. En Wasakensa tienen su uniforme, su falda normal, todo alineado, van perdiendo su identidad. Las chicas a la moda, con camisetas de Aeropostal (marca de EEUU), un jean, pero en cambio en Yaupi, en Yaupi, no. Los misioneros están desanimados del trabajo, les roban a los misioneros, ellos hay veces dicen que tienen ganas de quemarlo todo. Ahora faltan cosas en la casa

(se refiere a la Residencia) pero no es robo para ellos, es normal cogerse las cosas que les gusta. Entonces algunos nos dicen: *prefiero que mi hijo se vaya a que sea un ladrón*. Además, son distintos por ejemplo, una le dice: “te toca hoy la cocina” y no responden, bajan la cabeza. El problema no es coger y traer, porque hay que trabajar con los docentes, con los directores de carrera. Desde acá trabajamos las ayudas académicas, hay crédito con responsabilidad social, tutores. En lo académico tienen todos los apoyos que pueden tener. Hay terapia grupal para que aprendan a exponerse en público, porque se les ríen, no todos, bueno, porque con los afros es totalmente distinto, ellos son super desenvueltos. Pero tienen problemas, por ejemplo A. tiene que ir al Centro psicológico porque tiene problemas<sup>91</sup>. Pero bueno (hace un largo silencio), queda la duda (refiriéndose a si está bien traerlos o no) (Fragmento entrevista. 1/10/13).

El relato anterior, casi una reflexión personal en voz alta traía muchos elementos que en ocasiones mostraban fuertes contradicciones. Ponía en cuestión -por lo menos para esta interlocutora- los sentidos del mismo proyecto para el que ella trabajaba, manifestaba el impacto de lo otro, de los diferente y de los otros y sus formas de vida. Esta confidencia, parecía posicionar a esta mujer en un lugar de duda o de arrepentimiento. ¿Valía la pena tanto esfuerzo y energía invertida? Los aspectos socio-culturales económicos habían sido un *choque* para una profesional que vivía en Quito. En su forma de interpretar la situación, las *falencias* eran causa para tener la premonición de que no les vaya bien en la ciudad, como “profecía autocumplida”<sup>92</sup>. Expresaba los cambios que la vida en la ciudad les generaba a los jóvenes, pero al mismo tiempo, señalaba cosas que los jóvenes extrañaban y no lograban adaptarse; también señalaba muchas diferencias entre grupos indígenas y efectos de transformaciones dentro de las mismas comunidades dadas por la educación, las misiones y las tecnologías.

Mientras los jóvenes hablaban de sueños y proyectos personales (para ellos y el orgullo de sus familias que los autorizan a trasladarse a la ciudad para estudiar), ella los veía sin metas afirmando que *por su cultura no aspiraban a ser profesionales* o señalaba unas pocas opciones, clasificadas según género (los varones como enfermeros o aviadores, a algunas comunidades se entraba solamente con avioneta lo que permite comprender mejor el deseo de manejar un avión y la familia como meta última en las mujeres). Parecía pensar que la aspiración al estudio estaba más en los salesianos

---

<sup>91</sup> Esta estudiante también me dijo que tenía *problemas* y me contó que era tartamuda que le había dicho en su comunidad y llegó diciendo eso en la Universidad y por eso la mandaban a la terapia. Debo decir que, en mis tres años de trabajo de campo, nunca la escuché tartamudear.

<sup>92</sup> La “profecía autocumplida” o “efecto Pigmalión” tiene su origen en un mito griego, en el que el escultor Pigmalión se enamoró de su creación, Galatea. En psicología y pedagogía, se usa para describir la creencia que tiene una persona de poder influir en el rendimiento de otra. (Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M. (2005) *Pigmalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México D.F.)

misioneros que en los mismos jóvenes. Cuando ubicaba en su representación a los jóvenes en el *otro mundo* mirando sus culturas de forma esencialista y estática, caía en el dilema: *¿para qué los sacamos? Están bien en su mundo*. Lo mismo ocurría cuando hablaba de los cambios en las formas de vestirse.

Señalaba y clasificaba según calidad y acceso a servicios la educación recibida en las comunidades, lo que permitía la apropiación de la tecnología con usos limitados como juegos y música. Otro aspecto interesante era su mirada al grupo de estudiantes indígenas. A veces rompía con la homogeneidad y los caracterizaba según pueblos o nacionalidades indígenas y afroecuatorianos (ej. *los afros son super desenvueltos, los shuar y los achuar son distintos*) y otras, los volvía a unificar: *la mujer es como un combustible* (refiriéndose a la mirada de los hombres en el plano de la sexualidad); para ambas interpretaciones usaba estereotipos. Asimismo, cuando hacía mención de los uniformes de algunos colegios, del corte de pelo, parecía que en las estéticas veía la conservación o no de la cultura. Para ella, como para muchas personas con las cuales yo interactuaba, la ropa y vestimenta eran potentes símbolos de lo indígena.

En sus expresiones surgían otros ejemplos de “diferencias culturales” que generaban incomprendidos. Esto pasó con lo que podía ser (o no) interpretado como robo y las vivencias de la sexualidad. En el primer caso, resultaba ser decididor cuando ciertas acciones fueron interpretadas como robo (por los mismos misioneros, por gente de la Residencia o estudiantes). Las cuestiones sobre sexualidad marcaban formas de sentido y resolución diferentes (como en el ejemplo mediado por un consejo de ancianos) o matrices morales de bien y mal porque ahora uno de los jóvenes había dicho que no iba a tener tantas mujeres como su papá y entonces era porque *la religión se iba metiendo en ellos*. Había una serie de interpretaciones que generaban ciertos desentendidos, entre los del *otro mundo* y *este*, o los del *otro país* como señala la trabajadora social. Ciertas matrices de orden social, autoridad y ética habían funcionado en los internados salesianos y parecía que se esperaba que sean trasladables a otros contextos, matrices que seguían reproduciendo percepciones, sentidos y valoraciones en términos de orden/desorden; buen/mal cristiano. Muchas veces, los actores sociales utilizaban estándares y valores propios y evaluaban las conductas de los otros, al tiempo que defendían desde los discursos y proyectos, las “diferencias culturales”.

La trabajadora social, marcaba fuertemente la diferencia de dos mundos distintos; pero además ubicaba al *otro mundo* en un lugar inferior, el adecuado para que estos jóvenes se quedaran. Ella veía el *choque* que estos dos mundos generaban y se daba



cuenta que el mundo de ella (el de la ciudad, el de la tecnología y el mundo sin lodo) generaba cambios en los jóvenes, que, si bien se intentaba *reforzar* para que no perdieran, se corría el riesgo (ella parecía saberlo y los *padrecitos salesianos* también) de que no volvieran.

A pesar de que esta asistente social, indicaba en la conversación todo lo que desde la Universidad se intentaba hacer por este grupo (ayudas académicas, crédito con responsabilidad social, tutores, terapias; *en lo académico tienen todos los apoyos que pueden tener*), ella misma parecía cuestionar la efectividad de tales ayudas porque los estudiantes seguían del lado de los *problemas*.

#### **4.2.3 Nos preocupa que están perdiendo su cultura**

Si la “diversidad cultural” era un principio que valorar, se entendía porque algunos temían por su pérdida. Cuando en los estudiantes se producían ciertos cambios, se generaba una especie de alarma, una *gran preocupación* que varios de mis interlocutores interpretaban como *pérdida cultural*. Una de ellas era la asistente social de la Residencia que hablaba de esto continuamente; como en la referencia del epígrafe que seleccione para comenzar este apartado, en la cual hablaba de *exponer* la cultura para que otros la conozcan e introduce la comida y su degustación que ayuda a construir una escena ficticia, un *como si estuviéramos en el Oriente*.

La asistente social un día pidió una reunión con el Director de la Carrera de EIB intentando encontrar soluciones a una preocupación que tenían con el grupo de estudiantes. Yo estuve presente en la reunión y comparto fragmentos de aquel registro:

A.R: Nos preocupa mucho que están perdiendo su cultura (refiriéndose a los estudiantes de la Residencia)

Director de EIB: ¿A quién le preocupa?

A.R: A mi persona, al equipo, a todos. Vemos que los del oriente (los estudiantes) cambian sus modos de ser, allá no tenían celular y antes de gastar en copias (fotocopias, como material de estudio) gastan en saldos (recargas al celular), se cortan el pelo porque les da vergüenza. Acá (en la ciudad) son adictos al Facebook, por ejemplo V. (refiriéndose a un estudiante) insistía siempre en su identidad y de un momento al otro se corta el pelo. El tema de las formas de vestir, peinarse, pensar. Todo es distinto acá, E. P es achuar, él se cortó el cabello, pero ellos no pueden porque eso es cultural. Uno les va preguntando, ¿qué vas a hacer cuando regresen? Uno va reforzando lo de allá para que no lo pierdan; por ejemplo, los sábados (en la Residencia) se tiene la *Noche comunitaria*, un día cumpleaños, otro libre, otro, nos muestran su cultura, bailes, comidas, es la *noche cultural*. Nos preocupa. ¡Nos preocupa mucho! Por eso quisiera ver si pueden ayudarnos con unas charlas para que se convenzan que está mal.

Director: ¿Y ya lo hicieron antes? ¿Ya dieron charlas?

A.R: Si, unas cinco con los Padres de las misiones, de una hora más o menos, se les habló de la cultura, de los medios de comunicación. Dio el P. Chimento, el P. Juan, el P. Servio, el P. Pio. Y se sale que se comprometen, que no dejen la cultura, dicen que si, pero luego, nada (respira hondo). Algunas chicas (nombra a algunas) no quiere ponerse su ropa, sólo para ir a la Universidad se ponen, por eso, el P. Servio, los padres de las misiones nos piden que reforcemos esto.

Director: a mí no me preocupa, no me preocupa tanto. Más vale es normal en el contexto urbano y a la edad de los chicos. Yo le entiendo a los chicos, ahora es distinto, no están fraguados políticamente cómo líderes. Ha cambiado el contexto, no es igual que en los '80. Además, en este país en donde el peor insulto es *indio de mierda*, no es raro. La universidad es también racista. En la atención al cliente, por ejemplo, a mis alumnos de acá de la carrera, a veces las secretarias piden una y otra vez llenar un papel, a mí me tocó bajar (a secretaria) y decirle que *no molesten*, que son chicos que caminan a veces dos días para llegar. Es cuestión de cambiar hábitos de pensamiento, nos faltan años luz, a los profesores también. Por ejemplo, acá A. se planta (docente indígena de la carrera EIB); pero hoy falta memoria, no saben que hicieron sus padres, sus abuelos, acá también está cambiando el perfil de los que vienen y muchos son hijos de líderes, pero nada, no saben; entonces el tema es cómo hacemos con los de acá también, mestizos, blancos, cómo convivir en el ashuar que está acá sentado a mi lado. Los profesores también porque ellos dicen *no puedo avanzar con este que es lento, que no entiende* en la formación docente, no sabemos cómo trabajar con ellos. Es entonces un trabajo con ellos, con los docentes, con los otros. Somos los mismos docentes lo que tenemos problemas para trabajar con ellos. Es un proceso de inmersión cultural (así dicen los gringos cuando vienen acá), es un "shock cultural", la ciudad, el sur es enorme (refiriéndose al sur de Quito donde estaba la Residencia). El gobierno puso motores solares y ¿sabe para que los usan allá?

A.R: Para poner sonido a todo dar en la selva y los gastan (risas)

Director: A mí no me preocupa lo de la ropa o lo del pelo, que pierdan la lengua es preocupante. Hay que ver que son jóvenes con identidades devaluadas.

A.R: Si, claro. En la Residencia vemos que por lo menos cuando terminen deben quedarse en sus comunidades seis meses o un año.

Surge en la conversación la importancia de que los estudiantes reconozcan sus historias, que reconstruyan su memoria comunitaria y familiar. Se ponen ejemplos de becados: F. tenía una mamá que iba a las marchas y el papá de E. que también era líder comunitario

Director: No es lo mismo ser indígena hace treinta años que ahora. ¿Qué significa ser hoy indígena? Antes había unidad entre el territorio, la tierra, la lengua; ahora se han movido los referentes. Me identifico, pero no hablo, vivo en la ciudad ya no soy indígena. Hay cosas tácitas que hay que abrir. Porque en la selva hoy ya nacieron con face, los ves en la selva con las luces en las zapatillas. Es un proceso de inmersión cultural, ellos no tienen claro lo que viven cuando vienen, es un proceso emocional, intuitivo. Yo tengo que tener claro qué me está pasando y por qué. Este es un país racista. Cuando tengan claro van a poder actuar. Luego pudiera ser un proyectivo de recuperación de la memoria local, familiar. No sirven las charlas sobre la cultura, ellos ya saben. (13/11/13).

Esta conversación mostraba que ambos interlocutores que trabajaban en ámbitos salesianos (Residencia y Universidad), aunque de manera distinta, tenían en común la preocupación por la *pérdida*. Si las "políticas de reconocimiento" intentaban justamente reconocer lo diverso, las evidencias más visibles no podían perderse (vestimenta y lenguas de sus etnias, fundamentalmente). Pero parecía haber comprensiones disímiles. El Director de EIB había pretendido explicarle a la asistente social que *lo indígena* estaba

en movimiento, que estos estudiantes hacían un uso diferente de su cultura al estar en la universidad y en la ciudad. Además, había que integrar muchos elementos que ayudaran a comprender esas dinámicas desde los propios sujetos y desde variables sociales como el racismo, los cambios culturales y tecnológicos, las transformaciones en la misma realidad indígena intergeneracional. El Director de EIB al decir *somos los mismos docentes lo que tenemos problemas para trabajar con ellos*, estaba debatiendo y resignificando *lo inclusivo y lo intercultural*; estaba pensando en las relaciones y no sólo en las denominaciones. El diálogo mostraba a su vez que los jóvenes tomaban decisiones al salir a la ciudad cuestionadas por algunos adultos. Al igual que las formas para pensar soluciones a *problemas y carencias académicas*, aparecían acá también soluciones de índole pedagógica-didáctica: charlas sobre la importancia de *no perder la cultura*.

Estos temas de la *pérdida cultural, de las adaptaciones (o no) a la vida de la ciudad*, solían ser parte de conversaciones entre algunos adultos que estaban a cargo del grupo de becados. Y muchas veces, emergían formas de pensar contradictorias pero simultáneas, en las mismas personas o en otras. Por ejemplo, la psicóloga de la Residencia me contó que:

“Cuando los estudiantes viajaban a visitar a sus familias, muchos necesitaban las cosas de su cultura, por ejemplo, ellos van a los rituales, a veces si se enferman no quieren que les llevemos al doctor acá, ellos se van a sus shamanes o curanderos. Toman su ayahuasca<sup>93</sup> y así siempre. Es como que necesitan lo de ellos (Diálogo informal, diciembre 2014).

Pero en general parecía que este tipo de creencias y prácticas solían aparecer como desestimadas por las personas que las comentaban; era lo que ocurría allá (en las comunidades) y no lo que ocurría en la ciudad o en la Residencia. En cambio, si acá, dejaban de usar la ropa indígena volvía a aparecer la preocupación por la pérdida de la cultura.

#### **4.2.4 Si se adaptan, pueden avanzar**

Compañeros no indígenas me referían que los estudiantes becados permanecían en la universidad, cuando lograban *adaptarse, se esforzaban y eran responsables*<sup>94</sup>. Una

---

<sup>93</sup> Bebida enteogénica resultantes de decocciones de múltiples plantas. Uno de los estudiantes me explicaba: “es una bebida, que se toma y se vomita. Es para aconsejar, cuando no está bien la familia o los hijos que se casaron. Ayuda a compartir. Y cuando uno duerme y luego vota esos jugos”. (Diario de campo, 2014)

<sup>94</sup> En el capítulo anterior, abordé cómo eran percibidas las diferencias culturales que hacían al rendimiento académico.

estudiante que se autoidentificó como mestiza me dijo: *Es que ellos tienen que acostumbrarse muchooooo más, más que nosotros*. Y otro estudiante, también mestizo opinó: *Nosotros por vivir en la ciudad somos más liberales* (asociado a ir a fiestas y bailes, beber alcohol, comprar cosas de moda).

Nosotros ahora en la universidad no rechazamos tanto porque estábamos más maduros. Les preguntamos bastante de la cultura y les damos consejos para ayudarlos a adaptarse y nos vamos haciendo amigos. X no sabía cómo hablar, cómo vestirse (se refiere a un compañero indígena). Si íbamos a una fiesta no sabía, entonces yo le enseñaba, porque él se venía con los pantalones de tela y le decía que acá se usa jean. Yo le decía: mira gasta un poco de dinero en tu imagen para que los demás te pudieran ver que no era una cosa rara. Y así lo fueron aceptando. También se peinan por el medio (raya al medio) y yo le decía y le aconsejaba que se vaya a una peluquería y le paren un poco los pelos (risas de todos) y lo terminaron aceptando. (Intercambio con estudiantes. Marzo 2015)

Los estudiantes no-indígenas se ubicaban en el lugar de ayuda con *consejos de adaptación*, que incluían formas de socialización a través de ciertas estéticas, gustos y consumos. El parecerse más a los jóvenes de la ciudad, promovería una mayor aceptación hacia sus pares. Una vez más, aparece la vestimenta considerada como indicador de “diversidad cultural”. Pero mientras que en la Residencia se preocupaban por su pérdida, otros jóvenes compañeros de estudio decían, que debían cambiarla por la ropa que se usaba en la ciudad.

Las *adaptaciones* resultaban ser muchas veces necesarias para sufrir menos discriminación. En intercambios con varias personas de la universidad salía esta realidad:

El idioma lo esconden, es una cuestión de sobrevivencia, porque te ven mal, son muy segregacionistas, es un choque cultural muy fuerte. (Asistente social hablando sobre los estudiantes con beca, 2014)

Los chicos sufren discriminación de los compañeros, de algunos profesores. Son nuestros prejuicios. Siempre les decimos que pueden venir a contar, yo les voy preguntando cómo van, cómo se van sintiendo (...) pero no es fácil, porque hay que trabajar con los docentes, con los directores de Carrera, es complejo. (Administrativo del Departamento de Bienestar Estudiantil, 2013).

Les tratan mal los profesores. Un profesor le llama a uno de los estudiantes *come monos* ¿Entonces qué podés esperar de los compañeros? El profesor lo pone como un objeto de burla social y claro, todos se ríen. Esto, todo esto les genera temor, miedo, presión (a los estudiantes). Algunos logran encajar, otros no. Algunos tardan seis meses, a otros les toma dos semestres o más. Algunos no pueden sobrellevar (Psicóloga, 2013).

Hay mucho que trabajar en todos los ámbitos, unos para ser aceptados y otro para que acepten (se refiere a estudiantes y profesores); vemos que hay mucho por hacer porque no se aprende a respetar al otro todavía. Estamos empeñados en esta política de acciones afirmativas. Hay veces toca decirles (a los estudiantes) que se bañen porque llegan con olor y ellos se corren, se hacen a un lado y los demás también se corren (hace gesto). La

otra vez aplicamos una encuesta en toda la universidad, que solo un 21 % contestó, y si ahí saltó que los estudiantes sufrieron el sentirse maltratados con datos alarmantes, primero con docentes y luego con sus compañeros; lamentablemente hay muchos docentes y especialmente en el área de ingenierías (no en las sociales) pero sí, allá es como que ejercer la docencia desde el poder (Directora Bienestar Estudiantil, 2014).

Este es un país racista y discriminatorio. Acá es así, todo por el color de piel o por los apellidos. Es como que lo mejor siempre es lo de afuera. Así es acá: lo blanco, lo bonito y con encanto, es chévere. Los negritos siempre son rechazados y discriminados, se les hace bullying acá. En algunas familias se dice que *no hay que juntarse con los indios negros* o *hay que tener cuidado de los negros ladrones*. O se llama *come cocos* o *coco* a los afroecuatorianos. Muchos los ven groseros o sucios, o que tienen olor y ponen excusas para no llevarse. (Estudiante no indígena, compañero de uno de los estudiantes becados)

Por ejemplo, C. sufre mucha discriminación de profesores, de compañeros, se le burlan, los remedan (imitan de forma burlesca). Ellos (los jóvenes) nos dicen que acá en Quito son muy racistas. Nosotros los vemos y decimos *qué miedo*. Yo cuando vi a X (nombra a un estudiante becado afroecuatoriano) tan grandote, ¡qué miedo! (gesticula y se ríe) (Asistente social de la UPS, fragmento de entrevista)

Es interesante ver en este último ejemplo, cómo esta mujer, mientras relataba lo que le había contado este estudiante como experiencia de discriminación por ser afroecuatoriano, demostró el prejuicio que a ella también, le atravesó. Yo sentí que no dijo la palabra *negro*, pero no había sido necesario nombrarla porque estaba implícita en la conversación.

### 4.3 Percepciones y vivencias de los estudiantes becados

*¿Creen que me ofenden por llamarme de mi color?  
¡Negro, negro, negro y bien negro soy! ¡Lo pregono con honor!  
Negro nací, negro soy y negro he de morir.  
(Inauguración de la Residencia, sept. 2013,  
fragmento de poema recitado por estudiante esmeraldeña).*

Esta sección del capítulo muestra la forma en que jóvenes estudiantes aludían a su “diversidad cultural” y cómo adoptaban muchos mecanismos para sentirse *integrados/adaptados* a lo distinto, a lo que *chocaban* pero también como agenciaban espacios, ritmos, códigos de pares, cultura académica universitaria corriéndose del lugar de receptores –“vulnerables” y casi pasivos- de programas, acciones afirmativas, becas, cupos y demás políticas. Las argumentaciones de los estudiantes pareciera que explicaban bastante más de qué se trataban las “relaciones interculturales”.

### 4.3.1 No podemos quedarnos igual

En los diálogos que teníamos con los estudiantes emergían distintas cuestiones sobre su cultura; pero parecía ser vivido de una forma diferente a los que se preocupaban porque *algo de la cultura se perdiera*. Así lo expresan dos de ellos:

Mi comunidad es tranquila y no cambiante, pero cuando se llega a la ciudad, se conocen otras cosas y sí, hay que aprender inglés. El mundo es global, cambia y nosotros también, no podemos quedarnos igual. En mi carrera se ven negocios y hay que pensar en eso, no podemos quedarnos igual. Lo que yo quiero, a futuro, terminar mi carrera, obtener el título de Ingeniero en Gerencia y Liderazgo, estudiar una Maestría en Economía en la Universidad de Yale (EEUU), regresar a mi país y tener mi propia empresa, viajar a diferentes países como negociar mis productos, ser gerente de mi propia empresa, expandir mi empresa a diferentes países del mundo (Paúl)

Soy de familia numerosa, tengo ocho hermanos y dos hermanas. Mi familia es indígena, orgullosamente conservamos lo que es la cultura, tradición, costumbre en nuestras comunidades y donde quiera que yo esté, no me olvido quien soy yo y de dónde vengo yo. No me recuerdo bien mi infancia, pero me cuentan mis padres que éramos una familia humilde y respetuosa y seguimos siendo y más aun mejorando. Cuando yo era niña mi mamá se dedicaba a ser ama de casa y comercio con la venta de comida, a más de eso criaba los animales. Mi padre es agricultor. Jamás tuvieron la educación, ellos lucharon para los hijos así, para cosechar buenos frutos de los hijos (...) Nosotras (se refiere a ella misma y a compañera de también de la misma comunidad) somos las primeras como líderes del Cotopaxi que llegamos hasta acá (a la ciudad, a la Residencia) y aspiramos que luego viendo esto, otras chicas como nosotras también se animen y vengan a estudiar. (Nancy)

Paúl y Nancy expresaban vivencias diferentes, pero ninguno parecía ubicarlas en el lugar de la *pérdida de la cultura*, sino en el lugar de la valoración de cambios y transformaciones. Paúl describía a su comunidad como *no cambiante*, pero a las personas como *cambiantes* al conocer la ciudad y el *mundo global*, hablaba de cambios culturales, de amplias dinámicas (seguramente influenciado por la misma formación que recibía en su carrera universitaria). Nancy se situaba en la conservación orgullosa de su cultura, pero parecía que experimentaba la educación como fruto de mejora. En ambos, el estudio universitario los posicionaba en otro lugar, los distinguía y los diferenciaba del resto. Nancy se posicionaba como mujer y como líder y marcaba la posición que la diferencia (a ella y a su compañera) del resto de mujeres de Zumbahua (Provincia de Cotopaxi) al tiempo que animaba a otras a hacer lo mismo. Paúl y Nancy, indudablemente se mostraban como jóvenes que se animaban a probar otros caminos, otros lugares/espacios, que iban por más y tenían altas aspiraciones que los ubicaban en un lugar de decisiones, pioneros en lo que estaban haciendo y en los sueños que proyectaban.

Los dos testimonios que siguen intentan contestar a los que se preocupaban por la *pérdida de la cultura*, ubicándose claramente en su identidad indígena e interpelando con acciones visibles a las miradas que unían signos externos con identidades étnicas:

En mi comunidad me decían: si tú estudias un día podrás salir adelante y sacar adelante a tu pueblo. Yo mismo no me encierro en la cultura achuar. Yo subí al perfil foto con pelo corto, y algunos habrá que digan (...) pero no hago nada malo. No es que siento vergüenza de ser achuar, pero ya me cansé del pelo largo<sup>95</sup> (Venancio).

Yo nunca me niego lo que soy, yo digo de dónde vengo y quien soy. Allá, en Zumbahua, usaba pantalón, mi mami nos ha enseñado así, que es frío. Acá me dijeron que me ponga falda, que *te tienes que identificar, que si vienen visitas*. A mí me incomoda, si me quiero estirar, los zapatos de taco no me dejan correr (Nancy).

En las palabras de Romeo, también pareciera que algo cambiaba en sus horizontes, en sus imaginarios y no sólo en signos de uso y consumo externo. Así lo expresaba:

Es importante no perder el punto de vista de dónde venimos. Uno dice *jamás puede pasar*, pero pasa. Yo tengo otra mentalidad, si pasa, hay veces no sé cómo, pero pasa. En la ciudad se aprende como a vivir mejor. No estar como esclavo. Es más difícil si no venís a la Residencia, si se está solito. El lado bueno es ser un profesional, pero el lado malo de la ciudad es el alcohol y los vicios. En cambio, aquí tenemos el objetivo de ser profesionales para regresar a nuestras comunidades, pero tenemos apoyo (Romeo).

Este joven manifestaba paralelamente una tensión entre un cambio de mentalidad (que lo explica desde la vivencia de la ciudad) y una lucha por la memoria y por sus raíces. En parte, esto puede significar una tensión entre las políticas de becas y la promoción meritocrática con los lazos de solidaridad comunitaria; como si algunas personas de las comunidades indígenas experimentaran una traición a partir de nuevas formas de pensar y posibilidades de profesionalización. Para el movimiento indígena y las comunidades vistas en general, estas dinámicas de acceso educativo eran, por supuesto un paso muy importante dentro de las “políticas de reconocimiento”, pero parecía que en el plano de las relaciones del día a día, se generaban ciertas tensiones entre las personas, entre los que se iban y se quedaban, los que se enfrentaban a nuevas posibilidades y aprendizajes, que cambiaban su forma de pensar y vestirse, que asumían riesgos y los que no.

Las circunstancias específicas dadas por la vida en la ciudad, el acceso a la universidad y entrar en el ritmo académico, la multiplicidad de nuevos contextos y las relaciones con nuevos pares y otros adultos, desarrollaban en estos jóvenes aprendizajes,

---

<sup>95</sup> Venancio se refiere a su decisión de cortarse el pelo largo, que solía amarrarse con una cola como era costumbre en su cultura y que subió una foto a su perfil en la red social Facebook.

iban tomando decisiones para vivir su “diversidad cultural”. Así me lo contaban los estudiantes:

Cada jornada luchamos por estudiar, aprender, por salir adelante. Ser un profesional para nuestras comunidades para dar un cambio de vida. Con proyectos de desarrollo en emprendimiento y así dar empleo a las personas, que no sean discriminados en la ciudad sino emprender para ser solidarios (Richard, estudiante becado).

Nosotros creamos nuestras costumbres, de la sabiduría y de eso aprendemos. Nos vamos conociendo y familiarizando. Hay que conocer, ya que uno aprende de los otros. Nosotras aprendemos muchas cosas estando acá (el acá era la ciudad, pero también la Residencia, la universidad) (Estudiantes becadas de la sierra ecuatoriana).

#### 4.3.2 *Nos quedan mirando mal*

Yo siempre he sido así, siempre he dicho que no me tengo que adaptar a nadie, más bien los demás deben adaptarse a mí. Recuerdo que una vez había un chico de la universidad que me decía que no intente porque yo no iba a poder. Yo le respondí que debe respetarme porque somos iguales. No le importó y me gritó que soy *el hombre de la selva* y que por eso actuó así. Esas son cosas que se te quedan grabadas para siempre. (Richard)

En este caso, Richard pudo responder a su compañero desde un lugar de par, reclamando respeto. A pesar de eso, reconocía en su narrativa que el grito de *hombre de la selva* (como cualquier otra apreciación descalificadora) era algo que se quedaba grabado para siempre.

Estas situaciones se daban en la universidad, pero ellos me contaban que también habían sido discriminados en la calle por ser *negros*, por *vestirse como indígenas* o por *hablar diferente: la gente me mira en el trole y nadie se sienta al lado mío, un chico me gritó: negro come bananas; a mí en la calle me han llamado María*<sup>96</sup>.

