



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL**

TEMA:

Interculturalidad en la formación de Trabajo Social: una reflexión al silenciamiento de la cultura indígena en la Educación Superior

AUTORAS:

Huayamave Salvador, Allyson Viviana

Peñañiel Arias, Kristhel Deyaneira

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
LICENCIADA EN TRABAJO SOCIAL**

TUTORA:

Mejía Ospina, Paola Ximena, Mgs.

Guayaquil, Ecuador

15 de septiembre del 2021



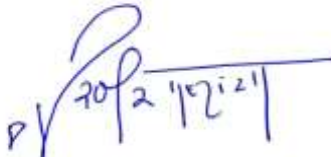
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL**

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo de titulación fue realizado en su totalidad por **Huayamave Salvador Allyson Viviana** y **Peñafiel Arias Kristhel Deyaneira**, como requerimiento para la obtención del Título de **Licenciada en Trabajo Social**.

TUTORA

f. 

Mejía Ospina, Paola Ximena, Mgs.

DIRECTORA DE LA CARRERA

f. 

Quevedo Terán, Ana Maritza, Mgs.

Guayaquil, a los 15 días del mes de septiembre del año 2021



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Nosotras, **Huayamave Salvador, Allyson Viviana y
Peñañiel Arias Kristhel Deyaneira**

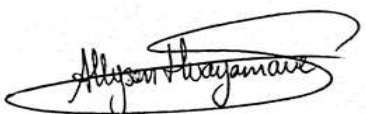
DECLARAMOS QUE:

El Trabajo de Titulación, “**Interculturalidad en la formación de Trabajo Social: una reflexión al silenciamiento de la cultura indígena en la Educación Superior**”, previo a la obtención del Título de **Licenciada en Trabajo Social**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de nuestra total autoría.

En virtud de esta declaración, nos responsabilizamos del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 15 días del mes de septiembre del año 2021

LAS AUTORAS

f. 
Huayamave Salvador, Allyson Viviana

f. _____
Peñañiel Arias, Kristhel Deyaneira



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL**

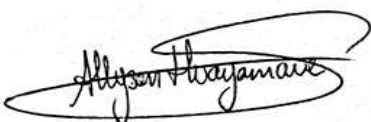
AUTORIZACIÓN

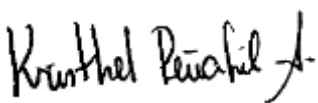
Nosotras, **Huayamave Salvador, Allyson Viviana y
Peñafiel Arias Kristhel Deyaneira**

Autorizamos a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **“Interculturalidad en la formación de Trabajo Social: una reflexión al silenciamiento de la cultura indígena en la Educación Superior”**, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 15 días del mes de septiembre del año 2021

LAS AUTORAS:

f. 
Huayamave Salvador, Allyson Viviana

f. 
Peñafiel Arias, Kristhel Deyaneira

Urkund Analysis Result

Analysed Document: Tesis- Allyson-Kristhel v.016.docx (D111986912)
Submitted: 9/2/2021 7:40:00 PM
Submitted By: mendietalou@gmail.com
Significance: 0 %

Sources included in the report:

Instances where selected sources appear:

0



A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'P. Mejía Ospina', with a horizontal line extending to the right. Below the signature, the date '9/2/2021' is written.

Lcda. Paola Mejía Ospina, Mgs.

Tutora

**DOCENTE CARRERA DE TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

AGRADECIMIENTO

A Dios, por ser mi principal fuente de fortaleza, por guiarme a lo largo de mi vida, sobre todo al escoger como carrera Trabajo Social y por permitirme ser un instrumento suyo a través de esta profesión que ha tenido un impacto significativo en mi vida personal. También, por su amor expresado en mi familia, uno de los pilares fundamentales para el presente logro, en especial mi madre por el sacrificio y amor con el que me ha formado, por enseñarme que la educación es la mejor herencia que puede dejarme.

A Jorge, por siempre creer en mí y motivarme cuando más lo he necesitado, por todo el apoyo y amor que me ha brindado a lo largo de mi vida universitaria y por ser mi mayor referente de perseverancia. A las amigas que esta carrera me ha regalado, por permitirme compartir, crecer y aprender con ellas, han hecho más liviana mi carga, sobre todo a Kristhel Peñafiel, mi compañera de tesis, te admiro amiga de mi vida, eres un gran ejemplo de resiliencia, gracias por la dedicación y compromiso demostrado en la realización de este trabajo, por darme la oportunidad de acompañarte en esta travesía y por ser mi cómplice en muchas otras aventuras.

A la Lcda. Paola Mejía, por todo el apoyo y tiempo que nos brindó durante el acompañamiento de esta tesis, por animarnos y creer incondicionalmente en nosotras. A las y los docentes de la carrera por el cariño demostrado al momento de impartir conocimientos y desarrollar habilidades, por guiarnos y ser referentes de profesionales éticos que aman lo que hacen, en especial la Lcda. Cecilia Condo, por la confianza y afecto que depositó en mí a lo largo del camino, pero sobre todo por su calidez humana que hace que se gane cualquier corazón. Igualmente, a la Lcda. Ana Quevedo, por todo el trabajo realizado desde la dirección de la carrera para potenciarla y por ser una docente capaz de tocar las fibras más sensibles de quienes deseamos aprender. Finalmente, a la Lcda. Jesenia León porque desde la docencia nos dejó ocupar un lugar en su corazón y se esforzó en pulir nuestras capacidades fomentando el interés y curiosidad por las políticas públicas, la extrañamos.

Allyson Viviana Huayamave Salvador

AGRADECIMIENTO

A Dios y al Universo, por haberme permitido estar en el lugar y momento adecuado para elegir esta Carrera que cambió mi vida por completo, al descubrirme a mí misma y al ser más consciente de la realidad social. A mi familia, por ser el apoyo y soporte fundamental para mi formación académica; su motivación, amor y paciencia son los que me han permitido cumplir esta meta. Mi agradecimiento eterno por comprender, respetar y valorar el esfuerzo realizado para el cumplimiento de este sueño.

A las amigas que me dio la carrera, sin ustedes, este proceso jamás hubiese sido el mismo; son el vivo ejemplo de que la familia no solo está conformada por lazos consanguíneos. Mi admiración y respeto a la hermana y amiga que me regaló la vida, por su responsabilidad, trabajo ético, dedicación y compromiso en todo lo que realiza; gracias por ser la mejor compañera de tesis y por motivarme siempre a dar el 100%. A la Lcda. Paola Mejía, por la confianza, el extraordinario aprendizaje, y por tener las palabras precisas que reconfortan el alma; las tres, juntas, hemos logrado ser un excelente equipo.

Al equipo docente de la Carrera de Trabajo Social, quienes mediante sus conocimientos me han permitido desarrollar capacidades y habilidades que me permitirán desempeñarme como trabajadora social. De forma especial, mi sincero agradecimiento a la Lcda. Cecilia Condo, por creer/confiar en mis cualidades y potenciar mis capacidades, por sus palabras de motivación y los abrazos que reinician el alma. Y, a la Lcda. Ana Quevedo que, a través de su enseñanza, permitió desarrollar, siempre, una mirada crítica de la realidad. Mi respeto y admiración por estas dos profesionales que se han convertido en mi mayor referente profesional.

Kristhel Deyaneira Peñafiel Arias

DEDICATORIA

A los pueblos indígenas de América (Abya Yala) y el mundo, portadores de una gran riqueza ancestral, protectores de la biodiversidad y guardianes del medio ambiente. A los pueblos afrodescendiente y montubio, considerando el esfuerzo común de estos grupos sociales por mantener su identidad y sus constantes luchas por hacer valer sus derechos en un contexto marcado por la desigualdad e inequidad social. Que sus ansias de equidad y justicia sean siempre más fuertes que la opresión y que desde su ejemplo podamos entender que la diversidad, en todas sus expresiones, es un verdadero tesoro.

Además, esta tesis se la dedicamos de manera muy especial a las mujeres que hacen parte de estos grandes grupos, sobre todo a aquellas que participaron en esta investigación, no solo porque nos apoyaron y compartieron con nosotras sus historias y experiencias, sino porque se encargaron de ser las voces de sus comunidades. Queremos reconocer también el arduo trabajo que ellas realizan por el bienestar de sus comunidades y familias y nos gustaría expresar nuestra admiración hacia ellas por ser ejemplo de superación personal y amor a sus raíces. Gracias por permitirnos redescubrirnos a través de ustedes.

Allyson Viviana Huayamave Salvador

Kristhel Deyaneira Peñafiel Arias



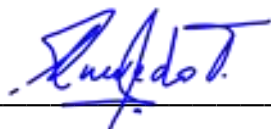
**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE JURISPRUDENCIA, CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL**

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN

f. 

PAOLA XIMENA MEJÍA OSPINA, MGS.
TUTORA

f. 

ANA MARITZA QUEVEDO TERÁN, MGS.
DIRECTORA DE CARRERA

f. 

CHRISTOPHER FERNANDO MUÑOZ SÁNCHEZ, MGS.
COORDINADOR DEL ÁREA O DOCENTE DE LA CARRERA



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES Y POLITICAS
CARRERA TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
PERIODO PERIODO A-2021 UTE

ACTA DE TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN
TRABAJO DE TITULACIÓN

El Tribunal de Sustentación ha escuchado y evaluado el Trabajo de Titulación denominado "INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL: UNA REFLEXIÓN AL SILENCIAMIENTO DE LA CULTURA INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR", elaborado por el/la estudiante ALLYSON VIVIANA HUAYAMAVE SALVADOR, obteniendo el siguiente resultado:

Nombre del Docente-tutor	Nombres de los miembros del Tribunal de sustentación		
PAOLA XIMENA MEJIA OSPINA	ANA MARITZA QUEVEDO TERAN	JAIME FERNANDO FRANCO PALACIOS	JOSE GREGORIO SALAZAR JARAMILLO
Etapas de ejecución del proceso e Informe final			
10 / 10	10.00 / 10	10.00 / 10	10.00 / 10
	Total: 10 %	Total: 20 %	Total: 70 %
Parcial: 70 %	Parcial: 30 %		
Nota final ponderada del trabajo de título:		10.00 / 10	

Para constancia de lo actuado, el (la) Coordinador(a) de Titulación lo certifica.

Coordinador(a) de Titulación

FACULTAD FACULTAD DE JURISPRUDENCIA Y CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS
CARRERA TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
PERIODO PERIODO A-2021 UTE

**ACTA DE TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN
TRABAJO DE TITULACIÓN**

El Tribunal de Sustentación ha escuchado y evaluado el Trabajo de Titulación denominado "INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL: UNA REFLEXIÓN AL SILENCIAMIENTO DE LA CULTURA INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR", elaborado por el/la estudiante KRISTHEL DEYANEIRA PEÑAFIEL ARIAS, obteniendo el siguiente resultado:

Nombre del Docente-tutor	Nombres de los miembros del Tribunal de sustentación		
PAOLA XIMENA MEJIA OSPINA	ANA MARITZA QUEVEDO TERAN	JAIME FERNANDO FRANCO PALACIOS	JOSE GREGORIO SALAZAR JARAMILLO
Etapas de ejecución del proceso e Informe final 10 / 10	10.00 / 10 Total: 10 %	10.00 / 10 Total: 20 %	10.00 / 10 Total: 70 %
Parcial: 70 %	Parcial: 30 %		
Nota final ponderada del trabajo de título:		10.00 / 10	

Para constancia de lo actuado, el (la) Coordinador(a) de Titulación lo certifica.



Coordinador(a) de Titulación

Contenido

Capítulo I..... 4

Planteamiento del problema de Investigación.....	4
1.1. Definición del problema de investigación.....	4
1.2. Antecedentes investigativos (Estado del arte)	15
1.3. Preguntas de investigación.....	31
1.3.1. Pregunta de investigación general.....	31
1.3.2. Preguntas de investigación específicas	31
1.4. Objetivo general	32
1.4.1. Objetivos específicos.....	32
1.5. Justificación	32

Capítulo II..... 38

Referente Epistemológico- Teórico – Conceptual – Normativo – Estratégico ..	38
2.1. Referente Epistemológico	38
2.1.1. Epistemología del norte	38
2.1.2. Epistemologías del sur	40
2.1.3. Epistemologías de los pueblos y nacionalidades.....	43
2.1.4. Epistemología feminista indígena	46
2.1.5. Racismo epistémico.....	48
2.2. Referente Teórico.....	51
2.2.1. Teoría de la reproducción.....	51
2.2.2. Teoría crítica.....	58
2.3. Referente Conceptual	66
2.3.1. Racismo estructural	66
2.3.2. Racismo y género	70
2.3.3. Decolonialidad	73
2.3.4. Identidad cultural	75
2.3.5. Bienestar Humano Indígena.....	77
2.3.6. Multiculturalidad y pluriculturalidad	81
2.3.7. Multiculturalismo.....	82
2.3.8. Interculturalidad	83
2.3.9. Perspectiva intercultural y decolonial en la formación de Trabajo Social	85
2.3.10. Educación Superior	87
2.3.11. Enfoque de interculturalidad en la Educación Superior.....	89

2.3.12.	La ecología de saberes en la Educación Superior.....	91
2.4.	Referente Normativo	92
2.4.1.	Buen Vivir/ Sumak Kawsay.....	93
2.4.2.	Constitución del Ecuador 2008	94
2.4.3.	Tratados y Acuerdos Internacionales.....	98
2.4.4.	Leyes Orgánicas.....	101
2.4.5.	Decretos y reglamentos	103
2.5.	Referente Estratégico	106
Capítulo III.....	110	
Metodología de la investigación	110	
3.1.	Enfoque de investigación	110
3.2.	Tipo y nivel de investigación	110
3.2.1.	Tipo de investigación.....	110
3.2.2.	Nivel de investigación.....	111
3.3.	Método de investigación	112
3.4.	Universo, muestra y criterio muestral	112
3.4.1.	Universo o población	112
3.4.2.	Muestra y criterio muestral.....	113
3.5.	Categorías y subcategorías de estudio	115
3.6.	Formas de recolección de información	116
3.7.	Formas de análisis de información	117
Capítulo IV	119	
Resultados de la investigación	119	
4.1.	Características identitarias y condiciones de vida de las estudiantes indígenas de Trabajo Social.....	120
4.1.1.	Características identitarias de las estudiantes indígenas de Trabajo Social	120
4.1.2.	Condiciones de vida de las estudiantes indígenas	135
4.2.	Pueblos y nacionalidades indígenas y el acceso al derecho a la educación.....	150
4.2.1.	Barreras u obstáculos que surgen en el camino a la educación superior de las estudiantes indígenas	151
4.2.2.	Educación en las comunidades indígenas, desde la perspectiva de las estudiantes	156
4.2.3.	Mujer indígena en la educación	160
4.3.	La experiencia de las estudiantes indígenas en la formación de Trabajo Social	163

4.3.1. Decisión de estudiar Trabajo Social	163
4.3.2. Dificultades que tienen las estudiantes indígenas para adaptarse a la educación superior	168
4.3.3. Permanencia de las estudiantes indígenas en la Carrera y el accionar en el ámbito profesional	177
4.3.4. Claves para la Educación Superior Intercultural en Trabajo Social: reflexiones de las autoras.....	179
Capítulo V	182
Conclusiones y recomendaciones	182
5.1. Conclusiones generales.....	182
5.2. Recomendaciones generales.....	186
Bibliografía	191
Anexos	215
1. Consentimiento Informado.....	215
2. Guía de preguntas para grupo focal	216
3. Guía de preguntas para entrevista	219

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se interesa por conocer las características de la identidad cultural y la experiencia formativa de las estudiantes indígenas de Trabajo Social en una Universidad de la ciudad de con la finalidad de visibilizar el silenciamiento de su cultura y repensar la formación, desde una perspectiva intercultural. Desde el trabajo se pretendió también rescatar sus puntos de vista y experiencias sobre aquellos elementos de su cultura que deberían integrarse en la formación. Para el análisis de la información y acorde con los objetivos formulados se ha planteado un referente epistemológico, teórico-conceptual, normativo-estratégico. En el referente epistemológico se abordan las epistemologías del norte, del sur, indígenas y feministas. Asimismo, se ha recurrido a la Teoría de la Reproducción y la Teoría Crítica, con la finalidad de comprender como funciona el sistema de educación. La metodología de esta investigación se basó en un enfoque cualitativo, a partir de allí se definió como nivel exploratorio - descriptivo y método hermenéutico, las técnicas empleadas fueron entrevista a profundidad y grupo focal con las tres estudiantes. Los resultados posibilitaron conocer las características identitarias y las condiciones de vida y bienestar humano de las estudiantes que se autodefinen como indígenas en Trabajo Social, permitiendo tener una imagen cercana de su realidad; así como también los obstáculos y retos que han enfrentado hasta llegar a la educación superior y cómo ha sido la experiencia en ella.