En general, los estudiantes becados percibían cuestiones discriminatorias al comenzar a vincularse con pares, pero también expresaban que luego de un tiempo lograban tener amigos y compañeros. Así lo expresaban cuatro jóvenes distintos:

Mis compañeros piensan que no sé ni hablar bien por el hecho de vestirme como soy y mis costumbres.

Mis compañeros al principio me quisieron menospreciar mi forma de vestir y por ser indígena; pero ahora ya me aceptan tal cual soy.

---

<sup>96</sup> El nombre María era muy usado en Ecuador, pero tenía también un uso peyorativo al asociarlo a las empleadas domésticas y a las mujeres indígenas. Puede consultarse Diario El Telégrafo, 5 septiembre 2014. “Cuando ‘María’ se convierte en sinónimo de tradición, fe y homenaje a los abuelos”. Disponible en <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/cuando-maria-se-convierte-en-sinonimo-de-tradicion-fe-y-homenaje-a-los-abuelos-infografia-y-audios>



No es tan fácil conseguir amigos porque si no te vas a tomar, te descolan. Los varones toman bastante y fuman en el villar.

A mí me decían que había una salida de integración y yo decía: pero si los maestros no nos dijeron. Luego me di cuenta de que era ir a beber alcohol.

(Intercambios con estudiantes, 2014)

Muchas veces, algún tipo de prejuicio, rechazo o discriminación por verlos diferentes, era una primera barrera para entablar nuevas relaciones con otras personas; luego aparecían prácticas comunes entre los jóvenes que actuaban como lugares habituales para *hacerse amigos*. La gran cantidad de fotos que los estudiantes subían a las redes sociales daban cuenta de estas buenas *adaptaciones* culturales que los jóvenes mestizos veían como camino al “éxito”. Algunos estudiantes, me relataban que su forma de ser les ayudaba a relacionarse:

Rapidito me hago amigos. A mí me dicen: ¿cómo te haces amigos tan rápido? Con conversar, respeto, uno gana la confianza. Yo siempre apoyo y doy buenos consejos y así me hago amigos.

A mis compañeras les gusta como soy, me dicen que soy buena, alegre y obediente y están contentas de que yo sea su amiga y me apoyan en todo.

Algunos nos desprecian, pero otros nos ven humildes y dedicados, o hasta famosos por estar estudiando en Quito y venir de lejos.

(Intercambio con estudiantes, taller en la Residencia, 2014)

Muchas veces, los estudiantes con becas me contaban que se habían sentido incómodos en las clases:

Recuerdo una vez en la materia de fotografía, un profesor me dijo que no venga con tacos ni falda porque tenemos que tomar fotos y me explicó que hay que caminar mucho y eso es cansado, pero me sentía medio raro porque tranquilamente yo puedo hacer cualquier actividad con tacos. Yo valoro mucho mi cultura y eso de que a uno le digan que no venga así me hacía sentir mal, pero, en fin, cuando tenía fotografía iba con pantalón y zapatos deportivos. Cuando me vestía así mis compañeros no se alejaban tanto, pero cuando iba con sombrero y falda como que no tenían la misma relación. (Estudiante indígena, 2015)

Lo que dice esta joven, resulta interesante y muestra una vez más las discrepancias por la que pasaban los estudiantes en cuanto a lo que unos y otros pedían, desde la Residencia o desde la universidad. En su relato, parece resistirse a hacerlo, aunque cuando cambiaba su forma de vestir, percibía un trato distinto hacia ella. En otra ocasión, esta misma estudiante me buscó en la oficina para contarme que acababa de salir de una clase

en donde se sacó 0,25 sobre 4 (refiriéndose a una calificación académica). Quebrada narró lo que sigue:

Era una exposición sobre neoclasicismo y el profesor me hizo una pregunta y yo le dije lo que entendí. *No, no es eso, no leyó y siéntese* (me dice como imitando el tono de voz del profesor que yo sentí como despreciativo y arrogante). Yo hice todo, hice todo. Yo tenía muchas tareas, pero yo hice todo, tengo que aprender a expresar, me hace falta eso. Yo expliqué todo lo que sabía. En oral, en comunicación oral, me falta preparación. (Estudiante de la Residencia, 2015)

Pareciera que esta joven unía ese prejuicio del profesor a su forma de expresarse oralmente. Le pregunté qué era lo que le preocupaba de eso que me acababa de contar. Ella me dijo: *El perder la beca, me da cosa, si nos quedamos en materias, en dos, perdemos la beca* (silencio). *Me da miedo preguntar, preguntarle*. Las discriminaciones y prejuicios unidos a las identidades culturales que recibían algunas veces estos jóvenes generaban miedos diversos, junto a sentimientos de fracaso y culpa. Una vez más, los que habían sido *los mejores* en sus estudios previos (y por eso habían alcanzado la beca y los cupos) en la universidad eran ubicados, y comenzaban a autoperibirse, algunas veces en un lugar inferior. Ideas similares se reproducía aparentemente en los profesores, según me contaban los estudiantes:

Me di cuenta de que existe un poco de racismo porque piensan (los profesores) que como uno es de la costa es una persona loca, que sólo nos gusta andar de baile en baile. (Mariuxi)

Hay veces me sentí mal con el trato de los profesores, suponen que nosotros no entendemos, dicen que no hacemos trabajos bien. Necesitamos que nos den mayor información. Piensan que como venimos de adentro, del Oriente nosotros no sabemos, pero no es así. Hay compañeros que son alejados y discriminan y eso nos ha afectado. Me siento que no me apoyan y que estoy sola. Yo prefiero ayudarnos entre todos (Luz).

Existían formas de entender que reproducían capacidades o incapacidades y que afianzaban, estereotipadamente, la posibilidad (o no) de *ser educados* y graduarse en la Universidad.

#### **4.3.3 Sobresalimos y nos miran más arriba**

Como anteriormente mostré, los jóvenes siempre hacían referencia a la beca como una “*oportunidad*”, pero este estudiante parecía profundizar aún más el sentido de ese término:

Yo pienso que estar en Quito es una gran oportunidad para sobresalir, y que puedo culminar mi Carrera que es lo que me gusta. Estoy satisfecho por esta oportunidad, tengo felicidad y también nostalgia (Mauricio, estudiante de la Residencia).

Mauricio hablaba de *sobresalir*, como ser alguien distinto que salía de la comunidad para ir a la ciudad a estudiar. Richard y Sandra, asimismo me hablaron de ese *cambio* que personas de la comunidad veían en ellos y que podía también vincularse a esa idea de *sobresalir* que expresó Mauricio.

Cuando vuelves, los amigos de allá (hace silencio, no completa la frase) ya no es cómo antes. Ellos nos ven distintos a nosotros y muchos, sí y te lo dicen en la cara. Nos ven más arriba porque estamos en Quito. Los que estaban conmigo en el trabajo yo no sé por qué, pero uno vuelve y ni lo saludan todos, uno que dos, pero ya no es igual (silencio) Yo no sé por qué (silencio). Ellos no estudian y se mueren de envidia. Yo creo que lo ven diferente a uno ahora por ser estudiado (estudiante varón quichua).

En mi comunidad algunas personas me felicitan, pero no todos, algunos me ven mal. Algunos de mis amigos piensan que yo soy más y me ven mal porque ellos no estudian y se mueren de envidia. Pero también pasa que en la cara nos dicen que nosotros cambiamos: *ustedes se creen más porque están en Quito*, nos dicen. Tratamos de explicar que no es así: “ves, yo estoy con la misma ropa, soy la misma pero no podemos ir todos los fines de semana” (estudiante mujer, quichua).

Aparentemente, si bien los estudiantes indígenas se mostraban como los mismos, muchas veces recibían una mirada distinta desde el afuera que ellos atribuían a la envidia de sus conocidos y pares. Cuando los jóvenes hablaban de lo que les significaba a sus familias y amigos que ellos estuvieran en Quito, algunos me señalaban ideas como las siguientes:

Mi familia está feliz porque estudio y preocupados también. Y en mi comunidad mitad contentos y mitad envidiosos. Muchos se alejan de mi lado porque a los dieciséis, diecisiete, dieciocho años sólo en lo sentimental se interesan, pero nada de formación académica (joven achuar).

Mis amigas y compañeras de mi colegio ya están en pareja y muchas tienen hijos. Nos ven medio raro a nosotras que estamos acá para estudiar (estudiante afroecuatoriana).

Parecería que el hecho de *salir para estudiar* los corría de las metas próximas en tiempo y forma más comunes, habituales o esperables dentro de sus comunidades, lo que llevaba a verlos *medio raro*. Si era *normal* para sus pares etarios *interesarse en lo sentimental*, estar en pareja, casarse o tener hijos, los que decidían *salir para estudiar* cuestionaban ciertos parámetros esperables. El *salir* de la comunidad para estudiar o el *quedarse*, comenzaba a modificar y marcar otros planes de vida y otros tiempos, dividiendo áreas como lo sentimental/lo académico, las parejas y los hijos/el estudio. Y

esto a su vez, depositaba miradas distintas sobre los estudiantes; los que los apoyaban y se ponían contentos, los que los envidiaban, los que los veían distintos o cambiados.

Por tanto, cuando ellos salían para estudiar, se trasladaban a la ciudad ubicándose en el lugar del futuro, de los sueños donde el común de la gente ubicaba a la juventud. El acceso a la universidad que abría la posibilidad de profesionalizarse significaba una forma muy alta de reconocimiento y afirmación. Todo este proceso era vivido por las estudiantes desde sentimientos diversos: *orgullo, envidia, nostalgia, alegría*, mezclados con comenzar a pensar distinto, nuevos aprendizajes y cambios, lucha por la memoria y las raíces tanto del lado de quienes las atravesaban directamente (los jóvenes) o más indirectamente (las familias y otras personas de las comunidades)<sup>97</sup>.

Como ya mostré, los estudiantes que permanecían se *adaptaban*, rendían bien académicamente hablando, eran modelo de “éxito” para los “proyectos inclusivos” y ellos mismos, así también lo vivían. Para agosto del 2017, el proyecto contaba con tres graduados (entre ellos estaba Luz, Paúl y Medardo) y dos estudiantes más a graduarse en los próximos meses según los últimos datos que la asistente social me comunicó. El siguiente fragmento en una red social de dos de las estudiantes y el posteo de otro, pueden ser buenos ejemplos de cómo los esfuerzos valían la pena para alcanzar el “éxito” y de qué manera, lo familiar intervenía en este proceso de búsqueda de reconocimiento:

Mariuxi: Ya son 3 años de este sueño hermoso que comencé (sic), vamos que el camino está largo y hay mucho que recorrer!

Antonella: este es un camino largo pero con satisfacción vamos loco debemos colgar esos títulos en la pared de la casa

Mariuxi: necesitas tener quién te ayude a estar contigo siempre, en las buenas, malas y muy malas. Tú lo haz estado. Si siiii vamos que nos falta mucho. Siempre con humildad ante todo.

Carmen Luisa: Srta a pesar de los obstáculos q encuentre en el camino siga q no hay manera de hacer más feliz a los padres q con un título universitario

(post en Facebook de Mariuxi Alexandra del 27/7/2016 y comentarios posteriores de una estudiante de la Residencia y de un familiar de Mariuxi)

Felicitaciones queridas hermanas es una alegría que ustedes sigan mi ejemplo, cuando de verdad queremos prepararnos no importa la distancia, la familia. La familia Kaasap y Sanchin unidos por siempre y mostrándole al pueblo que hijos de Saapapentsa, también estudian en Quito. Una alegría más porque yo el próximo año estaré terminando mi carrera profesional. (post de Venancio acompañado por una foto del 6/8/16)

---

<sup>97</sup> Forero Sánchez entrevistado por Diario Clarín (2017), estudiando a otros actores sociales en Colombia, descubrió que cuando un sujeto regresa a su comunidad con “éxito”, con un sueño materializado, se convierte en héroe y aparecen dos alternativas para el resto: envidia o admiración, o las dos cosas juntas y se convierte a modelo a seguir.

#### **4. 4 “No estamos de acuerdo con el título del libro”. Sobre un libro coproducido y su presentación**

*“Lo propio de las nociones políticas no consiste en ser o no polisémicas: lo propio es que son objeto de una lucha. La lucha política es también la lucha por la apropiación de las palabras” (Rancière, 2010)*

En esta segunda parte uso un episodio que me involucró directamente y que generó un proceso de flexibilidad importante a partir de “relaciones interculturales” puestas en juego en el trabajo de campo, para dar cuenta de roles y posiciones que se movieron, desubicaron y re-ubicaron allí.

Los primeros meses en los cuales trabajé más intensamente con los estudiantes, fueron muy productivos. Propuse a las personas que estaban a cargo de la Residencia, una serie de “talleres” abiertos para los jóvenes que quisieran participar, con el objetivo de estar más tiempo con el grupo, profundizar mi acercamiento a ellos y ganar confianza. Al mismo tiempo, quería distanciarme del rol de tutora en la que inicialmente me ubicaba la asistente social; esa tarea me dejaba más pegada a mi trabajo de profesora de la universidad y me iba a comprometer con cuestiones de rendimiento, de acompañamiento y ayuda, que eran los términos desde los que la mayoría de las veces se hablaba alrededor de los estudiantes indígenas.

Propuse los talleres para que los estudiantes dibujen, pinten, escriban, conversen, dramaticen, elaboren mapas, tomen fotos, canten; en definitiva, que se expresen y se abran al diálogo y al compartir experiencias, pensamientos y sentimientos, en las dos horas aproximadas que duraba cada uno de los encuentros. Esto se hacía a partir de alguna temática y propuesta general como disparadora de los diálogos y de las producciones. Lo que surgía en un taller, muchas veces daba pie a lo que el grupo tenía ganas o interés de seguir en otro. Los estudiantes hablaron de sus vidas, de sus familias, de sus alegrías, miedos y tristezas, de sus nostalgias y sueños, de sus comunidades y pueblos, de sus carreras, de sus profesores, de su estar en la ciudad, en la Residencia y en la universidad.

Los talleres fueron una puerta que me permitió moverme con mayor libertad en la Residencia, compartir otros momentos y espacios, pasear por algunos parques del barrio, recorrer uno de los campus de la universidad, acompañarlos a hacer algunas compras. Todo esto ayudó a generar confianza, una clave potente y necesaria en toda etnografía. Algunos me escribían durante la semana al Facebook y me saludaban en el campus de la

universidad o me venían a visitar a mi oficina. Otras veces, me confiaban cuestiones de sus vidas cotidianas, dificultades con compañeros o autoridades, con la adaptación de los ritmos y normas o con las cuestiones académicas, etc.

La producción que salía de aquellos encuentros fue tan abundante y rica que surgió la idea de mostrarla de alguna forma. Decidimos hacer un libro con la colaboración de todos, usando algunos de los ejes trabajados. Muchos de ellos expresaban su motivación por el trabajo: *va a estar bueno, ¿van a salir nuestras fotos?, ¿vamos a poder poner nuestras historias y propuestas?, ¿vamos a poder mostrar el libro en nuestras comunidades con nuestras fotos!, ¡qué todos sepan que podemos llegar a ser profesionales!*

Un día fui interpelada por los estudiantes de la Residencia en el contexto de uno de los talleres en que estábamos preparando el libro. Yo había llevado unas fotocopias en las cuales había pasado en limpio la posible organización o estructura que podía tener el texto y que habíamos conversado muy rápidamente la semana anterior. Les propuse que podamos pensar y definir juntos un título. En algún momento de ese encuentro, hablé de *estudiantes indígenas* (estas dos palabras eran parte de mi proyecto doctoral y así me salió decirlo aquella tarde). Uno de los jóvenes rápidamente expresó: *“No estamos de acuerdo con el título del libro. ¡La palabra indígena no va, no, se ve mal, suena mal! ¡Nosotros somos interculturales!”*. A Paúl, se sumaron dos compañeras:

Fabiola: Nosotros somos “pueblos originarios”: shuar, waorani, panzaleos, quichuas...

Paúl: Si, nosotros somos “pueblos originarios”. A mí me dijo un profesor del colegio que en realidad Colón iba a la India y llegó acá. Y bueno, nos pusieron ese nombre...

Luz: Si, es como que fue una equivocación, por error.

Paúl: Y quedó “indígena”, pero nosotros somos “pueblos originarios”. Y hay muchos, no es todo igual.

A partir de ahí, surgieron alternativas al título. Algunos estudiantes decían ideas y yo las iba escribiendo en un pizarrón que había en el salón que estábamos reunidos: *Estudiantes interculturales juntos por un mundo mejor, Residentes interculturales universitarios. Un relato colectivo, Formación intercultural, Estudiantes interculturales en busca de la felicidad*. En pocos minutos, todos se pusieron de acuerdo que el término “intercultural” tenía que formar parte del título de una u otra manera; finalmente fue seleccionado: *Estudiantes interculturales en la universidad. Un relato colectivo*.

(Nota campo, 26 abril 2014)

El rápido y espontáneo intercambio entre Fabiola, Paúl y Luz me sorprendió y descolocó. Paúl era de Bomboiza, estaba en sexto semestre de su carrera de Gerencia y Liderazgo, era uno de los más antiguos en la Residencia; Fabiola de Zumbahua también era una estudiante avanzada, estaba en quinto semestre de la misma carrera. Ella me había

contado que en las últimas campañas electorales había estado haciendo campaña política con su hermano, quién finalmente salió elegido Vicepresidente de la Junta Parroquial. Luz, también de la misma carrera, había nacido en Taisha y estaba en primer año. Ellos eran los que tomaron la palabra, me encararon tocando un tema para nada menor.

Cuando trato de conectarme con los sentimientos que me generó este episodio, creo detectar un poco de molestia, temor y desubicación. La molestia supongo que se originó desde mi rol de profesora, pensé: *ahora se nos va el resto del tiempo encontrando un título y se nos traba el trabajo. O tal vez, ¿con qué título se saldrán? Va a ser un libro que van a conocer los sacerdotes salesianos, el personal de la Residencia y no puede tener cualquier título.* ¿Habré tenido miedo de que algo se me escapara de las manos (el cronograma de tiempo, mi plan para esa tarde de taller)? ¿Se jugaba mi reconocimiento como profesora de esa universidad y de ahí el temor? ¿Si algo no salía del todo bien, se me haría más difícil seguir yendo a la Residencia? Ser profe de la universidad me había ayudado en el proceso de acceso al campo, pero también me encuadraba muchas veces en ese rol por sobre el de investigadora. Como doctoranda, me daba cuenta de que tal vez hubiera pretendido no correrme del título de mi proyecto de tesis tal cual había presentado en esos meses. Acá seguramente también estaba el miedo, la estudiante y la profesora segura, la que quería avanzar con lo proyectado, la que se aferraba al proyecto en una tesis que no tenía idea de cómo la iba a transitar. Pero fundamentalmente, como investigadora, el planteo de una identidad diferente a la que yo tenía en mente me desubicó y me dejó parada en otro lugar. Algo no comprendí de lo que ellos me decían. Con los estudiantes venía hablando del tema y el grupo mostraba una postura de aceptación y entusiasmo a la propuesta. ¿De dónde salía ahora ese *no estamos de acuerdo* que Paúl había expresado en primera persona del plural, y al que Fabiola y Luz se adhirieron instantáneamente? ¿Habrían estado hablando antes del tema?

Más allá de mi molestia y temores iniciales, la tarde siguió su rumbo. Al recibir el silencio del resto del grupo, entendí que todos apoyaban esa moción, eligiendo el término por votación colectiva. No fue difícil encontrar un nuevo título que satisfaga al grupo. Los estudiantes proponían nuevos nombres. Yo dije lo del *relato colectivo*, ellos estuvieron de acuerdo con esa parte. La elección se fue dando de forma participativa, opinaban, expresaban gustos, acuerdos o desacuerdos. Tomé el registro ese mismo día, con la sensación que algo bueno había pasado, aunque sin darme cuenta -como mucho tiempo después lo haría-, de la relevancia de aquello. Lo que me di cuenta si, era que en la oposición que habían planteado Luz, Paúl y Fabiola muchos consintieron con gestos o

breves *claro o si* y otros, habían permanecido callados, o por lo menos yo no me había dado cuenta de qué pensaban o si estaban o no de acuerdo. Sumando a esto, y a que había algo más que yo no lograba entender sobre el contenido mismo de lo que me dijeron, fue que retomé días más tarde el asunto de manera informal. Así había quedado mi nota:

En el debate por el nombre del libro, no todos los estudiantes hablaron. Algunos permanecieron callados y por eso -en días posteriores y de forma más o menos directa- retomé el tema con un breve intercambio informal con algunas de las estudiantes. Una joven de Zumbahua me dio su opinión: “*Es que no quieren que generalice a todos pero en mi punto de vista nosotros ya somos conocidos como indígenas a lo menos los de kichwa que soy yo, pero no se las otra chicas*”. Otra estudiante me dijo: “*nosotros sí nos reconocemos como indígenas, pero sí es mejor poner intercultural por algunos, para que entren todos*”. (Cuaderno de campo, 5 mayo 2014)

Parecía ser, por lo que dicen estas jóvenes, que algunos pueblos ancestrales e indígenas eran *conocidos y reconocidos*, pero otros no (o aún no) y que la denominación de “interculturales” abarcaría a todos, también a afroecuatorianos, a grupos más invisibilizados, menos conocidos o reconocidos. Eran ellos los que estaban pensando en *que todos entren*, para que nadie se quede afuera bajo un rótulo de “indígenas” que había sido un día puesto y a partir de ahí, se había llenado de cosas que *sonaban mal*. ¿Sonaba a nominación que ocultaba la “diversidad cultural”, la historia previa, las luchas, los sueños? ¿Sonaba a discriminación? ¿Sonaba poco moderno ante los nuevos discursos de “interculturalidad”? *Sonaba mal*, ¿un poco por todo esto junto?

A primera vista se ponía en juego un título, pero en realidad se ponían en juego un montón de elementos que pasé desapercibidos hasta mucho tiempo después: quiénes eran ellos y quién era yo, nuestros reconocimientos, roles y posiciones, el producto de nuestro trabajo, el contenido del título, etc. Los estudiantes que intervinieron planteándome un cambio en el título se ubicaron a la par en el rol de co-autores, me dijeron claramente lo que pensaban y se mostraron dispuestos a confrontar en ese espacio educativo, que yo llamé “taller”. El *no estamos de acuerdo* desarmaba mis posiciones y roles, me dejaba desvestida de la autoridad docente, al tiempo que me despojaban de cualquier intento de cortarme sola con el libro como escritora o investigadora.

Este episodio resultó un “insight” en quién o quiénes guiaban, definían y controlaban el momento. Esto explicaría la aparición de los sentimientos de miedo, incomodidad y desubicación en mí. La profesora investigadora venía definiendo la situación, y con la interpelación explícita de estos tres estudiantes, la definición quedaba en ellos y en el resto de los compañeros. Los que yo identifiqué como callados, no habían



estado pasivos, sino que proyectaron eficazmente una definición en virtud de las intervenciones de Paúl, Fabiola y Luz. Mi actuación posterior (preguntarles, llevar a votación el nombre), fue parte de soltar el control y ponerlo en manos del grupo, lo que permitió que el incidente no sea disruptivo. El grupo había demandado de mí una valoración, un reconocimiento y un trato como “*estudiantes interculturales*”.

Nuestras posiciones y roles cambiaron, ellos me desubicaron y yo me reubiqué desacomodando mis planes, reformulando el planteo y abriendo una ocasión participativa: *¿Qué piensa el resto? ¿Qué podemos entonces poner? ¿Cómo puede quedar mejor y que a todos les guste y no suene feo?* Fue una invitación a pensar nuevamente y todos- el título que, aunque no había tenido la intención de imponer, impuse. Y es acá que encuentro la desubicación desde otro sentido. Fueron los estudiantes con su respuesta, los que señalaron que les estaba imponiendo una forma de referirme a ellos que por lo menos a estos tres jóvenes estudiantes no les gustó, porque los identificaba mal o porque no los identificaba a todos o porque no los identificaba a ellos (o a alguno de ellos), como me trataron de explicar las otras compañeras con las que conversé días posteriores.

Ellos eran estudiantes de Gerencia y Liderazgo con una participación activa en sus comunidades. Me lo decían con seguridad, sabiendo lo que expresaban, y eso los situó con autoridad sobre mí. Ellos me mostraron algo desde su lugar que yo no sabía, y de lo cual no tenía experiencia. Me pusieron en el lugar de la alteridad. Una profesora blanca y argentina que trabajaba en una universidad católica y que pretendía investigar algo en este campo, que quería trabajar con ese grupo, que había generado confianza y empatía pero que significaba la alteridad para ellos, al igual que ellos eran mi alteridad, se tomaba el atrevimiento de nombrarlos como “*estudiantes indígenas*”. Junto a mí -lo supieran ellos o no (¡pero yo si lo sabía!)- había académicos e investigadores que los nombrábamos así, que estábamos construyendo un campo que crecía desarrollando posturas y tesis sobre los “*jóvenes indígenas*” que llegaban a la universidad. Muchísimos de estos trabajos no los involucraban, sino que hablaban de o sobre ellos, pero no con ellos. O sea, yo había sido interpelada y desautorizada, pero estaba anclada como sujeto en un contexto social más amplio; era a mí y era a todos los que hablábamos de “*indígenas*” en la universidad, en la academia, en los medios, en la calle, etc.

Los estudiantes me decían que estaban antes, antes que yo, antes que los *descubrieran por error*. Eran “*pueblos originarios*”, con identidades propias: shuar como Paúl, waorani, panzaleo, quichua como Fabiola o achuar como Luz. Algo *sonaba feo*. *La*

*palabra indígena no va, no, se ve mal, suena mal. ¿Cómo iban a estar de acuerdo con mi título? ¿Cómo yo podía querer imponer una vez más, un título, una denominación en un libro que estaba supuestamente haciendo con ellos? Fue nombrarlos, clasificarlos, ubicarlos en un lugar social que sonaba feo.*

El *suenar mal* no daría una buena impresión y al definirse como “*interculturales*” definieron una situación de presentación e interacción hacia los otros y demandaron un reconocimiento identitario. Todos los demás que ahí estuvimos aceptamos esa definición, nadie interpuso una defensiva y desde ese momento, nunca se volvió a discutir el título del libro. La proyección de la definición de estos tres estudiantes fue totalmente eficaz.

Luego de más de un año de trabajo, la presentación del libro en noviembre del 2014, había sido un evento muy importante y significativo para los estudiantes de la Residencia y para algunas autoridades de la universidad y de los salesianos. El Aula Magna rebalsó de gente, de palabras de agradecimiento de autoridades y de los propios estudiantes. Preparamos aquella presentación con anticipación y junto con los jóvenes; ellos se organizaron en grupos y definieron actividades diferentes para que estuvieran representados los estudiantes de las tres regiones del Ecuador (costa, sierra y oriente). Unos decidieron hablar, otros bailar, otros recitar. Una de las estudiantes saludó en kiwcha, y otro compañero tradujo el saludo en castellano y prosiguió con un discurso, los del oriente realizaron un baile shuar y una estudiante afroesmeraldeña, declamó el poema “Canción del niño negro y del niño blanco”, del ecuatoriano Nelson Estupiñán. Previamente, tuve que convencer al personal del Departamento de Comunicación y Cultura (que solía ocuparse de este tipo de eventos y presentaciones), sobre modificar un poco los protocolos comunes para que pudiéramos hacer lo que habíamos pensado con una libertad poco frecuente y que el acto estuviera a cargo los estudiantes. La tarjeta que se usó como invitación fue también acordada largamente; lo que nunca pude lograr es que vaya el nombre de todos los estudiantes en ella. Otra negociación que me tocó mediar fue la forma en que los estudiantes irían vestidos ese día. *Deben ponerse sus trajes típicos*, opinaban algunos desde la Residencia. Me posicioné firme y le dije que habíamos quedado con los estudiantes que cada uno elegiría cómo ir. Y así ocurrió finalmente. Los que bailaron, luego se cambiaron y siguieron compartiendo fotos y almuerzo como eligieron vestirse. Una situación similar había ya sucedido un día que íbamos a hacer unas tomas para las fotos y el CD que contiene el libro; algunas de las estudiantes me preguntaron cómo salir, haciendo referencia a si se ponían o no las ropas que las identificaban con sus etnias y comunidades. Yo les contesté que cada quién esté como

quiera estar. Recuerdo muy bien que algunas se fueron a cambiar y una de las estudiantes me vino a decir en nombre del grupo: *espérennos que nos vamos a preparar*.

En la mesa directiva del Aula Magna de la Sede de Quito, se sentó el Rector, la Vicerrectora de la Sede, el Editor General de la editorial universitaria, la Directora de la Carrera de Pedagogía, el Director de la Pastoral Universitaria; el Director del Centro de Investigación en Niñez, Adolescencia y Juventud y yo. Los estudiantes de la Residencia se ubicaron en lugares reservados en las primeras filas. La Vicerrectora dio la bienvenida, intervino luego el Rector, el P. Marcelo Farfán, la Directora de Pedagogía y el Director del Centro de Investigación quienes, desde distintas perspectivas, destacaron la contribución de la obra. El P. Marcelo argumentó con fuerza aquel día que la UPS tenía un camino recorrido. Había dicho:

En el caso de nuestra UPS, el discurso de la interculturalidad ingresa a la universidad de la mano del programa académico Cotopaxi a partir del año 1994, programa vinculado a los procesos de educación desarrollados en el contexto de la educación intercultural bilingüe para la población indígena kichwa, esta experiencia fue pues resultado de la acción misionera salesiana llevada a cabo desde los años 70 en la zona occidental de la provincia de Cotopaxi, proceso del cual el Padre Javier (el Rector) es uno de los testigos y actores privilegiados, e indirectamente también de la presencia salesiana en medio del pueblo shuar y achuar más que centenaria. La incorporación de la “interculturalidad” fue y continúa siendo asumida por la institución académica salesiana como una forma de responder a la demanda de acceso de la población indígena a la universidad. La universidad ya desde sus inicios desarrolló programas académicos al servicio de las poblaciones indígenas, particularmente para la formación de docentes en educación intercultural bilingüe como lo hace hasta el día de hoy. Por otra parte, desde la perspectiva más institucional, académica y jurídica, la UPS asume oficialmente como parte de su visión institucional, la “interculturalidad” en el artículo cuatro de los estatutos de la universidad leemos “*queremos ser una institución de Educación Superior de referencia en la búsqueda de la verdad y del desarrollo de la cultura, de la investigación científica y tecnológica, reconocida socialmente por su calidad académica, su responsabilidad social universitaria y por su capacidad de incidencia en el campo intercultural*”. Dentro de los objetivos que se plantea la UPS de manera explícita se señala: “*propiciar el diálogo entre las diversas culturas nacionales y desarrollar proyectos que favorezcan la interculturalidad del país*”. (Fragmento de discurso en evento de presentación del libro *Jóvenes indígenas y afroecuatorianos en la universidad. Un relato colectivo de los sentidos del ser y estar en la universidad*, 12 de noviembre del 2014)

Más adelante, hablaron dos estudiantes, la asistente de esta investigación y yo. Sara, señaló que: “*este libro fue construido desde la etnografía como un método de investigación como si fuera una artesanía intelectual, donde pude conocer y reconocer los espacios físicos y simbólicos de donde provienen estos jóvenes, que hoy son mis amigos*” (desgrabado del evento). Yo destacué el rol de los estudiantes como co-autores y conté la importancia de haber tejido juntos nuestras experiencias de vida y de vida

académica e investigativa a partir de todo lo que había ocurrido en los talleres. Invité a todo el grupo a subir al escenario en su rol de autores. Ellos se mostraron emocionados, alegres, conmovidos y recibieron un largo y entusiasta aplauso de parte de todo el auditorio. Posteriormente, se compartió un brindis con todos los presentes y un almuerzo más reducido para los autores, las autoridades y el personal de la Residencia. Hubo gran cantidad de fotos y felicitaciones. La noticia fue recogida en varios boletines y publicaciones de los salesianos y de la universidad. Durante el receso por vacaciones de navidad, los jóvenes llevaron el libro a sus comunidades, lo mostraron a sus familias, buscaron conseguir más ejemplares y me contaron emocionados las resonancias. Los estudiantes aportaban a las conclusiones del libro, así:

A través de este libro las personas van a conocer a los distintos pueblos y culturas que estamos estudiando, porque piensan que es imposible que lleguemos. //Queremos decir que todo esto que hemos hecho es para demostrar la forma de vida de las diferentes culturas, sacando la cultura adelante, con diferentes ideologías, etnias, costumbres. Y es importante hacer conocer a todos. // Queremos que con este libro se familiaricen todos, porque hay que conocer, ya que uno aprende de los otros. //A mí me gustó todo esto que hicimos porque nos pudimos expresar porque hay veces no sabemos con palabras. Este libro es como contar nuestra historia de todo nuestro proceso universitario. Hubo cosas buenas y malas, hubieron rechazos e inseguridad en la Carrera pero esas barreras que nos marcaron, han servido para salir adelante y descubrir lo que queríamos para nuestra vida profesional y para nuestros pueblos de dónde venimos. // ¡Queremos poder llevar este libro a nuestras comunidades y que también lo vean acá, en la ciudad porque estamos todos y todas las culturas hacen la “interculturalidad”! (Di Caudo y otros, 2014: 112)

Ese día, fue claro que los jóvenes se mostraron como “*estudiantes interculturales*”, pero también muchos otros así lo reconocimos y afirmamos: el Padre Rector que eligió saludar en quichua, Sara que llamaba *amigos* a sus pares estudiantes, yo como profesora que mostraba la producción que había sido posible con y junto a ellos, el personal de la Residencia que se sentía orgulloso de que eso se estuviera mostrando. La producción de la “*inclusión intercultural*” aparecía con una nítida impresión de “éxito”, logrado por este grupo que estaba estudiando para ser profesional con el apoyo de la Residencia y la Universidad. Las fachadas, actuaciones e idealizaciones (en términos de Goffman: 1959) de todos los que ahí estuvimos funcionaron, mi “*si todo salía bien*”, había salido bien. Nuestras actuaciones incorporaban y ejemplificaban los valores oficialmente acreditados de reconocimiento, “inclusión educativa”, profesionalización, y como los estudiantes escribieron “*estamos todos y todas las culturas hacen la interculturalidad*”.

A fines del 2017, mientras reescribía estas páginas, se contactó conmigo una de las estudiantes de la Residencia por una red social, planteándome la siguiente inquietud:

Sabe le escribí por lo que la semana pasada fui a la UPS del Girón y vi el libro que junto con usted sacamos, pero creo que eso quedó ahí...ahora nadie sabe de él. Yo pienso que debemos de hacer otra vez la difusión ¡no sé! que las personas de estos nuevos periodos se den cuenta de todo eso que plasmamos. Yo la verdad pienso que se debe de hacer una segunda difusión del libro. Ahora que se haga en los dos campus, ya que algunos de nosotros también estudiamos en el Sur y nadie sabe del libro. Simplemente fue mi sentir. ¡Ante un muy buen trabajo en conjunto de muchas personas que no vale dejar ahí! (9 de junio de 2017).

Habían pasado casi tres años de aquella producción y una vez más, volvía a tomar sentido el episodio que conté. Una invitación que interpela el trabajo del cual este grupo de jóvenes se habían sentido parte. Mariuxi expresaba la necesidad de volver a presentar el libro para que *no quedara ahí*, se ubicaba como co-autora y tomaba la iniciativa de contactarme con un objetivo concreto y desafiante: el relanzamiento. Y como me dijo una estudiante durante el trabajo de campo en el epígrafe que elegí para iniciar este capítulo era necesario, una y otra vez, exponer a la gente: *¡No es imposible que los shuar lleguen a la Universidad!* ¡O sea, no es imposible que ningún “estudiante intercultural” llegue a la Universidad!

#### **4.5 Identidades y relaciones**

La variedad de percepciones y vivencias volcadas en este capítulo son evidencia del tipo de relaciones y prácticas sociales entre estos estudiantes y el resto de las personas con las que interactuaban en su cotidianidad. Esas “relaciones interculturales” se sostenían sobre representaciones y explicaciones de quién y cómo era el Otro. Lo que se pensaba, se decía y se hacía, mostraba tensiones entre el reconocimiento y la negación (muchas veces discriminante y racista) y definía situaciones identitarias sobre unos y otros a partir de las diferencias.

Los discursos que nutrían las novedosas “políticas interculturales” parecían pretender romper con nociones homogeneizadoras y asumir la “diversidad” como valor articulador en la construcción representaciones y prácticas sociales. Pero como vengo mostrando, eran los estudiantes becados quienes recibían mensajes altamente contradictorios sobre esas mismas diferencias, arraigados en representaciones interiorizadas de quienes eran y cómo eran esos Otros (los indígenas, los

afroecuatorianos), junto a demandas y expectativas sobre lo que tenían que hacer, ser o mostrar (o no) en cada lugar y situación.

La modernidad construyó varias estrategias de regulación y de control de la alteridad. Una de ellas tiene que ver con la manera de representarla y narrarla. ¿Quién la narra y a través de que significados? ¿Quién/quienes dominan la representación de *lo indígena* y *lo intercultural*? ¿Cómo se disputan esos sentidos?

La lógica binaria que opone y marca disimetrías, intenta comprender el mundo sociocultural del Otro y cuando esta lógica funcionaba, las personas no-indígenas o no-afroecuatorianos ubicaban a los estudiantes becados del lado de las categorías negativas que reforzaban estereotipos de identidad. Las “diferencias culturales” suelen ser explicadas de forma esencial y esencializadora, porque como dicen Duschatzky y Skliar (2000) esto resguarda el carácter impredecible y peligroso de la alteridad. El “diferente” funciona como depositario de todos los males y portador de *carencias, problemas o fallas*. Por tanto, pensar quién o quiénes definían y por medio de qué mirada, a los estudiantes becados no era cosa menor.

Quise recuperar en este capítulo especialmente, como ante la cultura indígena y afroecuatoriana, comenzaban a funcionar una serie de apreciaciones, naturalizaciones, expectativas, juicios y prejuicios, que fijaban y aseguraban la diferencia (Hall en Restrepo, Walsh y Vich, 2013). Esta forma de significar y representar al Otro, se vinculaba con lo que la perspectiva decolonial llamaba “herencias coloniales”; siempre racistas, eurocéntricas y occidentales (sean violentas o consentidas) que emergen en determinadas formas de sentir, pensar, relacionarse y actuar, de catalogar a los Otros a partir de cómo son, viven y conocen.

Stuart Hall (2013a, 2013 b en Restrepo y otros: 2013) explicó largamente como los modelos racistas para tratar y vincularse con el Otro, operaban construyendo fronteras simbólicas infranqueables entre categorías racialmente constituidas y un sistema de representación típicamente binario que marcaba y trataba de fijar y naturalizar la diferencia entre pertenencia y otredad. A las diferencias raciales y étnicas se les sumaban las de clase, cuando las políticas públicas se ocupaban de los “pobres” que eran al mismo tiempo, personas de diferentes comunidades étnicas.

El racismo operaba, especialmente con los estudiantes afroecuatorianos. El tener la piel oscura se convertía en un atributo duradero que los transformaba en un estereotipo estigmatizado (Goffman, 2010), en casi todas las situaciones sociales que le tocaban vivir. La piel oscura no podía ocultarse como la ropa cuando era usada como indicador de

etnicidad. Las “fachadas” (Goffman, 1959) determinaban actuaciones, en este caso de rechazos, atributos desacreditadores y tratos discriminantes, como cuando la asistente social tuvo miedo ante un joven *negro y grandote* antes de saber que era un estudiante. Muchas personas en la universidad y la Residencia, asociaban rasgos corporales, rendimiento intelectual, cualidades morales y origen familiar y social para tipificar al “diferente” que se apartaba del estudiante universitario “normal” (Milstein, 2009). Al escuchar a los estudiantes becados, parecía que algunos “rasgos de fachada” se compensaban con otros que ellos destacaban, como *la forma de ser y sus buenos modales* que les ayudaba a relacionarse con sus pares y a ir teniendo amigos a pesar de que, en primera instancia, los *miraban mal*.

Ese *mirar mal* como forma violenta de tratar al Otro por diferente, marcaba las fronteras y que había sido estudiado como una forma de “violencia epistémica” (Gayatri Spivak, 1987 en Hall, 2010; Fanon, 2009). En *Pureza y Peligro*, Mary Douglas (1966; 1970) estudió que cuestiones sobre contaminación y tabú estaban en las manifestaciones rituales que ella analizaba y que reflexionar sobre la suciedad implicaba pensar sobre el orden y el desorden, el ser y el no-ser, mostrando como “lo que estaba fuera de lugar” (y que el *mirar mal* lo recuerda) servía en realidad para encubrir las rigideces entre categorías sociales. Las discriminaciones que se escuchaban sobre los estudiantes indígenas tenían que ver con *lo sucio, el olor, el barro, lo atrasado, lo inferior*, cuestiones que emergían cuando en los sujetos aparecía la necesidad de marcar fronteras para evitar *lo indígena: lo contaminado, lo impuro, lo bárbaro, lo inculto* y remarcar el mestizaje como *lo limpio y superior*. En términos de Levi Strauss, podríamos decir que este tipo de interpretar *lo indígena* correspondería a “lo crudo”. En el volumen I de su serie *Mitológicas* (1968/2016) había estudiado a partir una gran metáfora de la cultura, que “lo crudo” correspondería al estado salvaje (es decir, precultural o no civilizado) y “lo cocido” al estado cultural o civilizado a partir de los modos de cocinar y de comer y de reflejar ambos procesos en las creencias y en los relatos y mitos tradicionales.

Las dualidades se veían también en las formas de entender los espacios vinculados a la categoría de tiempo; colocando el pasado y lo estático en el espacio rural y el presente, el futuro y el cambio, en el espacio urbano. Eso ayuda a comprender cómo algunos circunscribían a los jóvenes becados al campo y lo rural; en esa operación, también quedaban relegados al pasado.

Los jóvenes solían ser ubicados en una condición *naturalmente* transicional como dueños del futuro circunscritos a las ciudades; lo que hacía impensable lo juvenil en el

ámbito rural (Chaves, 2010; González Cangas, 2003). En esta línea, hay estudios que muestran la triple exclusión de jóvenes de pueblos indígenas: fuera del tiempo contemporáneo (ubicándolos en el pasado), fuera del espacio ciudadano (ubicándolos exclusivamente en áreas rurales) y por fuera de las instituciones de ES (si están en la ciudad, la universidad no sería un ámbito elegido por ellos) (Ossola, Paladino y otros, 2016). Hasta hace muy poco, el campo de estudios de juventud se alimentó más que nada de miradas que ubicaban a los jóvenes como sector poblacional exclusiva y excluyentemente urbano, popular, mestizo y blanco mestizo quedando lo indígena como lugar subalternizado (Unda Lara y Solórzano, 2015). Estas interpretaciones apuntaban a un espacio social de la juventud indígena muy reducido en términos temporales y prácticamente inexistentes muchas veces<sup>98</sup>. Afirmaban estos autores que:

Desde las mismas dinámicas de la comunidad andina indígena el espacio de “lo joven” y de la juventud se ha caracterizado, hasta épocas muy recientes, por su corta duración con respecto al espacio socio-comunitario de la infancia y la adultez. Las razones por las que se explica tal hecho están asociadas a la necesidad de producción y reproducción económica y cultural, respectivamente, de forma que se garantice la continuidad de la misma comunidad (Unda Lara y Solórzano, 2015: 79)

Pero si lo estático estaba del lado de “*lo rural*”, ¿qué pasaba cuando los jóvenes rurales llegaban a la ciudad para desafiar esos tiempos y espacios fijos y tradicionales? Nuevamente, aparecía la dualidad aplicada a la forma de ver lo identitario y lo cultural. Del lado de *lo fijo*, asomaban representaciones esencialistas y folclóricas; las etnias eran concebidas como algo acabado, estático, holístico y con diferenciaciones delimitadas, como un conjunto de características inmutables, inalterables y homogeneizadas que eran transmitidas como herencia cultural. Por eso, cualquier cambio o transformación que los jóvenes adoptaban, en lo estético o en determinadas prácticas o consumos culturales, (elementos de “apariencia” en la “fachada”, según Goffman: 1959), eran leídos, por ejemplo, por la asistente social como *pérdida* cultural identitaria, y modificación de las “diferencias culturales”.

---

<sup>98</sup> A partir del 2000, habían surgido estudios que se ocupaban del joven indígena en etapas: a) identificaban su invisibilidad o supuesta inexistencia entre las etnias; b) lo visibilizan en las transformaciones de fines del siglo XX e inicios del XXI y c) lo complejizan teórica y metodológicamente ante la visible presencia y el (re)posicionamiento de los jóvenes indígenas en las grandes ciudades, en los flujos migratorios, en la ES y en fenómenos sociales y culturales (Urteaga y García Álvarez, 2015). Había sido en el 2013 -y en el contexto del I Congreso Internacional: los pueblos indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos, en México, cuando se problematizaron por primera vez en un ámbito académico, al sujeto “jóvenes indígenas” (Urteaga y García Álvarez, 2015). Y a partir de ahí habían ido apareciendo actores emergentes como él y la joven migrante indígena, joven trabajador indígena, joven estudiante indígena, joven profesional indígena.



Guber (2005) en *El salvaje metropolitano* explica que la “diversidad” tiene existencia empírica, aunque su formulación, construcción e implicancias estén definidas desde la teoría. “*El antropólogo social se ocupa de producir diversidad, gracias al descentramiento de sus propios parámetros*” (Guber: 2005, 73). Las manifestaciones empíricas de la “diversidad” son siempre de índole social (por ejemplo, artículos materiales como atuendos, sombreros o vestimentas) porque las personas llevan a cabo sus relaciones, a través de prácticas y verbalizaciones que expresan nociones y representaciones.

Nash (2008) había explicado a partir de estudios etnográficos en culturas en transición -como la del cholo en Bolivia- que la transformación de la cultura tradicional no solo no era condición necesaria para la modernización, sino que, por el contrario, su mantenimiento hacía que la transición hacia la modernización sea más fácil. Además, había indicado que la oportunidad de avanzar más allá de los modelos impuestos de modernización aumentaba en virtud de retener un poco de autodeterminación para adaptarse bien a las nuevas e innovadoras líneas que no estaban contenidas en los viejos paradigmas. Hemos visto que algunas personas en la Residencia estaban entendiendo la cultura como *algo* que debía ser transmitido desde el pasado al presente y a las generaciones futuras. Para los estudiantes su cultura era una base generativa para adaptarse a las condiciones de su presente, así como también para transformar dichas condiciones. La cultura se convertía en una herramienta para analizar los procesos de cambio más que una ideología para afirmar el statu quo. Esta perspectiva puede dar cuenta del por qué no existía entre los estudiantes conciencia de conflicto entre la convivencia de los rituales de la Pachamama y las ceremonias católicas, entre tomar ayahuasca o Coca Cola, entre viajar a su comunidad a ver al chamán o tomarse un antibiótico, por dar algunos ejemplos de los cuales había sido testigo. Aunque esas situaciones, para algunas personas de la Residencia o de la Universidad resultaran contradicciones que molestaban o incomodaban; para otros y para los jóvenes (con o sin becas) eran formas de “integración”, “adaptación”, “inclusión”, términos que muchas veces mis interlocutores usaban como sinónimos.

En el pasaje de ser jóvenes en sus comunidades a ser jóvenes estudiantes en la ciudad y en la universidad, elegían *adaptarse* o resistir, mostrar-se (o no). Los jóvenes que migraban a la capital para estudiar y que hablaban algunas veces de irse al exterior, expresaban que *vivían su cultura* de manera distinta, necesariamente distinta, y tenían formas también diferentes de responder, posicionarse, hablar o callar, dando cuenta del

carácter procesual, dinámico, contradictorio y complejo de fenómenos en los que intervenían cuestiones de diversidad cultural y etnicidad. Los jóvenes becados convertían la Residencia, la ciudad y la universidad en espacios/tiempos para desplegar sus agencias y desafiar de diferentes modos, ciertas construcciones hegemónicas de aboriginalidad, edad y espacio. Los jóvenes aprendían y realizaban ajustes constantes en los nuevos contextos cotidianos, negociaban representaciones sobre sí mismos en las relaciones sociales de las que eran parte.

Lo que los estudiantes vivían y experienciaban tenía más que ver con relaciones dinámicas, intercambios productivos y cambiantes, con procesos de sintonización, participación, transformaciones, ajustes y desajustes, fricciones, ritmos diversos que, en definitiva, desbordaban la representación de la cultura estática transmitida de generación a generación. Las vivencias de este grupo de jóvenes que accedían a la ciudad traían consigo un cúmulo de aprendizajes y conocimientos prácticos y vitales que no habían recibido de sus padres ni abuelos, muchos de los cuales habían migrado a la ciudad a trabajar -y no a estudiar en la universidad- como ellos.

Los jóvenes vivían su cultura, como una compleja trama de interacciones, en donde se daban dinámicas productivas y reproductivas al mismo tiempo (Barth, 1976; Sahlins, 1997; Briones, 1998; Ramos y Kropff, 2004; Ingold, 2008; Kropff, 2011) poniendo en jaque ciertas categorías con las cuales otros sujetos a veces describían sus procesos de migración y estudio, usando términos tales como “éxito”, “fracaso”, “adaptación”, “shock cultural”, etc.

Un último aspecto que quiero destacar para cerrar el capítulo es la vinculación entre identidad y reconocimiento. La identidad humana se crea y depende, como dice Taylor (1993, 1996), “dialógicamente”, en nuestras relaciones, contactos y en nuestros diálogos reales con los demás. Como acabamos de decir, parte de la unicidad de las personas resulta del modo en que integran, reflejan y modifican su propia herencia cultural y la de aquellos con quienes entran en contacto.

*Nosotros somos interculturales* fue un posicionamiento de identidad fuerte. *Ser interculturales* instalaba un reconocimiento, un trato, una exigencia moral; que condensaba sentidos identitarios y de reconocimiento recíproco (Honneth, 1997): para el discurso estatal, para el discurso salesiano, para la política pública, para ellos y obvio, para mí como investigadora. No eran indígenas en el campo, ni trabajando en la ciudad, ¡eran *estudiantes interculturales luchando para ser profesionales, para alcanzar un sueño!* (como tantas veces lo expresaban).

Era un *somos interculturales* abarcativo, podía hablar el movimiento indígena, podía verse la influencia de la formación en la Carrera de Gerencia y Liderazgo, se mostraban sus vinculaciones políticas dentro de sus comunidades a través de miembros de sus familias, estaba la fuerza del proyecto político constitucional junto a “políticas de reconocimiento” y “políticas de inclusión” al mismo tiempo que el nombre de la Residencia, se vinculaba con los “pueblos originarios” y con los nombres de cada étnica o grupo (como Fabiola me lo explicó). Evidentemente, había fuerte sentidos políticos que atravesaban esa afirmación. *Ser interculturales* sonaba mejor que ser indígenas, denominación, esta última, vinculada a historias de dominación y representaciones negativas y desvalorizantes. Además, vinculaban “pueblos originarios” a la noción de “interculturalidad” como expresión novedosa que -más allá de los significados y sentidos que cada uno le estuviera dando- ellos también podían estar asumiendo y querían poner en el libro como forma de presentarse. Era, en definitiva, el lugar de la política entramada con el “*lugar de lo político*” (Abéles, 2004), lo que hacía de la “interculturalidad” al mismo tiempo un proyecto político y una conquista en permanente tensión relacional. Los jóvenes mostraron la importancia de visibilizar la “diferencia” como lugar potente de “reconocimiento”, en vez de algo que *sonara feo* y visibilizar la identidad como recurso y derecho (Muñoz Cruz, 2001).

## CAPÍTULO 5

### EVENTOS, CELEBRACIONES, DANZAS Y RITUALES DE RECONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

*¡Soñamos mucho con ustedes!  
¡Son sueños que seguramente tuvo Don Bosco con ustedes!*  
(sacerdote salesiano dirigiéndose a los estudiantes con beca, 2013)

#### 5.1 Introducción

Regularmente se organizaban eventos y celebraciones académicas-educativas en donde la presencia de estudiantes indígenas era sumamente destacada por autoridades universitarias, por sacerdotes salesianos y por agentes relacionados a las políticas públicas de ES. La entrega de becas, el inicio de un semestre académico, la llegada de nuevos estudiantes indígenas a la Residencia y/o a la universidad, se convertían en excelentes motivos celebratorios de la “*inclusión intercultural*”. En estas prácticas se reunían estudiantes, profesores y autoridades universitarias y gubernamentales en espacios, en los cuales *lo indígena* se hacía motivo de reconocimiento, centro de festejo y admiración; parecía que *lo diferente* era valorado -justamente por diferente- y era puesto en escena de manera especial a través de decoraciones, diseños, performances, bailes, discursos, entrega de premios.

Cobra un lugar central en este capítulo la descripción densa de estos eventos, destacando también el lugar fundamental de Don Bosco como símbolo vivo y dinámico en algunos rituales y mensajes estéticos. Esta cuestión vuelve con fuerza a relacionarnos con el contenido del primer capítulo sobre los salesianos. Los distintos episodios y actividades permiten preguntarnos: ¿Cómo se incorporaban y eran incorporados los estudiantes becados en este conjunto de prácticas y discursos dentro de la academia? ¿Qué se buscaba mostrar, reforzar, legitimar en estos intercambios festivos, lúdicos, artísticos y celebrativos?

Enfocándome en estas prácticas abarrotadas de cargas sensibles y estéticas (Mandoki, 1994, 2006), acciones simbólicas y gestos rituales (Turner, 1967; Grimes, 1982; Vogel, 2006), pretendo comprender mejor cómo se entretejían relaciones de reconocimiento recíproco, poder e identidad en la producción de la “*inclusión intercultural*”.

## 5.2 Eventos de inauguración del semestre en la Residencia

Cuando comenzaba el año escolar, en la Residencia se hacía una inauguración con el sentido de acoger y recibir a los nuevos estudiantes que *se unían al proyecto* y dar inicio al semestre académico. Las clases comenzaban en septiembre, así que -por lo regular- este evento inaugural solía ocurrir entre septiembre u octubre y era más significativo que el del segundo semestre (que iba de marzo a junio). Coincidiendo casi con mi entrada al campo, yo participé por primera vez en el año 2013 (y lo hice con continuidad hasta marzo del año 2016). Los jóvenes se preparaban al evento con antelación y expectativa, porque en la Residencia donde ellos vivían, llegaban invitados de la universidad y de las misiones salesianas.

Desde mis primeras visitas a la Residencia, llamaron mi atención las decoraciones. El patio o hall central era circular, una parte del techo era de vidrio y entraba mucha luz natural. Una estatua de un campesino era la imagen que se imponía a primera vista y se ubicaba en el centro del espacio. Mirando con atención las fotos que yo misma había sacado, me quedaba la duda: ¿era un religioso vestido como campesino o era un campesino que se había hecho sacerdote? En ese mismo patio, había murales con pinturas de vivos colores representando a campesinos indígenas y unas telas grandes con motivos religiosos (o con ambos), compartiendo la misma imagen.

Aparecían símbolos que podían ser entendidos perfectamente por los jóvenes que llegaban de las misiones y que comenzarían su “ritual iniciático” (Turner: 1967) como estudiantes universitarios en este lugar. La tela del rostro de Jesús rodeado de rostros de distintas etnias, mirando a la estatua (en donde, según la mirada resaltaba el poncho o la sotana sacerdotal<sup>99</sup>) en el medio del patio cubierto, hablaban de una autoridad divina cercana a los pueblos indígenas. La placa de agradecimiento<sup>100</sup>, de los migrantes indígenas a los salesianos de un 31 de enero, día de fiesta de San Juan Bosco (coincidiendo con la fecha de su muerte) justo en el centro de una pintura con un paisaje indígena de la serranía, evocaba significados históricos, tanto para salesianos como para

---

<sup>99</sup> Prenda usada por los sacerdotes católicos que consiste en un vestido negro, recto, largo hasta los tobillos, de manga larga y en ocasiones abotonado por delante de arriba abajo, y que se llevaba encima de la ropa ordinaria. Hoy en día, es una vestimenta poco usada por los sacerdotes que viven en las ciudades.

<sup>100</sup> No logré obtener el dato si la placa había sido colocada antes o después del mural. En una ocasión, le pedí colaboración a la asistente social de la Residencia para conocer sobre los murales. Ella finalmente me contó lo siguiente: “*Estuve averiguando acerca de su pedido, pero nadie sabe nada, averigüé con el primer Padre que estuvo a cargo cuando la Hospedería se trasladó de la Tola al Sur pero dice que cuando él llegó ya estaban las pinturas. Pregunté al Padre Pío, creador de la obra y dice que fue un muchacho de Tiwa cerca de Zumbahua, pero que no recuerda el nombre*”.

indígenas (en el epílogo pueden verse los detalles de esto que acá describo). Vinculaba a los salesianos a un lugar de autoridad por los *servicios prestados* hacia los indígenas que se quedaban en la hospedería, que aparecían en su condición de migrantes. Esto me hizo recordar a los nuevos indígenas jóvenes, que también se transformaban en migrantes para estudiar y que agradecían tantas veces y en distintos momentos, las becas otorgadas por los salesianos.

Entre los asistentes a los eventos de inauguración del semestre, nunca faltaban algunos sacerdotes salesianos (vinculados a la universidad, a la congregación, a las misiones rurales), jóvenes que estudiaban filosofía y se preparaban para el sacerdocio (formandos salesianos), personal de la Residencia y algunas autoridades y personal de la Universidad (estos últimos solían ser directores de los departamentos de Bienestar Estudiantil, Vinculación con la Sociedad, algún administrativo). Los estudiantes se acercaban a saludar a todos los que llegaban a la Residencia, se manifestaban cercanos y expresivos. Se mostraban muy respetuosos ante las autoridades de la universidad, los saludaban dándoles la mano y cuando iba de visita algún sacerdote misionero que ellos ya conocían de sus comunidades, sonreían, los abrazaban y se quedaba conversando.

Recordemos que la apreciación de los sacerdotes misioneros, era de peso en el proceso de selección y otorgamiento de la beca; aparecían como figuras de autoridad y competencia necesaria porque conocían de cerca las comunidades, las familias y realidades de cada lugar dónde estaban. Los sacerdotes eran los responsables de cada misión que *estudiaban caso por caso, verificando bien* para que los *estudiantes destacados* sean realmente los *merecedores* de la beca. El rendimiento escolar anterior y la conducta demostrada en sus comunidades (relacionada con responsabilidad, esfuerzo, buena disciplina, moralidad, liderazgo) parecían indicadores que los hacían merecedores de la “*oportunidad*” de estudiar en la UPS y se relacionaban con una expectativa positiva de rendimiento en la universidad, o sea de *aprovechamiento*.