Palabras Claves: Educación Superior, interculturalidad, decolonialidad, diversidad, Trabajo Social, pueblos y nacionalidades indígenas.

ABSTRACT

This present work searches is interested in knowing the influence of cultural identity in the process of academic training of indigenous students of Social Work with the aim of making the silencing of their culture visible and rethinking career training from an intercultural perspective. The work also sought to rescue their views and experiences on those elements of their culture that should be integrated into training. An epistemological, theoretical-conceptual and normative-strategic reference has been proposed for the analysis of the information and in accordance with the objectives formulated. The epistemological reference addresses the epistemologies of the north, the south, indigenous and feminist. The theory of reproduction and critical theory have also been used to understand how the education system works. The methodology of this research was based on a qualitative approach, from there it was defined as exploratory level - descriptive and hermeneutical method, the techniques used were interview in depth and focus group with the three students. The results made it possible to know the identity characteristics and conditions of life and human well-being of the students who self-define themselves as indigenous in Social Work, allowing to have a close image of their reality; as well as the obstacles and challenges they have faced until they reach higher education and how the experience has been in it.

Keywords: Higher Education, interculturality, decoloniality, diversity, Social Work, indigenous peoples and nationalities.

INTRODUCCIÓN

Durante la última década se ha acentuado la desigualdad en países latinoamericanos, afectando especialmente a sectores específicos de la población, como es el caso de los pueblos y nacionalidades indígenas. Estos grupos se han enfrentado históricamente a fenómenos como la exclusión social y la discriminación. En este sentido, la cobertura educativa y la dificultad en el acceso a la educación representan dos de las grandes limitantes a los que se enfrenta la población indígena.

En Ecuador la población indígena, vive una situación compleja en el ámbito cultural, social y económico. Debido a esto, las Naciones Unidas (2020) señala que la pandemia y el confinamiento afecta las diferentes esferas de la sociedad, en donde los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, entre otros, son los grupos particularmente afectados. En este marco, surgió el tema central del presente trabajo de investigación: la necesidad de comprender la formación de estudiantes autoidentificados indígenas en la Educación Superior, a partir de la ventana de la Carrera de Trabajo Social.

Desde la profesión, se pretende lograr un acercamiento y comprensión de la problemática que atañe no solo a las personas que participaron en esta investigación, sino también a todas aquellas que pertenecen a los pueblos ancestrales y acceden a la educación superior haciendo frente a situaciones desiguales, y particularmente a un sistema educativo estructurado desde las bases de la hegemonía occidental.

Este trabajo busca a su vez repensar la formación de Trabajo Social e impulsar el enfoque Intercultural en el sistema de educación superior, pensando y articulando sus realidades, experiencias, necesidades y expectativas, pero también integrando sus saberes y construyendo conjuntamente un Trabajo Social Intercultural, puesto que la profesión interviene con sujetos y grupos sociales inmersos en diversos contextos y se propone como deberes básicos

facilitar el desarrollo y el cambio social, así como también la cohesión y la emancipación de las personas (FITS, 2014).

Por lo tanto, el presente trabajo investigativo se conforma por 5 capítulos, de los cuales en el primero se presenta el planteamiento del problema y los antecedentes. Asimismo, se expone la justificación de la investigación en donde se describe la relevancia del estudio a nivel académico, profesional y social. De igual forma, en este capítulo se encuentran las preguntas y objetivos de investigación.

En el segundo capítulo se exponen los referentes epistemológicos, teóricos y conceptuales que facilitaron mayor comprensión de la problemática a investigar. Igualmente, se presentan los referentes normativos y estratégicos que dan sustento al estudio. Por su parte, el tercer capítulo detalla el proceso metodológico implementado para llevar a cabo el presente trabajo, además, describe minuciosamente los criterios para determinar la muestra, así como las formas de recolección y análisis de la información.

En el cuarto capítulo se encuentran los hallazgos obtenidos luego de la recolección y análisis de la información. En este apartado se analiza la perspectiva de los actores sociales contrastando con la teoría, el pensamiento crítico de los investigadores y el discurso empírico de los participantes. Por último, el quinto capítulo condensa las conclusiones y recomendaciones elaboradas a partir del proceso de indagación y análisis de información.

Capítulo I

Planteamiento del problema de Investigación

1.1. Definición del problema de investigación

La presente investigación gira en torno a realidad de los pueblos y nacionalidades indígenas. De acuerdo con el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), citado por (Alavez Ruiz, 2014) en el mundo existen aproximadamente 470 millones de personas indígenas pertenecientes a más de 5.000 pueblos diferentes en alrededor de 90 países. Además, las personas indígenas constituyen el 6% de la población mundial, el 90% de la diversidad cultural y resguardan el 80% de la biodiversidad del planeta, pero también representan el 15% de la población que vive en pobreza extrema.

Continuando con lo anterior, es importante destacar que las poblaciones indígenas están distribuidas en todo el mundo. No obstante, la cantidad de personas, sus condiciones, así como sus experiencias pueden llegar a variar ampliamente en cada uno de los continentes. Según el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (2020) o IWGIA por sus siglas en inglés, Asia es el continente que cuenta con la mayor población indígena del mundo representando alrededor del 70%. Seguido de este, se encuentran África con 14% y América con 11%. En menor medida están Oceanía con 2% y Europa con menos del 1%, ya que las poblaciones autoidentificadas como indígenas son relativamente pocas.

En lo que respecta América, es válido mencionar que en Canadá hasta el año 2016 las personas indígenas representaban el 4.9% de la población total. Por su parte, en Estados Unidos los pueblos indígenas reconocidos como nativos americanos constituye el 2% de la población total. Por otro lado, en México existen 68 pueblos indígenas, es decir, el 6.1% de la población total, en Chile el 12.8%, en Ecuador el 8.08%; y en países como Bolivia, Guatemala y Perú los pueblos y nacionalidades indígenas componen una parte importante en relación con la población nacional total llegando a representar el 40% de la población.

En cuanto América Latina, históricamente, se han documentado diferencias entre los grupos étnicos respecto de la población general. Frente a esto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2014) considerando la base de datos de los países latinoamericanos estima que a 2010 en la región la población indígena era de aproximadamente 45 millones de personas, es decir el 8% de la población total, la cual además representaba el 14% de los pobres a nivel regional y se estimaba que más del 17% de los habitantes se encontraban en extrema pobreza. Tomando en cuenta esto, Bello & Rangel (2002) mencionan que América Latina es la región más desigual del planeta, y que el racismo y la discriminación son problemas históricos que traen consigo desigualdad, pobreza y exclusión.

Durante la última década se ha acentuado la pobreza en países latinoamericanos, afectando especialmente a sectores específicos de la población, como es el caso de los pueblos y nacionalidades indígenas. A su vez, esto ha aumentado el interés en realizar investigaciones sobre pobreza, ya que es uno de los varios factores que afecta el desarrollo. Plant (1998) asegura que, para analizar la pobreza de la población indígena, se debe realizar un análisis estructural de la misma, considerando la historia socioeconómica de América Latina. A más de la discriminación y el racismo, se debe también considerar la dominación legal y extralegal para entregar sus tierras, debido a las reformas neoliberales del siglo XIX; ofrecer mano de obra más económica en distintos sectores de la economía; la colonización y la falta de control de sus propios modos de vida.

Adicional a lo antes mencionado, Hopenhayn & Bello (2001) señalan otros factores que generan la pobreza en este grupo poblacional, tales como el colapso de las economías comunitarias, la migración campo-ciudad y la dificultad para la inserción laboral. Esta situación de pobreza se suma a otros factores que complican su situación como el analfabetismo, desempleo, la carencia de servicios sociales y de salud, así como también mayores niveles de morbilidad y mortalidad (Juárez, y otros, 2014).

Por otro lado, según la Organización Mundial de la Salud OMS (1999) tanto la población indígena como afrodescendiente muestran un mayor deterioro en sus condiciones de salud en comparación con otros grupos poblacionales. También, la esperanza de vida al nacer es entre 10 a 20 años menor que el resto de la población. Asimismo, se indica que los niños, niñas y las mujeres tienen más dificultades en el acceso a servicios básicos de salud, esto podría guardar relación con los altos índices de mortalidad infantil que suele ser de 1.5 a 3 veces mayor que el promedio nacional. Aunque el acceso a los servicios para la población indígena ha mejorado, aún no existen niveles equitativos de acceso respecto al resto de la población (Bello & Rangel, 2002).

Sumado a esto, es importante mencionar que, la mayor brecha salarial del mundo es referente a la población indígena de América Latina y el Caribe, pues su salario en empleos remunerados es 31% por debajo de los y las trabajadoras no indígenas. Según Pérez Sáinz (1994) con más frecuencia son abordadas las investigaciones sobre diferencias salariales por género, sin embargo, las diferencias salariales por etnia constituyen una realidad recurrente en el mercado laboral poco estudiada.

Siguiendo esta línea, Horbath (2008) menciona que los bajos niveles educativos, el analfabetismo y la poca capacitación laboral definen la inserción de la población indígena al mercado laboral y por ende la remuneración salarial. Además, la mayor parte de la población indígena que migra a la ciudad suele trabajar en el sector informal, agricultura, venta de artesanías, en trabajos pocos estables, y en ciertas ocasiones en el sector formal –aceptando relaciones de subordinación con un salario muy bajo–.

A pesar del incremento en los últimos años, en el acceso a la educación por parte de la población indígena, solo el 20% de personas se encuentran en edad escolar, constituyendo así el grupo etario con menor acceso a la educación. Además, en Latinoamérica se registran 826 pueblos indígenas, de los cuales 316 se encuentran en la Amazonía. Adicional a esto, es importante destacar que aproximadamente una quinta parte de las personas indígenas ha perdido su

lengua materna por la aculturación del español o portugués (Banco Mundial, 2015).

Para Bello & Rangel (2002) la cobertura educativa y la dificultad en el acceso a la educación son de los grandes inconvenientes que tiene la población indígena. Asimismo, otro factor que se suma es la pertinencia pedagógica, ya que hasta la década de los 90, la mayoría de los países de la región latinoamericana no abordaban el tema de la interculturalidad desde sus currículos y aulas de clase.

Ahora bien, en Ecuador según el INEC (2020) la actual población del país es de más de 17 millones de personas; de ellas aproximadamente 1.100.000 habitantes son indígenas, es decir, el 8.08% de la población total. En el país existen 14 nacionalidades y 22 pueblos indígenas, el 24.1%, se encuentra en la región amazónica; el 8.3% en la Costa; y el 7.3% restante en la región andina e insular. La nacionalidad más predominante a nivel nacional es la Kichwa con un 85.9%, seguido de esto está la nacionalidad Shuar con 9.4%.

El Ministerio de Inclusión Económica y Social (2019) señala que el 54% de la población indígena de Ecuador se encuentran en situación de pobreza. De acuerdo con el Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda MIDUVI (2015) el 31.4% de los pueblos indígenas habitan en zonas rurales. La principal actividad económica de las personas indígenas es la agricultura y artesanía. Por otra parte, el promedio de escolaridad en el área rural representa el 8.2%.

Considerando lo anterior, SENPLADES en su informe "*Atlas de desigualdades socio-económicas del Ecuador*" (2013) indica que a pesar de los avances demostrados en el Censo de Población y Vivienda del INEC (2010), siguen existiendo pronunciadas brechas sociales en la población indígena. En lo que respecta a educación, a 2010 uno de cada cuatro niños, niñas y adolescentes indígenas tenía rezago escolar; las mujeres indígenas presentaban un 27% de analfabetismo mientras que los hombres indígenas eran quienes menos acceden al bachillerato, y solo el 14.7% de la población total accedió a la Educación Superior.

Según la UNESCO y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020) el bajo porcentaje de estudiantes indígenas que ingresan a la Educación Superior está relacionado a varios factores que inciden directamente en el acceso a la educación. Uno de estos factores es la pobreza, ya que como se señaló anteriormente es una situación estructural y compleja, que en este caso impide la matriculación y continuidad de la educación primaria y secundaria.

Por otro lado, se halló que un gran porcentaje de niños, niñas y jóvenes deben abandonar sus estudios a temprana edad para trabajar y aportar económicamente al hogar. Adicional a esto, se encuentran las barreras institucionales, como es el examen de acceso para la Educación Superior, que, si bien es un método justificable para evaluar los conocimientos de los y las estudiantes, también se convierte en una ventaja para quienes han recibido una enseñanza con altos indicadores de calidad educativa en todos los niveles –que en escuelas urbanas suele ser más altas que en las del área rural– o que se han preparado en cursos particulares para rendir el examen (UNESCO-IESALC, 2020).

En concordancia con lo anterior, Suárez (2017) afirma que existen algunas barreras que obstaculizan la permanencia de los y las estudiantes en la Educación Superior, una de ellas es la geográfica, ya que, en la mayoría de los países latinoamericanos, las universidades se encuentran en zonas urbanas o en las grandes ciudades. Esta situación implica que los y las estudiantes indígenas tengan que migrar en la mayor parte de los casos o viajar a diario, lo que conlleva un gran costo económico mensual para el traslado, la manutención en el lugar, y el costo educativo, dicha dificultad es denominada por la autora como barrera económica.

Respecto a lo planteado por Suárez (2017), Villasante (2007) indica que los y las estudiantes que migran a la ciudad para estudiar, se encuentran en una situación de migración temporal, pero que es algo insostenible económicamente por las familias. Por esta razón, los y las jóvenes deben conseguir un trabajo temporal para poder pagar sus estudios en caso de estar en una institución privada y

sustentar los gastos básicos. Esta decisión impacta de forma negativa en el rendimiento académico y en muchos casos termina provocando la deserción de los y las estudiantes.

Del mismo modo, Zavala & Córdova (2010) afirman que existe otra barrera que se encuentra relacionada con el trato discriminatorio que reciben los y las jóvenes indígenas en la Educación Superior, ya sea por sus dialectos, las tradiciones y costumbres, la forma de vestir o su lugar de origen. Con relación a esto, las autoras enfatizan que varios estudiantes mienten respecto a su lugar de origen, ya que consideran que esto los hace sentir inferiores, además muchos de ellos suelen conocer casos de jóvenes indígenas que han experimentado situaciones de rechazo y discriminación por su lugar de origen. En este sentido, Ossola (2010), quien realizó un estudio respecto a las vivencias de los y las jóvenes indígenas en las universidades, menciona que estos jóvenes se sienten constantemente como si estuvieran en un espacio ajeno, ya sea por la relación entre compañeros, con el o la docente o el uso de los textos académicos en una lengua diferente a la propia.

Por todo lo antes mencionado, se puede decir que, de manera histórica se han visto vulnerados los derechos de los pueblos y nacionalidades, y aquello, es una realidad no solo de Ecuador, sino de la región en general. Por esta razón, desde hace algunos años, la población indígena se encuentra en una lucha constante para defender sus derechos humanos, territoriales y medioambientales, mediante el movimiento indígena. Específicamente en América Latina, la presión de estos movimientos en los gobiernos ha tenido mayor visibilización y efectividad. Cabe destacar que, en la mayoría de los países, especialmente en Ecuador, ha aumentado la influencia política de la población indígena. No obstante, su representación sigue siendo menor en comparación con las personas no indígenas.

Se entiende entonces que, en Ecuador la población indígena, vive una situación histórica compleja en el ámbito cultural, social y económico. Debido a esto, las Naciones Unidas (2020) señala que la pandemia y el confinamiento afecta las diferentes esferas de la sociedad, en donde los pueblos indígenas,

afrodescendientes, migrantes, entre otros son los grupos particularmente afectados. En este marco, en algunas partes del oriente amazónico los pueblos indígenas reportaron una serie de dificultades relacionadas a las barreras socioculturales de los sistemas de salud.

A finales de 2019 y en 2020, varios sucesos agravaron de forma directa los derechos y las condiciones de vida de los pueblos y nacionalidades del país. Uno de ellos, tiene que ver con la movilización nacional del movimiento indígena de octubre de 2019, como protesta en contra del ajuste estructural y los acuerdos del gobierno con el Fondo Monetario Internacional; y otro evento, corresponde a la llegada de la COVID-19, declarada pandemia el 11 de marzo por la OMS. Por esta razón dicho organismo recaló la necesidad de activar y ampliar los mecanismos de respuesta de emergencia a nivel nacional para frenarla (Organización Mundial de la Salud, 2019).

En Ecuador el primer caso fue detectado a finales de febrero, en consecuencia, el 16 de marzo del mismo año el gobierno decreta el “Estado de Excepción”, lo que conlleva un confinamiento prolongado como una de las medidas para ralentizar el número de contagios y evitar la saturación de las instituciones de salud. Los mecanismos de respuestas decretados por el gobierno agravaron la crisis económica y social que ya existía en el país (Organización Mundial de la Salud, 2019).

Con relación a esto, IWGIA (2020) afirma que, desde antes de la pandemia los pueblos y nacionalidades indígenas ya se encontraban con servicios médicos e información sanitaria desigual e inadecuada, y sin información oficial en su lengua oficial lo que significó un obstáculo para permanecer informados. Sumado a esto, un gran porcentaje de la población indígena no podía cumplir con varios de los protocolos de bioseguridad mencionados por el gobierno como el lavado de manos constante, ya que, según datos del Consejo Nacional de Igualdad de Pueblos y Nacionalidades (2020), solo el 43.8% de las personas indígenas cuentan con acceso seguro a agua.

En este sentido, el confinamiento obligatorio, afectó la vida cotidiana y las actividades realizadas por las personas indígenas y no indígenas. Sin embargo, mientras la mayoría de los países en el mundo se confinaban, las oportunidades económicas de las personas indígenas se vieron afectadas, debido a que muchos de ellos sobreviven con la venta de productos en los mercados, los cuales tuvieron que ser cerrados para evitar la aglomeración de personas. Además, las carreteras fueron bloqueadas solo permitiendo la movilización en casos estrictamente necesarios (IWGIA, 2020).

Por tanto, se puede decir que la actual pandemia no solo representa una crisis sanitaria, sino también un hecho sociohistórico que cambió la dirección de la realidad para todos y todas. En este sentido, las actividades del contexto educativo no fueron la excepción, ya que los actores sociales que integran las instituciones de Educación Superior y todos los niveles educativos redefinieron sus actividades para poder continuar con sus obligaciones (Ordorika, 2020).

La encuesta internacional de la International Association of Universities de Marinoni, Van't Land & Jensen (2020) aplicada a varias Instituciones de Educación Superior, aporta datos importantes sobre ellas. Entre los principales resultados se indica que el 80% de las Universidades consideran que tendrán un impacto negativo en la matriculación de estudiantes; el 60% ha migrado a la educación virtual; el 80% de los proyectos de investigación se han afectado – podrían no ser culminados– y el 41% de los trabajos de titulación giran en torno al COVID-19.

Por su parte, Ordorika (2020) indica que, en el caso de la Educación Superior, existen muchas desigualdades sociales dependiendo de la situación socioeconómica de los y las estudiantes. Recalcando que, en Ecuador, existe una gran brecha digital, según el INEC (2019) el 45.5% de los hogares cuentan con internet en casa; pero solo el 21.6% de los hogares del área rural tienen cobertura a internet. Además, únicamente el 54% de personas que viven en el área rural tienen un teléfono inteligente y el 20% de personas con un rango de edad de 19 a 49 años tienen analfabetismo digital (PRIMICIAS, 2020).

Adicionalmente, Lloyd (2020) plantea que las desigualdades sociales, se hacen más evidentes entre instituciones privadas, públicas y aquellas que ya contaban con ofertas de carreras a distancia o virtuales. Pese a esto, la realidad es que la crisis generada por la COVID-19 ha afectado a estudiantes de las instituciones de todos los tipos y niveles, y tiene la capacidad de seguir ampliando las desigualdades sociales ya existentes.

En este sentido, es importante destacar que la interculturalidad emerge como un pilar fundante para el Trabajo Social en la medida que, como disciplina y en todos sus ámbitos de acción, trabaja con sujetos inmersos en contextos y realidades distintas, reconociendo que los factores históricos, socioculturales y económicos, políticos y geográficos pueden ser vistos como oportunidades y/o dificultades. A partir de esto, el Trabajo Social se propone como deberes básicos facilitar el desarrollo y el cambio social, así como también la cohesión y la emancipación de las personas (FITS, 2014).

Para lograr lo mencionado en el párrafo anterior, es esencial que desde la formación de Trabajo Social se oriente a una reflexión sobre el porqué existen estas opresiones, que generalmente tienden a basarse en criterios como la clase social, discapacidad, etnia y cultura, religión, género y la orientación sexual, es decir, todo aquello que genera diferencias. Por tanto, es posible señalar que solo interpelándose constantemente sobre las estructuras sociales dominantes que mantienen el *statu quo*, se logrará impulsar y lograr cambios (Torres Gómez & Vélez Villafañe, 2020).

En torno a esto, Gómez Hernández (2018) hace un llamado a no limitar los procesos interculturales con acciones basadas en lo tradicional “incluyente”, sino en lo revolucionario dignificador, en donde las diferencias no sean solo vistas como algo que existe, sino como algo sujeto a valor y reconocimiento. Se reconoce también que la igualdad y equidad solo será posible si se empieza a reconocer, valorar, dignificar y dar lugar a las culturas desde las relaciones e interacciones cotidianas. Por tanto, Ocoró Loango & Mazabel Cuasquer (2021) proponen descolonizar la mente, es decir, trabajar desde, la autorreflexión y la discusión social sobre el tema, para luego pensar en estrategias de acción.

Igualmente, Krmpotic (2012) hace énfasis en la toma de conciencia para lograr procesos descolonizadores refiriéndose a que solo siendo conscientes de lo que sucede y de lo que se quiere cambiar se logrará una transformación social y colectiva, y a la vez personal, que se manifestará y se reproducirá en todos los ámbitos a lo largo de la vida. Esto se interrelaciona con lo que afirma Gómez Hernández (2018) sobre la ética de liberación, ya que ésta requiere que los sujetos se vuelvan a conocer creando espacios en los que puedan contarse sus propias historias y sea posible liberarse de una forma de vida basada en el distanciamiento y la ignorancia.

En el caso de la universidad donde se realiza el estudio, es una institución ubicada en la ciudad de Guayaquil, provincia de Guayas, que desde el año 2000 oferta la carrera de Trabajo Social en modalidad distancia. En el período académico A-2021, se encuentran registrados y registradas 473 estudiantes de los cuales el 73,15% estudian en la modalidad distancia y el 26,84% restante en la modalidad presencial. De estos estudiantes, el 85,6% son de género femenino, 13,9% de género masculino y 0,5% se autodefinen como LGBTIQ.

La mayor parte de los y las estudiantes de Trabajo Social residen en la provincia de Guayas (52,6%), seguido de (8,6%) en Pichincha, (6,3%) en El Oro, (6%) en Sucumbíos, (3,3%) en Cotopaxi, (2,8%) en Imbabura. Por otro lado, el (87,96%) de los y las estudiantes se autodefinen como mestizos/as; seguido de estudiantes (5%) montubio/a, (3,5%) afroecuatoriano/a, (2,26%) blanco/a, (0,77%) indígena y (0,5%) cholo/a.

Como se puede observar la universidad ubicada en la ciudad de Guayaquil, refleja la diversidad socio cultural existente en Ecuador. Diversidad que, según Hanne (2018), siempre ha estado presente en todos los contextos, incluyendo el académico, solo que se tienden a convertir en presencias excluidas, por lo que se desconoce su historia y realidad. Por tanto, en la universidad se vuelve todo un reto abordar de manera institucional las particularidades culturales de los y las estudiantes indígenas.

Cabe mencionar que, ignorar las características identitarias, las condiciones de vida y las necesidades pedagógicas de los y las estudiantes indígenas, hace que se privilegie la educación occidental y el discurso educativo hegemónico. Por tanto, no se tiene un currículo adaptado en donde se considere a esta población. Según Breidlid (2016) cuando se adapta el currículo a las necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas, se impulsa el desarrollo de la identidad en los y las estudiantes, ya que solo al exponer y cuestionar la forma opresiva en la que se produce el conocimiento los y las estudiantes indígenas podrían empezar a reconstruir y recuperar su identidad. En pocas palabras, tener un currículo adaptado a las necesidades y experiencias de los y las estudiantes consiste en un requerimiento para un apropiado reconocimiento de la identidad.

Sumado a esto, en la universidad se tienden a desconocer las dificultades académicas de los y las estudiantes indígenas para poder cumplir con los requerimientos académicos. Es así que, Suárez (2017) señala que los y las estudiantes indígenas generalmente tienen dificultades al leer y comprender ciertos textos, ya que se utiliza un lenguaje académico ajeno a su realidad. La autora indica que dicha dificultad se manifiesta en las limitaciones en el manejo del lenguaje académico expresado en la calidad de los trabajos, en problemas evidenciados en los controles de lectura o análisis de contenidos o de problemáticas. Además, debido al limitado manejo del lenguaje académico, los y las estudiantes indígenas suelen tener calificaciones más bajas respecto a los y las estudiantes no indígenas.

Por otro lado, también existen dificultades en las exposiciones orales, puesto a que debe haber una comprensión del tema y al momento de exponer tener interacción activa con los y las compañeras y el o la docente (Suárez, 2017). Por último, Martínez (2020) plantea que otra dificultad que tienen los y las estudiantes indígenas es el limitado acceso a herramientas tecnológicas para el uso de los recursos, materiales y contenidos didácticos-pedagógicos que se encuentran subidos en la plataforma moodle. En otros casos, los y las estudiantes cuentan con la herramienta tecnológica, pero no tienen cobertura a internet de calidad que permita usar y la plataforma y navegar en internet para la realización de

tareas. Todo esto junto a la posible discriminación a la cual están sujetos los y las estudiantes indígenas a lo largo de la carrera.

Por todo lo antes mencionado, se puede decir que se desconoce si la formación impartida considera la realidad de los pueblos y nacionalidades indígena o únicamente la realidad occidental. Es por esta razón que, se ha planteado la necesidad de preguntarse ¿Cuáles son las características de la identidad cultural y la experiencia formativa de las estudiantes indígenas de Trabajo Social de una Universidad de la ciudad de Guayaquil?

1.2. Antecedentes investigativos (Estado del arte)

En las últimas décadas, profesionales de las Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe han realizado diversos estudios respecto a la relación entre Educación Superior e Interculturalidad, visibilizando principalmente los obstáculos socioculturales y las barreras a las que se enfrentan los y las estudiantes de los pueblos y nacionalidades indígenas. A pesar del interés y las investigaciones realizadas, y, sobre todo, considerando que es en el contexto de la educación donde surge el debate por la interculturalidad, se ha vuelto evidente que aún no se han tomado medidas al respecto para lograr una educación inclusiva con el enfoque de interculturalidad que se esfuerce verdaderamente por conocer quiénes son las personas que conforman los pueblos y nacionalidades indígenas.

En este sentido, para la presente investigación, se tomaron en cuenta diversos estudios entorno a las siguientes categorías: la condición actual de los pueblos indígenas, que incluye su bienestar, la realidad que gira en torno a los jóvenes que son quienes acceden a la educación superior y a las mujeres indígenas; Educación Superior Intercultural y Trabajo Social e Interculturalidad. Asimismo, la categoría interculturalidad tanto en el contexto europeo, específicamente en España, como en la región Latinoamericana con investigaciones realizadas en México, Colombia, Argentina, y en menor medida Chile y Ecuador.

En cuanto a los estudios de interculturalidad, en la tesis doctoral "*Cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga*" de Iriarte Moncayola (2015) se menciona que el término interculturalidad tiene su génesis en los países francófonos, y posteriormente surge el interés por antropólogos, sociólogos y comunicadores sociales de los países mediterráneos europeos. Las diferentes disciplinas fueron definiendo la interculturalidad, concibiéndola ya sea como una metodología de actuación, emancipación, proceso, relación o interacción, es decir, se trataba de un concepto polisémico condicionado por varios factores según la disciplina que lo definía. A pesar de esto, existe un punto medio desde la definición de todas las disciplinas, debido a que todas éstas se refieren a la relación de varias culturas –o por lo menos más de dos culturas– desde un plano horizontal.

A inicios del siglo XXI en Europa hubo un incremento de los estudios respecto a interculturalidad. España, debido a su realidad social en donde confluyen personas de múltiples culturas, es el país que más investigaciones ha realizado. Respecto a esto, Rodríguez-Izquierdo (2016) en su estudio "*Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español*" menciona que son varios los factores que han generado interés en el tema, como es la presencia de la comunidad gitana en el país. La autora menciona también que la diversidad cultural se volvió más compleja por el aumento de las personas migrantes en el territorio nacional.

Cabe mencionar que, en el estudio "*La integración intercultural en España: El mestizaje constitucional democrático*" de Rodríguez García (2011) se indica que la interculturalidad en el contexto español se refiere al principio que permite que las diversas culturas se relacionen con plena libertad, respeto y tolerancia hacia las diferencias; fortaleciendo, aportando y potenciando las cualidades de cada cultura, buscando la plenitud y el desarrollo de las personas.

A pesar de los múltiples elementos que incluye el término interculturalidad, Rodríguez-Izquierdo (2016) refiere que los y las estudiantes de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide en España, en la mayoría de los casos tiene

una concepción negativa acerca de la interculturalidad, debido a que la asocian con dificultad, problemas lingüísticos, conflictividad o migración, demostrando así la presencia de una visión estereotipada de los y las migrantes. Por este motivo, la autora recomienda redefinir las bases desde las que se acerca a la interculturalidad, para que de esta forma pueda ser reconocida como un elemento clave en las relaciones y una condición básica de las personas.

Por otro lado, en América Latina, los países que más investigaciones han realizado en cuanto a interculturalidad son México y Colombia, y en menor medida Ecuador, Argentina y Chile. Uno de los estudios realizado en México, titulado “*Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes*” de Comboni Salinas & Juárez Núñez (2013) refiere que es fundamental aclarar el concepto de interculturalidad, puesto que al no ser unidireccional ni unívoco suele confundirse con conceptos como multiculturalidad y multiculturalismo; la primera, alude a la existencia de varias culturas en un específico lugar; y la segunda, hace referencia a una expresión del derecho a la diferencia.

Por este motivo, los autores enfatizan que la interculturalidad es un concepto que en América Latina surge por las luchas de reconocimiento y reivindicación de derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas, refiriéndose al modo de convivencia sinérgica, respetuosa y abierta que se tiene, y a la calidad de las relaciones de personas de diversas culturas. En dicha relación se valora la diversidad y se reconoce al otro como un sujeto con iguales derechos (Comboni Salinas & Juárez Núñez, 2013), es decir que en la interculturalidad los sujetos sociales se relacionan con el otro a partir de sus diferencias.