Luego del momento inicial de saludos y acogida, la misa o eucaristía (principal celebración religiosa de la iglesia católica) solía marcar el inicio formal de estos eventos. La misa se realizaba en la capilla de la Residencia, presidida generalmente por el sacerdote director de la Residencia<sup>101</sup> y tenía el orden pautado por el ritual litúrgico en

---

<sup>101</sup> Eucaristía viene del griego y quiere decir “acción de gracias”. En ella, se hace el memorial de la muerte y la resurrección de Jesús; consta de una primera parte en la que se leen las lecturas bíblicas del día y el sacerdote hace la homilía y una segunda parte, en la que tiene lugar la consagración del pan y del vino y se reparte la comunión (según la fe católica, el cuerpo y la sangre de Jesucristo bajo las especies de pan y vino). El rito de la fracción del pan, propio del banquete judío, fue utilizado por Jesús cuando

donde había partes a cargo del sacerdote (“ministro sagrado”) y otras, en las que participaban con alguna acción concreta y explícita los “fieles laicos”; por ejemplo en estos casos, los jóvenes leían las lecturas de la Biblia y las “oraciones de los fieles” (intenciones o plegarias que se modificaban cada vez), llevaban las “ofrendas” de pan, vino y flores al altar. En la homilía (explicación que hace el ministro a los laicos sobre materia de religión a partir de las lecturas bíblicas leídas y que dura un corto tiempo), el sacerdote solía hablarles a los jóvenes con mensajes motivadores sobre la perseverancia y el esfuerzo que tenían que poner en los estudios; y del aporte que eso daría a sus comunidades.

Terminado este ritual religioso, de aproximadamente una hora de duración, en otro salón grande, se reunían todos los presentes acomodándose en sillas, previamente dispuestas. Se desplegaba otra parte del evento en el cual se alternaban bailes, discursos y presentaciones a cargo de los estudiantes. Para esto, los jóvenes se organizaban por grupos o equipos según su lugar de procedencia o etnia y decidían qué mostrar y cómo hacerlo. Muchos de los estudiantes, se cambiaban la ropa para este segundo momento y aparecían vestidos con trajes típicos para bailar; por ejemplo, las mujeres afroecuatorianas con anchas y coloridas faldas y blusas; los hombres quedaban descalzos y lucían pantalones largos remangados, sombreros y un pañuelo en una de sus manos. Las mujeres de la sierra se ponían blusas blancas bordadas, faldas con vuelo de colores vivos como fucsia, rojo o verde y los varones, usaban pantalones amplios, ponchos y sombreros. Llevaban calzados confeccionados con tela, las mujeres usaban una faja para la cintura llamada anaco. Por su parte, los jóvenes de la Amazonía usaban collares, pulseras, cordones, fajas, pantalones o vestidos cortos de variados colores de algodón o fibra. Solían presentar bailes y danzas propios de sus comunidades, que se intercalaban con poemas, dramatizaciones o relatos de leyendas. Muchas veces, además incluían la proyección de un PPT con música e imágenes, mostrando y contando fiestas y comidas típicas, fauna, flora, paisajes o puntos de interés turístico de sus comunidades.

---

bendecía y distribuía el pan como cabeza de familia, sobre todo en la última Cena (cf Mt 26,26; 1 Co 11,24). En este gesto, los discípulos lo reconocerán después de su resurrección (Lc. 24,13-35; Hch. 2,42.46; 20,7.11). Con él se quiere significar que todos los que comen de este único pan, partido, que es Cristo, entran en comunión con él y forman un solo cuerpo en Él por eso es un *signo de unidad, vínculo de caridad y banquete pascual en el que se recibe a Cristo* (cf 1 Co 10,16-17) (Catecismo Iglesia Católica; 1992, N° 1329).

La asistente social y algunos jóvenes me contaron que muchas veces pedían anticipadamente los *trajes típicos* al grupo de Danza Folklórica de la Universidad, ya que no todos los estudiantes los tenían. Por lo general, las mujeres serranas habían llevado a la ciudad sus blusas y faldas y las usaban en algunas oportunidades, no así, los y las jóvenes de la Amazonía y afroecuatorianos.

Los afroesmeraldeños bailaban “amor fino”, “marimba” o “bomba”<sup>102</sup>; los serranos solían elegir el “sanjuanito” o “capischa”<sup>103</sup>; por su parte, los estudiantes del oriente ecuatoriano bailaban “Tushuy taqui sachá manda” o “Yawi”<sup>104</sup>. Muchas de estas danzas, yo las conocía por otros acontecimientos como fiestas y conmemoraciones culturales y populares de las que participaba viviendo en Ecuador. También las había visto muchas veces en *eventos culturales* que organizaba la universidad. Los bailes, se alternaban algunas veces con recitaciones como la de Antonella, una de las jóvenes afroecuatorianas que vivamente recitó: “¿Creen que me ofenden por llamarme de mi color? ¡Negro, negro, negro y bien negro soy! ¡Lo pregonó con honor! Negro nació, negro soy y negro he de morir...” (2/9/13, fragmento de poema recitado). Este momento se

---

<sup>102</sup> Los amorfinos eran composiciones poéticas o canciones de origen popular y de tradición oral; a diferencia de las coplas, se mezclaba lo romántico con sentimientos impuestos por alguna vivencia del corazón o de expresión de opiniones ante grupos de amigos. Se usaban en fiestas campesinas mediante el llamado “Baile del sombrero”, que consistía en tomar un sombrero en la mano y cantar: “*El baile del sombrero, se baila de esta manera y dando la media vuelta y dando la vuelta entera...*”, inmediatamente se buscaba una pareja para entregar el sombrero y así se le invitaba a decir un amorfino. La marimba, baile de ritmo alegre en el que se usan saltos y movimientos de caderas. Muchas veces, se acompañaban de amorfinos. La Bomba del Chota, género musical afrodescendiente originario del Valle del Chota (entre los límites de las provincias de Imbabura y Carchi), era tocada con tambores junto con instrumentos de origen español o mestizo (guitarra, requinto o guiro). En este baile se destacaba el ritmo y la percusión así como el movimiento de cadera y el bailar pegado en forma seductora. La Banda Mocha era otra variación de la Bomba que en sus inicios estuvo compuesta por instrumentos rudimentarios como hojas de naranjo, flautas, machetes, bombo y cornetas hechas de calabaza seca y otros elementos naturales. Las formas musicales propias de la música tradicional esmeraldeña tenían raíces africanas; su riqueza rítmica era lograda por la ejecución de instrumentos de percusión y por la estructura de la composición coral, como juego de propuestas, respuestas y repeticiones.

<sup>103</sup> Era un género musical andino muy popular de inicios del siglo XX, originario de la provincia de Imbabura con origen preincaico. Las versiones históricas ubicaban esta danza en el natalicio de San Juan Bautista, fiesta establecida por los españoles el 24 de junio, pero que coincidía también con los rituales indígenas del Inti Raymi. Para los pueblos indígenas, bailar el sanjuanito tenía un significado de unidad, sentimiento, identidad y relación con la madre tierra (Pachamama). Para el mestizo, este baile era expresión de alegría e identidad nacional. El sanjuanito, formaba parte del repertorio de fiestas populares, así como de reuniones sociales en todo el país. El Capischa era un baile mestizo, propio de la provincia de Chimborazo (del quichua *capina* que significa exprimir). Tenía un ritmo alegre y movido que intercalaba versos quichuas y castellanos mientras la pareja hacía pases y entradas con muestras de picardía y galanteos.

<sup>104</sup> El Yawi, danza de la nacionalidad shuar de la selva amazónica muy común en la celebración de la chonta, fiesta posterior a la cosecha. En esta danza se conjugaban factores de la naturaleza, la vida religiosa y ceremonial de los chamanes y los bailarines usaban ropas elaboradas por las mujeres kichwas de la provincia de Napo.



desplegaba conducido por los mismos jóvenes, aunque el personal de la Residencia (por ejemplo, la asistente social) solía estar pendiente del orden de cada presentación; se notaba que conocían el *programa del evento* en general y de ese momento en particular. Autoridades de la universidad, sacerdotes y misioneros y el resto de los compañeros miraban, aplaudían, sacaban fotos y se los veía disfrutar de cada participación.

Estas demostraciones culturales y artísticas se alternaban con algún saludo, mensaje, palabras de agradecimiento. Por lo general, un par de jóvenes daban algún breve testimonio de lo que les suponía estar estudiando y agradecían a los salesianos con expresiones como: *gracias por la oportunidad que nos estaban dando, gracias por ayudarnos a surgir, gracias porque las becas nos permiten estudiar en la universidad y llegar a ser profesionales para aportar en nuestras comunidades*. Acostumbraban a destacar que en la Residencia se sentían en familia o se referían a ella como *casa*. Si hablaba algún estudiante de la sierra o del oriente, expresaba un breve saludo en su lengua e inmediatamente lo traducían y continuaba hablando en castellano. Siempre había espacio para un mensaje a cargo de las autoridades salesianas y universitarias (más adelante, retomo algunos de ellos).

A continuación, se invitaba a todos los asistentes a compartir algo de comida y brindar. Esto se hacía en el comedor de la Residencia que se decoraba especialmente para este tipo de ocasiones con flores, globos, carteles y manteles en las mesas. La gente se acomodaba espontáneamente para servirse, tomarse fotos y conversar. El clima era de calidez, cercanía, entusiasmo. Había alimentos simples como pequeños trozos de queso, galletitas, choclos, caramelos, gaseosas y vino para el brindis. Los jóvenes y el personal de la Residencia estaban atentos a que los invitados comieran y ofrecían la comida en bandejas.

De estos eventos que se extendían unas dos horas y media, participaban entre cuarenta y sesenta personas (a veces menos, según la cantidad de becados que había en la Residencia). Mi percepción era que todos pretendían ser vistos y manifestar el éxito de lo que se estaba haciendo; por ejemplo, el personal de la Residencia mostraba ante las autoridades salesianas y universitarias *lo bien* que los jóvenes estaban en la Residencia, los estudiantes becados *que exponían algo propio que tenía relación con su cultura* (esa era la consigna que habían recibido para la ocasión), *no estaban perdiendo la cultura* y bailaban con sus trajes típicos, y además estudiaban en la universidad y estaban dispuestos a volver a sus comunidades y trabajar por ellas. Este mensaje se reforzaba ante autoridades salesianas y universitarias. Los salesianos y los agentes universitarios eran

las figuras que trabajaban para que el acceso a la universidad sea posible; y los primeros, además, venía haciendo muchas cosas por estos jóvenes desde las misiones rurales. No era un proyecto improvisado ni reciente, como vimos en el primer capítulo; había una historia de tramas previas entre los pueblos indígenas y los salesianos lo que daba significado y continuidad a lo que yo presenciaba en la Residencia.

### 5.3 “Don Bosco estaría contento con ustedes”.

En el contexto de uno de los eventos inaugurales, el P. Marcelo había dicho a los jóvenes a manera de saludo y mensaje:

Esta es una experiencia única. Ustedes deben pensar en cumplir un sueño que no es sólo un interés personal, detrás de ustedes hay comunidades, centros, familias esmeraldeñas, shuar, achuar. ¡Pongan el empeño, tienen el apoyo! El trabajo de es de ustedes, de estudiar, empeñarse, ser responsables. Se ha ido aprendiendo a hacer esta experiencia. No se trata sólo de estudiar y conseguir financiamiento para becas; es romper la inequidad, los círculos de pobreza. La mira es alta. ¡Soñamos mucho con ustedes! ¡Son sueños que seguramente tuvo Don Bosco con ustedes! ¡Don Bosco estaría contento con ustedes!  
(2/9/13)

En este pequeño fragmento aparecían sentidos fuertes para la congregación uniendo el pasado, el presente y el futuro. *Se había ido aprendiendo a hacer esta experiencia*, porque se seguía soñando como una vez lo hizo don Bosco y porque esos sueños con los jóvenes daban continuidad a los proyectos educativos y sociales de salesianos en el siglo XXI. El sacerdote, usaba el término *experiencia* como queriendo marcar un camino que se iba haciendo, un camino que en esa experiencia era único como había sido la creación del sistema educativo de San Juan Bosco, que nació de la *experiencia* de aquel sacerdote (Peraza, 2001). Al mismo tiempo, asomaban significados también puestos en el afuera de la congregación, en los jóvenes y sus familias y comunidades para *romper con pobrezas e inequidades*. Podemos pensar que aparecería una perspectiva de proyección y futuro tanto para el mundo salesiano como para el mundo indígena y afroecuatoriano mediado por estos jóvenes, hoy estudiantes en la universidad. Parecería que el salir, adquirir un título y volver a sus comunidades como profesionales era leído desde el proyecto como posibilidad de equidad y de menos pobreza en los territorios indígenas y afroecuatorianos. El título profesional era visto -desde los implicados en la congregación y los laicos que trabajaban en la Residencia- como un medio para volver a las comunidades y *aportar en ellas*. Desde el inicio, el compromiso

de volver a sus comunidades era un requisito para la entrega de la beca. Las autoridades de la Residencia y de la UPS, varias veces me habían contado que las tesis de grado tenían que estar vinculadas a sus comunidades, *dando aportes desde sus estudios universitarios. Este compromiso para retribuir el proyecto brindado con un proyecto social en beneficio de su comunidad*; parecía percibirse como un compromiso de reciprocidad hacia los salesianos, hacia comunidades y familias de los estudiantes. Entonces el *salir*, era para *volver*. *Salir* a estudiar para *volver* a las comunidades de origen a trabajar, pero no era sólo a trabajar sino a aportar desde su trabajo profesional a las comunidades y familias. En esa vuelta a las comunidades, estaban también los salesianos haciendo misión; tal vez pudiéramos imaginarnos a algunos de estos futuros profesionales indígenas como agentes en las mismas obras salesianas. Un sueño que se continuaba, que se mantenía vivo y con proyección futura.

*Don Bosco estaría contento con ustedes* porque sus ideas educativas habían nacido circunscritas a ese sector de muchachos que corrían un mayor peligro de *perderse*, por su pobreza, su desprotección familiar y social o por peligros de la explotación laboral y la desocupación. Esos jóvenes, hoy, eran estos migrantes que venían a estudiar en la Universidad como forma de prevención de nuevos riesgos. Como argumentaba el sacerdote salesiano, detrás de la “pedagogía preventiva” había un concepto *optimista* del ser humano, que miraba antes que nada a la persona del educando, *a su instrucción y capacitación para que oportunamente advierta y supere los peligros de su medio social, y a su promoción y crecimiento formativos* (Peraza, 2001:4). De esta manera, desde la mirada de la congregación, se estaba cumpliendo el sueño del fundador: *dar a los jóvenes una formación completa que haga de ellos cristianos convencidos, ciudadanos conscientes de sus responsabilidades sociales y trabajadores capacitados* (Pánfilo, 1976: 84). A respecto, las Constituciones de los Salesianos (1985) expresaban:

El Señor indicó a don Bosco, como primeros y principales destinatarios de su misión, a los jóvenes, especialmente a los más pobres. Llamados a esa misma misión, nos percatamos de su extrema importancia: los jóvenes viven los años en que hacen opciones de vida fundamentales, que preparan el porvenir de la sociedad y de la iglesia. Con Don Bosco reafirmamos nuestra preferencia por la juventud pobre, abandonada y en peligro, la que tiene mayor necesidad de ser querida y evangelizada, y trabajamos, sobre todo, en los lugares de mayor pobreza (1985, Artículo 26)

Y un sacerdote salesiano explicaba así el sentido de la misión de la congregación, vinculada al fundador<sup>105</sup> y al estudio de los jóvenes:

Cuando Don Bosco comenzó su labor, el mundo estaba cambiando. Era la Revolución Industrial. Don Bosco pensó: *en este mundo que cambia, algo tenemos que poner los cristianos*. No actuó porque los chicos le daban lástima, porque eran pobres, huérfanos, porque estaban en los correccionales. Soñó que con ellos era posible hacer algo diferente. Marx pensó con la revolución. Don Bosco pensó que la revolución era por la educación. Un mundo nuevo requiere de personas nuevas, no se podían repetir las cosas (...) La “opción por los pobres” es una respuesta sociopolítica de la Iglesia. Monseñor Oscar Romero ya dijo esto, que la dimensión política de la fe no es otra cosa que la respuesta de la Iglesia a las exigencias del mundo real, sociopolítico. No podemos repetir las cosas, tenemos que tener el valor de soñar. Para Don Bosco era muy claro su dogma: *lo que yo quiero es la vida de estos muchachos del mundo. Estoy dispuesto a renunciar a todo lo demás*. La definición que él daba de muchacho, buen cristiano y honrado ciudadano era que don Bosco soñaba con jóvenes capaces de reinsertarse en la vida política, vivir su fe, aportando con cambios. La tarea de la Iglesia es ponerse claramente de parte de los últimos (...) La lógica de Jesús no es cuestión de pensamiento, es cuestión de compromiso, de comprometerse desde lo pequeño. El Papa habla de tener diploma no por un puesto o por un sueldo, el diploma es para cambiar al mundo. La UPS tiene que tener personas que sueñen algo diferente (Fragmento entrevista a P. Gigi Ricchiardi, 2015).

El Padre Gigi, llamado así cariñosamente, era un misionero muy querido y admirado por su obra en la serranía ecuatoriana, pero también era una figura de reconocimiento público en el país; sus palabras ayudan a comprender cómo los salesianos unían las obras de la fe y la religión a sentidos políticos y cómo consideraban el lugar de la Iglesia y su vinculación con los “pobres”. Las nuevas ideas religiosas de la Teología de la Liberación -que llegaron a Ecuador a través de la acción pastoral que quería poner en práctica lo declarado en el llamado Documento de Medellín de 1968- ayudaron bastante a la constitución de los salesianos como “símbolo” eclesial para los “pobres”; eran ellos que promovían a las comunidades campesinas a través de distintas obras locales de desarrollo, educación, etc. Durante esa época, estaba comenzando a entrar en vigor el

---

<sup>105</sup> La fundamentación teológica ayuda a interpretar el peso de lo fundacional en una congregación (sea salesiana o cualquier otra). El carisma del fundador constituye, junto a su recepción por parte de sus seguidores y al reconocimiento pertinente por parte de la iglesia, el carisma de una familia espiritual o carisma fundacional (cf. Código de Derecho Canónico, 578). Fabio Ciardi (1998) argumenta de forma metafórica que el espíritu y los propósitos del fundador son como un código genético con intenciones fundantes y el proyecto, fruto de la inspiración originaria, está destinado a ser revivido y reactualizado por los seguidores de todos los tiempos. El Concilio Vaticano II (1964) reafirma que el Espíritu Santo vive en la Iglesia y que la conduce a través de dones jerárquicos y carismáticos. La teología postconciliar manifiesta que el carisma otorgado a una familia espiritual es un don que ella recibe a través de su fundador, o sea del primer receptor del carisma. El Cardenal Ratzinger (1998), habla de la “riqueza de las formas suscitadas por la creatividad vivificante del Espíritu de Cristo” y del “entusiasmo arrollador que dimana del carisma originario”. Es así como, el fundador le impregna un sello original, una identidad profunda o impronta con cada hijo de su familia espiritual; plasmando una espiritualidad y misión específicas (Parodi, 2011).

concepto de "irrupción de los pobres" no sólo en la vida sociopolítica sino también en la eclesiástica (Gutiérrez, 1971).

Acompañar a los becados "vulnerables" de la Senescyt y acoger a jóvenes indígenas en una residencia estudiantil, podían ser dos respuestas muy actuales tanto para dar continuidad al trabajo con jóvenes "pobres", al tiempo que altamente compatibles con discursos y "políticas inclusivas" en Ecuador. Así como Don Bosco lo había hecho en su tiempo y en su contexto, con talleres y oratorios, los salesianos en Ecuador parecían tener la intención de acompañar las dinámicas de cambio social (globalización, reconocimiento de pueblos indígenas, "políticas interculturales", democratización educativa, nuevos socialismos del siglo XXI, etc.) con actualizadas propuestas "inclusivas".

Don Bosco había enviado misioneros a América y se hacía Padre de todos y especialmente de los jóvenes más desprotegidos, *por lo jóvenes y para los jóvenes*. Don Bosco, representado en imágenes y estatuas con niños y jóvenes con símbolos populares e indígenas permitía condensar dos culturas: la europea y la latinoamericana. Tanto en representaciones estéticas como en celebraciones y eventos, de forma sincrética convivían lo indígena, lo mestizo, lo nacional, con fuertes símbolos culturales (sean nacionales, ancestrales y de cosmovisiones espirituales, religiosos-católicos). Don Bosco se transformaba en un "símbolo dominante" (Turner: 1967) y transfronterizo con significado altamente constante y sistemático, acompañado con fuertes y presentes imágenes femeninas: su madre, *Mamá Margarita* y la Virgen María Auxiliadora. La multivocalidad, polisemia y condensación de significados como características de los "símbolos dominantes" aparecían en San Juan Bosco Padre, maestro, amigo y santo. Su figura permitía diversidad y pluralismo, al trabajar con niños, jóvenes, pobres, huérfanos, colectivos oprimidos.

Los misioneros salesianos, venidos de Italia, entregando sus vidas en las zonas rurales y por el "desarrollo local" eran vistos como servidores desinteresados que al igual que Don Bosco y que Jesús, daban la vida por lo demás. El relato de Don Bosco bendiciendo a Ecuador -luego de haberse enterado que llegaron los misioneros y antes de su muerte- era clave para los salesianos y se retomaba una y otra vez avivando constantemente la memoria colectiva. Anualmente, cada 31 de enero la congregación celebraba el aniversario de la muerte de Don Bosco (ocurrida en 1888). Para la ocasión, se hacían novenas y encuentros alegres, se entonaba una canción llamada "*Don Bosco Vive*" para celebrar su presencia (y no sólo para conmemorar), en las parroquias y obras salesianas, incluida la universidad. Para el bicentenario de su nacimiento (16 de agosto

de 2015), las fiestas en Ecuador fueron de gran pompa a nivel nacional, y sus reliquias que había llegado desde Italia para la ocasión, recorrieron gran parte del país.

Don Bosco era evocado como modelo de virtudes y el “Sistema Preventivo” que lo definía se mantenía actual y vigente. En octubre del 2016, en Quito se había realizado un congreso bajo el título "Buenos ciudadanos y Sistema Preventivo. El futuro de la preventividad". Este encuentro académico, en el que participaron expositores de Europa y América Latina, tuvo la finalidad de reflexionar sobre la formación de ciudadanía, juventudes y “Sistema Preventivo”. Una frase que se presentaba en todos los videos y afiches esos días fue: *El Sistema Preventivo de Don Bosco es actual.*

Todo esto muestra que asegurar la filiación y afiliación en cada nueva generación, en cada persona, en cada grupo, en cada obra salesiana para dar continuidad a la misión de San Juan Bosco, era de una envergadura central; conectaba con el antepasado fundador, cuidando y manteniendo la tarea primaria de la institución que daba sentido a su supervivencia<sup>106</sup>. Don Bosco seguía enseñando a ofrecer a los jóvenes una experiencia educativa integral, que incluía a la persona, pero también a la sociedad civil, operando para la educación moral, cívica y cultural de los jóvenes. La fuerza de este símbolo salesiano se hacía presente en discursos, en imágenes y permanentes evocaciones y siempre había algo más para atribuirle para que su figura creciera. En él, se unían dimensiones materiales y morales, se condensaban valores, deseos y normas y se movilizaban emociones. Se trataba de mantener su imagen frente a la sociedad mayor, representada por agentes estatales, por ejemplo, frente al mundo indígena y frente a la misma congregación.

---

<sup>106</sup> Muestro dos ejemplos recientes que apuntaban a la continuidad a la obra del fundador. El X sucesor de Don Bosco, Ángel Fernández Artime, en un video-mensaje dirigido a los salesianos de todo el mundo en el 2015, animaba a dar en la actualidad las respuestas que Don Bosco daría, invitando a buscar a los últimos y educando con afecto. Quizá como haciéndose eco de lo que el Papa Francisco les decía en ese mismo año a la congregación, en una carta enviada al Rector Mayor, con motivo del Bicentenario del nacimiento de Don Bosco: *Italia, Europa y el mundo han cambiado mucho en estos dos siglos, pero el alma de los jóvenes no: también hoy los muchachos y las chicas están abiertos a la vida y al encuentro con Dios y con los demás, pero hay tantos con riesgo de desánimo, de anemia espiritual y de marginación. Como Familia Salesiana estáis llamados a reavivar la creatividad carismática dentro y más allá de vuestras instituciones educativas, poniéndoos con dedicación apostólica sobre los senderos de los jóvenes, particularmente de aquellos de las periferias (...) Grande es pues el carisma que el Espíritu Santo ha donado a san Juan Bosco, carisma llevado adelante por la Familia Salesiana con dedicación apasionada por la juventud en todos los continentes (...) Por lo tanto quiero expresaros un aliento cordial a fin de asumir el legado de vuestro fundador y padre con la radicalidad evangélica que ha sido suya en el pensar, hablar y obrar, con la competencia adecuada y con generoso espíritu de servicio, como Don Bosco, con los jóvenes y para los jóvenes* (P. F., 24 de junio de 2015).

Justamente, los jóvenes de la Residencia daban a la “pedagogía salesiana” su carácter de *popular* y mostraban que oportuna y ágil eran las respuestas que los salesianos podían ofrecer en la actualidad. Los jóvenes eran receptores de sueños optimistas. Los salesianos los protegían y asistían, y los promocionaban al mismo tiempo con becas, para que llegaran a ser profesionales.

Estos “*hijos del pueblo*”, eran también para la actualización del carisma salesiano, los *nuevos hijos pobres del pueblo* que había que ayudar (cuidar, tutelar, acompañar, apoyar), para *buscar combatir la actual exclusión* como vimos que pensaba el P. Marcelo, desde de educación integral (que para ellos era espiritual, humana y profesional-laboral), que incluía a cada joven pero que intentaba no perder de vista al pueblo indígena. El salto de pasar de una *salida asistencial* a una *salida de futuro* a través de la formación profesional universitaria se daba en una Residencia, por lo menos para este sacerdote y otros que podían pensar como él. Eran los *hijos* con mayores posibilidades, los elegidos por los *padres* salesianos para que accedieran a la universidad porque “*muchos son los llamados y pocos los elegidos*” (diría la cita bíblica de Mateo 22, 14); y eran los *padres* salesianos a los que se debía respuesta de obediencia, responsabilidad, estudio y fe en esa elección que habían puesto en algunos jóvenes. Eran los *hijos* que migraban de su pueblo para buscar mayores “*oportunidades*” pero también, los que se esperaba que regresen a sus pueblos. El compromiso de volver y trabajar por el desarrollo de sus comunidades era un volver a las familias de sangre, un volver al *Padre Don Bosco* en los sacerdotes misioneros. Ese sueño, para el P. Marcelo, no podía ser solamente *individual*, sino que debía ser colectivo, era un *sueño* para las familias y comunidades que estaban detrás. Y por lógica, *Juan Bosco, Padre, amigo y maestro de la Juventud, estaría contento* porque estos estudiantes estaban siendo centro de *prevención*, eran mirados con esperanza y confianza. Prevención porque con un título podrían conseguir un trabajo, prevención porque tendría un futuro o porque aportarían profesionalmente a las comunidades locales y sus familias, prevención porque se los estaba formando para ser *honrados ciudadanos y ser buenos cristianos*.

#### **5.4 Un evento a lo grande. Vienen de la Senescyt a la Residencia.**

En este apartado voy a centrarme en el *evento de inauguración* del año 2015 que tuvo diferencias significativas a los anteriores que yo había presenciado. La lista de invitados para aquel viernes 2 de octubre había sido mucho más amplia que la habitual y

se había preparado de forma muy especial. *¡Era la primera vez que a la Residencia iban representantes del gobierno!* Y parece ser que la presencia de esos invitados especiales fue motivo de una celebración *a lo grande*, como un profesor había dicho. Se había invitado al Secretario de la Senescyt, o sea al más alto funcionario de ES del país. Aquella vez, a los jóvenes becados de la Residencia, se sumaron unos casi trescientos estudiantes de la Carrera de EIB junto sus profesores (si bien este grupo solía hospedarse en la Residencia cuando tenían encuentros presenciales en Quito, esta vez algunas autoridades universitarias hicieron coincidir ambos eventos). Al puñado de autoridades universitarias que siempre solía estar, se sumaron muchos más y algunos viajaron desde la ciudad de Cuenca. Estuvieron las más altas autoridades de la UPS, el Secretario de Relaciones Internacionales del Rectorado, la Directora Técnica de Vinculación con la Sociedad, un gran grupo de personal universitario de diversas áreas (Bienestar, Admisiones, Comunicación, Secretaría, Pastoral), sacerdotes salesianos y el personal de la Residencia, docentes, directores técnicos, secretarías y personal administrativo de la sede Quito.

Personas de la Dirección Técnica de Vinculación con la Sociedad, del Rectorado y Vicerrectorado había preparado, cada detalle con anticipación (eventos anteriores se preparaban desde la Residencia). Se alquilaron grandes carpas que se ubicaron en un espacio abierto de la Residencia. Para decorar la mesa directiva y las paredes, se eligieron elementos y objetos indígenas como vestimentas representativas de distintos grupos indígenas y afroecuatorianos (sombrosos, ponchos, faldas, máscaras), telas típicas realizadas por indígenas de la sierra, que a manera de manteles adornaban la mesa directiva junto a enormes arreglos florales. Había instalaciones de equipos de sonido, luces y pantallas gigantes que en algunos momentos proyectaban imágenes o transmitía las presentaciones para que todos pudieran apreciarlas bien. En un salón continuo, se organizó una pequeña feria del libro con publicaciones de la editorial universitaria. Especialmente se exhibieron libros y textos relacionados con *temáticas indígenas*, como me dijeron cuando me acerqué. Un lugar especial ocupaba en la mesa el libro “Estudiantes interculturales” que habíamos hecho con los jóvenes de la Residencia. Había un stock de algunos textos para llevarse como obsequio a quienes visitaban las mesas.