En relación con esto, Dietz (2017) en su investigación “*Interculturalidad: una aproximación antropológica*” también inicia su estudio aclarando los conceptos antes mencionados por los autores Comboni Salinas & Juárez Núñez (2013) añadiendo otra diferencia entre multiculturalismo e interculturalidad, refiriendo que la primera solo se centra en empoderar a los sujetos sociales, mientras que la interculturalidad a más de empoderar busca cambiar las percepciones y promover procesos de identificación entre grupos sociales que históricamente han sido excluidos y discriminados respecto a grupos privilegiados. Adicional a

esto, el autor manifiesta que en una relación intercultural se entiende que el “otro” tiene una forma distinta de entender y ver el mundo que lo rodea; permitiendo así el conocimiento de otras culturas y de la propia.

Por otro lado, respecto a los estudios que tienen que ver con los pueblos y nacionalidades indígenas, se encuentra el estudio realizado por García Medina (2010) titulado *“Retos de los derechos humanos en el siglo XXI: los pueblos indígenas”*. En dicho estudio el autor enfatiza que las acciones dirigidas a aminorar las desigualdades socioeconómicas para los pueblos indígenas siguen siendo localizadas, generando desigualdades entre las mismas comunidades indígenas, ya que ciertos pueblos reciben más apoyos respecto a otros.

Lo anterior se retoma en el estudio *“Hombres y Mujeres Indígenas: Pobreza y Relaciones de Género en México”*. En él Bello Domínguez (2019) sostiene que las políticas que promueven el respeto, tolerancia y libertad cultural no son suficientes, ya que es necesario promover políticas que posibiliten relaciones dialógicas comunitarias que se basen en la convivencia cultural entre las comunidades/colectividades indígenas. A partir de ello, se enfatiza que tanto los hombres como las mujeres han emprendido una lucha constante para ser escuchados en el ámbito social y político. Bello 2019 señala que no es posible negar las voces de las mujeres para acceder a espacios de diálogos que permitan afirmar su identidad, dar a conocer sus necesidades y mejorar sus condiciones de vida.

A partir de lo anterior, fue necesario profundizar en el papel de las mujeres indígenas, al respecto se halló, en la investigación *“La mujer indígena y su derecho a la participación política en México”* realizada por Cadet Odimba (2017), que las mujeres indígenas se encuentran en una situación de mayor desigualdad frente a los hombres indígenas. Según el autor, estas mujeres están mayormente expuestas a la discriminación social, no solo fuera de sus comunidades, sino que también dentro de ellas, puesto que tienen una posición de subordinación ante los hombres, además de que, el machismo suele ser un denominador común en muchos de los pueblos indígenas en América Latina. Es precisamente por esto que, llegar a ámbitos de la esfera pública, como el político

-y el educativo-, se vuelve mucho más complejo para ellas, pero también más significativo. Es así como lo afirma Bonfil-Sánchez (2012) en su estudio *“Mujeres indígenas y derechos en el marco de las sociedades multiétnicas y pluriculturales de América Latina”*, en el que se destaca que las mujeres indígenas son reconocidas cada vez más por denunciar atropellos de sus derechos.

Además, Bonfil-Sánchez (2012) menciona que las mujeres indígenas de América Latina ya no se perciben a sí mismas como víctimas, como se solía hacer, al contrario, se ven como participantes activas en el largo recorrido para lograr la transformación de su realidad. La autora resalta que las mujeres han emprendido una lucha para alcanzar sociedad equitativas, equilibradas y armoniosas, superando relaciones caracterizadas por la dominación, que alude no solo a la posición de hombre-mujeres, sino de ser humano-naturaleza. Adicionalmente, en este estudio se alude a la historia de los pueblos indígenas como característica principal para que las mujeres sean capaces de ser reconocidas por su autodeterminación junto a su resistencia e impulso.

Profundizando en quiénes son las mujeres indígenas, se halló el estudio *“El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana”* de Radcliffe (2014). En dicho estudio se menciona que son las mujeres indígenas quienes están al tanto de los problemas que existen en las comunidades, por lo que son más sensibles a su situación. La autora afirma que, debido a esto, las mujeres tienen un rol importante en sus comunidades, en ocasiones son voces de las problemáticas y son quienes buscan estrategias o respuestas para resolverlas.

Igualmente, en el estudio se afirma que las mujeres indígenas en el contexto latinoamericano son defensoras de la soberanía alimentaria y la sostenibilidad ambiental, temas cruciales dentro de las comunidades principalmente agrícolas. Por tanto, a modo de reflexión, se menciona que la participación de los pueblos indígenas es esencial en la formulación e implementación de políticas públicas, pero la participación de las mujeres indígenas es imprescindible (Radcliffe, 2014). Asimismo, en el trabajo investigativo de Robinson Trápaga, Díaz-Carrión & Cruz Hernández (2019) denominado *“Empoderamiento de la mujer rural e*

indígena en México a través de grupos productivos y microempresas sociales” se señala que es indispensable escuchar a las mujeres de las comunidades indígenas al momento de querer implementar acciones de emprendimiento en manos del Estado o de ONG’s, ya que ellas, desde su experiencia, pueden proponer alternativas, soluciones, estrategias, entre otras, eficaces que contribuyan a una verdadera transformación social.

Por otro lado, Cortés & Hernández (2016) en su investigación denominada “*Juventud indígena en México. Reflexiones desde una sociología de las ausencias*” señalan que, es evidente la capacidad de reinención y transformación social de la población más joven de los pueblos y nacionalidades indígenas dado su incursión en nuevos ámbitos. En cuanto a esto, Unda Lara & Muñoz (2011) en su investigación “*La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual*” consideran que la concepción de juventud se ha hecho más visible en las últimas tres décadas en los pueblos y nacionalidades indígenas, dado que los y las jóvenes de las generaciones actuales han implementado cambios notables en sus comunidades, marcando diferencias intergeneracionales. En este sentido, los jóvenes también se vuelven voces poderosas de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Cabe mencionar que, se consideró importante abordar el tema de las condiciones de vida de los pueblos y nacionalidades de manera más enfocada. En esta búsqueda, se puede decir que la información que se tiene respecto a los modos de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas es limitada. De acuerdo con Acosta Muñoz (2018) y su investigación “*Los Indicadores del Bienestar Humano: innovación social y cultural que busca fortalecer las capacidades de gobernabilidad de los pueblos indígenas en la Amazonia colombiana*” el conocimiento de las condiciones y formas de vida de los pueblos en el marco de sus propias capacidades es escasa. El autor afirma que esto afecta negativamente en la elaboración de políticas públicas, debido a que no se considera que las personas pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas se encuentran en territorios de vulnerabilidad –zonas rurales o periféricas– y en situación de pobreza o pobreza extrema.

Con este marco delimitado, Acosta Muñoz (2018) también considera que los instrumentos comunes de medición de desarrollo y pobreza son inadecuados para medir las condiciones de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas. Por ello, diseña los “*Indicadores de Bienestar Humano Indígena*” (IBHI) los cuales permitirían construir un concepto que considere el territorio y las cosmovisiones indígenas y su capacidad colectiva como enfoque, ya que, para medir el bienestar indígena, se deben considerar la medición de condiciones objetivas y subjetivas propias de su cultura.

Del mismo modo, Vera Noriega, Bautista Hernández & Tánori Quintana (2017) en su investigación “*Condicionantes de la satisfacción con la vida de los pueblos originarios en México*” indican que la calidad de vida es una autoevaluación de la satisfacción de vida, donde tanto el bienestar subjetivo como objetivo tienen un peso determinado. A pesar de que los estudios de condiciones de satisfacción sean recientes en los pueblos y nacionalidades, se puede observar una marcada diferencia respecto a la concepción que se tienen de las condiciones subjetivas.

Las siguientes investigaciones se enmarcan en el contexto de Educación Superior Intercultural. En el estudio “*La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras*” de Fernández Lamarra & Pérez Centeno (2016) revela que las políticas democratizadoras que incidieron directamente en el acceso al sistema de educación permitieron mejorar las universidades. Empero, los autores destacan que los avances no trastocaron la realidad a nivel universitario como institución, puesto que siguieron existiendo niveles de desigualdades en dicho contexto. Sumado a esto, en el estudio se afirma que la educación superior latinoamericana presenta dificultades para responder a las constantes -y actuales- exigencias.

De igual forma, Ruiz Gutiérrez, Torres Martínez & García Céspedes (2018) detallan en su estudio “*Desafíos de la Educación Superior. Consideraciones sobre el Ecuador*” que el Sistema de Educación Superior del Ecuador tradicionalmente ha concebido a la docencia como sinónimo de academia, lo cual ha limitado su capacidad de repuesta para los requerimientos sociales que

son parte de su compromiso con la sociedad. No obstante, las autoras reconocen que el sistema de educación superior del Ecuador se ha esforzado en poner en práctica el modelo que vincula el “conocimiento-aprendizaje y planificación académica con el eje de integración de la investigación científica y la vinculación de saberes con la sociedad” (pág. 14). Pese a esto, es importante que se sigan emprendiendo acciones que refuercen dicho modelo tomando en cuenta indicadores de calidad internacional.

Siguiendo la línea de la Educación Superior, se consideró necesario abordar el tema tomando en cuenta un eje transversal: la interculturalidad. Por lo que, a partir del estudio *“Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México”* de Lehmann (2015) fue posible conocer que existe una serie de desafíos en el sistema de educación superior al momento de incorporar la interculturalidad. El autor menciona que entre estos desafíos prevalece la falta de conocimiento al momento de integrar los métodos de enseñanza propios de una lengua (español) a estudiantes cuya lengua materna es otra.

También, Olivera Rodríguez & Dietz (2017) abordan desafíos en su estudio *“Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar”*. El objetivo de este estudio consistió en describir la situación de la educación superior con relación a jóvenes indígenas e interculturalidad y requirió de un análisis de investigaciones que analizan la experiencia en la educación superior intercultural en México y Perú. A partir de este análisis, se encontró que aun representa un reto para las instituciones de educación superior reconocer y vincular el bagaje de saberes de los y las estudiantes de origen indígena a una reforma del currículo que integre sus experiencias y sistema de conocimientos.

En cuanto a lo expuesto en los estudios anteriores, Jara Cobos & Massón Cruz (2016) en su trabajo de investigación *“Política de acción afirmativa, su repercusión en la Universidad Politécnica Salesiana. Caso: indígenas de Quilloac”* hacen énfasis en la importancia de realizar actividades que vinculen e integren a los y las estudiantes indígenas y no indígenas en donde se trate el tema de la identidad cultural. Las autoras plantean que estas actividades

constituyen una estrategia que incidirá en la autoestima de los y las estudiantes de origen indígena considerando que se está valorando su esencia, origen y saberes. De igual forma, refieren que se incidirá en aquellos estudiantes no indígenas en la medida que les dará la oportunidad de aprender de la riqueza cultural de sus compañeros.

Asimismo, López-Santiago & Reyes-Pérez (2017) destacan en su estudio *“El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero”* que es imprescindible diseñar y practicar un modelo de enseñanza que integre las diferencias culturales como una oportunidad de aprender desde una mirada humanista y de forma colaborativa, en donde sea tarea de todos fortalecer la autoestima de los y las estudiantes, sus relaciones sociales y sus perspectivas hacia lo diverso. Los autores reconocen que solo así se podrá lograr un sistema incluyente, enriquecido por los propios estudiantes.

Igualmente, Londoño Calero (2017) concluyó en su investigación *“Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano”* que la flexibilidad institucional y personal es primordial para comprender, negociar y lograr un acuerdo en cuanto a la forma en que la educación superior pueda incluir la interculturalidad. Hanne (2018) precisa entre las conclusiones de su estudio *“Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta”* que las instituciones de educación superior necesitan iniciar un proceso que les permita *interculturalizarse*. Este proceso debe incluir una actualización de sus objetivos y currículos, la implementación de nuevas políticas de inclusión educativa y la transformación de las relaciones sociales, no solo entre estudiantes, sino también entre docentes-estudiantes.

De manera similar, Avena Koenigsberger (2017) manifiesta en su trabajo de investigación titulado *“Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales”* su interés por analizar las estructuras de inequidad presentes en el sistema educativo mexicano y considera teoría de las estructuras de inequidad de Young. Entre sus conclusiones la autora propone que se debe implicar a la

población indígena en los principios, valores y diseño curricular para que la educación cuente con ese eje transversal de la interculturalidad.

Pese a todas estas alternativas presentadas, existe una realidad lamentable para los y las estudiantes indígenas en los sistemas de Educación Superior presente en varios estudios consultados, uno de estos trabajos corresponde al citado anteriormente. En el trabajo de Avena Koenigsberger (2017) se plantea que los y las estudiantes indígenas al momento de acceder y permanecer en los centros de educación superior estatales se enfrentan a obstáculos estructurales mayores que los de los y las estudiantes no indígenas. Además, la autora destaca que son estos obstáculos estructurales, originados desde las desigualdades históricas, los que afectan el rendimiento académico de los y las estudiantes indígenas.

Asimismo, en la tesis doctoral *“La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina”* de Suárez (2017) se plantea como problema de investigación las dificultades y barreras que afectan a estudiantes históricamente excluidos en el sistema de educación superior, poniendo especial atención a la incidencia de estas barreras en su permanencia. Entre los principales resultados de la tesis doctoral de enfoque mixto se encuentra que los y las estudiantes piensan que la educación secundaria que han tenido es insuficiente para enfrentar las tareas académicas universitarias. Además, sienten estar en desventaja frente a sus compañeros y compañeras que estudiaron en zonas urbanas.

Por otro lado, la tesis doctoral muestra que las familias de los y las jóvenes entrevistados que se dedican a la agricultura y/o su nivel de educación es bajo tienden a no motivarlos para asistir a la universidad. Adicionalmente, gran parte de este mismo grupo de entrevistados afirmaron que ellos correspondían a la primera generación que accedía a la universidad bien sea de su familia o de su comunidad. Conjuntamente, la autora presenta entre sus resultados que la mayoría de los y las jóvenes estudiantes manifestaron que sus principales motivaciones para ingresar a la universidad son el deseo de superación personal

y la aspiración por ayudar a su comunidad respecto a las problemáticas que enfrentan, dado su naturaleza y trabajo colectivo (Suárez, 2017).

De forma similar, Santana Colin (2015) en su artículo *“Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos”* expone que la universidad, en los últimos años, se está volviendo una exigencia para los y las jóvenes de las comunidades. Además, este artículo, cuyos enfoques teóricos son la teoría de empoderamiento de Bello y la filosofía de Paulo Freire en cuanto a la perspectiva de la educación liberadora, permitió conocer que la universidad en ciertas comunidades indígenas está generando que los y las jóvenes adquieran autonomía, emancipación y dinámicas comunitarias más satisfactorias desde una mirada de empoderamiento.

Sin embargo, es importante mencionar que, durante muchos años el modelo educativo dominante occidental fue homogeneizador, pues Ávila Romero & Ávila Romero (2014) en su investigación *“El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México”* mencionan que este modelo intentaba castellanizar a los y las estudiantes indígenas, consiguiendo así la aculturación a la cultura mestiza. Asimismo, los autores plantean, que la interculturalidad en educación permite que las universidades vuelvan a su enfoque de universalidad, y a su vez, superen la discriminación que suele existir en las aulas debido al origen étnico de los y las estudiantes, es por ello, que se afirma que la interculturalidad es un paso fundamental para construir una sociedad democrática.

Por su parte, Peñalva Velez & Leiva Olivencia (2019) en su estudio *“La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación”* indican que, la interculturalidad en educación además de tener un enfoque de universalidad, cuenta con un enfoque inclusivo, buscando el cambio en las aulas universitarias para lograr la inclusión, igual oportunidad de participación y la eliminación de obstáculos en el aprendizaje. Para lograr esto, es fundamental tener una correcta formación en cuanto a conocimiento de contenido interculturales; ser estudiantes críticos y

reflexivos con la información recibida; entender y respetar la forma en que los otros perciben la realidad, valorando la identidad cultural de los otros y promoviendo el contacto entre ellas. Es fundamental, que las universidades consideren lo antes mencionado, al momento de elaborar un plan de formación en relación con la interculturalidad.

Adicional a esto, en el estudio *“Educación Superior Intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasien Ecuador”* de Krainer, Aguirre, Guerra & Meiser (2017) se argumenta que la Educación Intercultural en Ecuador sirve para la construcción de un Estado democrático que se reconoce como plurinacional, debido a que se logra la convivencia y relación de diversas culturas, formas de construir conocimiento y percibir el mundo. Para construir una sociedad más justa y equitativa, estas diversas lógicas deben entrar en diálogo.

Alonso-García; Roque-Herrera & Juárez-Ramos (2019) en su estudio *“La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular”*, manifiestan que uno de los puntos fuertes de la interculturalidad en Ecuador es el trato de la comunicación y el idioma. Asimismo, refieren que, en los ámbitos de interacción social, la comunicación es percibida como inclusiva, intercultural, participativa y libre, promoviendo así el respeto a la diversidad y diferencia. Actualmente, en el país, existe interés estatal por la educación intercultural por lo que se trata de garantizar el acceso, calidad y permanencia de los y las estudiantes en todos los niveles educativos.

En la tesis de Solís Gamboa & Lara Pico (2020) denominada *“Aportes para una Educación que Reconozca las Identidades y Diversidades de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de una Universidad Amazónica del Ecuador en el año 2019”* se concluye que, pese a que en universidad de la región Amazónica del Ecuador se sustenta la importancia de las lengua indígenas, no se enseña la misma, de forma correcta o se la toma en cuenta, pues predominan las lenguas occidentales. Además, los y las estudiantes presentan dificultades en el aprendizaje, debido a las desventajas de su contexto sociocultural y a la educación recibida en la primaria y secundaria.

Para lograr superar el modelo individualista y homogeneizador de la educación occidental, el enfoque de la interculturalidad propone grandes desafíos a la educación, ya que, tal como menciona Yépez (2015) en su artículo "*Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural*", el estudiantado indígena se encuentra en desventaja frente a los demás estudiantes. Un ejemplo de esto es que los y las estudiantes indígenas suelen sentirse más cómodos cuando el conocimiento es transmitido oralmente, dado que desde su cultura los conocimientos, "(...) están en sus memorias, en sus experiencias, en los hechos y en la cotidianidad de la vida comunitaria" (pág. 246). Esta manera en la que aprenden y reproducen el conocimiento se contraponen con las formas que determina el sistema occidental, atentando contra sus formas naturales de producir y reproducir conocimientos.

Adicional a esto, Yépez (2015) indica que un desafío al que se enfrentan las instituciones de educación superior tiene que ver con la incorporación de la interculturalidad en la malla curricular y cátedras sobre el conocimiento de los pueblos originarios. El autor resalta que con la educación intercultural no solo debe concientizar a los y las estudiantes de los pueblos y nacionalidades respecto a sus identidades, pues el ideal es que todos los estudiantes sin importar la cultura puedan beneficiarse de aquello.

Por su parte, Martínez López (2020) en su investigación "*Brecha digital educativa. Cuando el territorio importante*" menciona que la inclusión digital es otro desafío que tienen las instituciones educativas. Frente a esto, considerando el contexto actual de pandemia se puede decir que ha exacerbado y visibilizado la brecha digital existente y las ya conocidas desigualdades sociales entre personas indígenas y no indígenas.

Asimismo, por la pandemia, todas las instituciones educativas han tenido que migrar a la educación virtual, la cual es una alternativa factible para los y las estudiantes que cuentan con equipos de calidad y tienen acceso a internet en sus casas, pero no para aquellos estudiantes que tienen un limitado acceso y poca cobertura a internet. Referente a esto, la autora menciona que en Latinoamérica solo 4 de 10 hogares cuentan con internet (Martínez López, 2020).

Es por esto que, Oñate & Cañas (2021) en su investigación titulada “*Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19*” mencionan que la adaptación a la educación virtual no responde al principio de pluriculturalidad del Estado ecuatoriano, debido a que no se establecieron medidas y estrategias pertinentes tomando en cuenta la realidad de cada nacionalidad del país.

En lo que respecta a los estudios realizados desde la perspectiva de Trabajo Social e Interculturalidad, se puede decir que estos plantean que el Trabajo Social es una disciplina inmersa en los problemas sociales, por lo que busca generar un cambio social desde su intervención en contextos caracterizados por la complejidad de lo sociocultural, económico y político. De manera que, Torres Gómez & Vélez Villafaña (2020) en su estudio “*Resignificar al otro: configuraciones de la interculturalidad en la formación e intervención del trabajo social*” afirman que es importante para el Trabajo Social contar con profesionales que integren la investigación e intervención y con ello se pretenda dotar de cierta experticia a los y las profesionales.

A pesar de lo descrito anteriormente, los autores refieren que existe una “fractura” desde las universidades para conseguir dicho propósito. Esta fractura, como le llaman los autores, se refiere a una separación entre lo que busca el Trabajo Social y lo que sucede en los y las estudiantes cuando, durante su formación, no se reconocen sus propias condiciones socioculturales y económicas y sus diferencias en elementos como las prácticas formativas, el currículo y el proceso de aprendizaje de los contenidos particularmente teóricos (Torres Gómez & Vélez Villafaña, 2020).

Es por esto que, Torres Gómez & Vélez Villafaña (2020) explican que, si los y las estudiantes no son capaces de reconocer las diferencias existentes entre ellos mismos al momento que se encuentran preparándose para ejercer una carrera de carácter social, difícilmente podrán reconocer y mediar diferencias a la hora de ejercer la profesión. Por ende, en el estudio se enfatiza que la resignificación del otro en la formación de trabajadores sociales implica la humanización de la universidad y no solo de la carrera, en la que la afectividad

y emocionalidad se impregnen en el proceso de transformación, junto con el reconocimiento de la diversidad y la aplicación de los saberes múltiples.

De esta forma, los autores afirman que lo anterior implica incluir temáticas que reconozcan la decolonialidad, tales como la heterogeneidad histórica, los procesos de crítica intercultural y pedagogías liberadoras, como la de Freire mencionada anteriormente. Asimismo, en el estudio se menciona que estos elementos sumados a otros, propios de una formación crítica e incluyente, dará como resultado unos profesionales críticos y propositivos, es decir, capaces de reflexionar y discutir ante situaciones y estructuras sociales que no hacen más que perpetuar el statu quo caracterizado por la desigualdad. En este sentido, los y las profesionales podrán impulsar pensamientos y acciones basados en la solidaridad, la participación y la cooperación (Torres Gómez & Vélez Villafañe, 2020).

Mastretta (2013) realizó un trabajo de sistematización de experiencias de un proyecto de intervención intercultural de Trabajo Social con un grupo de estudiantes de intercambio en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México titulado *“Trabajo Social Intercultural”*. Dicho trabajo permitió conocer que la intervención de Trabajo Social con poblaciones de distintos orígenes hace posible que los y las participantes desarrollen competencias interculturales y que él o la profesional que lleva a cabo la intervención desarrolle competencias como la capacidad de negociación, sobre todo en lo que se refiere a los significados que los otros le dan a palabras, experiencias y/o situaciones; la capacidad de conocer al otro y a sí mismo a un nivel cultural, y la capacidad de emocionarse a partir de la relación intercultural, lo cual aporta a su capacidad de adaptarse y aprender.

Seguido de ello, la autora menciona que, dada la naturaleza del mundo actual en donde el fenómeno de la migración va cada vez más en aumento, es preciso que el Trabajo Social se interese y se involucre en intervenciones interculturales para dar respuestas a problemáticas caracterizadas por las diferencias y los choques culturales. Por esta razón, es necesario que aquellos que se están formando como trabajadores sociales y aquellos que ya ejercen la profesión se

capaciten constantemente sobre las estrategias y alternativas existentes para intervenir con grupos cuyos orígenes varían. Esto se debe hacer motivados desde la esencia del Trabajo Social que respeta la libertad y las distintas identidades (Mastretta, 2013).

Respecto a lo anterior, Aguilar Idáñez (2004) afirma que la intervención intercultural debe entenderse como una parte fundamental del Trabajo Social, para lo cual supone desafíos en la formación de estudiantes y la actualización de aquellos ya graduados. La autora, en su artículo *“Trabajo social intercultural: una aproximación al perfil del Trabajador Social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos”* menciona que para incluir la interculturalidad en la intervención de los y las profesionales de Trabajo Social se requiere primero de concebir la mediación intercultural como parte de sus principales roles.

Posteriormente, es importante incluir expresamente conocimientos, habilidades y destrezas en el currículo de la carrera de Trabajo Social ligados al rol de mediador intercultural y de educador-orientador en contextos de interculturalidad y multiculturalidad. Además, Aguilar Idáñez (2004) detalla que para alcanzar estas competencias en los y las estudiantes es necesario realizar actividades que vayan desde realizar adaptaciones curriculares, cursos y seminarios sobre interculturalidad, talleres sobre negociación y mediación intercultural, hasta fomentar prácticas en contexto multiculturales/multiétnicos y motivar a que los estudiantes de distintos niveles y modalidades desarrollen investigaciones que integran el conocimiento local.

En una experiencia en la Universidad Católica de Temuco, documentada en el estudio *“La formación de Trabajadores/as Sociales desde una perspectiva intercultural: aproximaciones desde la práctica pedagógica”* (Sanhueza Díaz, Rain Rain, & Huenchucoy Millao, 2014) se obtuvo que, luego de un proceso crítico y de profunda reflexión en la carrera de Trabajo Social de dicha universidad, la identidad y los procesos interculturales pudieron ser redefinidos. Para ello se realizaron múltiples actividades interdisciplinarias cuyas temáticas giraban en torno a la diversidad e identidad cultural. No obstante, los autores del

presente estudio afirman que es necesario conjugar estas actividades con otras acciones conjuntas.

Considerando lo anterior, Gómez-Hernández (2014) en su trabajo de investigación *“Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural”* enfatiza lo valioso que es la revitalización de la relación entre docentes y estudiantes, currículos constantemente actualizados y estrategias inminentemente didácticas. La autora afirma que todo esto permitirá construir un Trabajo Social Intercultural que reconozca la diversidad social como una oportunidad de integrar saberes y construir conjuntamente y agrega que reconocerlo de otra forma, o en sus palabras “con los mismos parámetros deficitarios y marginalistas, nos puede conducir a un afianzamiento de la segregación social” (pág. 38), y esto no sería más que una contradicción sustancial para el Trabajo Social.

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. Pregunta de investigación general

¿Cuáles son las características de la identidad cultural y la experiencia formativa de las estudiantes indígenas de Trabajo Social de una Universidad de la ciudad de Guayaquil?

1.3.2. Preguntas de investigación específicas

- ¿Cuáles son las características identitarias y condiciones de vida de las estudiantes indígenas de Trabajo Social?
- ¿Cuáles son las condiciones de acceso al derecho a la educación de las estudiantes indígenas de Trabajo Social?
- ¿Cuál es la experiencia vivida de las estudiantes indígenas al estudiar Trabajo Social?

1.4. Objetivo general

Conocer las características de la identidad cultural y la experiencia formativa de las estudiantes indígenas de Trabajo Social en una Universidad de la ciudad de con la finalidad de visibilizar el silenciamiento de su cultura y repensar la formación, desde una perspectiva intercultural.

1.4.1. Objetivos específicos

- Indagar las características identitarias y condiciones de vida de las estudiantes indígenas de Trabajo Social, de una Universidad de la ciudad de Guayaquil.
- Identificar las condiciones de acceso al derecho a la educación de las estudiantes indígenas de Trabajo Social, de una Universidad de la ciudad de Guayaquil.
- Describir la experiencia formativa de las estudiantes indígenas de Trabajo Social, de una Universidad de la ciudad de Guayaquil.

1.5. Justificación

La presente investigación es importante debido a que tiene la finalidad de visibilizar el silenciamiento de la cultura indígena en la Educación Superior y la posibilidad de repensar la formación en Trabajo Social desde una perspectiva intercultural reconociendo la diversidad social y cultural. En este marco, se considera fundamental conocer y aprender sobre y con el otro diverso para desaprender lo enseñado sistemáticamente y reaprender las diferentes formas que existen de estar e interactuar en la sociedad fortaleciendo la identidad propia.

Gómez-Hernández (2015) manifiesta que el interés hacia la perspectiva intercultural desde espacios como la educación y la investigación es una vía para la decolonización, sobre todo porque es una oportunidad para llevar a cabo construcciones narrativas que den lugar a las voces de comunidades que

históricamente han sido víctimas de subalternización. Entonces, cuestionar las relaciones interculturales se vuelve clave en los procesos educativos y sociales. No obstante, su implementación en el campo educativo ha estado marcado por distintas disconformidades (Walsh, Interculturalidad crítica y educación intercultural, 2009).

En lo que respecta al tema, Mastretta (2013) menciona que los principales obstáculos para que la interculturalidad se asuma y tenga éxito en espacios educativos es la prevalencia del conocimiento hegemónico eurocentrista en la sociedad y el desconocimiento de otros saberes que pueden llegar a ser más enriquecedores. Acorde con Infante (2013) el imaginario científico eurocéntrico, da por sentado que todos los seres humanos aprenden de la misma forma, y que el conocimiento que se transmite es el único, ya que por su naturaleza “universal” les sirve a todos y todas. Desde esta forma opresiva de concebir el conocimiento se marginan las necesidades de grupos específicos donde sus realidades requieren que se aprendan y se lleven a cabo prácticas de acuerdo con su contexto social, cosmovisiones y expectativas de intervención (Gómez-Hernández, Trabajo Social Decolonial, 2015).

Por esta razón, existe una latente preocupación en América Latina sobre la perpetuación de la dominación y exclusión social desde espacios tan importantes como lo son las instituciones educativas (Walsh, 2009). Por ello, es que surge el interés de abordar la situación desde la carrera de Trabajo Social de una universidad de la ciudad de Guayaquil para indagar las condiciones de vida y la identidad indígena de los y las estudiantes indígenas y sus experiencias formativas en la enseñanza-aprendizaje como herramienta para discutir el tema desde la narrativa de los sujetos sociales que viven el problema de forma más vívida.

De esta forma, se pretende que al indagar lo que piensan los y las estudiantes sobre la educación que reciben, cómo viven y cuáles son sus características identitarias exista una primera aproximación hacia sus realidades. Ahora bien, también interesa conocer lo que sienten respecto a la formación recibida y las principales dificultades a la hora de aprender para profundizar el análisis.

Asimismo, se vuelve importante estar al tanto sobre qué piensan y cómo se sienten frente a un currículo que se desconoce si está adaptado a sus realidades indígenas o si solo considera las occidentales.

Adicionalmente, el presente trabajo investigativo no solo beneficiará a los y las estudiantes indígenas en la medida en que se realicen esfuerzos por acercarse a su cultura o identificar si la institución cuenta o no con un currículo intercultural para adaptarlo según sus necesidades, sino que involucrará a los y las estudiantes en general en un abordaje más consumado. Esto último toma relevancia si se considera que la segregación generada por el racismo se encuentra asentada en toda la sociedad volviéndose un tema de interés no solo para la población indígena, sino también para todos aquellos que la conforman y tienen un rol importante en la realidad social del país, la región y el mundo (Chávez & Carpio, 2018).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede decir que, los y las estudiantes no indígenas tendrán la oportunidad de conocer -e incluso reaprender- más sobre la cultura indígena que abarca formas de ver el mundo, organizarse y expresarse basadas en un principio de colectividad sumamente importante para fortalecer el trabajo en equipo, el apoyo mutuo y la solidaridad. Adicional a esto, es fundamental señalar que tanto los y las estudiantes no indígenas como aquellos que son indígenas, al estar expuestos a encuentros culturales desde espacios tan significativos como la universidad, serán capaces de apreciar la diversidad en otros contextos, sobre todo en aquellos relacionados a su etapa profesional (Gómez-Hernández, Trabajo Social Decolonial, 2015).

Lo antes mencionado significa que, al contar con una formación basada en el encuentro e intercambio con el otro, los y las estudiantes llegarán a ser profesionales libres de prejuicios y estereotipos hacia cualquier tipo de diversidad, no solo la étnico cultural. En este mismo marco, se espera que pongan en práctica roles propios del Trabajo Social, tales como la mediación y la orientación en situaciones de discriminación o exclusión, ya que es precisamente en las realidades de los países latinoamericanos donde existen los más altos índices de desigualdad social, discriminación, pobreza y exclusión, por

lo que intervenir como profesionales de Trabajo Social requiere una gran responsabilidad (Torres Gómez & Vélez Villafañe, 2020).