El evento se presentó como *inaugural del semestre*, destacándose la bienvenida a los nuevos estudiantes procedentes de las misiones salesianas, pero poniéndose de relieve a la totalidad de estudiantes indígenas que la universidad acogía, y por eso se había sumado al grupo de la Carrera de EIB. En el periódico de la universidad, el título había



sido: “*Encuentro intercultural de estudiantes salesianos en la Residencia Universitaria de la UPS*” (Notiups, 7 de octubre 2015).

El evento comenzó con una eucaristía a las 17 horas, animada festivamente con música y canciones y presidida por un grupo de cuatro sacerdotes salesianos (el P. ecónomo inspectorial, el P. Rector, el P. Director de la Pastoral Universitaria y del P. de la Misión Salesiana de Zumbahua). Esta vez, la misa no había sido en la capilla, sino que se usó un gran espacio abierto en el cual se había montado grandes carpas blancas. Algunas partes de la Eucaristía fueron dichas en quichua (saludo del Rector en la homilía, algunas oraciones de los fieles y alguna lectura) y un grupo de indígenas vestidos con atuendos propios de sus comunidades, entregaron ofrendas (el pan, vino y uvas para la consagración, pero también flores y frutas). Una hora después, y luego de retirar manteles y vasos sagrados<sup>107</sup>, sin realizar ningún traslado, el altar se transformó en mesa directiva en la cual se ubicaron distintas autoridades. El P. Rector presidió la mesa directiva y fue acompañado por la Subsecretaria general de la Senescyt (ella saludó en representación de Ramírez quien se disculpó por no poder acudir a *tan importante invitación* por superposición de agenda), el P. Ecónomo Inspectorial y Director de la Residencia, el Vicerrector de la Sede Quito, el Director de la Carrera EIB y la Presidenta de la Federación de Estudiantes (FEUPS). Todo ese momento fue conducido por la Directora de Departamento de Comunicación, quien iba presentando a ciertas personas y conduciendo el acto.

Aquel día, más de cuatrocientas personas llenaron la Residencia entre discursos, testimonios de estudiantes, bailes de distintos pueblos y comunidades del Ecuador, brindis y bocaditos, fotos y gran algarabía. Todos los presentes estaban arreglados cuidadosamente para la ocasión. Los estudiantes que participaban en los *bailes típicos*, luego se cambiaban de ropa. El personal de la Residencia lucía un uniforme que yo veía por primera vez (pantalón de vestir y camisa rosada).

De parte de la universidad, intervino el Rector, el Vicerrector y el Director de la Carrera de EIB con el objetivo de mostrar a la UPS destacando el compromiso de la universidad con los pueblos y nacionalidades indígenas y haciendo foco en los estudiantes que provenían de la Costa, Sierra y Amazonía mostraban *la riqueza de sus pueblos ofreciendo la oportunidad de aprender de ellos*. La representante de la Senescyt agradeció la invitación y expresó un valioso reconocimiento a la *labor inclusiva de sectores*

---

<sup>107</sup> Se llaman así a los utensilios del culto litúrgico que estaban en contacto directo con la Eucaristía. La patena y el cáliz eran los más importantes.

*indígenas que hacían los salesianos*, al tiempo que promocionó la política de cupos y todo lo que el gobierno nacional estaba haciendo en política educativa. El convenio estaba implícito en esta serie de agradecimientos y reconocimientos, lo que mostraba claramente y una vez más, los intercambios que se producían entre ambas instituciones.

Los estudiantes de la Residencia participaron alternando danzas, discursos y testimonios. Cuatro becados afroecuatorianos comenzaron con *La Marimba*; posteriormente se presentó un baile achuar a cargo de tres jóvenes de la región del Oriente ecuatoriano, seguido de una danza shuar por parte de otro grupo de jóvenes. A continuación, tres estudiantes de distintas carreras tomaron la palabra y agradecieron a la UPS en representación de todos los compañeros de la Residencia, por poder estar siguiendo un estudio en la universidad. Destacaron las ganas, empeño y fuerza que ponen para estudiar y salir adelante con fragmentos como estos:

La beca surgió por mi participación constante en trabajos comunitarios, a mis estudios y gracias a Dios y al Padre de mi comunidad. En la Residencia y en la universidad hay un ambiente familiar, los profesores están altamente capacitados, la UPS es muy organizada. Estamos agradecidos con todo lo que nos están dando (Estudiante de primer año de la Carrera de Ingeniería Electrónica).

Mi aspiración es graduarme y así involucrarme en mi comunidad para mejorar aspectos económicos, sociales y culturales de ella, porque necesitamos gente que sepa trabajar, proyectarse y poner en marcha planes de desarrollo en las comunidades del Oriente ecuatoriano de donde soy. La gente del campo migra a la ciudad, no se queda en la Amazonía; por mi parte, deseo regresar a mi pueblo y aplicar lo aprendido (Estudiante avanzado de la Carrera de Gerencia y Liderazgo).

Posteriormente, otro grupo interpretó canciones de forma instrumental. Un segundo momento de testimonios vino de parte de dos estudiantes de EIB quienes se refirieron a su formación como docentes interculturales bilingües. Se prosiguió con una coreografía mixta sobre la cultura de diferentes pueblos de Imbabura y con las palabras del Vicerrector de la Sede Quito, quien saludó y agradeció la presencia de “*estudiantes interculturales que construyen con su dedicación y esfuerzo, la identidad de la UPS*”. ¿Una identidad tan clara y definida como la de la UPS, parecía estar ahora en un nuevo momento de construcción? ¿Era la “inclusión” de este grupo de estudiantes lo que daba una reconfiguración a la universidad? Parecía que algo tenía que ver este evento académico en esa significación.

El clima fue de mucha alegría y fiesta. Luego del brindis y de bocaditos ofrecidos por mozos de un servicio de catering contratado especialmente para la ocasión, la música

que aumentó de volumen invitó al baile a estudiantes, docentes y autoridades. Mientras algunos bailaban, otros conversaban, se sacaban fotos, visitaban el stand de libros, conversaban en pequeños grupos. El evento fue concluyendo pasadas las 21 hs., cuando de a poco la gente se retiraba del lugar.

Todo el encuentro quedó registrado en fotos y videos por distintas personas delegadas del Departamento de Comunicación de la UPS y de la Senescyt, así como todos los que espontáneamente usaban sus teléfonos o cámaras para hacer lo mismo. Yo también quería registrar lo que era trabajo de campo para mí, y había llevado mi cámara. En medio de uno de los bailes, una fotógrafa de la universidad que estaba encargada de la fotografía me pidió prestada la cámara porque ella se había quedado sin batería justo en ese momento *tan lindo e importante de los bailes* (días posteriores me buscó en la universidad para que le pasara la digitalización de las fotos). Recuerdo que además de fotografiar y filmar, cuando terminó el *momento cultural* (como muchos se referían a las danzas y bailes), algunos fotógrafos llamaban a los estudiantes becados y los hacían posar o conversar como queriendo obtener una foto más espontánea. Me daba cuenta de que llamaban a los que lucían aún sus *trajes típicos* o tenían algún adorno especial en sus rostros y los intercalaban con los que no los tenían. Para ambas instituciones era importante mantener un registro de lo que estaba pasando y mostrar determinadas escenas que se publicaron en revistas y boletines digitales y físicos institucionales.

Aquella noche recordé que, a inicios del 2014, en otra ocasión de inauguración de semestre en la Residencia (con similares características a las que ya describí), había cruzado algunas palabras con quien era, en aquel entonces, la Vicerrectora de la Sede Quito. Ella me había dicho, con visible carga emotiva: “*Y el gobierno ni se entera de esto que acá hacemos*”. A mí me quedó claro que el sentido de esa expresión era que debían enterarse. Este evento, casi un año después, ¿no había sido la mejor ocasión de mostrarse y que todos se enterasen?

Yo interpreté este *gran evento* como diferente a los anteriores; de celebraciones bastante privadas (que reunían a los residentes y a un puñado de salesianos y agentes universitarios) se había pasado a esta *gran fiesta*, una performance cultural que quería hacerse cada vez más visible y pública. Lo que subyacía a esta situación, claramente era el convenio firmado el año anterior; se mostraba la efectividad y el “éxito” de la tarea emprendida por unos y por otros, Senescyt y UPS, y a su vez, ahí estaban con nombre y apellido, los responsables de que todo esto sucediera y en cada estudiante afroecuatoriano

e indígena se simbolizaban los jóvenes con cupos y becas, los que ya existían y todos los que irían a llegar a futuro.

Como ya indiqué en el relato de la creación de la UPS, había tensiones dentro de los cuadros salesianos sobre la importancia o no de la ES en relación al resto de obras de la congregación. Era un tema que ya había escuchado mucho antes de emprender esta investigación, especialmente en las visitas anuales de los Superiores Regionales a las obras salesianas, recordando siempre que los más “pobres” daban sentido a la misión de la congregación. El Rector en innumerables ocasiones y reuniones explicaba que los sueldos docentes no podían aumentarse mucho porque eso implicaba el aumento de las pensiones de los estudiantes y había que ser coherentes con el proyecto de la universidad. Tal vez, mucho tiempo después me di cuenta esa tensión que seguía estando presente desde la decisión de crear una universidad salesiana y sostenerla en el imaginario *abierta para todos* o pensarla para las *élites* que alcanzaban los estudios superiores. Estos ejemplos también hablaban del sostenimiento financiero de la universidad y de las decisiones de inversión concreta, por ejemplo, en aumento de sueldos al personal o en inversión a “sectores desfavorecidos” o de “clases populares” que contaban tradicionalmente con becas socioeconómicas, sean o no indígenas o la opción de las autoridades para que las carreras más caras, financiaban a otras que aunque no redituaban mucho (porque eran más económicas o tenían menos estudiantes), eran prioridad para la congregación (la Carrera de EIB y la de Filosofía que formaba a los cuadros salesianos).

No era una cuestión de poco valor que, en tiempos de mayor masificación universitaria y “políticas interculturales”, la UPS se mostrara con una larga trayectoria y experiencia para “incluir” a jóvenes indígenas y afroecuatorianos y que se luciera como una institución responsable con el convenio que había firmado con el gobierno ecuatoriano.

### **5.5 Lo indígena presente en la universidad.**

Además de los eventos que marcaban cada inicio del calendario académico, ocurrían otras situaciones en las cuales mostrar la presencia de *lo indígena* a toda la comunidad universitaria y a la sociedad en general, parecía ser el mensaje central. Presentaciones, como por ejemplo el festejó del “*Pawcar Raymi*” o fiesta de las frutas (Notiups, 2016), coloquios y conversatorios como “*La importancia de la Interculturalidad en la Comunidad Universitaria de la UPS*” (Notiups, 2015) o la “*Casa*

*abierta sobre Interculturalidad*” organizada por la Carrera de Pedagogía de Cuenca (Notiups, 2015) se iban dando en las distintas sedes, crecían hacia el adentro de la comunidad universitaria y cada vez más, en vinculación con el afuera, con mayor trascendencia pública, periodística y política.

Cuando los eventos eran de formato más académico, incluían también alguna danza o escenificación de rituales y ceremonias indígenas. Estas actividades se promovían desde grupos culturales de la universidad, autoridades de las distintas carreras, especialmente vinculadas a lo social, por la pastoral universitaria o por autoridades generales.

Voy a describir sucintamente algunos de estos ejemplos. Por el mes de las misiones, la Pastoral Universitaria de la Sede Guayaquil, había realizado el conversatorio el *"Conocimiento la Cultura Achuar"* (Notiups, 2016), con el objetivo de presentar a la comunidad universitaria este grupo étnico de la Amazonía ecuatoriana y el trabajo desarrollado por los misioneros salesianos en la localidad de Wasakentsa. El sacerdote director de aquella misión fue el principal orador y mostró con datos y amplias descripciones el aporte educativo de los salesianos dentro de la comunidad. *"Actualmente tenemos siete colegios donde asisten ciento quince estudiantes de 1º, 2º y 3º de bachillerato de los cuales, ochenta viven con nosotros"*, puntualizó. Durante el evento se mostró un video sobre el desarrollo de las actividades realizadas por los salesianos en esta localidad. *"Esta es una oportunidad para que los estudiantes conozcan y valoren otras culturas, otras realidades"*, expresó el P. Director de Pastoral Universitaria. La proyección del video fue sucedida por la presentación de bailes y cantos propios de la cultural Achuar.

La noticia periodística de la *"Celebración del Pawcar Raymi"* en las instalaciones de la Sede Cuenca expresaba:

El Pawcar Raymi es una de las fiestas más importantes de los Cañaris; sus antepasados creían que en esta época los cerros se reúnen para celebrar la fiesta del florecimiento de las plantas, además es la fecha de inicio del invierno. Esta fue una gran oportunidad para conocer y compartir la cultura indígena de los Cañaris, que se sustenta en tres contextos: mítico, social y simbólico. Los estudiantes indígenas del Quilloac, llenos de colorido no solamente entonaron canciones para invocar a los espíritus de los ancestros al son del pingullo y la caja, sino que también alegraron al público con su danza tradicional. Un aspecto que llamó la atención de los presentes fue la vestimenta de hombres y mujeres, el uso del sombrero grande, hecho de cuero de ganado, la ofrenda llena de alimentos como representación de la riqueza del pueblo, y por primera vez, autoridades, docentes y estudiantes compartieron de una pampa mesa, una mesa común llena de alimentos típicos

como el cuy, papas y mote, convirtiendo así un espacio de verdadera convivencia intercultural universitaria. (Notiups, 5 de febrero 2016).

El fragmento de la noticia remarca el “*conocer y compartir la cultura indígena*”, y como la mesa común, la *Pampa mesa*<sup>108</sup>, había reunido a todos los miembros de la universidad. En la sede Quito, dos años antes ya se había realizado una *Pampa mesa* de la cual había participado. En aquella ocasión, y para celebrar los 20 años de fundación de la UPS, se habían colocado carpas para que las carreras de Antropología Aplicada, Gestión para el Desarrollo Local Sostenible, EIB, Comunicación Social, Psicología, Filosofía y Pedagogía y Pedagogía, *muestren parte de su historia e identidad salesiana a manera de casa abierta*. Aquel 14 de julio del 2014, en la hora del almuerzo se organizó una *mesa común* con alimentos que llevamos las personas que trabajábamos en la universidad (según los Departamentos, se habían pedido alimentos distintos: choclos, habas, papas, hornado –una forma de preparar la carne de cerdo-, chicha de jora, etc.). Se extendió un gran plástico que sirvió de mesa al aire libre en donde se distribuía la comida que algunos calentaban en grandes ollas. Antes de comenzar a comer, un estudiante de la carrera de EIB realizó la *bendición de la tierra*<sup>109</sup>. El ambiente de alegría y entusiasmo era generalizado en las cuatrocientas personas aproximadamente, que compartieron la comida. A la tarde, y como parte de esta celebración, se realizó la Sesión Solemne por la fundación de la Universidad, presidida por el Rector y seguida por un brindis, *banda de pueblo* (expresiones populares, culturales y musicales de la ciudad) y *quema de castillo* (tradicción realizada con fuegos pirotécnicos) preparada por la Asociación de Docentes y Trabajadores Administrativos y de Servicios.

La “*Casa abierta de Interculturalidad*” en cambio, se había realizado en el coliseo de la Sede Cuenca para conmemorar la “*fiesta del Inti Raymi*” (celebrada en junio de cada año, durante y después del solsticio de invierno), con expresiones cargadas de simbolismo ancestral. Se inició con la *armonización del ambiente*, por parte de la *yackack* (sabia), seguido por palabras de bienvenida de la Directora de Carrera de Pedagogía. Durante el

---

<sup>108</sup> Las comunidades indígenas del Ecuador, en particular los Saraguros, habitantes de Loja, utilizaban el término *pampa mesa* o *pamba mesa* (mesa común, mesa de todos) para referirse a una tradición ancestral que tenía que ver con el ofrecimiento de comida en actos masivos y festividades como el Inti Raymi, mingas e incluso, marchas de protesta social. Todos los comensales contribuían con comida para todo el grupo y se agradecía por los frutos provenientes de la Pachamama.

<sup>109</sup> El pensamiento indígena no separaba las esferas profanas y sagradas. El hombre estaba instalado en una existencia sacralizada en el ámbito del mito; o, dicho de otra manera, el mito para el antiguo pensamiento indígena no tenía una relación externa con el ser humano sacándolo de lo profano. La Madre Tierra era una referencia mítica central y las celebraciones de la Pachamama habían proliferado a partir de las “políticas de reconocimiento”.

evento, los estudiantes expusieron variedad de artículos tales como plantas ancestrales, artesanías y vestimentas indígenas. Además, hubo dos danzas: una de la comunidad shuar y otra realizada por el grupo de danza contemporánea de la universidad. Se concluyó, una vez más, con una *pamba mesa*.

Al año siguiente, en Quito, la *Fiesta del Inti Raymi* fue promovida por la Universidad Andina Simón Bolívar para celebrar los cien años del barrio La Floresta (barrio de la capital en donde se asientan algunas universidades). En esa ocasión, participaron junto a la UPS, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la Escuela Politécnica Nacional, diversidad instituciones educativas y barriales. Ese 21 de junio del año 2017, se incluyeron diferentes rituales como la *Fiesta sagrada de los Andes* en agradecimiento al *Allpa Mama* por las cosechas recibidas, la *Fiesta de renovación de energías* e inicio de un nuevo ciclo y se compartió una *pamba mesa*.

Este tipo de rituales performáticos ya se habían inaugurado en el ámbito estatal, mucho antes, en una coyuntura muy especial. Como cuando un grupo de chamanes ecuatorianos en Zumbahua, invocando a los dioses de los Andes *limpiaron de malas energías* y bendijeron al presidente electo de Ecuador, Rafael Correa. Zumbahua era un poblado en el páramo de la provincia de Cotopaxi, donde el nuevo presidente había vivido de joven para hacer un voluntariado con los salesianos. La *limpia* -con ramas, plantas, flores y licor bendecidos- era un ritual ancestral de las comunidades de la sierra andina, para *purificar los espíritus y eliminar las malas energías acumuladas* o que podrían *contagiar* a las personas sobre las que recaían los ritos. Correa fue investido por los pueblos indígenas de Ecuador (quiénes lo habían apoyado masivamente en las urnas), en presencia de los presidentes de Venezuela y de Bolivia. Ese momento Correa, Hugo Chávez, Evo Morales y varios líderes del Movimiento indígena, en aquel contexto performativo y ritualístico, había sido un claro mensaje de unidad entre el pueblo indígena y la nueva izquierda política de la región Latinoamericana y había evocado los *sueños* de Simón Bolívar y Simón Rodríguez por una *América unida* con su propio sistema político fundamentando la *revolución en el gobierno correista*. Estos son unos pocos ejemplos de cómo *lo intercultural y lo inclusivo* se difuminaba a través de mensajes estéticos en variedad de campos.

## 5.6 La producción de un mensaje político común

A lo largo del capítulo mostré que la “inclusión” de la alteridad demandaba de determinadas estéticas y rituales que comenzaban, cada vez más, a darse en un ámbito como era el universitario. La Senescyt y la UPS no sólo gestionaban conjuntamente ciertas políticas públicas; además, se unían en una tarea común, que era la producción cultural de la “*inclusión intercultural*”.

Estos nuevos rituales performáticos eran un espacio donde *lo indígena* entraba oficial y públicamente, donde era reconocido, valorado y apreciado; y donde se mostraba que los estudiantes de diferentes pueblos y etnias estaban siendo parte de la universidad. Esto hablaba de un sistema de relaciones sociales y de normas morales que evocaban ciertas formas de lo que se estaba llamando “*inclusión intercultural*” universitaria.

Los rituales performáticos en el ámbito universitario simbolizaban y representaban la “interculturalidad” y servían para dar fuerza instituyente a procesos de “inclusión”, que se construían armónica y simultáneamente con “políticas de reconocimiento”, con políticas de ES del gobierno correista y con políticas educativas católicas de los salesianos. Los bordes o márgenes de la inferioridad estructural, en los cuales se ubicaba a “vulnerables” y “pobres”, estaba siendo el lugar elegido para la ritualización performática. Este era, justamente el espacio en el cual a lo largo de la historia se había ido creando una mitología muy rica alrededor de diferentes relaciones de alteridad y de posiciones con respecto a esos Otros indígenas, campesinos a quienes se le asignaba la función simbólica de representar a la humanidad sin cualificaciones o características de estatus (Turner: 1974).

Los eventos que se desplegaban con formas ritualizadas y performáticas con participación de diversidad de miembros de distintos grupos e instituciones, eran un camino potente para transmitir sentidos sociales que tenían una enorme influencia en lo que las personas podían pensar y entender (Vogel, 2006). Muchas contradicciones entre la sociedad y el individuo y entre los grupos (de la iglesia, de la universidad, del gobierno, del pueblo indígena y su movimiento y del pueblo ecuatoriano), se condensaban y unificaban en representaciones armoniosas cargadas de simbolismos sociales para producir este nuevo fenómeno cultural llamado “*inclusión intercultural*” universitaria que daba cuenta de una “comunidad imaginaria” en la cual intervenían grupos sociales con razones y propósitos diversos y relaciones de poder asimétricas; en donde también circulaban “dones” entre unos y otros, porque esos bailes y rituales performatizados de



pueblos y comunidades podían ser leídos también como una forma de devolución de “dones” a quienes habían sido los donantes de las becas y “oportunidades”. ¿No era para los sujetos que participaban, gozaban y aplaudían cada presentación, una forma de recibir un “don” de esos Otros que tantas veces habían sido discriminados? ¿Cómo se daban los intercambios de reconocimiento de unos a otros, de salesianos a indígenas y de indígenas a salesianos?

Las estéticas indígenas-educativas-evangelizantes, los rituales y las performances realizados por este conjunto de actores sociales lograba escenificar un recorte de la realidad (soñada, deseada, proyectada) y en ese recorte estaban *todos*, entraba el *nosotros* y los *Otros* en y por la ES: los salesianos, los profesores, los estudiantes como *hijos* de los pueblos indígenas (pero también como *hijos* de los salesianos, como *hijos de la Iglesia*) y como ciudadanos del Estado (como *hijos* de la “*revolución ciudadana*”). En este tipo de prácticas y discursos aparecían referencias a *sueños* individuales y colectivos que iban configurando de forma entramada el mundo social y se referían simultáneamente al pasado, al presente y al futuro en temas eclesiales, socio-culturales, políticos y educativos. Entre los salesianos, Don Bosco había sido ese primer “don” que sus seguidores aceptaban y continuaban encarnando en la misión de la congregación para hacer posible los sueños de aquel santo. La idea de *revolución* y de *sueño bolivariano* entregada desde el gobierno a los ciudadanos en políticas concretas como la *educación gratuita para todos*, hacia soñar con un “Buen Vivir” para los ecuatorianos.

Comunicaban, al tiempo que realizaban lo que enunciaban. En este caso, eran en sí mismos un rostro de la “inclusión”, imponiendo esa visión como realidad posible. A manera de “espejo mágico” (Turner: 1967), cada evento operaba como reflejo y al mismo tiempo como fuerza potente para reconfigurar la realidad universitaria como una escena intercultural inclusiva. Esto lo constituía en una herramienta política privilegiada porque posibilitaba la reafirmación de relaciones de poder que se mostraban a la sociedad en su conjunto. Estas prácticas que se iban desarrollando de manera sistemática y recurrente, se configuraban en experiencias que instauraban en los agentes maneras de hacer, decir, conducirse, o sea determinadas reglas y racionalidades compatibles con la dignidad igualitaria y simultáneamente con el reconocimiento de lo diferente, en nuestra sociedad democrática, plural y diversa.

En estas prácticas performáticas se daba un fuerte juego de presencias, se configuraban nuevas resemantizaciones sociales. Los sujetos que ahí se movían y participaban de distintas formas, quedaban sumergidos en categorías estéticas que los

hacían interpretantes, o sea sujetos receptores de enunciados estéticos que se convertían, a su vez, en creadores, re-creadores y transmisores de lo que veían, oían, tocaban, olían, gustaban, sentían y percibían. Sujetos objetivados por lo social que compartían con un grupo, juicios estéticos, pero a la vez, estaban frente a un objeto subjetivado, resemantizado por la posición activa de aquel que en su afectación construía dicho objeto al revestirlo de sentidos. Estas experiencias vividas, enseñaban (por decirlo con términos pedagógicos), las formas en que los sujetos debían reconocerse y regular las relaciones consigo mismo y con los otros. En ellos, se hacía todo lo posible por visibilizar y mostrar elementos culturales de los estudiantes indígenas (danzas, rituales, rasgos de sus comunidades) como ricos, interesantes, valiosos; lo que llevaba a compartir momentos de emoción, gozo, unidad; cargados de ritualismos y simbolismos, de dimensiones estéticas y símbolos vivos preñados de significados; en ellas interactuaban personas y discursos sociales que remitían al pasado, al presente y al futuro al mismo tiempo; eran en definitiva potentes productores de significados simbólicos. Las decoraciones, los elementos estéticos y las performances exponían a una universidad que *sabía trabajar con estudiantes indígenas* y se autorreferenciaba como experta en crear ambientes de “*inclusión intercultural*” y a un Estado que hacía lo mismo, trabajaba por el reconocimiento de los *grupos relegados históricamente*.

En suma, en los rituales-performáticos se enmarañaban una trama de agentes (funcionarios gubernamentales de ES, personas salesianas vinculadas a la congregación y a la universidad, estudiantes, etc.) que se encontraban encajados en un conjunto de relaciones sociales (Turner, 1967; Godelier, 1990, 1998) y daban un claro mensaje de que la “*inclusión intercultural*” universitaria era posible y se estaba produciendo. Se operaba desde “matrices estéticas” (Mandoki, 1994, 2006) que se volvían campo político, de alianzas y pactos, de dineros que se otorgaban y se invertían, de reconocimientos que iban y venía; se comunicaba sensiblemente el valor de la diferencia, se celebraba *al diferente* y *lo diferente* y se producían sentidos morales a través de “prácticas estetizantes”. Las fiestas, los bailes, las vestimentas eran bellas, y, por tanto, todo lo que se exhibía era bueno, correcto, posible y esperable en un país “plurinacional” e “intercultural” como Ecuador. La realidad mostraba que los jóvenes indígenas y afroecuatorianos que accedían a la universidad, se estaban convirtiendo en profesionales, podían aportar al desarrollo de la Nación y de sus comunidades siendo *honrados ciudadanos* y *buenos cristianos*, evocando a María Auxiliadora, celebrando fiestas indígenas y formando parte de los sueños de Don Bosco.

## CONCLUSIONES

### 1-La “*inclusión intercultural*” universitaria: una producción social y cultural

En esta etnografía analicé la “*inclusión intercultural*” en el ámbito de la ES como una producción social y cultural. Mostré que este fenómeno no podía ser abordado como resultado de la ejecución y puesta en marcha de políticas educativas democratizantes que impulsaban el “acceso” de jóvenes de pueblos y comunidades étnicas con becas, cupos y programas; ni tampoco ser estudiado solamente desde la implementación de innovaciones pedagógicas para sostener la “permanencia” en sus estudios. Fue necesario describir, indagar y comprender la trama de intercambios, prácticas y sentidos atravesada por posiciones y relaciones jerárquicas en la que intervenían diferentes personas, grupos e instituciones en luchas de poder, reconocimiento e identidad.

En este recorrido, profundicé facetas disímiles de la “*inclusión intercultural*”: la incidencia de políticas públicas en ES, las políticas de una congregación eclesial con un grupo de jóvenes en una residencia, las estrategias de acompañamiento a estudiantes puestas en marcha en la universidad, las representaciones y relaciones que se daban entre los diversos actores, las cuestiones estéticas y performáticas-rituales que se producían en el ámbito académico. Indagué políticas que emergían “desde arriba” (desde el Estado y la Iglesia) y se entrelazaban con resignificaciones “desde abajo” (desde el movimiento indígena, desde las familias y los jóvenes) y que se configuraban en un contexto de movimientos políticos hacia la izquierda. Movimientos que se habían producido en algunos países de Latinoamericanos y que, en Ecuador, fueron liderados especialmente, por la política del gobierno de Rafael Correa por una década (2007-2017).

La descripción etnográfica mostró que las dinámicas e intercambios de tantas actores y grupos sociales (estudiantes, familias, políticos y personas vinculadas a organismos del gobierno, sacerdotes y misioneros, autoridades, profesores y profesionales que trabajaban en la universidad y en la Residencia), no se daban en igualdad de condiciones. La ES era un ámbito para analizar y comprender cómo sectores del gobierno y de la Iglesia pugnaban por hegemonizar a través de discursos, prácticas, prestaciones e intercambios materiales y simbólicos. Al mismo tiempo también resultó un ámbito revelador para ver y entender cómo grupos indígenas desde posiciones subordinadas lograron disputar por su reconocimiento, posicionarse

identitariamente de forma muy dinámica (según los momentos y circunstancias, según con quienes se relacionaban), estudiar en la universidad y sacar un título profesional.

Afirmé que la “*inclusión intercultural*” es un fenómeno novedoso de “producción cultural” (Willis: 1993), en el que mostré como cada uno de los actores y grupos se involucraba y participaba desde posiciones desiguales y con recursos distintos dando, recibiendo, retribuyendo, entregando y devolviendo algo (becas, tutorías, oportunidades, reconocimiento, participación, dinero), lo que permitía configurar una totalidad y entablar relaciones sociales entramando dimensiones políticas, económicas y religiosas de la vida cotidiana. La “*inclusión intercultural*” tenía una función estructurante de la dinámica social y configuraba lo que Mauss (1971) había llamado “hecho social total”. La “*inclusión intercultural*” como “hecho social total” ponía de manifiesto el conjunto de actos y prácticas reales e individuales de personas y grupos institucionales y al mismo tiempo, daba cuenta de un orden social global que subyacía a esta producción y develaba tensiones y contradicciones entre posiciones y relaciones poder hegemónicas y no hegemónicas.

Expuse ampliamente que el poder no se localizaba en manos de algunos, sino que funcionaba como una red flexible y dinámica entre salesianos, grupos estatales, comunidades indígenas y afroecuatorianas, etc. y los sujetos actuaba unos sobre otros a través de discursos y prácticas que imponían a los individuos cómo pensar, qué decir, cómo actuar y cuándo hablar (Foucault, 1988, 1992, 2003). Obviamente no era una lucha por el poder entre iguales, sino que las estrategias de imposición más o menos veladas dejaban siempre en una condición subordinada a los grupos indígenas, aunque llegaran a ser profesionales. Por ejemplo, mientras que los organismos estatales actuaban en consonancia con un modelo político-ideológico y promocionaban acciones educativas que se sostenían con gran inversión de tiempo, recursos y tarea, los estudiantes intentaban un cupo o una beca para beneficio personal (y familiar) y en la universidad su jugaban partidas de dinero, acreditaciones institucionales, que impactaban en la tarea de autoridades y profesores y en los estudiantes que aspiraban a un estudio superior, entre otras cuestiones que largamente fueron descritas en el capítulo dos. Por esto eran significativos los méritos de los salesianos porque si *sabían trabajar con los pobres* (como me dijeron varios profesores de la universidad considerando la trayectoria educativa que esta congregación tenía en Ecuador desde el siglo XIX con los *grupos más vulnerables*), recibían a partir del convenio un aporte financiero que se intercambiaba por cupos específicos para jóvenes de “atención prioritaria”. A su vez, si este tipo de políticas

estatales resultaba, el gobierno recibía también su cuota de reconocimiento vinculado a la aprobación política, de por lo menos, un sector del pueblo ecuatoriano. Asimismo, fui mostrando cómo estas relaciones de poder transversalizaban las vinculaciones en forma de discriminaciones o reconocimientos, en clasificaciones sobre cómo eran o qué podían los estudiantes de “grupos vulnerables”, por recordar sólo un par de posibles descripciones que esta tesis trajo.

Estudiar etnográficamente la “*inclusión intercultural*” me permitió relacionar las imbricaciones de las políticas con procesos vinculados a la evangelización, la conformación del Estado-nación y las luchas de numerosos pueblos por su existencia. Observé continuidades, contradicciones y conflictos que se actualizaban -aunque de forma distinta- en el acceso a la ES en un país, autoproclamado constitucionalmente “intercultural” y “plurinacional” desde el 2008. La génesis histórica era muy anterior a las políticas públicas, a los programas innovadores y a las “declaraciones interculturales” instauradas en las últimas décadas que algunos antecedentes mencionaban como “campo emergente”. En el primer capítulo, expuse que el trabajo con jóvenes (y con los más necesitados) constituía la esencia de la misión educativa-evangelizadora salesiana, como forma de mantener vivo y actual el carisma de Don Bosco. Este capítulo describe el origen del trabajo salesiano en Ecuador que devendrá posteriormente en “*inclusión intercultural*” y cómo se fueron dando las relaciones e implicancias entre el Estado y la Iglesia. Tomó aquí un papel relevante la educación de los “*hijos del pueblo*” y el sentido que los salesianos le daban a la Universidad y a la Residencia. Este concepto que brotó mientras hablaba con salesianos y revisaba el archivo histórico, lo usé como un analizador clave en esta tesis.

Con las “políticas de reconocimiento”, la categoría “*hijos del pueblo*” se ampliaba y reconfiguraba en la profesionalización para más *hijos* que antes no habían tenido esta posibilidad por ser del grupo de los indígenas, del grupo del pueblo “vulnerado”. Los “*hijos del pueblo*” en el siglo XXI aparecían como sujetos de derechos destacándose el derecho a la educación hasta el nivel superior. Los más “pobres” tenían -como solían expresar los funcionarios estatales- *iguales capacidades, pero desiguales oportunidades*, y por eso, determinadas políticas les abrían la *oportunidad de incluirse*. Así, muchos “*hijos del pueblo*” pasaban de ser alumnos indígenas de educación básica, a tener la *oportunidad para convertirse en profesionales interculturales*, para poder *ser alguien y tener más para ayudar a sus familias*. Las becas permitían el acceso a la universidad y circulaban como elementos de la “política de la dignidad igualitaria” y a su vez, de la

“política de reconocimiento” de grupos culturales de nuestras actuales sociedades democráticas y democratizadoras.

En un momento en el cual los discursos meritocráticos primaban en las políticas educativas del Nivel Superior, depositando la responsabilidad del “progreso” y del “éxito” en los sujetos aislados, la existencia de políticas estatales y proyectos privados como el de los salesianos, eran valorados especialmente por quienes podían hacer uso de los mismos y *aprovechar la oportunidad* que se les ofrecía. El tercer capítulo ahonda en esta descripción a partir del convenio que unía a la universidad con la Secretaría de Educación Superior y las formas de implementar el *acompañamiento* hacia los estudiantes en miras a alcanzar el “éxito” o sea, la “permanencia” dentro de la universidad y su profesionalización. Con la migración a la ciudad y el comienzo de los estudios universitarios, se desenvolvían complejas interacciones de relaciones interétnicas que también incluían la variable etaria y la lucha por el reconocimiento, y no sólo cuestiones pedagógicas de rendimiento. El carácter procesual y dinámico de los fenómenos de identidad fue central en el cuarto capítulo.

Las instituciones gubernamentales, educativas, eclesiales que estaban involucradas -en tanto lugar de condensación e integración entre los individuos y la sociedad-, subrayaban por medio de los distintos *eventos académicos y culturales*, ciertos valores dominantes como la “inclusión” de *lo indígena* en Ecuador. Es en el quinto capítulo en el que me detengo en la producción de un fuerte mensaje político en pleno auge de perspectivas neosocialistas, a través de los intercambios materiales y simbólicos de los sujetos y de los grupos en una dimensión ritual, performática y estética.

Todo el recorrido sostiene que a través de los procesos profesionalizantes de jóvenes de pueblos y comunidades étnicas se mantenía la lucha por la hegemonía, en el cual facciones gubernamentales, eclesiales, indígenas, educativas buscaban la renovación del consenso político y luchaban por la apropiación, renovación y transformación de un capital cultural heterogéneo que no pertenecía a alguien o a un grupo en exclusividad, sino que se disputaba e intercambiaba en interacción con las fuerzas sociales. Mostrarlo permitió ver que las “relaciones interculturales” no eran relaciones entre iguales sino relaciones en las cuales unos sujetos o grupos actuaban sobre otros por un sistema de diferenciación (Foucault, 1994), esas relaciones eran producto de situaciones en las que intervenían grupos sociales con razones y propósitos diversos y relaciones de poder asimétricas, en donde se ponían en juego la auto-adscripción y la adscripción por otros,

el auto-reconocimiento y el reconocimiento de otros, en dinámicas de interacción permanentes, tensionando discursos, pensamientos y prácticas.

Mientras se reconocía las posibilidades de los “*estudiantes interculturales*” (como ellos mismos quisieron ser identificados) para obtener un título profesional e incluso mejorar su posición social dándoles una supuesta igualdad de oportunidades en sus derechos educativos y ciudadanos, se afianzaba la reproducción de determinadas maneras de entender el conocimiento, el “éxito” y realización individual, los aprendizajes, el desarrollo y el “Buen Vivir”, en definitiva, la lógica del mundo globalizado y capitalista. Una de las trampas parecía ser que estos valores de nuestro mundo liberal, se producían en un contexto con tinte “progresista” que engendraba formas nuevas de hacerlo, más plurales, más tolerantes con la diferencia, más “inclusivas” de esos pueblos otros.

El nivel universitario, había comenzado a subrayar que jóvenes afroecuatorianos y de pueblos y comunidades indígenas estaban siendo incluidos a ese “universitas” generador del saber que puede transformar al ser humano por obra de la ciencia y del conocimiento; una universidad que forma capacidades adaptativas y competitivas al servicio de logros individuales. Si bien en esta producción convivían sentidos diversos y contradictorios, podían demostrarse logros “exitosos” para todos: había resultados de profesionalización en donde cada joven, desde su diversidad identitaria y cultural, era reconocido dentro de su familia y comunidad; la universidad no se apartaba de su misión sino que la profundizaba haciendo de los “*estudiantes interculturales*”, *honrados ciudadanos, buenos cristianos y excelentes profesionales*; y el gobierno “progresista” implementaba políticas de igualdad, reconocimiento e identidad mejorando la “calidad” en el ámbito de la ES.

El recorrido de la investigación deja en claro por qué es posible poner en duda las intenciones últimas de los actuales procesos de “inclusión educativa” dentro del contexto de “políticas de reconocimiento”, que para los enfoques decoloniales podrían significar nuevas estrategias de dominación y subalternización de la alteridad, sin modificar las formas, los conocimientos y valores escolares capitalistas que justifican el individualismo, el consumo y el mercado. Las políticas educativas de becas y cupos seleccionaban a *los mejores y los más merecedores*, y así los jóvenes lograban acceder a los estudios superiores, y muchos también graduarse; pero se mantenían en la misma categoría social, siempre en situación colonial y subordinada (Bonfil Batalla, 1972) y sellaban con su título profesional, su entrada definitiva a la concepción hegemónica del mundo social que compartimos. Analizar entonces, la “*inclusión intercultural*” como un

producción social y cultural es analizar también una forma original y develada de neocolonización hacia los pueblos indígenas; dicho en otros términos una forma eficaz de reproducción de los valores de nuestra sociedad liberal y un mantenimiento del orden tradicional hegemónico. Queda aún más explícito, como las relaciones y estrategias políticas, económicas, simbólicas, religiosas y educativas que se ponían en juego entre los grupos humanos en ciertas coyunturas, eran fundantes y productoras de determinadas configuraciones histórico-sociales.

\*

En estas páginas finales dejo dos puertas de entrada para futuras reflexiones, prácticas e investigación. La primera de ellas tiene que ver con la importancia de la etnografía, y específicamente de la etnografía en colaboración, para investigaciones que pongan el foco en dimensiones interculturales. En la segunda, delinearé algunos aportes muy generales para las prácticas pedagógicas en la ES y para la elaboración de políticas.

## **2-Enfoque etnográfico, etnografía colaborativa e investigaciones sobre “interculturalidad” en la Educación Superior**

Como argumenté a lo largo de toda la tesis, resulta importante no mirar los procesos de ES e interculturalidad con un enfoque reducido a las prescripciones de las “políticas educativas” o al estudio de la implementación de programas innovadores (sean “desde arriba” o “desde abajo”). Una mayor comprensión, desborda lo normativo-jurídico y devela algunas complejidades, contradicciones y tensiones de nuestro mundo social. Considerar variables de distinto tipo (estéticas, económicas, sociales y culturales, religiosas, históricas) y trabajar con las distintas perspectivas de personas y grupos amplía la comprensión sobre la “*inclusión intercultural*” como una mera cuestión de derechos educativos como “calidad”, “acceso” y “permanencia”. Para comprender políticas educativas (en sentido amplio, políticas públicas, por ejemplo, o políticas y proyectos pedagógicos en niveles intermedios) no basta estudiarlas como políticas discursivas y normativas. Es necesario indagar cómo las políticas son vividas y agenciadas, o sea qué hace la gente, los grupos y las instituciones a partir de esas políticas y con esas políticas. Por eso es que la etnografía se transforma en un enfoque que ayuda enormemente a dar cuenta de estos procesos dinámicos y contradictorios. La dimensión de lo político y los lugares en los cuales la política se entrama y circula, permite inquirir prácticas, representaciones, sentidos y dinámicas de personas y sectores que disputan y se alían para



reproducir o transformar determinadas cuestiones y que pueden llevar al “fracaso” o al “éxito” de una política o darle otras formas.

La etnografía en colaboración atraviesa una parte esta investigación y a su vez, la excede; lo cual permitiría profundizar esta línea de trabajo sobre “*inclusión intercultural*” en las universidades. Trabajar con este grupo de jóvenes no sólo me permitió incorporar sus propias experiencias y perspectivas (“sus voces”) sino y aún más importante, involucrarlos me permitió entender la importancia y los sentidos que ellos le daban al reconocimiento intercultural en los procesos que los hacían estudiantes y en el modo en que querían mostrarse ante los demás, la forma de asimilar otros marcos y discursos políticos, socio-culturales y educativos sobre la “interculturalidad”, la “inclusión” y el “reconocimiento”.

Me interesa destacar, que el trabajo colaborativo es un lugar potente para el “contraste de reflexividades” para el intercambio y la producción de nuevos significados entre investigadores e interlocutores (Guerrero, Milstein y otros, 2017). La colaboración no es únicamente una cuestión moral para el desarrollo de una etnografía, sino que en sí misma, mejora la calidad del trabajo etnográfico. De esta manera se habla de una “negociación” donde el discurso del otro se incluye dentro del discurso científico, rompiendo así la larga tradición epistémica en la cual impera el discurso del investigador. Hay cada vez más destacados y significativos avances al respecto dentro de las ciencias sociales.

### **3-Aportes para prácticas pedagógicas y para la elaboración de políticas en la Educación Superior**

Si la etnografía en colaboración es prometedora de futuras investigaciones, también considero recalcar la colaboración para avanzar en el desarrollo de políticas y transformaciones prácticas en el campo de la ES. No quedan dudas del rol que los estudiantes tienen para resignificar y sostener la cultura universitaria y como ellos pueden co-producir conocimiento, co-formular preguntas, ser co-autores en diversos espacios de trabajo en las áreas típicas de las universidades: academia, vinculación con la sociedad e investigación. Es importante asumir la “*inclusión intercultural*” no solo discursivamente o con alguna política focalizada, sino pensar en transformaciones que cambien las prácticas formales en prácticas interculturales de sujetos con agencia, subjetividades y realidad culturales propias.

Este puede ser un camino pujante para pensar cuestiones concretas dentro de la universidad, por ejemplo: en la dimensión curricular, en los programas para estudiantes indígenas y en diversidad de cuestiones de la vida universitaria. ¿Cómo se pueden recuperar las miradas, los haceres, las intervenciones de los jóvenes en los espacios de elaboración de políticas, programas y proyectos? ¿Cómo pasar de hablar de “juventudes” a considerarlos como jóvenes concretos que son reconocidos en su hacer, en su identidad cultural, en su agencia y responsabilidad social en los espacios en que se educan, estudian, viven? ¿Es sólo pensar para ellos, la mejor forma de *incluirlos* o es pensar con ellos estos procesos de relaciones entre las culturas, entre los saberes y haceres? ¿Es posible abrirse a nuevas reconceptualizaciones aún en las “universidades convencionales” sobre los programas denominados “innovadores” o las “políticas afirmativas” para jóvenes afroecuatorianos y de distintos pueblos y comunidades indígenas?

Interlocutar y trabajar con los “*estudiantes interculturales*” (como ellos mismos quisieron denominarse en el trabajo de campo), brinda -como pretendí exponer- aportes enriquecedores en la investigación social, porque ellos se convierten en referentes de conocimiento; pero además, es una oportunidad para el aprendizaje de profesores, autoridades, profesionales, técnicos y comunidad educativa en general, y las tareas conjuntas que puedan surgir e implementarse al ponerse en juego otras miradas de los propios modos de vida, otras concepciones de saberes y conocimientos, otras formas de ayuda mutua, otros ritmos, otras celebraciones. Entonces habrá que pensar: ¿Qué pueden hacer las universidades para buscar espacios, tiempos y formas de intercambio e interacción con los jóvenes? ¿Qué contribuciones pudieran hacer los jóvenes en la construcción del conocimiento y cómo la interacción, interlocución y colaboración entre todos pueden convertirse en una sugestiva propuesta decolonial, para políticos y técnicos, para sacerdotes y misioneros, para docentes, estudiantes y la totalidad de la comunidad educativa?

Otro aspecto que deseo destacar es que mirar la “*inclusión intercultural*” desde el giro performativo permite atender el carácter simbólico y la intencionalidad comunicativa de este fenómeno en el Nivel Superior. Este enfoque ensancha la comprensión de prácticas y discursos pedagógicos (rationales, cognitivos, didácticos que en la mayoría de las veces se mueven en categorías fijas y predefinidas desde el campo: “innovación”, “éxito” o “fracaso académico”, “acceso” o “deserción”, “competencia” y “meritocracia”, etc.). En consecuencia, es recomendable considerar en el plano educativo la potencialidad de los símbolos, los rituales performáticos y las distintas estéticas para transmitir e

incorporar visiones del mundo socio-cultural y político y pensar en actos que comuniquen y motiven procesos de reflexividad de lo que ahí ocurre y de cómo ocurre y de cómo cada persona y grupo entiende, vive e interpreta lo que ocurre. Esto de por sí, es provocador para abrir potentes vías de disputa política. Vinculado en parte a este aspecto, este trabajo no analizó cuestiones de sincretismo religioso que están presentes de forma evidente en esta etnografía y que podrían generar futuras investigaciones que vinculen “interculturalidad”, educación y religión. Esta última dimensión, actúa organizando posiciones y relaciones sociales en estrecha vinculación con las dimensiones políticas y económicas de nuestro mundo social en general y del campo educativo en particular.

La argumentación de esta tesis puede orientar investigaciones en otros lugares de la región con otras coyunturas y experiencias e indagar particularidades de los procesos de “*inclusión intercultural*”. Del mismo modo, las ideas aquí vertidas ayudan a imaginar cómo los estudiantes afrodescendientes e indígenas y no indígenas pueden intervenir política, ética, estética y pedagógicamente abriendo mucho más las “*relaciones interculturales*” para hacer justicia al derecho a la diferencia y al derecho a la semejanza. Si la universidad estuviese dispuesta a asumir el riesgo, se convertiría en un espacio de aprendizaje y experiencia, generando puentes y cruces potentes entre el afuera y el adentro de la academia, entre la investigación y la planificación de políticas y proyectos, con y para los jóvenes, entre otras múltiples posibilidades.

\*

Finalmente, me interesa dejar en claro que esta etnografía buscó comprender cómo ciertos actores y grupos con los cuales interactué en estos años de estudio (y de los cuales yo también fui parte como nativa) producían en entre sí relaciones que tenían sentido para ellos y que, por lo general, se esforzaban en reproducirlas. Esto es obvio, porque se sabe que para construir una sociedad se necesita que, una cierta cantidad de individuos y de grupos se reconozcan en una identidad común, estén unidos por relaciones de dependencia material, política, simbólica haciendo que cada uno, hasta cierto punto, contribuya a reproducir a los otros y dependa de los otros para reproducirse, como también los sujetos contribuyen a producir un todo que los contiene y que los supera a cada uno por separado (Godelier: 1997). Pero ello no significa que, por la naturaleza misma de esas relaciones de dependencia recíproca, esas personas y esos grupos pertenecientes a una misma sociedad, no se hallen divididos entre sí por intereses opuestos y ocupen posiciones jerárquicas en sus relaciones y que, en ciertos contextos y momentos históricos, no se opongan unos a otros.

Mi interacción con los actores del trabajo de campo y especialmente con los “destinatarios” de estas políticas de ES, me lleva a interrogar e interrogarme por las formas de resistir las imposiciones del capitalismo global y las reglas de juego planteadas en nuestros contextos y coyunturas Latinoamericanas. En definitiva, me lleva a cuestionar y cuestionarme por las formas y caminos para resignificar algunas políticas y neutralizar otras y a preguntar y preguntarme cómo hacer para no profundizar las desigualdades sociales. En las contradicciones y disputas de nuestro mundo, hay posibilidades latentes de superación histórica, posibilidades de que crezcan más las relaciones de cooperación, y justicia que las de subordinación, dominación y explotación. Si la ES aportara en esta dirección, podríamos seguir construyendo nuestras utopías en las relaciones entre el enseñar y el aprender y entre el ser y dejar ser. Tal vez, con la posibilidad un día, de encontrarnos y emanciparnos un poco más.

## **EPILOGO**

## ENCUENTROS

Ma. Verónica Di Caudo

Hay un lugar en el que existe la magia  
o el placer mismo de crearla.  
Hay un lugar en el que existe el Otro  
o la alegría honda de encontrarlo, tocarlo y reconocerlo.  
Hay un lugar mágico en donde  
descubrirse en el Otro  
es parte de describirme y descubrirme.  
Y en el Otro que soy,  
o en la otredad que nunca seré,  
me encuentro y me asombro  
me extraño y me veo  
te veo y me ves  
aprendemos a estar y existir  
a ser, a amar y convivir.  
Existe un lugar, y quiero creerlo,  
en el cual es posible un mundo  
más justo, más solidario y fraterno.  
Existe un espacio,  
y quiero creerlo,  
en donde es posible  
concelebrar las fiestas  
llorar juntos nuestros muertos  
enarbolar banderas, abrazos y lenguas.  
Existe un lugar y un tiempo,  
y si no existe, inventémoslo,  
para construir puentes  
en vez de grietas y muros  
para intercambiar voces  
en vez de hacer silencio,  
para reconocer y no anular,  
para crecer y dejar crecer  
un lugar para pensar, hacer y soñar.

18 de noviembre del 2016

## REFERENCIAS DE FOTOGRAFIAS

### Portada

- 1- Indígenas Shuar de la Amazonía. (Archivo histórico Salesiano. Ecuador) (superior izquierda).
- 2- Estudiantes con becas Senescyt en reunión informativa organizada en la Sede Quito (trabajo de campo, 2015) (superior derecha).
- 3- Estudiantes, algunas autoridades salesianas y personal de la Residencia. Año 2014. (inferior izquierda). Publicado en “Quito: Residencia Universitaria acoge a nuevos estudiantes provenientes de comunidades salesianas” en la siguiente dirección: <https://www.ups.edu.ec/noticias?articleId=122565&version=>.
- 4- Estudiante becada Lucinda Pastuña, de Zumbahua, en su graduación como Ingeniera Gerencia y Liderazgo- Año 2017 (inferior derecha). (Foto de su red social usada con consentimiento de la estudiante).

### Collage



- 1- Estudiantes del Colegio Cristóbal Colón-Guayaquil (1938). (Fotos históricas. Archivos salesianos Ecuador).
- 2- Primeras misiones en el oriente ecuatoriano. (Fotos históricas. Archivos salesianos Ecuador).
- 3- Indígenas Shuar de la Amazonía (Fotos históricas. Archivos salesianos Ecuador).
- 4- Grupo de estudiantes con la investigadora y la estudiante Sara (asistente en los talleres) en la terraza de la Residencia Intercultural Don Bosco. Ciudad de Quito. (2015)
- 5- Estudiante Romeo en el patio cubierto de la Residencia. En el fondo mural salesiano y placa de agradecimiento de los indígenas de la sierra ecuatoriana. (Trabajo de campo, 2014).

- 6- Estudiantes becadas con sacerdote misionero salesiano. (Una de ellas sacó la foto y la posteó en el año 2017 con la expresión: “*Las buenas hijas siempre regresan a casa*”).
- 7- Tres estudiantes becados en la Residencia Intercultural Don Bosco (Trabajo de campo, 2013)
- 8- Trabajo colaborativo con estudiantes. Taller sobre historias de vida educativas (2013)
- 9- Trabajo colaborativo con estudiantes. Taller sobre sus territorios y comunidades antes de vivir en la ciudad (2013).
- 10- Trabajo colaborativo con estudiantes. (Foto tomada por asistente de investigación, Sara Madera. 2014).
- 11- Grupo de estudiantes becados y no becados en la Ups, Sede del Sur (tomada por investigadora durante trabajo de campo. 2014)
- 12- Patio central de la Residencia (foto tomada por investigadora durante trabajo de campo, 2013)
- 13- Estudiantes becados en evento académico (2015)
- 14- Presentación del libro “*Estudiantes Interculturales. Un relato colectivo desde Ecuador*” UPS, Sede Quito. 12/11/2014.
- 15- Grupo de estudiantes becados con compañeros de curso en uno de los patios universitarios de la UPS Sede - Quito (trabajo de campo, pasantes de carrera de comunicación tomadas para edición de libro colaborativo. 2014).
- 16- Ceremonia realizada por una yackack con la participación de las autoridades de la UPS y la Carrera de Pedagogía de la Sede Cuenca (2016) Casa abierta sobre Interculturalidad. (Fuente: Noticias UPS. Fecha de publicación: 22/06/2016)
- 17- Acto presentación del libro “*Estudiantes interculturales. Un relato colectivo desde Ecuador*”. Ups-Aula Magna de la Sede Quito. Noviembre 2014.
- 18- Evento de inauguración del semestre en la Residencia con representantes de la Senescyt. En la mesa directiva, P. Rector está de pie y en pleno discurso. (7 de octubre 2015)
- 19- Estudiantes Etelvina Tukup, Venancio Sachim e Irina Jaramillo, presidenta de la Federación de estudiantes-FEUPS en evento inaugural del año académico realizado en la Residencia. Quito (Fuente Notiups, 07 octubre 2015).
- 20- Evento de inauguración del semestre en Residencia Intercultural. Presencia de autoridades universitarias y sacerdotes misioneros salesianos. (Trabajo de campo. 2014)
- 21- Recorte de la foto publicada en noticia: “*Nacionalidad shuar muestra su cultura a los estudiantes*”. El pie de foto indica: “*simulación de rituales y actividades típicas de la cultura achuar*”. (Fuente: Notiups 1/11/2016) <https://startups.blog.ups.edu.ec/1729/ups-noticia-7919759-nacionalidad-achuar-muestra-su-cultura-a-estudiantes-salesianos>
- 22- Estudiante becada en sala de estudio de la Residencia Intercultural (Trabajo campo, 2013).
- 23- Vicerrector Sede Quito y presidenta de la Asamblea Nacional Suscripción de convenio universitario. (Foto de Notiups. 2016) <https://www.ups.edu.ec/web/guest/noticias?articleId=6289273&version=>
- 24- Rafael Correa, bendecido por un grupo de chamanes el día anterior a la posesión oficial de la Presidencia (Fuente: Diario el País, edición 14 de enero 2007).
- 25- Banner de programa de acompañamiento de la UPS a los becarios Senecyt. (Trabajo de campo. Fotografía tomada en el 2015 en el hall de entrada principal de Sede el Girón, Quito)
- 26- Estudiante Paúl Naikiai Jintiach, de nacionalidad shuar, proveniente de la Misión Salesiana Bomboiza quien vivió cinco años en la Residencia Universitaria Intercultural el 31 de marzo del 2017, cuando recibió su título de Ingeniero en Gerencia y Liderazgo. Fuente: Salesianos Don Bosco en [https://www.salesianos.org.ec/pags/noticia\\_detalle2.jsp?caja=92](https://www.salesianos.org.ec/pags/noticia_detalle2.jsp?caja=92).
- 27- Lucinda Pastuña, de Zumbahua en ceremonia de entrega de su título en Ingeniería en Gerencia y Liderazgo. Año 2017 (foto de su red social usada con consentimiento de la estudiante).



## BIBLIOGRAFÍA

- ABÉLES, MARC (2004). La Antropología política: nuevos objetivos, nuevos objetos. Disponible <http://www.unesco.org/issj/rics153/abelespa.html>
- ACHILLI, ELENA (2013). “Investigación socioantropológica en Educación. Para pensar la noción de contexto”. En Elichiry Nora (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- ACOSTA SILVA, ADRIÁN (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas y Fondo de Cultura Económica.
- ACOSTA SILVA, ADRIÁN; ATAÍRO, DANIELA; CAMOU, ANTONIO y otros. (2015). *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en [http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_detalle.php?orden=&id\\_libro=989&pageNum\\_rs\\_libros=0&totalRows\\_rs\\_libros=954](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=&id_libro=989&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=954)
- ALTMANN, PHILIPP (2013). Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos decoloniales-colonialidad y discursos del movimiento indígena en el Ecuador. Actas del XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Congreso Internacional “América Latina: la autonomía de una región” (nov. 2012). Madrid. España: Trama Editorial CEEIB, (pp.131-138).
- ALVES, JEAN PARAIZO y LEITÃO, ROSANI MOREIRA (2007). “La educación escolar indígenas en Brasil y México: diálogos y negociaciones ente Estado y actores indígenas”. En García, Stella Maris y Paladino, Mariana (comp.) (2007). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Argentina: Antropofagia.
- ANTELO, ESTANISLAO (2005) “La pedagogía y la época” En *La pedagogía y los imperativos de la época. Colección Ensayos y Experiencias*. Tomo 61. Argentina: Novedades Educativas.
- ANTÓN SÁNCHEZ, JOHN (2014) “El modelo de Estado plurinacional en Ecuador: ideas y reflexiones”. (pp. 91-107) En *Revista de Antropología Experimental*. Nº 14- España: Universidad de Jaén. Disponible en <http://revista.ujaen.es/rae>
- APPLE MICHEL (1979/ 1986) *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_ (1997/2000) *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- APONTE HERNANDEZ, EDUARDO (2008) “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”, en A. L. Gazzola y A. Didriksson (Eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO. (pp. 113-154).
- ARCE, HUGO (2007) “Maestros em Cultura Mbya”. Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en misiones. Argentina. En García, S. & Paladino, M. (comp.) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Argentina: Antropofagia.
- ARANCIBIA MARY, GUERRERO DANIELA, HERNÁNDEZ VICTORIA, MALDONADO MARÍA, ROMÁN DANIELA (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. VOL. 13, Nº 1, 2014 (pp. 35-45) Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl>
- AYALA MORA, ENRIQUE (2015). *La Universidad ecuatoriana entre la renovación y el autoritarismo. Aportes para la memoria y el debate*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador. Fundación Hernán Malo. Corporación Editora Nacional.
- BARTOLI, LAURA (2002). *Antropología Aplicada. Historia y perspectivas desde América Latina*. Ecuador: Abya-Yala.
- BARI, MARIA CRISTINA (2002). La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de Antropología Social Nº 16*, pp. 149-163, 2002
- BARTH, FREDERIK (comp.) (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. Introducción. FEC, México D.F. (pp. 9-49).