Adicionalmente, la profesión de Trabajo Social centra sus intervenciones en el bienestar de todas las personas reconociéndolas como sujetos de derechos, capaces de transformar su realidad a través de procesos de empoderamiento, con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida. Dichos procesos de empoderamiento consideran a la población indígena, además de sujetos de derechos, como sujetos con capacidad crítica y reflexiva (Yon, Salas, & Portugal, 2017). Por ello, el presente trabajo también será de gran utilidad para la carrera de Trabajo Social de la UCSG en la medida que se logre pensar, discutir y diseñar participativamente estrategias de formación, tanto para los y las estudiantes como para los y las docentes, que involucren desde sus cimientos el eje de la interculturalidad.

Cabe mencionar que, estas estrategias no se limitarían a encuentros socioeducativos, los cuales son de suma importancia, sino que deberían centrarse más profundamente en la recuperación de la pluralidad. Lo anterior implica el reconocimiento de las voces silenciadas en las instituciones de Educación Superior y en los currículos; repensar en la historia como sujetos, docentes y profesionales con una vocación hacia la emancipación de personas; y finalmente, fortalecer metodologías colaborativas y dialógicas de construcción de conocimiento (Ocoró Loango & Mazabel Cuasquer, 2021).

De igual forma, el trabajo le significará al equipo docente una puerta para conocer más de cerca a los y las estudiantes con los que trabajan y cuestionarse sobre sus formas de transmitir y evaluar el conocimiento partiendo desde la base de que no todos los estudiantes aprenden por igual. De esta manera, y considerando las inequidades estructurales de las que es víctima la población indígena, los y las docentes podrán interpelar al sistema educativo y llevar la discusión a espacios macros como un tema que exige atención y abordaje especial.

Ahora bien, dado que esta investigación consistirá en una aproximación a la cultura y territorios indígenas con finalidades consideradas a partir de la naturaleza de la carrera de Trabajo Social y sus estudiantes, se espera que desde otras carreras se tome este estudio como una invitación para replicarlo. Como estudiantes es importante que el trabajo realizado sirva como un ejemplo para las demás carreras a interesarse por la realidad de aquellos estudiantes con diversidad cultural y cualquier otro tipo de diversidad con la finalidad de que las condiciones académicas –y sociales– mejoren y con ellas también mejore la experiencia académica.

Por otro lado, se espera que, al conocer las realidades y necesidades de la población indígena, Trabajo Social –como profesión– logre identificar y optimizar los espacios de actuación profesional con lo cual se aportaría a la lucha contra la inequidad, discriminación y vulnerabilidad (Araníbar, 2009). Asimismo, se podrían disminuir las brechas de desigualdad mientras se fortalecen los mecanismos de protección y se potencia la participación de la población indígena beneficiando a la sociedad en general (Yon, Salas, & Portugal, 2017). En concordancia con esto, Bettina Stivanello (2015) menciona que para potenciar la participación de la población indígena es necesario adoptar espacios oportunos para los diálogos y consensos.

Sumado a todo esto, es necesario destacar que con la presente investigación se aspira a incorporar en la carrera y universidad la pluralidad epistémica y ontológica propia de las diversidades existentes en la sociedad. De esta forma, con los resultados obtenidos a partir de este estudio se espera aportar en el fortalecimiento de la epistemología de los pueblos y nacionalidades indígenas (Breidlid, 2016). Es así como, el aporte epistemológico de este trabajo puede pensarse como un paso más del largo recorrido que hay que hacer para el logro de un mundo más igualitario y justo, pero no caben dudas de que la visión presentada puede expandirse a la profesión en toda la región y el mundo.

De igual manera, es importante mencionar que el presente trabajo investigativo estaría en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo “Toda Una Vida”, y contribuiría al logro del primer objetivo “Garantizar una vida digna con iguales

oportunidades para todas las personas” (Senplades, 2017, pág. 53). En pocas palabras, este objetivo hace referencia a que el Estado debe garantizar el cumplimiento de derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas; tratando de eliminar cualquier forma de discriminación hacia esta población, incluyendo la protección y el fortalecimiento de los saberes ancestrales a partir de todos los ámbitos en los que sea posible su debilitamiento y/o exclusión.

Asimismo, el abordaje de esta problemática también favorecería al objetivo de la “*Ley Orgánica de Educación*” de formar profesionales con una visión humanística y propuesta de solución que permitan pensar en respuestas a los problemas que surgen en Ecuador (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018). Esta ley entra en coherencia con lo expuesto en el cuarto dominio institucional de la universidad donde se realiza el estudio, denominado “*Dinámicas socio-políticas, instituciones jurídicas y democracia*”:

La heterogeneidad de la configuración del tejido social y de las realidades territoriales que expresan las condiciones de vida, los contextos y la diversidad de interacciones culturales y sociales que construyen la diversidad de actorías y sus formas de organización y participación, condujeron a nuestro país a un cambio en el carácter del Estado con el sustento de nuevos horizontes epistemológicos, éticos y políticos orientados al desarrollo de la democracia humana y sustentable. (UCSG, 2017, pág. 33)

En síntesis, como se pudo apreciar anteriormente la realización de este estudio resulta de gran relevancia para la población indígena y la población ecuatoriana en general, el sistema de Educación Superior y los profesionales de Trabajo Social, ya que, al considerar la diversidad cultural en el sistema educativo se estaría visibilizando las diferencias, la exclusión y la hegemonía del conocimiento científico. A la vez que se estaría poniendo en valor la diversidad cultural y la intención de ir transformando una historia de silenciamiento y represión. Por ende, el presente trabajo serviría como una estrategia de descolonización de los procesos formativos de los y las estudiantes de Trabajo Social, que puede llegar a ser replicada.

Capítulo II

Referente Epistemológico- Teórico – Conceptual – Normativo – Estratégico

2.1. Referente Epistemológico

2.1.1. Epistemología del norte

La epistemología es la rama de la filosofía que se encarga de estudiar las circunstancias históricas y sociológicas que hacen posible el conocimiento científico, así como también aquellos factores que justifican o invalidan la obtención de dicho conocimiento. Debido a su naturaleza, se dice que la epistemología ha tenido lugar a lo largo de la historia y los primeros destellos de ésta se encuentran en la Antigua Grecia, en donde Platón y Parménides sostenían que existe un tipo de conocimiento denominado episteme, es decir, aquel conocimiento reflexivo elaborado con rigor (Ipar, 1992).

No obstante, se refiere que la epistemología propiamente dicha tomó fuerza y fue reconocida en los siglos XVII y XVIII gracias a que Descartes introdujo la idea de la búsqueda de la certeza, la cual trataba de consolidar su interés por hallar una base inequívoca para el conocimiento. Es así como Descartes propone que la ciencia es fundamentada por la metafísica. Sin embargo, en el siglo XIX se entroniza la ciencia positivista y se descarta la metafísica por los argumentos sustentados por Comte, retomando una línea empirista-positivista de la epistemología comenzada en el siglo XVIII (Ipar, 1992).

Posteriormente, en el siglo XX, se habla de epistemología científica y se observa que el mundo ha entrado a una etapa positivista en la que se tergiversa la epistemología como las formas “válida” para obtener conocimiento, tales como la observación, experimentación y medición. En este sentido, se margina todo aquello que nazca de la arbitrariedad y signifique interpretaciones meta-empíricas (Jaramillo Echeverri, 2003). Esto prevalece en la actualidad y, según Infante (2013) ha controlado todas las formas de crear y concebir al conocimiento. El autor sostiene que la racionalidad occidental o del norte tiene

influencia en todas las formas de pensar y concebir el mundo y la vida (Infante, 2013).

Por tanto, Infante (2013) señala que es importante conocer muy bien las premisas de la epistemología anteriormente considerada como científica, pero que con el paso del tiempo ha tomado otros nombres. Según Lú (2010) hace unas décadas atrás pasó a ser llamada epistemología moderna, luego occidental hasta que Boaventura de Sousa Santos la denominó epistemología del norte al hacer una distinción entre ésta y aquellas epistemologías del sur de las que se hablará más adelante.

La principal premisa del conocimiento del norte global que prevalece en la actualidad consiste en la aplicación de determinado método de razonamiento para obtener conocimiento verdadero, de tal forma que solo aquello que se ha comprobado conforme a la ciencia del conocimiento puede ser considerado como verdad, mientras todo lo demás se excluye. Asimismo, en varias disciplinas y campos de estudio ha prevalecido la idea occidental de hacer distinciones entre el sujeto y el objeto a estudiar (Lú, 2010).

Adicionalmente, la epistemología del norte global se asienta sobre la base de que la sociedad es una entidad distinta y alejada de la naturaleza. Al mismo tiempo, esta epistemología establece criterios sobre las formas en las que se puede obtener conocimiento excluyendo otras formas de comprensión que no se ajusten en dichos criterios (Lú, 2010).

De allí es que De Sousa Santos (2010) construye la idea de epistemicidio, la cual no es más que la destrucción de saberes diversos cuya base es el colonialismo europeo y norteamericano. Además, desde el epistemicidio se efectúa la liquidación de algunas formas de aprehender y transmitir conocimientos y saberes ancestrales, por lo que, de manera violenta estos conocimientos son suprimidos al ser considerados como marginales.

Por consiguiente, se entiende que la epistemología del norte no toma en cuenta la pluralidad de perspectivas para lograr análisis críticos, lo cual no es

favorecedor para conseguir conocimientos transformadores y emancipatorios que permiten elaborar propuestas de transición hacia la diversidad existente en el mundo (De Sousa Santos, 2010). En consecuencia, Infante (2013) enfatiza en que no existe una epistemología única, puesto a que existen diversas epistemologías como sistemas de pensamientos que expresarán la diversa cotidianidad y realidad de los pueblos.

En este marco, es importante tener en cuenta que por varios siglos ha predominado la forma occidental de entender, dominar y comprender el mundo. Es por esto que, Infante (2013) menciona que el eurocentrismo y lo occidental continúa siendo la ideología que domina el saber de todas las naciones y territorios del sur. A más de esto, es innegable que el capitalismo sostiene una sola idea sobre desarrollo, visto como la única vía del progreso. Empero, Infante (2013) y De Sousa Santos (2010) destacan que dicha idea es insostenible para los países del sur y la humanidad.

De Sousa Santos (2010) explica que existe una serie de derechos originales, también llamados ur-derechos, los cuales no son derechos en sí mismos, sino más bien forman parte de una lógica del autor que tiene como finalidad apuntar hacia la perpetración de injusticias. La supresión del derecho al conocimiento, según el autor, fue causada por el epistemicidio, puesto que “en una época de transición paradigmática, la reivindicación de este ur-derecho implica la necesidad de un derecho a conocimientos alternativos. Semejantes conocimientos alternativos deben fundamentarse en una nueva epistemología desde el Sur (...)” (De Sousa Santos, 2010, pág. 89), ya que se tiene la concepción de un sur no imperial en donde es posible pensar en otras epistemologías.

2.1.2. Epistemologías del sur

De Sousa Santos (2018), señala que es transcendental separarse de la idea eurocéntrica y occidental que ha dominado el mundo los últimos siglos. El autor afirma que, para lograr esta transformación sociopolítica, es necesario contar con teorías de la retaguardia, las cuales son más un “*testimonio participante*”, y,

sobre todo, una aproximación intercultural que para muchos será muy viejo, pero para otros será algo totalmente nuevo. Por ello, tener como objetivo el distanciamiento de la ideología eurocéntrica, es tener la oportunidad de visibilizar realidades que por mucho tiempo han sido invisibilizadas, ignoradas, discriminadas y en muchas ocasiones consideradas como inexistentes por el eurocentrismo. Es decir que, tomar distancia del eurocentrismo no significa descartar por completo esta tradición, sino más bien, es prestar atención a esas tradiciones y saberes que han sido invisibilizados dentro de la tradición occidental (De Sousa Santos, Introducción a las Epistemologías del Sur, 2018).

De esta forma, crear “*distancia vis a vis*” al eurocentrismo como lo ha denominado De Sousa Santos (2018), es un proceso histórico en sí, que proviene desde la incorporación de la modernidad occidental en los procesos políticos de todo el mundo. En síntesis, tener esta distancia, conlleva a pensar en la diversidad mundial, que, al ser inagotable, no puede ser explicada desde una ideología general.

Es decir que, las epistemologías del sur resultan de tres proyectos sociológicos: de las sociologías de las ausencias, en donde se hace presente a los sujetos que han estado ausentes, como una forma para validar sus conocimientos. Por otro lado, la sociología de las emergencias consiste en sustituir el futuro vacío por un futuro que se construye en el presente, y, por tanto, es pluralista y real. Por último, la traducción, que permite crear inteligibilidad mutua entre experiencias del mundo. En otras palabras, las sociologías de las ausencias y emergencias, pretende explorar, reconocer y validar las formas de conocimiento que existen. La primera particularmente busca por el reconocimiento de la pluralidad epistémica y la segunda por el reconocimiento de la diversidad en sentido emergente (De Sousa Santos, 2010).

Siguiendo esta línea, la epistemología del sur significa reclamar nuevas formas de producir conocimiento, teniendo como referente los grupos sociales que han sido sujetos de discriminación, desigualdad social, exclusión o invisibilización por el colonialismo y capitalismo. En pocas palabras, tiene que ver con el conocimiento que emerge por las luchas sociopolíticas, teniendo como objetivo

visibilizar lo que para las epistemologías dominantes no es considerado como conocimiento (Infante, 2013).

En relación a lo antes mencionado, De Sousa Santos (2010) refiere que son tres las premisas que permiten desarrollar la epistemología del sur; primero, que la comprensión del mundo es demasiado amplia respecto a la comprensión occidental; segundo, la diversidad mundial es infinita, respecto a formas de pensar, saber, sentir, actuar, de relacionarse, de comprender el tiempo, de producir bienes y servicios, entre otros; y tercero, la diversidad no puede ser tomada en cuenta por una teoría general. Es por esto que, es necesario tener una descolonialidad epistémica, lo cual conlleva desconectarse del eurocentrismo y del conocimiento occidental.

En el eurocentrismo prevalecen cinco monoculturas o formas de existencia: monocultura del saber, donde solo un conocimiento tiene validez científica; monocultura del tiempo lineal, ya que la historia tiene un solo sentido y se antepone a los países desarrollados; monocultura de la naturaleza, que invisibiliza las jerarquías, como es el caso de la discriminación racial; monocultura de escala dominante, refiriendo a la existencia de una escala de poder; y monocultural del productivismo capitalista, el crecimiento económico determina la productividad del trabajo. Dichas ausencias, a su vez crean sujetos ausentes: "(...) ignorante, residual, inferior, local/particular y el improductivo, dejando afuera mucha experiencia social" (Infante, 2013, pág. 407).

Por otro lado, De Sousa Santos (2010) indica que la diversidad epistemológica surge por las diferencias políticas-culturales, lo cual conlleva a distintas maneras de construir y experimentar conocimiento, que en ocasiones pueden ser contradictorias. Asimismo, el autor plantea que el Sur ha sido colonizado epistemológicamente. En palabras de Quijano (2000) es el control de toda forma de producir conocimiento. A partir de esto, Santos (2010) indica que el eurocentrismo es abismal, ya que de manera análoga se ha trazado una línea, y se considera que lo que está de "este lado" es universal, válido y dominante, y lo que está en "el otro lado" ni siquiera existe.