- BAZÁN, MARÍA DOLORES (2014). “Interculturalidad ¿neoliberal? o ¿Neoliberalismo intercultural? En *Revista del Cisen Tramas/Maepova* N° 3. Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- BEJARANO MEDINA, ROBERTO (2013). “Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural” En *Nodos y nudos*. Vol. 4, Núm. 34. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- BERNAL CARRERA, GABRIELA (2012). “La hospedería Campesina de La Tola. Notas para entender los aportes salesianos al mundo indígena urbano”. En Vásquez, Regalado, Garzón, Juncosa, Torres (coord.) *La presencia salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- BENAVIDES MORA, CARLOS ALBERTO (2008). “Democratizar va más allá de acceder a la educación. Pensamiento propio y alternativa al desarrollo”. En Dietz, Gunther; Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe y Téllez Galván, Sergio (edit.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya-Yala.
- BENITEZ, LILYAN y GARCÉS, ALICIA (2014). *Culturas ecuatorianas ayer y hoy*. Quito: Abya-Yala
- BESERRA COELHO, ELIZABETH MARIA (2007) “Povos Indígenas E Ações Afirmativas”. En *Ciências Humanas em Revista - São Luís*, v. 5, número especial, junio 2007 (pp. 65-74)
- BERTELY, MARIA (2008). “Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria, Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista”. En Dietz, Gunther; Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe y Téllez Galván, Sergio (edit.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya-Yala.
- BONFIL BATALLA, GUILLERMO (1972). “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial” En *Revista Anales de Antropología*. Vol. 9. México: UNAM.
- BOURDIEU, PIERRE (1999) *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BRIONES, CLAUDIA. (1998) *La alteridad del Cuarto Mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- CARRERA, MARÍA CECILIA (2015) Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1153/te.1153.pdf>
- CARVALHO, JOSÉ JORGE (2007) Acciones afirmativas. En A. Barañano et. al. (coords.), *Diccionario de “relaciones interculturales”*. Diversidad y globalización (pp.1-5). Madrid: Editorial Complutense.
- CASTRO, EDGARDO (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes.
- CASTRO FREITAS ANA y HARDER EDUARDO (2013) “Novos processos educativos no ensino superior: produção intelectual de jovens indígenas no contexto dos Grupos PET - Programa de Educação Tutorial, Conexão de Saberes, Ministério da Educação/MEC”. Disertación en GT 03 de X Reunión de Antropología del Mercosur Situar, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- CASTRO, GLADYS; CÓNDOR, NARCISA; CONEJO, ALBERTO; IZA, AURORA; LASO PASCALE y PUENTE, TAMARA. (2010). *La universidad en el páramo. El Programa Académico Cotopaxi*. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- CASTRO GÓMEZ, SANTIAGO. (2005a) *La Hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá: Editorial Pontificia. Universidad Javeriana. (pp 23-41).
- \_\_\_\_\_ (2005b). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar.
- CATALÁN AVENDAÑO, XIMENA (2013). “El ingreso a la universidad a través de un programa de acción afirmativa: una mirada desde los jóvenes participantes y sus familias”. *Revista ISEES-N* 13, julio-dic. (pp. 53-69).

- COLLET, CELIA. (2007). "Escuela bakairi: disciplina, desarrollo y patriotismo". En García Stella y Paladino Mariana (comp.). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Argentina: Antropofagia.
- CUJI, LUIS FERNANDO (2015) "Decisiones, omisiones y contradicción: la interculturalidad en la reforma de la Educación Superior en Ecuador", en: Daniel Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Unesco-Iesalc/Universidad Nacional de Tres de Febrero. (pp. 73-96).
- CZARNY, GABRIELA (2011) "Jóvenes indígenas y educación superior: a propósito de la discusión sobre la escolaridad como práctica para desindianizar vs. práctica para empoderar" en Paladino Mariana y García Stella Maris. (2011). *La escolarización en los Pueblo indígenas Americanos. Impactos y desafíos*. Ecuador: Abya-Yala. Universidad Politécnica Salesiana. (pp. 297-320)
- \_\_\_\_\_ (2012a) "Etnografías escolares y diferencia sociocultural" En *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, Núm. 138. IISUE-UNAM, Suplemento 2012. Violencia Escolar. (pp. 180-198).
- \_\_\_\_\_ (2012b). Jóvenes indígenas en la UPN, Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior. México: Ed. UPN.
- \_\_\_\_\_ (2016). "Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional". *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), (pp 137-151).
- CHAVES, MARIANA (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires: Espacio.
- CHIROLEU, ADRIANA (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008 Universidades, núm. 40, enero-marzo, 2009. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional (pp. 19-28).
- \_\_\_\_\_ (2013). "¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina", en: *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 13, No. 3, sept.-dic. Universidad de Costa Rica. (pp. 1-24).
- CRUZ RODRÍGUEZ EDWIN (2013) *Pensar la interculturalidad: una invitación desde Abya-Yala/América Latina*. Ecuador: Abya-Yala.
- DAL' BÓ TALITA LAZARIN (2011) Construido pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar. Unna discussao sobre cultura e cohecimento tradicional. Tesis de pos graduación en Antropología Social. Universidad Federal de San Carlos. Disponible en [www.bdtf.ufscar.br/htdocs/.../tde.../arquivo.php](http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/.../tde.../arquivo.php)
- DA MATTA, ROBERTO (2002) *Carnavales, malandros y héroes. Hacia una sociología del dilema brasileño*. México: Fondo de cultura Económica.
- D' ANGELIS, WILMAR. (2007). "Enseñanza de contenidos en la escuela indígena: actitudes indiferenciadas en la escuela diferenciada". En García & Paladino *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Argentina: Antropofagia (pp. 63-75).
- DE ANQUÍN ANA Y BAZÁN MARÍA DOLORES (2015) "Experiencias Pedagógicas Interculturales: Sobre los Desafíos a la Educación en la Frontera Noroeste de Argentina" En *Journal of Latinos and Education* (pp. 106-115).
- DE LA TORRE, LUIS (comp) (1997). *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*. Ecuador: Abya-Yala.
- DE SOUZA, HELLEN CRISTINA; MARINEZ, CARGNIN STIELER Y ALVES, LEONICE FÁTIMA (2007) "La enseñanza Superior para indígenas en Mato Grosso". En García, Stella y Paladino, Mariana. *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Argentina: Antropofagia.
- DE SOUZA LIMA, ANTONIO CARLOS (2007). "Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá del sistema de cupos". En García & Paladino. *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Argentina: Antropofagia (pp. 63-75).
- DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Portugal: Ediciones Trilce.

- DIAS DE OLIVEIRA, IRENE (2012) “Religião e etnicidade: novas sensibilidades num mundo Multicultural” En Parker, Cristián (editor) *Religião, política y cultura em América Latina. Nuevas miradas*. Instituto de Estudios Avanzados Universidad de Santiago de Chile.
- DIÁZ POLANCO, HÉCTOR (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI Editores.
- DI CAUDO MARÍA VERÓNICA (2014) *Estudiantes interculturales en la Universidad: Un relato colectivo desde Ecuador*. Quito: Abya-Yala Universitaria.
- \_\_\_\_\_ (2015). “Política de cuotas en Ecuador: me gané una beca para estudiar en la Universidad” En *Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais*, No. 17. Disponible en <http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/25431/18142>
- \_\_\_\_\_ (2011). “Artes y Educación en aulas de escuela primaria. Estudio de caso: Proyecto Arteducarte-Ecuador”. Tesis Maestría en *Ciencias Sociales y Humanidades*. Orientación Evaluación e Investigación Educativa. Universidad Nacional de Quilmes-Argentina. Disponible en <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/10/browse?value=Di+Caudo%2C+Mar%C3%ADa+Ver%C3%B3nica&type=author>
- DIDOU SUPETTI SYLVIE (coord.) (2014). *Los programas de Educación Superior Indígenas en América Latina y en México*. Componentes tradicionales y emergentes. Lima: UNESCO-IESALC.
- DIETZ, GUNTHER (2007) “La interculturalidad entre el empoderamiento de minorías y la gestión de la diversidad” En *12 puntos de Vista*, número 12, año 3, diciembre. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”. En *Revista de Antropología Iberoamericana AIBR* volumen 6, número 1 enero-abril 2011 (pp. 3-26).
- \_\_\_\_\_ (2012). “Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana”. En *Revista de Antropología Social*, 21 (p. 63-91).
- DIETZ, GUNTHER; MENDOZA ZUANY ROSA GUADALUPE y TÉLLEZ GALVÁN, SERGIO (edit.) (2008) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya-Yala.
- DIETZ GUNTHER Y ZUANY MENDOZA, ROSA GUADALUPE (2008) “¿Interculturalizando la educación superior?” En *Trace* n° 53. Disponible en: <http://trace.revues.org/374>
- DOMÍNGUEZ FIGAREDO DANIEL (2007). “Sobre la intención de la etnografía virtual”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Vol. 8. Nº1. Disponible en <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- DOUGLAS, MARY (1966/2007) *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ (1970/1988) *Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza.
- DUBET, FRANÇOIS (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- DUNNE, LINDA. (2009). “Discourses of Inclusion: a critique”. En *Power and Education* 1(1), 42-56. Disponible en <http://dx.doi.org/10.2304/power.2009.1.1.42>
- DUSCHATZKY, SILVIA y SKLIAR, CARLOS (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. En: *Cuaderno de Pedagogía*. Año 4 Nº7, Rosario, Argentina: Ed. Bordes. Disponible <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- DUSSEL, ENRIQUE. (1991). *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.
- \_\_\_\_\_ (1994) *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plura Editores-Centro de Información para el desarrollo.
- FABIAN, JOHANNES (1983). *Time and the other. How anthropology makes its objects*. New York. Columbia: University Press

- FANON, FRANTZ. (2009). “La experiencia vivida del negro” en *Piel Negra, máscaras blancas*, Madrid: Ed. AKAL (pp, 111-132).
- FARFÁN, MARCELO (2008). “Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana”. En Daniel Mato (coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)- UNESCO (pp: 285-296).
- FAVRET-SAADA, JEANNE (2005). “Ser afectado”. En *Cuadernos de Campo*, V. 13, n.13, (pp-155-161).
- FERNANDEZ CANQUE, EMILIO (2011). “Diseño de una maestría nacional en Educación Intercultural Bilingüe con las principales culturas originarias de Chile”. En Dietz, Mendoza Zuany y Téllez Galván (edit.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya-Yala.
- FERNÁNDEZ CANQUE, EMILIO; CERDA AGUIRRE, SILVIA; PIZARRO PIZARRO ELÍAS y STOREY MEZA, ROBERTO (2011). “Un camino hacia la Educación Superior para estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá, Arica-Chile”. En *Signos Lingüísticos*, núms. 12/13, julio-diciembre, 2010/enero-junio, 2011, (pp 57-77).
- FERNÁNDEZ DE ROTA, IRIMIA ANTÓN (2014). “Políticas del Sumak Kawsay. Diferencias con el neoliberalismo y el welfare, desafíos en el escenario global”. En *Revista de Antropología Experimental*. Nº 14, España: Universidad de Jaén. (pag. 1-16) Disponible en <http://revista.ujaen.es/rae>
- FERREIRA ESTÁCIO, MARCOS ANDRÈ (2014). *As quotas para indígenas na universidades do Estado do Amazonas*. Manaus: Editora de Universidade Federal do Amazonas.
- FOUCAULT, MICHEL (1994) *Dichos y escritos* (vol. IV). París: Gallimard.
- \_\_\_\_\_ (1988). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FRIGERIO, GABRIELA y DIKER, GABRIELA (2007) (comp.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Bs. As: Del Estante Editorial.
- GARCÍA ÁLVAREZ, LUIS FERNANDO (2016). “Juventudes indígenas y educación superior en el Área Metropolitana de Monterrey”. En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), Salta: Universidad Nacional de Salta. (pp. 153-173).
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (1981). “Cultura y Sociedad: Una introducción” En *Cuadernos de Divulgación e Información para Maestros Bilingües Dirección General de Educación Indígena*, México. Disponible en [http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/2.p\\_garcia\\_canclini\\_cultura\\_y\\_sociedad\\_una\\_introduccion.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/2.p_garcia_canclini_cultura_y_sociedad_una_introduccion.pdf)
- GARCÍA, STELLA y PALADINO, MARIANA (comp.) (2007). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Argentina: Antropofagia.
- \_\_\_\_\_ (2011). *La escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y Desafíos*. Ecuador: Abya-Yala-Universidad Politécnica Salesiana.
- GEERTZ, CLIFFORD. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIROUX, HENRY (1992) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GRAMSCI, ANTONIO. (1975) *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, México: Juan Pablos Editor, Obras, T. 1,
- GUERRERO ALBA LUCY, CLEMENTE ÁNGELES, MILSTEIN DIANA Y WHITNEY MARÍA DANTAS (eds.) (2017) *Bordes, límites y fronteras. Encuentros etnográficos con niños, niñas y adolescentes*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- GIEBELER, CORNELIA; KALTMEIER, OLAF y STRÖBELE-GREGOR, JULIANA (eds.) (2010) *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América*. Departamento Países andinos y Paraguay. Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe.
- GIGANTE, ELBA (1995). “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela básica”. En *Revista de la Escuela y del Maestro*. Educación Intercultural, 8 (pp 48-52).

- \_\_\_\_\_ (2013) “Tradiciones en la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad sociocultural. Cambio y continuidad”. Disertación en GT 03 de X-RAM. (10 al 13 de julio, Córdoba Argentina) (Apuntes personales).
- GINZBURG, CARLO (1994). “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales” En *Ginzburg Mitos, emblemas, indicios*. Morfología e historia, Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2002). “Señales. Raíces de un Paradigma Indiciario” En *Discusiones sobre la Historia*. Madrid: Taurus.
- GRIMES, RONALD (1982). *Símbolo y conquista, rituales y teatro en Santa Fe, Nuevo México*. México: Fondo de Cultura Económico.
- GOFFMAN, ERVING (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GÓMEZ DE SOUZA, ANA CLAUDIA (2017). “Passou? Agora é luta!” Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia. Tesis. Disponible <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23561>
- GONZÁLEZ CANGAS, YANKO (2003). “Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios”. En *Nueva Antropología*, vol. XIX, núm. 63, octubre. México: Asociación Nueva Antropología A.C. (pp. 153-175).
- GODELIER, MAURICE. (1983). *Antropología y Economía*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (1990). *Lo ideal y lo material*. Madrid: Taurus
- \_\_\_\_\_ (1998). *El enigma del don*. Barcelona: Paidós
- \_\_\_\_\_ (1997). “Cosas que se dan, cosas que se venden y cosas que no se dan ni se venden y que se guardan: dinero, cosas preciosas y objetos sagrados. Una reevaluación crítica del Ensayo sobre el Don”. Quito-Ecuador: Memorias del 49º Congreso Internacional de Americanistas (pp. 149-167). Disponible en [https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.ar/&httpsredir=1&article=1376&context=abya\\_yala](https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.ar/&httpsredir=1&article=1376&context=abya_yala)
- GOUVEA COLLET, CELIA y MANCHINERI, ALANA (2013). “Descubrimientos y conquistas del Programa Educación Tutorial para estudiantes indígenas de la Universidad Federal de Acre, Brasil”. En *Revista ISEES* n° 13, julio - diciembre 2013 (pp 71-86).
- GUERRERO ARIAS, PATRICIO (2008). “Interculturalidad, nacionalidades indias, universidad y procesos políticos” En *Ecuador Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10 (pp. 159-169).
- \_\_\_\_\_ (2011). “Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica”. En Maldonado (coord.) *Interculturalidad y diversidad*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.
- \_\_\_\_\_ (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial*. Tesis doctoral. Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador, Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Director: Ariruma Kowi. Disponible en <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5139/1/TD067-DECLA-Guerrero-Corazonar.pdf>
- GUBER, ROSANA (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.
- \_\_\_\_\_ (2010). “Métodos etnográficos en uso y discusión en la antropología argentina”. En Juncosa J. (2010) *Etnografía y actorías sociales en América Latina*. Quito: Universitaria Abya-Yala (pp 47-72).
- GUBER ROSANA, MILSTEIN DIANA Y SCHIAVONI LIDIA (2014). “La reflexividad o el análisis de datos. Tres antropólogas de campo”. En Guber R.(comp.) *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Miño y Dávila-IDES. (pp. 41-63)
- HABERMAS, JURGEN. (2002). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- HAMMERSLEY, MARTYN. (2006). “Ethnography: problems and prospects” En *Ethnography and Education* Vol. 1, No. 1, Taylor & Francis. (pp. 3-14)

- HERNÁNDEZ BRINGAS, HÉCTOR HIRAM; MARTUSCELLI QUINTANA, JAIME; MOCTEZUMA NAVARRO, DAVID; MUÑOZ GARCÍA, HUMBERTO; NARRO ROBLES, JOSÉ (2015). "Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe ¿Qué somos y a dónde vamos?" En *Perfiles educativos*. Vol 38, número 147. México: IISUE-UNAM (pp. 202-218).
- HINE, CHRISTINE (2004). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC- Universitat Oberta de Catalunya.
- HONNET ALEX (1997) *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Editorial Crítica.
- INGOLD, TIM. (2008). "Tres en uno: cómo disolver las distinciones entre mente, cuerpo y cultura". En Tomas Sánchez-criado (ed.) *Tecnogénesis*. La construcción técnica de las ecologías humanas. Madrid: AIBR.
- KAES, RENÉ; BLEGER, JOSÉ; ENRIQUEZ, EUGENE y otros (1996). *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- KARSENTI, BRUNO (2009). *Marcel Mauss: el hecho social como totalidad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- HINKELAMMERT, FRANZ (2001): *El nihilismo al desnudo. Los tiempos de la globalización*. Santiago de Chile: Lom.
- KINTTO, LUCAS (2000). *La rebelión de los indios*. Ecuador: Abya-Yala
- KRAUSE-JENSEN, JAKOB y GARSTEN, CHRISTINA (2014). "Neoliberal Turns in Higher Education" En *Learning and Teaching*, Vol. 7, Issue 3, (pp. 1-13).
- KROPFF, LAURA (2011). "Los jóvenes mapuche en Argentina: entre el circuito punk y las recuperaciones de tierras". En *Alteridades* 2011. 21 (42) (pp. 77-89).
- LARROSA, JORGE. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre Lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- LÉVI-STRAUSS, CLAUDE. (1968/2016) *Mitológicas. Volumen I: Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MCLAREN, PETER. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI
- MALDONADO, KOWII ARIRUMA (coord.). (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.
- MANDOKI, KATYA (1994). *Prosaica. Introducción a lo Estético en lo cotidiano*. México: Grijalbo.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica*. México: Siglo XXI.
- MÁRQUEZ, FRANCISCA (2015). "El desafío ético del respeto a las muchas verdades. Universidad, ciencia y otros saberes". En *Polis* n° 41 (en línea) Ciencias Sociales: desafíos y perspectivas. Disponible en <http://polis.revues.org/11003>
- MATEOS CORTÉS, SELENE (2017). "La profesionalización de gestores interculturales, ¿un intento de descolonizar la educación superior? En Simposio Educación Superior y pueblos indígenas: abordajes etnográficos de un nuevo campo de indagación de la antropología y educación-III Congreso Internacional de Antropología AIRB Viajes, tránsitos y desplazamientos. Puerto Vallarta, Jalisco-México (apuntes personales).
- MARTINEZ, ANA TERESA. (2007). *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Argentina: Manantial.
- MATO, DANIEL (2009 a). "Interculturalidad e inclusión en las universidades. Diferencias culturales, de modos de producción de conocimiento y de modalidades de aprendizaje". En Gentili, Frigotto, Leher y Sturbin (comp.) *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens- Clacso.
- \_\_\_\_\_ (coord.). (2009 b). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216433s.pdf>

- \_\_\_\_\_ (coord.) (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, IESALC-UNESCO /Universidad Nacional de Tres de Febrero/Eduntref.
- MAUSS, MARCEL ISRAEL (1971). *Ensayo sobre el don*. España: Editorial Tecnos.
- MAYORGA, MARTHA LILIA (2003). “La experiencia de la Universidad Nacional de Colombia” En *La educación superior indígena en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. (pp. 95 -105).
- \_\_\_\_\_ (2012). “Más allá del deseo: inclusión y equidad en educación superior” En: Ruiz, Verónica y Lara, Gloria (coords.) *Experiencias y resultados en programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas en educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, México D. F.: Aunies, (pp. 87-112).
- MIGNOLO, WALTER (2006). “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial”. En *Interculturalidad, descolonización del estado y de conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- \_\_\_\_\_ (2008). “La opción descolonial”. Revista *Letral*, n° 1. Universidad de Granada. Disponible en [www.proyectoletral.es/revista/index\\_eng.php?id\\_num=2](http://www.proyectoletral.es/revista/index_eng.php?id_num=2)
- \_\_\_\_\_ (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires: Ediciones del signo (pp. 1-125.)
- MILSTEIN, DIANA y MENDES, HÉCTOR (1999/2017). *La escuela en el cuerpo*. Argentina: Miño y Dávila.
- MILSTEIN, DIANA (2009). *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Argentina: Miño y Dávila/IDES.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad” En Milstein, Clemente, Higgins y otros (2011) *Encuentros Etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: IDES-Miño y Dávila.
- MIRANDA, ESTELA MARÍA (2013). Políticas de inclusión en la educación superior en Argentina (2003-2012). VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. Universidad Nacional de San Luis.
- \_\_\_\_\_ (coord.). (2015). *Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el MERCOSUR. A cuatrocientos años de la universidad en la región*. Córdoba-Argentina: Narvaja Editor.
- MORENO, SEGUNDO. (2014). “Antropología abierta, antropología ambigua. Tendencias actuales de la antropología ecuatoriana”. En Barabas (coord.) *Multiculturalismo e Interculturalidad en América Latina*. México: INAH.
- NASH, JUNE (2008). *Comemos a las minas y las minas nos comen a nosotros. Dependencia y explotación en las minas de estaño bolivianas*. Buenos Aires: Antropofagia.
- NUÑEZ, YAMILA (2012) “Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina”. En *Textos & Debates*, Boa Vista, n.21 (pp. 59-74).
- MUÑOZ CRUZ, HÉCTOR (2001). “Trayectorias de las políticas de educación indígena en México”, en Héctor Muñoz Cruz, et al. *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: UAM.
- MUYOLEMA, ARMANDO (2001). “De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje,” en I. Rodríguez (edit.). *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad*. Amsterdam/Atlanta, GA: Rodopi (pp 327-364).
- MUZZOPAPPA, EVA. (2016). “Los archivos en la perspectiva etnográfica”. En Simposio: El análisis etnográfico: de los saberes prácticos de interpretación a una sistematización de las metodologías VIII Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos. Buenos Aires, IDES, 10, 11 y 12 de agosto de 2016. (notas personales)
- NIGEL THOMAS (2012) “Children’s participation as a struggle for recognition” Lancashire, Reino Unido: Universidad de Central. Disponible en <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568211434604>  
<https://core.ac.uk/download/pdf/340890.pdf>



- OCHOA, CARMEN; PORTILLA CRISTINA, SUESCÚN INÉS y otros (2014) *Experiencias y propuestas de educación intercultural bilingüe en los cantones Cayambe y Pedro Moncayo*, Ecuador. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- OSSOLA, MARIA MACARENA (2010). “Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta” En *Revista ISEES* n° 8. Argentina
- \_\_\_\_\_ (2013). “Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2) (pp. 547-562).
- \_\_\_\_\_ (2015). Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias. Tesis de Doctorado con mención en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2016). “Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes”. En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1) (pp 57-77).
- PALADINO, MARIANA y GABRIELA, CZARNY (coords) (2012). *Povos indígenas e escolarizacao. Discussões para repensar nas sociedades latino-americanas*. Brasil: Edições Garamond.
- PATZI, FELIX (1999). “Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa)” En *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*. N° Temático: *Transformar o reflejar las realidades andinas: la educación en el siglo XX*. Lima.
- PÉREZ RUIZ, MAYA LORENA y ARGUETA VILLAMAR, ARTURO (2011). “Saberes indígenas y diálogo intercultural”. En *Cultura y Representaciones Sociales*, año 5, núm. 10, pp. 31- 56. México, IIS-UNAM.
- PERRENOUD, PHILIPPE (1996/ 3ra. Ed 2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña, Fundación Paideia y Madrid: Ediciones Morata
- PIMENTA MATTOS, MELISSA (2005). “Entrevista con Paul Willis”. En *Tempo Social*, 17(2), Disponible en [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702005000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200014) (pp 323-333).
- PINEAU, PABLO (2011). “Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa”. En Hillert, Ameijeiras y Graziano (comp.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas.
- PINEAU, PABLO; DUSSEL, INÉS y CARUSO, MARCELO (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- PLESNICAR, LORENA (2015). “Itinerarios de investigación sobre culturas juveniles. Diálogo con Maritza Urteaga Castro Pozo”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Volumen 13, N 2.
- PODESTÁ SIRI, ROSSANA (2004). “Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2004, 9 (enero-marzo) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002008>
- PORTUGAL MOLLINEDO, PEDRO (2015). “Identidad étnica y globalización: hacia una nueva formulación de la inclusión”. Ponencia en el Seminario Internacional sobre Globalización y Desarrollo. CIDES-UMSA (Bolivia) y PIMDCE-UAM. 7 y 8 de julio 2015. Disponible es <http://movimientoindianistakatarista.blogspot.com/2015/07/identidad-etnica-y-globalizacion-hacia.html>
- QUIJANO, ANÍBAL (2001) “Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina”, En Walter Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo (pp. 117-131)
- \_\_\_\_\_ (2006). “El movimiento indígena y las cuestiones pendientes en América Latina”. *Argumentos*, vol. 19, núm. 50, enero-abril, 2006, pp. 51-77 Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59501903>

- \_\_\_\_\_ (2014). “Colonialidad del poder y clasificación social” En A. Quijano, *Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Buenos Aires: CLACSO (pp. 285-330).
- RAMÍREZ, RENÉ (2010). “La transición ecuatoriana hacia el Buen Vivir. Socialismo del Sumak Kawsay biosocialismo republicano” En Senplades. *Los nuevos Retos de América Latina: socialismo y Sumak Kawsay*. Senplades: Quito.
- \_\_\_\_\_ (2012). *La vida (buena) como riqueza de los pueblos. Hacia una socioecología política del tiempo*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales. Disponible en [http://iaen.edu.ec/wp-content/uploads/2013/10/La\\_vida\\_buena.pdf](http://iaen.edu.ec/wp-content/uploads/2013/10/La_vida_buena.pdf)
- RAMOS, ANA y KROPFF, LAURA (2004). “Esa es mi historia. Memoria y narrativas del yo entre los mapuches”. En Beatriz Dávila (et al.) (Coords.) *Territorio, memoria y relato en la construcción de identidades colectivas*. Rosario: UNR Editora.
- RANCIÈRE, JACQUES (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Leartes.
- \_\_\_\_\_ ; Agamben Giorgio; Zizek Slavoj y otros (2010). *Democracia en suspenso* España: Ediciones Casus Belli.
- RAWLS, JOHN (2001). *El Derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*. Barcelona: Paidós.
- REGALADO, JUAN FERNANDO (2012). “Introducción parte II: Aspectos sociales e históricos de la educación salesiana”. En Vásquez, Regalado, Garzón, Juncosa, Torres (coord.) *La presencia salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- REPETTO, MAXIM; FERNANDES, MARIA LUIZA; FONSECA, ISABEL y CARVALHO, DE ALMEIDA, FABIO (2009). “Los desafíos de la formación de profesores indígenas en Brasil. El caso de la licenciatura intercultural federal de Romaira” En López Luis Enrique (ed.) *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía*. Bolivia: FUNPROEIB/Plural Editores (pp. 397-426) Disponible en [http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter\\_edu\\_cuidadania.pdf](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/inter_edu_cuidadania.pdf)
- RESTREPO, EDUARDO; WALSH, CATHERINE y VICH, VÍCTOR (eds.) (2013) “Introducción. Práctica crítica y vocación política: pertinencia de Stuart Hall en los estudios culturales latinoamericanos” En *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Stuart Hall*, Quito: UASB/Corporación Editora, Universidad Javeriana, Instituto de estudios Peruanos, (pp.7-14.).
- RICHARD, NELLY (2012). “Localidades del saber: ubicación, contextos y traducción” En *Colonialidad/decolonialidad del poder/saber. Miradas desde el Sur*, Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile -CLACSO. (pp 99-106). <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/richard.pdf>
- ROCKWELL, ELSIE (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En *Discusiones sobre infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Biblos.
- RODRÍGUEZ CAGUANA, ADRIANA (2016). *La educación y la diversidad lingüística en las primeras legislaciones internacionales de derechos humanos: contradicciones en el principio de igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Clacso. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/pobreza/20160307040019/rodriguez.pdf>
- ROMO LÓPEZ, ALEJANDRA y HERNÁNDEZ SANTIAGO, PEDRO (2005). *Deserción y repitencia en la educación superior en México*. UNESCO-IESALC. Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. México.
- ROSSO, LAURA (2016) “Pueblos indígenas y Educación Superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Año 7 – N° 8 - Facultad de Humanidades, UNNE.
- RUEDA VINICIO (1981). “La fiesta religiosa en la religiosidad campesina”. Quito: Ediciones Universidad Católica, encuentro del cristianismo español con las religiones precolombinas (mimeógrafo del Departamento de antropología PUCE).

- RUÍZ VERÓNICA y LARA GLORIA (coord.) (2012) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México, D F., ANUIES.
- RUSSO, KELLY (2007). “La formación de los nuevos guerreros: la experiencia xavante y la educación escolar indígena”. En García & Paladino (comp.) *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Argentina: Antropofagia.
- SALAMA PIERRE y VALIER JACQUES (1996). *Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el Tercer Mundo*. Argentina: Ciepp. Miño y Dávila Editores.
- SANTANA COLIN, YASMANI (2017). “Profesionalizastas mazatecos en la Educación superior: narrativas que cuestionan imaginarios”. En Simposio Educación Superior y pueblos indígenas: abordajes etnográficos de un nuevo campo de indagación de la antropología y educación-III Congreso Internacional de Antropología AIRB Viajes, tránsitos y desplazamientos. Puerto Vallarta, Jalisco-México.
- SAHLINS, MARSHALL (1997). “O Pessimismo sentimental” e a experiencia etnográfica: por que a cultura nao é um “objeto em via de extinção” En *Mana. Estudos de Antropologia Social*, Vol. 3, n 1 y n 2 (pp 41-75 y 103-150)
- SCHMELKES, SILVIA (2004). “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación” En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, (pp. 9-13).
- SCHRÔDER, JOACHIM (2008) “Hacia una educación intercultural para todos: aportes al debate peruano” En Dietz, Gunther, Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe y Téllez Galván, Sergio (edit.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya-Yala.
- SEGATO, RITA LAURA (2005). “Cotas: por que reagimos?” En *Revista USP*, San Pablo: n° 68 (pp. 76-87)
- \_\_\_\_\_ (2012). “Brechas decoloniales para una universidad nuestroamericana”. En *Revista Casa de las Américas*, La Habana, Cuba: n° 266. (pp. 43-60)
- SILVA LAYA, MARISOL y RODRIGUEZ, ADRIANA (2012) *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: Anuiés.
- SIMMONDS MUÑOZ, CRISTINA (2010). “Jóvenes indígenas en la educación superior: claves para una propuesta intercultural”. Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo humano. Director Cristóbal Gnecco. Universidad de Manizales-Colombia. *Disponible en: biblioteca.clacso.edu.ar/subida/.../Colombia/.../SimmondsMunoz.pdf.ori*
- SKLIAR, CARLOS (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", En *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, (pp. 11-22.)
- SORIA, ANA SOFÍA (2010). “Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del "reconocimiento". En *Andamios*- vol.7 no.13. México.
- STUART, HALL (2013a). “El espectáculo del otro”, En E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich (eds.). *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Stuart Hall*. Quito: UASB/Corporación Editora, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos (pp 431-458).
- \_\_\_\_\_ (2013b). “Los estudios culturales y sus legados teóricos”, En E. Restrepo, C. Walsh, V. Vich (eds.). *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Stuart Hall*, Quito: UASB/Corporación Editora, Universidad Javeriana, Instituto de estudios Peruanos, (pp. 51-72).
- TAPIA GUERRERO, LUIS ARTURO (2016) “El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa”. México: *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XLVI, núm. 1 (pp. 7-50)
- TAYLOR, CHARLES (1993). *El multiculturalismo y la política de Reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1996). “Identidad y reconocimiento”. En *RIFP/7* (pp. 10-19).
- TUBINO, FIDEL (2005). “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

- \_\_\_\_\_ (2015) *La interculturalidad en cuestión*. Perú: Fondo Editorial. Pontificia Universidad Católica de Perú.
- TURNER, VÍCTOR (1969). *El proceso ritual*. Madrid: Taurus Alfaguara.
- \_\_\_\_\_ (1967) *La selva de los símbolos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1974) *Dramas, fields and metaphors. Symbolic action in human society*. Ithaca: Cornell University Press.
- \_\_\_\_\_ (1987). "The Anthropology of Performance" en Turner V (comp.) *The Anthropology of Performance*. PAJ Publications, New York.
- ULLOA DOMINGUEZ, MIGUEL. (1999). *El portal de la Amazonía. Ensayo histórico y tradiciones de El Pan*. Ecuador: Abya-Yala
- UNDA LARA, RENÉ y SOLÓRZANO, MARÍA FERNANDA. (2015). "Politicidad de prácticas socioculturales de jóvenes indígenas de la sierra central del Ecuador y configuraciones identitarias en el ciclo político de la revolución ciudadana 2007-2012 En Humberto J. Cubides Cipagauta. Silvia Borelli. Melina Vázquez. René Unda Lara. (edit.) *Juventudes latinoamericanas Prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. Buenos Aires: Clacso.
- URTEAGA CASTRO POZO, MARITZA (2008). "Lo juvenil en lo étnico. Migración juvenil indígena en la sociedad contemporánea mexicana". En *Revista Ponto e Virgula*, # 4. [www.revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/.../10417](http://www.revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/.../10417)
- URTEAGA CASTRO POZO, MARITZA y GARCÍA ÁLVAREZ, FERNANDO (coord.) (2015) *Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica*. En *Revista Cuicuilco* No. 62. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal. México. Disponible en <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=351&numero=38082>
- VAIN, DANIEL (2002). "Los rituales escolares y las prácticas educativas". En *Education Policy Analysis Archives*. Volumen 10, N° 13.
- VALAREZO, RAMÓN (2011). "La interculturalidad frenada: los límites de la 'revolución ciudadana'". En: Kowii Ariruma, coordinador. *Interculturalidad y Diversidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Corporación Editora Nacional. Biblioteca General de Cultura.
- VARGAS MORENO, PAOLA (2014) "Educación Superior Intercultural en disputa", En *Polis* 38. Disponible en <http://polis.revues.org/10136>
- VELASCO CRUZ, SAUL (2012). "Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: el PUMC de la UNAM y el PAEIIES de la ANUIES" En Velasco Cruz, Ruiz Lagier, Verónica y Gloria Lara Millán (coords.) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México, anuiés, (pp 55-78)
- VÉLEZ, CATALINA (2008). "La incorporación de la interculturalidad en las propuestas d educativas oficiales ecuatorianas en la década de los 90". En Dietz Gunther, Mendoza Zuany Rosa Guadalupe y Téllez Galván, Sergio (edit.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya-Yala.
- VENTURA SORIANO, LETICIA (2012). *Aportes al debate sobre jóvenes indígenas y educación superior: el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Tesis Maestría En desarrollo Educativo. México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <http://200.23.113.59/pdf/29439.pdf>
- VERDESOTO CUSTODE, LUIS FERNANDO. (2014). *Los actores y la producción de la democracia y la política en Ecuador (1979-2011)*. Ecuador: Abya-Yala.
- VILA, PABLO (2012). "Identificaciones múltiples y sociología narrativa. Una propuesta metodológica para complejizar los estudios sobre juventud". En *Voces híbridas. Reflexiones en torno a la obra de García Canclini*. Universidad Autónoma Metropolitana. México: Siglo Veintiuno Editoriales (pp. 166-179).
- VILLAGÓMEZ, MARÍA SOL (2016). *Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente: el Programa Académico Cotopaxi del Ecuador*. Tesis de Doctorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- VILLAVICENCIO, ARTURO (2013). "¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?" Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible

<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3235/1/Villavicencio,%20A-CON-001-Hacia%20donde.pdf>

- VITTÓN DE ANTONIO, MARIA JESÚS (2008). “Análisis de la educación intercultural en Guatemala: una nueva escuela emergente desde los pueblos mayas. De la construcción de materiales a la transformación educativa”. En Dietz G., Mendoza Zuany R. y Téllez Galván S. (edit.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Ecuador: Abya-Yala.
- VOGEL, ARNO (2006) “Política de los rituales no políticos. Un homenaje a las misiones antropológicas”. En *Avá. Revista de Antropología*, núm. 8 (pp. 1-15). Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1690/169021397001.pdf>
- WALFORD, GEOFFREY (2008). “The nature of educational ethnography”. En G. Walford (ed.) *How to do educational ethnography*. London: the Tufnell press (pp 1-15).
- WALSH, CATHERINE (2008a). “Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial”. En Villa W y Grueso, A (comp). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Secretaría de Gobierno-Secretaría de Cultura.
- \_\_\_\_\_ (2008b). *Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- \_\_\_\_\_ (2009a). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) el in-surgir, re-insurgir y re-vivir”. En Medina Melgarejo P. (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN-Plaza y Valdés editores.
- \_\_\_\_\_ (2009b). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala
- \_\_\_\_\_ (2010). “Estudios (inter)culturales en clave de-colonial”. En: *Tabula Rasa* 12 (pp 209-227).
- \_\_\_\_\_ (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya-Yala*. Quito: Abya-Yala/Instituto Científico de culturas Indígenas.
- \_\_\_\_\_ (2014 a). “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*. Año 1 Número 1 (pp.17-31.)
- \_\_\_\_\_ (2014 b). “Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya-Yala-andino. Notas pedagógicas y sentí-pensantes”. En Borsani Ma. Eugenia y Quintero Pablo (comp). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén-Argentina: Educo. Editorial Universitaria. Universidad Nacional del Comahue.
- \_\_\_\_\_ (2014c) “Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales”, En Hemispheric Institute. No. 11, vol. 1 Disponible en <http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>
- WILLIS, PAÚL (1977//1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal
- \_\_\_\_\_ (1993). “Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción” En (1999) Díaz de Rada Brun, Ángel Velasco Maíllo Honorio Manuel, García Castaño, Francisco Javier (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.
- WRIGHT, SUSAN (1998). “La politización de la cultura”. En *Anthropology Today*. Vol. 14 No 1. Disponible en [http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas\\_Archivos/id40/WRIGHT.pdf](http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/id40/WRIGHT.pdf)
- ZAPATA, LAURA (2005). *La mano que acaricia la pobreza: etnografía del voluntariado católico*. Buenos Aires: Antropofagia
- ZAPATA SILVA, CLAUDIA y OLIVA OLIVA, MARIA ELENA (2011). “Experiencia de inserción e impacto institucional de los becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford con ascendencia y adscripción indígena en la Universidad de Chile”. En *Revista ISEES* n° 9, (pp.43-71).
- ZIZEK, SLAVOJ (1998). “Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional”. En Jameson y Zizek. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

## FUENTES ECLESIALES Y SALESIANAS (universidad y congregación)

- FERNANDEZ ARTIME, ÁNGEL (diciembre 2014). Aguinaldo 2015. Inspectoría Salesiana Sagrado Corazón de Jesús. Quito.
- ARCHIVO HISTÓRICO MISIONES SALESIANAS X,7 (1986 y doc. s/f) (pp 19-20).
- BOTTASSO, JUAN (edit.) (1993). Los Salesianos y la Amazonía: Relatos de viajes 1893-1909. Ecuador: Abya-Yala.
- \_\_\_\_\_ (1986) “Las nacionalidades indígenas, el Estado y las misiones en el Ecuador” En Revista Ecuador Debate. Etnia y Estado N 12, Quito: CAAP (p. 156).
- BOSCO, TERESIO (2007). Don Bosco. Una biografía nueva. Cuenca: Editorial Don Bosco.
- BOLETÍN SALESIANO (2012) Disponible en [http://www.boletinsalesiano.info/index.php?id=2903%3Aavi-asamblea-de-las-ius-continua-la-busqueda-de-la-calidad-de-las-universidades-salesianas&format=pdf&option=com\\_content&Itemid=66](http://www.boletinsalesiano.info/index.php?id=2903%3Aavi-asamblea-de-las-ius-continua-la-busqueda-de-la-calidad-de-las-universidades-salesianas&format=pdf&option=com_content&Itemid=66)
- CARTA DE NAVEGACIÓN. (2009-2013 y 2014-2018) Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador. Disponible en <http://www.ups.edu.ec/documents/10184/20982/Carta+de+navegaci%C3%B3n+2014-2018/d31d2ceb-d6f4-494f-86f8-0456e084a1f0>
- CÁRDENAS, JUAN (2013) Presentación del Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Cuenca del 29 al 31 de mayo 2013. Ver “Introducción” en Memorias del Congreso: Universidad Politécnica Salesiana. Ediciones Abya-Yala, 2014.p. 17
- CATECISMO DE LA IGLESIA CATÓLICA (1992). Disponible en [http://www.vatican.va/archive/ccc/index\\_sp.htm](http://www.vatican.va/archive/ccc/index_sp.htm)
- CELAM. Conferencias Generales del Episcopado latinoamericano. Medellín (1968), Puebla (1979) y Santo Domingo (1992) Disponibles en <http://www.celam.org/>
- CIARDI, FABIO (1998). *A la escucha del espíritu. Hermenéutica del carisma de los fundadores*. España: Publicaciones Claretianas.
- CÓDIGO DE DERECHO CANÓNICO (1983) Santa Sede. Disponible en <http://www.vatican.va/archive/ESL0020/INDEX.HTM>
- CONCILIO VATICANO II (1964) Documentos consultados en [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/index\\_sp.htm](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_sp.htm)
- CONSTITUCIONES Y REGLAMENTOS (1985). CCS, Madrid. SALESIANOS DE DON BOSCO.
- CREAMER, PEDRO (2010). La obra salesiana en el Ecuador durante el Rectorado de Don Miguel Rúa- 1888-1910. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- \_\_\_\_\_ (s/f). Obra Salesiana en el Ecuador. Archivo Histórico Inspectorial Salesiano.
- IDENTIDAD DE LAS INSTITUCIONES SALESIANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2013). Dirección General Opere Don Bosco. Roma. Disponible en [http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/Políticas\\_para\\_la\\_presencia\\_Salesiana\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_2003-2008.pdf](http://ww3.ucsh.cl/resources/descargas/Políticas_para_la_presencia_Salesiana_en_la_Educacion_Superior_2003-2008.pdf)
- DON BOSCO (1877) “Ocúspulo. El Sistema Preventivo en la educación de la juventud” Disponible en [www.conoceadonbosco.com/descargas/estudios/El%20SistemaPreventivo.doc](http://www.conoceadonbosco.com/descargas/estudios/El%20SistemaPreventivo.doc)
- EGAS VICTOR, FRANCESIA JUAN y BOTASSO JUAN (1994) *Cuando el premio es el destierro: Luis Calcagno, fundador de la Obra salesiana en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala
- GUERRERO, ANTONIO y CREAMER, PEDRO (1997) Un siglo de presencial salesiana en el Ecuador. 1888-1988. Cuenca: Edibosco.
- GUTIÉRREZ, GUSTAVO. (1971). *Teología de la liberación. Perspectivas*, Salamanca: Sígueme.
- FERNANDEZ, VÍCTOR MANUEL (2000) “Con los pobres hasta el fondo: el pensamiento teológico de Rafael Tello”. Proyecto, 36. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/rectorado/con-pobres-fondo-tello.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2002). El padre Rafael Tello: una interpelación todavía no escuchada. Vida Pastoral, 236 <http://www.san-pablo.com.ar/vidapastoral/index.php?seccion=articulos&id=29>

- Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/rectorado/padre-rafael-tello-interpelacion-fernandez.pdf>
- FUNDACIÓN MAMÁ MARGARITA. Disponible en [http://www.google.com.ec/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&ved=0CDEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fmamamargarita2006.com%2FParte\\_3&ei=wCKHVcCgJ8HZ-QHy\\_oGADw&usg=AFQjCNHZDJmbRhoFOrNGh--t3oLB-PckGQ&bvm=bv.96339352,d.cWw](http://www.google.com.ec/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&ved=0CDEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fmamamargarita2006.com%2FParte_3&ei=wCKHVcCgJ8HZ-QHy_oGADw&usg=AFQjCNHZDJmbRhoFOrNGh--t3oLB-PckGQ&bvm=bv.96339352,d.cWw)
- INFORME DEL RECTOR. (2015) UPS. Ecuador. Documentos institucionales.
- JUNCOSA, JOSÉ ENRIQUE (2012). “Introducción” en *La presencia Salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Sociedad Salesiana en el Ecuador. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador: Salesianos Ecuador. Ediciones Abya-Yala.
- MONTALVO, VIVIANA (2014) Más cerca de los parámetros del CEAACES y de los rankings mundiales. *Revista Utopía*. # 85, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. (p. 36-39).
- NOTIUPS (2014) “Entrevista a Padre Marcelo Farfán. Es necesario asegurar la identidad de la UPS en estos contextos de cambio y reestructuración de las universidades”. [https://issuu.com/upsecuador/docs/notiups\\_53](https://issuu.com/upsecuador/docs/notiups_53)
- \_\_\_\_\_ (2014) “20 años de fundación de la UPS”. En Portal Institucional. Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en <http://www.ups.edu.ec/>
- \_\_\_\_\_ (2015) Encuentro intercultural de estudiantes salesianos en la Residencia Universitaria de la UPS. Disponible <http://www.ups.edu.ec/noticias?articleId=4152363>)
- \_\_\_\_\_ (2015). Carrera de Pedagogía realiza casa abierta sobre Interculturalidad. <http://www.ups.edu.ec/noticias?articleId=6483756> . Puede verse un video de este evento en: <https://www.youtube.com/watch?v=PWjFOj-T3IE>
- \_\_\_\_\_ (2015) La importancia de la Interculturalidad en la Comunidad Universitaria de la UPS. <http://www.ups.edu.ec/web/guest/noticias?articleId=4465235&version=>
- \_\_\_\_\_ (2016) “UPS festeja el Pawcar Raymi con la visita del Tayta Carnaval”. <http://www.ups.edu.ec/web/guest/noticias?articleId=5069978&version=>
- \_\_\_\_\_ (2016) Residencia Intercultural Universitaria acoge a 62 estudiantes de las misiones salesianas del Ecuador. Disponible en <http://www.ups.edu.ec/noticias?articleId=7607628>
- \_\_\_\_\_ (2016). Nacionalidad Achuar muestra su cultura a estudiantes salesianos. <http://www.ups.edu.ec/noticias?articleId=7919759>
- PÁNFILO, LUCIANO (1976). *Dalla scuola di arti e mestieri di don Bosco all'attività di formazione professionale*. LES de Milán, (p 84).
- PAPA FRANCISCO (2015). “Como Don Bosco, con los jóvenes y para los jóvenes”. Carta del Santo Padre Francisco al Reverendo Padre Ángel Fernández Artime Rector Mayor de los Salesianos en el Bicentenario del nacimiento de san Juan Bosco. Disponible en <http://www.sdb.org/es/rettor-maggiore/91-mensajes-rm/1003-carta-del-santo-padre-francisco-al-reverendo-padre-angel-fernandez-artime-24-de-junio-de-2015>
- PARODI, VIRGINIA (2011). *El vínculo con el Fundador. ¿Por qué? ¿Para qué?* Argentina: Editorial Schonstatt-Nazaret.
- PERAZA, FERNANDO (2001). *El Sistema Preventivo de Don Bosco*. Colección de estudios e Investigaciones Centro Salesiano Regional. Ecuador: Imprenta Don Bosco
- \_\_\_\_\_ (2004). *De las escuelas de artes y oficios a la educación profesional durante la vida de Don Bosco*. Quito.
- \_\_\_\_\_ (ed.) (2011). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales. Por San Juan Bosco*. Inspectoría Salesiana del Ecuador. Ecuador: Centro Gráfico Salesiano.
- PÍA SOCIETA SALESIANA DI BOSCO (1910). *Le scuele professionali. Programmidiattici e professionali*. Torino: Scuola Tipografica Salesiana.
- POLO ANTONIO (2007) *La puerta abierta. 30 años de aventura misionera y social en Salinas de Bolívar. Ecuador*. Ecuador: Abya-Yala, DFC (Desarrollo Forestal Comunal), FAI y FEPP.
- PLAN OPERATIVO ANUAL (2014, 2015, 2016) Universidad Politécnica Salesiana. (documentos consultados en los años de investigación, de uso interno a la universidad).

- QUISHPE BOLAÑOS MARCELO (2012). “Los salesianos y el impulso de la educación técnica en Quito. En VÁSQUEZ, REGALADO, GARZÓN, JUNCOSA, TORRES (coord.) *La presencia salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. (pp 223-264).
- RATZINGER, JOSEPH. (1998). Los Movimientos eclesiales y su ubicación teológica. Conferencia al inaugurar en Roma el Congreso mundial de los movimientos eclesiales, organizado por el Consejo Pontificio para los Laicos (27 de mayo de 1998). Disponible en [http://www.mercaba.org/Benedicto%2016/los\\_movimientos\\_eclesiales\\_y\\_su.htm](http://www.mercaba.org/Benedicto%2016/los_movimientos_eclesiales_y_su.htm)
- SANCHEZ PARGA, JOSÉ (2013) La universidad no será una obra salesiana si la pedagogía no se transforma en docencia universitaria, en: Memorias Académicas del Congreso Nacional Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Cuenca del 29 al 31 de mayo 2013. Universidad Politécnica Salesiana. Ediciones Abya-Yala, 2014.
- SOCIEDAD DE SAN FRANCISCO DE SALES (1985) Don Bosco. Testamento Espiritual de San Juan Bosco. En: *Constituciones y Reglamentos de la Sociedad de San Francisco de Sales*, Madrid: Editorial CCS (pp. 259-262)
- UPS EN CIFRAS (2014). Secretaria Técnica de Estadística. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
- VÁSQUEZ, LOLA; REGALADO, JUAN FERNANDO; GARZÓN, BLAS; JUNCOSA, JOSÉ; TORRES, VICTOR HUGO (coord.) (2012). *La presencia salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- VÁSQUEZ, LOLA (2012). Introducción. Parte I. Aportes al desarrollo y la inclusión social. En Vásquez, Regalado, Garzón, Juncosa, Torres (coord.) *La presencia salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- VILLALBA, JORGE. (2004). “Incorporación del P. Pedro Creamer Gómez en la Academia Ecuatoriana de Historia Eclesiástica” En *Revista de la Academia Ecuatoriana de Historia Eclesiástica*, n 23, Quito: Puce (pp 181-188).

## OTRAS FUENTES

- AGENCIA DE NOTICIAS ANDES (2013) “Educación superior de Ecuador avanza pese a las constantes críticas”. Fecha de publicación: 14/2/13. Disponible en <https://www.andes.info.ec/es/noticias/actualidad/15/educacion-superior-ecuador-avanza-pese-constantes-criticas>
- \_\_\_\_\_ (2015) “Ecuador se ha convertido en un referente en educación” Fecha de Publicación: 25/8/2015. Disponible en <http://www.diariopinion.com/nacional/verArticulo.php?id=918364>
- \_\_\_\_\_ (2015) "Ecuador ya cambió, destaca presidente Rafael Correa en conmemoración de 8 años de Gobierno" Disponible en <http://www.andes.info.ec/es/noticias/ecuador-ya-cambio-destaca-presidente-rafael-correa-conmemoracion-8-anos-gobierno.html>
- CARRIÓN, FERNANDO (2015). “La academia en su laberinto: los puntos, los rankings y la citación como normas de calidad” Publicado 1/5/15. Blog: Palabras al margen. El derecho a decirlo todo. Disponible en <http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/internacional/item/la-academia-en-su-laberinto-los-puntos-los-rankings-y-la-citacion-como-normas-de-calidad> Consultado mayo 2015
- CONAIE (1997). “Proyecto político de la CONAIE. Quito. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador”.
- \_\_\_\_\_ (2007). “La CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Propuesta de nueva constitución para la construcción de un Estado Plurinacional, Unitario, Soberano, Incluyente, Equitativo y Laico”. Disponible <http://www.cebem.org/cmsfiles/archivos/principios-lineamientos-conaie.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2013). Proyecto político para la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural. Fundación Pachacama: Ecuador.



- CONTRETEMPS (2014) “Entrevista a René Ramírez en Contretemps”. En: *Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. Publicado 8/2/2014. Disponible en: <http://www.educacionsuperior.gob.ec/entrevista-a-rene-ramirez-en-contretemps/>
- CORREA, RAFAEL (2012) *Enlace ciudadano*, No. 268, 21 de abril, video, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=09dbtmWi-2g>
- DIARIO CLARIN (2017). “Cuando lo ilegal se repite tan dramáticamente, la gente termina acostumbrándose”. Diálogos a fondo. Con Lenin Forero Sánchez, antropólogo (Suplemento Zona, publicado 30/4/17) [https://www.clarin.com/opinion/ilegal-repite-dramaticamente-gente-termina-acostumbrandose\\_0\\_rJhEzKMk-.html](https://www.clarin.com/opinion/ilegal-repite-dramaticamente-gente-termina-acostumbrandose_0_rJhEzKMk-.html)
- EL CIUDADANO (2014) “Ecuador es el país de América Latina que más invierte en educación superior” (publicado 7/2/14) Disponible en: <http://www.elciudadano.gob.ec/ecuador-es-el-pais-de-america-latina-que-mas-invierte-en-educacion-superior/>.
- EL COMERCIO (2014a). “Universitarios tienen un salario mínimo para seguir los estudios”, (publicado 20/2/2014) Disponible en: <http://www.elcomercio.com/tendencias/universitarios-salario-minimo-seguir-estudios.html>
- \_\_\_\_\_ (2014b) “La Universidad Central busca otro perfil de docentes frente a las renuncias. (25/7/14). Disponible en <http://www.elcomercio.com/tendencias/universidad-central-busca-perfil-docentes-frente-renuncias-profesores-escacez.html>
- \_\_\_\_\_ (2014c) “Ecuador apuesta a un radical cambio en su educación superior”. (25/6/14). Disponible en: <http://www.elcomercio.com.ec/tendencias/ecuador-apuesta-radical-cambio-educacion.html>
- \_\_\_\_\_ (2014d) “Estudiantes protestaron en los exteriores de la Senescyt” (publicado 19/6/2014). Disponible en: <http://www.elcomercio.com/tendencias/estudiantes-protestaron-exteriores-senescyt.html>
- \_\_\_\_\_ (2014e) “Los estudiantes que no tienen cupo para la Universidad realizaron un plantón”, (26/6/2014). Disponible en: <http://www.elcomercio.com.ec/tendencias/estudiantes-cupos-universidad-plantonuniversidadcentral.html>
- EL PAIS (2013) “Ecuador ofrece salario, comida y vivienda a profesores españoles”. (Madrid, 22 julio) Disponible en: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/22/actualidad/1374496004\\_364310.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/22/actualidad/1374496004_364310.html)
- EL TELÉGRAFO (2014). “Cuando ‘María’ se convierte en sinónimo de tradición, fe y homenaje a los abuelos”. (Publicado 5/9/14) Disponible en <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/cuando-maria-se-convierte-en-sinonimo-de-tradicion-fe-y-homenaje-a-los-abuelos-infografia-y-audios>
- \_\_\_\_\_ (2015) “Desde 2016, las becas a grupos excluidos serán obligatorias en las Universidades privadas”. (publicado 17/12/15) Disponible en <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/desde-2016-las-becas-a-grupos-excluidos-seran-obligatorias-en-las-u-privadas>
- MOLANO BRAVO, ALFREDO. (2014). Fragmento del discurso de Molano al recibir su Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Colombia. <http://blogs.elspectador.com/cultura/el-magazin/alfredo-molano-bravo-palabras-honoris-causa>
- SENESCYT (2014). “Se lanza el Primer Piloto del Programa de Becas de Política de Cuotas”. Disponible en <http://www.institutobecas.gob.ec/se-lanza-el-primer-piloto-del-programa-de-becas-de-politica-de-cuotas/>

## **DOCUMENTACIÓN LEGAL (nacional e internacional)**

- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ECUADOR (1945).
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ECUADOR (2008). Asamblea Nacional Constituyente.
- CONVENIO OIT 169. (1989) Organización Internacional del Trabajo.
- CONVENIO PLAN PILOTO CUOTAS (2014). SENESCYT/ UPS.
- CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2008). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

[http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es](http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es)

- DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS (DUDH). (1948). Resolución 217 A (III). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- DECLARACIÓN UNIVERSAL SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. (2002). UNESCO.
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. (2007). Organización de las Naciones Unidas (ONU).
- INFORME EL MANDATO CONSTITUYENTE 14 (2008). Asamblea Nacional Constituyente. Ecuador.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR-LOES (2010) Registro Oficial No. 298. Asamblea Nacional Constituyente. Ecuador
- REGLAMENTO GENERAL A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, Decreto No. 865 (2011) Asamblea Nacional Constituyente. Ecuador
- REGLAMENTO DE CARRERA Y ESCALAFÓN DEL PROFESOR DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2012). SENESCYT. Ecuador
- POLÍTICA PÚBLICA DE LA SENESCYT PARA EL FOMENTO DEL TALENTO HUMANO EN EDUCACIÓN SUPERIOR (3 de abril 2012, Acuerdo N°2012-029). Senescyt. Ecuador
- PLAN NACIONAL DEL BUEN VIVIR. (2009-2013) y (2013-2017). Secretaría Nacional De Planificación y Desarrollo- SENPLADES. Ecuador.