Trascender la idea del pensamiento abismal, consiste en reconocer que el mundo es demasiado diverso y la diversidad epistémica aún se está construyendo. Con esto, surgen las dos ideas centrales de la epistemología del sur, ecología de saberes y traducción intercultural. La ecología de saberes tiene su base en que no existe un conocimiento general y permite cuestionar si lo que se está aprendiendo es válido o no. A su vez, existen múltiples formas de conocimiento y de ignorancia en cuanto a la relación entre seres humanos, y entre seres humanos-naturaleza. Cabe mencionar, que en la ecología de saberes no se desacredita el conocimiento científico u occidental, sino más bien se trata de explorar, reconocer y visibilizar prácticas alternativas. La segunda idea, la traducción intercultural, se refiere a que no existe un conjunto de experiencias atribuidas con un estatuto de totalidad exclusiva (De Sousa Santos, 2010).

Finalmente, De Sousa Santos (2010) menciona que para aportar al cambio social es fundamental descolonizar la mente a partir de la epistemología del sur. Para esto es necesario establecer el concepto de justicia social, incluyendo la igualdad y libertad, reconocer la diferencia, la justicia cognitiva a partir de la ecología de saberes y la lucha histórica contra el colonialismo.

2.1.3. Epistemologías de los pueblos y nacionalidades

Desde el marco de las epistemologías del sur, la cual significó una ruptura con el eurocentrismo y el imaginario occidental de la ciencia, se apuesta a las diferentes formas de ver, interpretar e intervenir en el mundo. Se entiende entonces que existe una oportunidad de construir distintos estilos y formas de conocer y representar el mundo sustentado en la filosofía de la liberación que hoy más que nunca deberían enriquecerse a partir de los aportes de los movimientos indígenas.

Cabe recalcar que, el conocimiento indígena, por varios autores es denominado con la metáfora de “epistemologías del fuego” como una propuesta para visibilizar los saberes ancestrales producidos por los pueblos originarios, que generalmente las Ciencias Sociales y la academia invisibiliza. En este sentido,

Sánchez Riaño & Mora (2019) mencionan que, en la epistemología del fuego, la transmisión del conocimiento es de forma oral a través de la memoria y es resguardada por el fuego/abuelo, quien será el encargado de transmitir el conocimiento y la palabra a nuevas generaciones, para que pueda ser comprendida y entregada a nuevas generaciones.

Los conocimientos son producidos en determinados contextos culturales e históricos que usualmente son transmitidos oralmente de una generación a otra y no mediante procedimientos rigurosos. Esta definición se contrapone a todas las bases que sostienen la epistemología del norte (Breidlid, 2016). En otras palabras, la epistemología del norte se considera como una forma epistémica violenta que se antepone entre la relación naturaleza-humanidad.

Por tanto, De Sousa Santos (2010) revela que el imaginario científico occidental resulta hostil para la cosmovisión e idea de desarrollo indígena, en donde se interrelaciona la naturaleza, los seres humanos y lo sobrenatural, lo cual conforma los sistemas de conocimientos indígenas. De manera más puntual, Breidlid (2016) detalla que estos sistemas abarcan conocimientos, saberes y prácticas culturales que surgen de sus propias cosmovisiones.

En este sentido, la epistemología del fuego tiene como finalidad validar los conocimientos producidos por los pueblos y nacionalidades, comprendiendo las diferencias con las maneras en la que se produce el conocimiento occidental. Alavez Ruiz (2014) aclara que lo sobrenatural para las comunidades indígenas se refiere a las formas en que se concibe lo inmaterial y espiritual, como por ejemplo el sol o el agua. Asimismo, la autora enfatiza que los conocimientos indígenas se enfocan en la relación de los seres humanos entre sí y con el medio ambiente, poniendo en práctica estrategias para conservarlo. Lo referido por la autora, como se mencionó anteriormente, son elementos ignorados en la epistemología occidental de los últimos siglos.

Por otro lado, Sánchez Riaño & Mora (2019) enfatizan que el abuelo en la epistemología del fuego cumple el mismo papel que el profesor o maestro del mundo occidental en la epistemología del norte. La diferencia radica en que en

los pueblos y nacionalidades el abuelo enseña de forma oral para su propia familia y en muchos casos para su comunidad, dicho conocimiento genera la forma en que las personas piensan y actúan.

Los conocimientos indígenas, así como también las prácticas relacionadas con la conservación y cuidado del medio ambiente, están estrechamente ligados con las cosmovisiones de los pueblos y da cuenta de que surgen de allí y no son obtenidos del vacío como se tendía a creer desde el eurocentrismo (Herrera Huérfano, Sierra Caballero, & Del Valle Rojas, 2016). Sin embargo, en los tiempos actuales, la experiencia y sabiduría indígena siguen siendo silenciadas e incluso eliminadas de los sistemas de investigación y educación formales, categorizándolos como faltos de rigor (Herrera Huérfano, Sierra Caballero, & Del Valle Rojas, 2016). Es por esto que, Breidlid (2016) señala que

La inclusión de cosmovisiones y epistemologías alternativas en los sistemas educativos tiene un doble objetivo: impulsar el desarrollo de la identidad en los estudiantes, al incluir perspectivas y cosmovisiones que no les son alienantes, y enfocarse en la producción y desarrollo de conocimientos que cuestiona la profana relación entre una economía capitalista o sistema mundial y el desarrollo sostenible de los estados-naciones. (Breidlid, 2016, pág. 90)

El autor sostiene que solo cuando se exponga y se cuestione el conocimiento hegemónico y la producción opresiva de ciencia, a la vez que se rediman los conocimientos indígenas, los estudiantes indígenas podrán iniciar la recuperación y reconstrucción de sus identidades. Por su parte, De Sousa Santos (2010) destaca que la dicotomía existente entre un sistema que vive en armonía con la naturaleza y otro que cree que tiene el control sobre ella implica un gran desafío, no obstante, es posible que ambos sistemas coexistan respetuosamente en la sociedad, e incluso lleguen a complementarse, siendo la educación un contexto adecuado para lograrlo.

2.1.4. Epistemología feminista indígena

En el camino para entender lo que significa hablar acerca de las luchas que han tenido a nivel epistémico y teórico en el Sur –no solo geográfico–, y los pueblos y nacionalidades indígenas, emergen las epistemologías del sur –explicitada anteriormente–. Sin embargo, se considera que esta nueva epistemología aún deja excluido el feminismo activista y académico de América Latina. De ahí que, surge también las luchas y experiencias de las mujeres “del sur”, quienes no estaban representadas en las epistemologías del norte (Torrano & Fischetti, 2018).

Las epistemologías feministas han desafiado enormemente a las epistemologías del norte que a más de ser consideradas como universales, válidas y legítimas, están representadas únicamente por varones, considerándolos como el único sujeto epistémico (Bach, 2018). Estas epistemologías permitieron reconocer otros conocimientos y sujetos epistémicos, que antes eran invisibilizados y no considerados como tales. Asimismo, Bach (2018) enfatiza que esta epistemología ha sido construida a partir de la experiencia de mujeres que conocen al respecto y elaboradas primordialmente desde con las Ciencias Sociales.

En este sentido, las epistemologías feministas son concebidas como propuesta de deconstrucción de las prácticas occidentales del conocimiento; para trascender a una praxis liberadora del saber que cuestiona la objetividad y universalidad centrada en un sistema que se sustenta en dicotomías jerarquizadas. Desde esta postura, se proponen estrategias para acercarse a la realidad desde las historias de los y las “sujetas” que conforman el universo, considerando así las experiencias de las mujeres que de manera histórica han sido silenciadas o leídas únicamente desde el diálogo patriarcal (Contreras Hernández & Trujillo Cristoffanini, 2017).

No obstante, Moore Torres (2018) plantea que las epistemologías feministas en un comienzo fueron desarrolladas por el feminismo de occidente que, en sí, es una forma de racismo, ya que representa a la mujer del sur como un sujeto

ahistórico, victimizada y subordinada, ya no únicamente por el hombre sino también por la mujer de occidente “blanca” que es contemplada como sujeto universal. A su vez, debido a la historia de colonización de América, desde esta perspectiva a las mujeres se las asume como carentes de poder, víctimas de violencia, y demás términos, sin tener en cuenta realmente la experiencia desde su realidad y cotidianidad.

En concordancia con lo anterior, Guzmán & Triana (2019) señalan que la postura de las feministas occidentales, por sus realidades han ocasionado que las relaciones y la matriz colonial conserven en un estatus de privilegio a las teorías feministas sin tomar en cuenta los aportes desde otras realidades. Es por esto que, las autoras indican que el eurocentrismo ha depositado relaciones de jerarquía en las mujeres, permitiendo que las mujeres de occidente en sus teorías crean plasmar la realidad de las mujeres a nivel mundial (Guzmán & Triana, 2019).

Si bien es cierto que las luchas de las mujeres contra el patriarcado en las últimas décadas pueden tener coincidencia, hay que tener presente que la matriz colonial ha dejado huellas en la forma en la que plantean sus posturas. Razón por la cual, Paredes (2015) afirma que existen dos visiones acerca del feminismo: desde el eurocentrismo, el feminismo se encuentra relacionado directamente con la democracia, individualismo, derechos civiles, la propiedad privada, etc. Mientras que el feminismo comunitario, gira entorno a la comunidad, la cultura ancestral, familia, Buen Vivir, autonomía y respeto por sus cuerpos, saberes/conocimiento, enfatizando que las mujeres son la mitad de cada comunidad.

La propuesta de las feministas comunitarias se basa en dejar el lenguaje hegemónico que no considera la realidad de las mujeres y sujetos que viven la experiencia. Esta epistemología es propuesta por las feministas bolivianas y el consenso de ideales con los movimientos indígenas del país por conseguir el cambio sociohistórico anhelado (Guzmán & Triana, 2019). En este contexto, el feminismo comunitario considera al cuerpo como un eje central para la

transformación de las diversas opresiones ocasionadas por el sistema patriarcal capitalista.

Para Paredes (2015) el cuerpo forma una parte importante de la naturaleza y el conjunto de éstos la madre tierra. Es por esto que, este feminismo reposiciona el vínculo entre la familia, la naturaleza, las mujeres y los hombres; vínculo que tiene límites y es individualista desde el pensamiento moderno. Adicionalmente, la autora manifiesta que la madre tierra no debe ser considerada como un tercer elemento –al menos desde la perspectiva indígena del sur–, ya que ésta comprende a las mujeres, hombres, personas intersexuales, espacio, vegetación, minerales y animales, debido a que forman parte de un mismo cuerpo (Paredes, 2015).

2.1.5. Racismo epistémico

Grosfoguel (2011) destaca que el racismo epistémico es fundacional, debido a que es considerado como la forma más antigua de racismo en lo referente a la superioridad de lo occidental, viéndose a todo lo que no tenga que ver con este último “como seres inferiores a los humanos (...) con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad” (Grosfoguel, 2011, pág. 343). Además, el racismo epistémico es la expresión más común de epistemicidio que ha prevalecido en la sociedad que se refiere a una jerarquía de dominación que considera como superior al conocimiento producido en el norte.

Como se puede observar en el párrafo anterior, no solo se asocia lo blanco con lo estético, sino que al existir la jerarquización del valor de las personas basada en apariencias fenotípicas se asume a todas las personas racializadas como incultas. La hegemonía del poder y del imaginario civilizado moderno ha configurado la representación del otro como un salvaje y bárbaro, poniéndose de manifiesto la reproducción de prejuicios (Ocoró Loango, 2019).

En esta línea, es importante señalar que el racismo epistémico guarda una estrecha relación con el sexismo y el sistema patriarcal presente en la sociedad,

ya que al principio de la historia el pensamiento hegemónico de los conocimientos occidentales no incluía ni siquiera a las mujeres *occidentales*. Paralelo a esta realidad se encuentra el hecho de que el racismo epistémico excluye a autores, científicos y/o filósofos no occidentales, dado que los ve como irracionales e incultos (Grosfoguel, 2011).

Por lo tanto, se puede decir que desde la lógica del racismo se tiende a concebir a todo lo que tiene que ver con lo occidental o el centro como como la forma única, válida, legítima y universal de producir conocimiento y la verdad (Grosfoguel, 2011). De esta forma se entiende que, el racismo epistémico no solo privilegia lo occidental como el conocimiento superior, sino que por encima de eso se encuentra el conocimiento masculino occidental.

Lo antes mencionado se refleja en los currículos alrededor del mundo, en los que las disciplinas académicas privilegian las teorías masculinas occidentales, particularmente aquellas provenientes de Europa y Norteamérica, según lo indicado por Grosfoguel (2011). Al respecto, Ocoró Loango (2019) destaca que la academia además de ser blanca es masculina y ha monopolizado las ciencias sociales desde un principio. Es así como, ambos autores manifiestan que los espacios académicos se convierten en lugares donde el racismo no solo se reproduce, sino que toma mucha mas presencia en comparación con otras instituciones.

Ocoró Loango (2019) enfatiza en que el racismo epistémico que toma lugar en los espacios académicos subalterniza el conocimiento del otro perpetuando la desigualdad respecto a la producción de conocimiento. De la misma manera, la autora destaca que los textos que se leen desde las escuelas hasta las universidades no son neutrales, puesto que cargan en sí mismos una fuerte lectura eurocéntrica de lo que son las sociedades latinoamericanas configurando desde esta base el imaginario de la sociedad (Ocoró Loango, 2016).

Los textos y contenidos en lo que respecta a las ciencias sociales también han evidenciado que legitiman la exclusión y el prejuicio hacia las pueblos indígenas y afrodescendientes, suprimen o reducen su historia y muestran con mayor

ensalce la historia blanca-mestiza. En el caso de Ecuador, Granda (2000) citado por (Ocoró Loango, 2016) revela que desde las editoriales de los textos se jerarquiza la diversidad cultural, es decir, de manera deliberada y perversa se utilizan los esquemas del racismo para influir en la forma en que se ven a las culturas de los mismos grupos que históricamente han sido víctimas de él.

Por lo tanto, es innegable que la concepción de raza sigue considerándose como una categoría social de gran poder que domina el imaginario sobre identidad y sus efectos llegan a trastocar las estructuras sociales. En este sentido, el racismo se ha naturalizado al punto en que las prácticas cotidianas, las oportunidades y las relaciones sociales se han construido y organizado según la jerarquización de personas (Ocoró Loango, 2019).

Adicional a esto, Díaz (2016) indica que la matriz colonial del poder tiene un impacto significativo en el pensamiento y la configuración de las ciencias sociales y humanas. El autor afirma que el despliegue de un mismo patrón monocultural del saber supone el silenciamiento del legado de los conocimientos, las formas de pensar, socializar y relacionarse con la naturaleza, las cuales son muy propias en las cosmovisiones y saberes de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.

Por su parte, Ocoró Loango & Nilza da Silva (2018) refieren que el reconocimiento, encuentro y acercamiento con los otros solo será posible si las miradas hacia los demás empiezan a ajustarse y configurarse libres de estereotipos surgidos en el racismo. Las asimetrías y las posiciones de inferioridad y superioridad entre seres humanos deben ser repensadas y deconstruidas para empezar a extender puentes que permitan interacciones horizontales y hagan frente al silenciamiento de otros saberes no considerados como occidentales.

2.2. Referente Teórico

2.2.1. Teoría de la reproducción

Uno de los grandes exponentes de la sociología de la educación es Bourdieu, quien junto con Passeron desarrollaron la teoría de la reproducción social que se centra en cuestiones culturales como la Acción Pedagógica –que de ahora en adelante se denominará AP–, a su vez integra conceptos tales como arbitrariedad cultural, estrategias, autoridad pedagógica, habitus y campo (Bourdieu & Passeron, La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza, 1996). En este sentido, Bourdieu & Passeron (1996) explicitan una teoría para entender la forma en la que se manifiesta y se reproduce el poder y la violencia simbólica, que es caracterizada por su invisibilidad, razón por la cual es considerada como legítima y no entendida como una agresión.

Para poder entender de mejor manera lo que sucede en los sistemas educativos Bourdieu menciona que es importante aclarar que las estrategias educativas son parte de un sistema mucho más amplio, en donde se reproduce la vida de las familias e individuos. El autor, nombra a estas estrategias como “*estrategias de reproducción social*” que son un

(...) conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. (Bourdieu, 2006, pág. 122)

Las estrategias de reproducción social tienen como finalidad reproducir la unidad familiar y optimizar los recursos para seguir transmitiendo las prácticas y estrategias a las generaciones siguientes. Las estrategias pueden ser de alimentación, económicas, educativas, entre otras. En este sentido, Molina Galarza (2016) indica que desde la lógica académica se legitima el capital cultural de las familias posicionadas en los altos niveles de la estructura social.

Bourdieu & Passeron (1996) consideran que los sistemas educativos de todos los países practican una singular AP, que se encuentra vinculada con la acción y la cultura de la clase dominante. En este sentido, García Marín (2006) afirma que la AP contiene cierta información que únicamente puede ser aprehendida por grupos poblacionales que poseen el mismo “(...) sistema de predisposiciones que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura (...)” (García Marín, 2006, pág. 72).

En el sistema educativo, se produce la violencia simbólica, ya que impone sobre un grupo la aceptación de significados y simbolismos. Esto quiere decir que, la legitimidad invisibiliza y naturaliza las relaciones de poder. Una vez que la cultura ha sido aprobada como legítima, esta también contribuye en la reproducción sistemática, debido a que agrega su fuerza a las relaciones de poder. Desde esta perspectiva, Bourdieu & Passeron (1996) señalan que “toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 9).

Las diversas definiciones de cultura son siempre de carácter social, pero el sistema educativo toma como propia la cultura de las clases dominantes y las representa como objetiva, legítima y válida mientras rechaza las culturas de los diversos grupos sociales que son considerados como dominados. Por ello, los autores consideran que, el sistema educativo “legitima de tal manera la arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 18).

Siguiendo esta línea, la principal forma de reproducción de violencia simbólica, en el contexto educativo es la AP, la cual se sustenta en la obligación de responder a un doble arbitrario, la autoridad pedagógica que tiene que ver con el modelo didáctico-pedagógico y la autoridad cultural que es transmitido como algo definitivo y acrítico. Bourdieu & Passeron (1996) enfatizan que, toda AP, ya sea en la “*educación difusa*”, “*educación familiar*”, “*educación institucionalizada*” se perpetua y reproduce la arbitrariedad cultural de las clases dominantes, ya que se trata de una imposición y, por tanto, es objetivamente una violencia simbólica.

Por otro lado, la AP necesita de la autoridad pedagógica, los autores la denominan AuP, la cual conlleva que

(...) el trabajo pedagógico como trabajo de inculcar que tiene que durar mucho para producir una formación durable, es decir, un habitus producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados. (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 25)

La autoridad pedagógica a la que refieren Bourdieu & Passeron (1996) es el/la docente, ya que será el sujeto portador de imposición legítima y encargado/a de ejercerla, en calidad de responsable de la clase. Además, la AuP implica el trabajo pedagógico para reproducir las estructuras objetivas y de esta manera perpetuar la arbitrariedad invisibilizada e interiorizada. Es así como, a través de la AP se reproducen las arbitrariedades culturales contribuyendo a la reproducción de las relaciones de fuerza, que de acuerdo con Bourdieu & Passeron (1996)

(...) determinan el modo de imposición característico de una Acción Pedagógica, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de encubrimiento (o sea de legitimación) de esta violencia. (pág. 56)

Razón por la cual, los autores señalan que, en el contexto de las aulas, existe otra forma de violencia simbólica, que es el lenguaje. Debido a que los y las docentes "(...) al detentar el lenguaje nombrará la realidad, la clasificará, la expresará e instalará discursos de homogenización tendientes al mantenimiento del orden social" (Amaya García, 2015, pág. 87).

Por otro lado, Ávila Francés (2005) indica que el currículo es el arbitrario cultural en el sistema educativo. Que tal como sostienen Bourdieu & Passeron (1996) se encuentra elaborado en base a la clase dominante en la sociedad y que es ejecutado por medio de la autoridad pedagógica –docente– que funciona a través de la AP y por medio de la violencia simbólica.

En este sentido, el sistema educativo hasta la actualidad legitima un sistema de hábitos, saberes, prácticas y conocimientos de una clase dominante, que en la mayor parte de los casos es la occidental. El conocimiento que se produce en el sistema educativo es considerado como válido y universal, y los actores sociales que conforman las instituciones reproducen esta violencia simbólica independientemente de sus ideologías e intenciones constituyendo un ciclo de nunca acabar (Bourdieu & Passeron, *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 1996).

Habitus y campo son dos conceptos planteados por Bourdieu claves para la reproducción social en el sistema educativo. En 1968 Bourdieu plantea el término habitus que implica gran relevancia en la teoría de la reproducción; concibiéndolo como producto de la historia. En este sentido, Bourdieu (2007) sostiene que el habitus

se define como un esquema de pensamiento, resultado de una estructura social sumamente internalizada en el pisque y además impregnada en las prácticas cotidianas, basada en condiciones de la clase social de origen como el ethos, las condiciones de vida, la residencia, la edad, el género, características demográficas y otras características socioculturales (Bourdieu, 2007). Esto quiere decir que cuando se nace se adquiere un habitus y se lo acepta de forma inconsciente desde la socialización primaria, por tanto, actúa interiorizando y naturalizando la sociedad dependiendo de la trayectoria, la posición social y las particularidades de la vida de cada persona.

Decir que el habitus es interiorización de la exterioridad, implica suponer que esa interiorización comprende también la incorporación de las relaciones de dominación-dependencia en las que se encuentran posicionados diferencialmente los agentes

sociales, es decir, la incorporación de ese poder que es constitutivo de la sociedad. (Gutiérrez, 2004, pág. 294)

El concepto de habitus planteado por Bourdieu (2007) permite comprender los comportamientos y actitudes similares en un grupo que comparten una misma posición o clase social, pero no permite entender las razones de los comportamientos distintos. Adicional a esto, Molina Galarza (2016) enfatiza que el éxito en el rendimiento académico –aprobación de asignaturas con altas calificaciones, la permanencia y culminación de todos los niveles de educación–, depende de si los y las estudiantes manejan en gran medida el “*código cultural*” dominante esencial para apropiarse de la arbitrariedad cultural (currículo) que impone el sistema educativo.

Así, en el caso de América Latina, las familias que han inculcado a sus hijos e hijas estrategias educativas occidentales –que es la cultura dominante– tendrán mayores probabilidades de culminar los estudios hasta la Educación Superior, en comparación a aquellos estudiantes que no tienen un habitus de esta cultura, como es el caso de las minorías étnicas. Por este motivo, Molina Galarza (2016) sostiene que los y las estudiantes de dichas minorías que culminan todos los niveles educativos, para poder lograrlo, han tenido que pasar por un proceso de aculturación de las estrategias educativas occidentales y el idioma para poder dominar y entender la metodología y contenidos propios del habitus occidental.

Cabe mencionar que, para algunos estudiantes es más fácil de manera consciente incorporar nuevos contenidos, pero también opera de forma repetitiva la disposición inconsciente del trabajo intelectual, el cual compone un “*saber-hacer*” que no todos y todas tienen por igual

(...) hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un

banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña, sino que es menospreciada. (Bourdieu, 2005, pág. 170)

La mayoría de los y las estudiantes desconocen que necesitan de la tecnología del trabajo para poder continuar con los estudios. Además, muchos de ellos, especialmente de Educación Superior, tienen más éxito cuando pertenecen a la cultura del saber dominante respecto a quienes han tenido estrategias de reproducción de otro habitus. Por tanto, Bourdieu (2005) indica que aquellos estudiantes pertenecientes a grupos sociales históricamente desfavorecidos tienen un trabajo más duro, en la medida en la que necesitan asimilar y comprender la cultura legítima y los habitus que la componen; en caso de que logren hacerlo podrán obtener los mismos resultados esperados por los y las estudiantes de la cultura dominante.

Por otro lado, Bourdieu (2007) plantea el concepto campo, definido como un espacio social compuesto por distintitas instituciones, actores y prácticas; un espacio que a su vez permite construir imaginarios colectivos. El autor homologa este término con “juegos” o “*sistemas competitivos de relaciones sociales*” en donde existen reglas que no están explicitadas en ningún lugar, por tanto, se opera con la lógica propia.

Respecto a lo anterior, resulta llamativa la idea de juego, por lo que es importante detallarla. Según el autor la idea de “juego escolar” se refiere a las experiencias de los y las estudiantes en las instituciones educativas que están bajo constante influencia por la organización académica, así como también por el nivel macro del campo social de estas instituciones con sus respectivos actores, capitales, relaciones, códigos y regularidades (Bourdieu, 2007).

En este contexto, los y las estudiantes, para enfrentar a las demandas sociales y académicas, juegan un juego con recursos que no tienen el mismo valor para todos. Por ende, los y las “jugadoras”, para poder superar la posición inconveniente en la que se encuentran, ingenian y recurren a estrategias, pero

no todos tienen éxito, puesto que es un juego. Como se puede observar la metáfora permite comprender la lógica de las desventajas sociales a nivel académico (Bourdieu, 2007).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el habitus se estructura en un campo, y la riqueza de éste se basa en el capital, detallado en tres tipos según Bourdieu (2007) capital social englobando las relaciones, parentescos, contactos, entre otros; capital cultural que abarca los saberes/conocimientos, etc.; y el capital económico como los bienes, dinero, propiedades, entre otros. La forma en la que rinden los capitales antes mencionados conlleva estrategias de inversión que serán destinadas a reproducir relaciones dominantes (Amaya García, 2015).

Bourdieu & Passeron (1996) hacen hincapié en que el capital social y cultural que los y las estudiantes reciben de su familia involucra la asimilación de un habitus que actúa como un mecanismo de regulación de las prácticas sociales. Es por esto que, los autores mencionan que el accionar del sistema educativo no es neutral, pues cubre relaciones de dominación que fomentan y reproducen las desigualdades de clase.

Considerando lo anterior, Bourdieu (1986) revela que el concepto de capital cultural permite explicar la desigual apropiación de las reglas y distribución de recursos del juego escolar. El autor destaca que el capital cultural se refiere a los recursos culturales que las familias (o individuos) logran obtener a lo largo de la vida. El capital cultural puede asumir tres estados, el institucionalizado, el objetivado y el incorporado. Este último constituye la forma más encubierta del capital cultural y es el resultado de la asimilación, adquiriéndose inconscientemente.

Se entiende entonces que, las desigualdades que persisten en el sistema educativo son resultado del encuentro entre el habitus, prácticas sociales, capitales y una institución que asume los capitales de las clases dominantes como si fuesen un talento, desvalorizando el habitus y el capital de las clases dominadas (Bourdieu & Passeron, 1996). En concordancia con esto, Bourdieu (2005) plantea que las instituciones educativas no pueden ni deben seguir

reforzando las desigualdades mediante el discurso escolar. Por ello, acentúa la necesidad de bajar el discurso de las instituciones educativas como garante de igualdad de oportunidades, debido a que invisibiliza y naturaliza las diferencias sociales.

Siguiendo esta línea, Molina Galarza (2016) argumenta que, las instituciones educativas de todos los niveles deben dejar de reforzar los privilegios, visibilizarlos mediante investigaciones y ejecutar mecanismos de compensación.

Para combatir lo que yo llamo efecto de destino, y la tendencia de los profesores a creer que ellos juzgan a personas cuando en verdad juzgan a individuos sociales, habría que darles la conciencia de los mecanismos más elementales de la transmisión cultural. Esto sería importante para sensibilizar a los profesores y al menos poner en duda sus creencias. (Bourdieu, 2005, pág. 174)

Con esto último Bourdieu (2005) defiende la idea de lo importante que es ofrecer a docentes de todas las disciplinas herramientas desde la sociología de la educación e historia de las ciencias en la medida que éstas les permitirá adoptar un mayor sentido sobre lo que hacen al momento de enseñar. Asimismo, podrán tener conciencia de los efectos de sus acciones pedagógicas en sus estudiantes y lo que evalúan en ellos considerando tanto conocimientos como habilidades.

2.2.2. Teoría crítica

El planteamiento de Zemelman consiste en una crítica a la lógica de razonamiento y su hegemonía en el ámbito académico. El autor propone que la lógica de razonamiento es tan dominante que ha influido incluso en la lógica práctica (Zemelman, 1996). Dicho en otras palabras y desde la lógica de Bourdieu (2007), el habitus provoca ciertas disposiciones a actuar que no hacen posible que se reflexione sobre el qué y el cómo de lo que se hace.

Es así como desde la propuesta de Zemelman (1996) la realidad se entiende como una construcción que es aprehendida tomando en cuenta la historia mientras se constituye y no como una realidad ya dada y construida sin

posibilidad de ser modificada. Así, la categoría de historicidad propuesta por el autor adquiere gran relevancia para el entendimiento de la realidad y el conocimiento (Zemelman, 1996). Entendiendo esto, resulta imprescindible

Concebir la historia no sólo como el pasado de algo que imprime una huella indeleble, sino, sobre todo, como presente en que se conjuga lo dado en lo dándose, el cierre con su apertura, y cuya articulación se realiza mediante las prácticas de los sujetos en el esfuerzo por construir su utopía. (Zemelman, 1992, pág. 85)

Adicionalmente, Zemelman (2010) plantea que el mundo está constituido por la memoria que abarca la tradición y, por otra parte, las visiones de futuro, es decir, la utopía de algo; el punto de tensión entre ambos elementos configura la dialéctica memoria-utopía. Entonces, la historicidad resulta clave para el análisis de los sujetos sociales, ya que ellos permiten un acercamiento a procesos históricos y llevan consigo instancias del pasado que alude a la memoria, del presente que genera experiencias y del futuro en donde planea proyectos. En breves palabras, el sujeto social “sintetiza en su experiencia una historicidad y un proyecto de futuro” (Zemelman, 1989, pág. 68).

De igual forma, se reconoce que el sujeto social está moldeado por factores externos que alteran sus dinámicas internas. Según Zemelman (2010) “es posible que se impongan determinadas interpretaciones de la realidad, las que pueden moldear un deseo de futuro que se imponen a lo que hay de potencial en el sujeto” (pág. 359). Esto quiere decir que, lo externo influye en la subjetividad de las personas y pasa por alto toda la internalidad que existe en ellas, por lo que no toma en cuenta su historia, sus capacidades o incluso sus verdaderos deseos. Por ello, Zemelman (2010) enfatiza en que la utopía, en situaciones así, se convierte en una meta externa y extraña al movimiento de construcción de la subjetividad y sostiene que

En este caso, nos encontramos en un momento del proceso de constitución de la subjetividad que es propio del sujeto movilizado, que puede distorsionar sus efectivas potencialidades internas, ya

que la subjetividad dependerá de lo que pretenda hacer con el sujeto un agente externo. (Zemelman Merino, 2010, pág. 359)

Por esta razón, el autor aclara que la historicidad “(...) exige la ruptura de los marcos parametrales, al considerar la posibilidad de transformación de los contenidos conformados en su interior (...)” (Zemelman, 1996, pág. 48). Partiendo de este planteamiento, Zemelman (2011) propone que la historicidad, para entenderla mejor, puede tener tres modalidades. La primera es la no-parametral, la cual guarda relación con lo detallado anteriormente, ya que implica la ruptura de lo dado en el proceso de inclusión de realidades invisibles y la exigencia de nuevos parámetros.

La segunda forma de pensamiento de la historicidad es presentada como exigencia de especificidad, es decir, requiere la articulación de elementos muy puntuales para entender el conocimiento, como por ejemplo las dimensiones y las posibilidades de futuro. Por último, el autor presenta la historicidad como concreción de contenidos en la que detalla el trabajo de identificar los posibles procesos de actualización del conocimiento en tanto albergan potencialidades que harán posible entender mejor la realidad. Por tanto, estas modalidades de la historicidad buscan abrir nuevos horizontes históricos en los que se suscita la subjetividad de los sujetos sociales (Zemelman, 2011).

Considerando lo anterior y para comprender al sujeto en la dimensión de su historia, Zemelman (1995) expone que la conciencia histórica es una idea que da apertura a horizontes históricos en donde su supresión significa alineación y su posesión o recuperación implica la toma de conciencia. Lo último se relaciona con las formas en las que los sujetos sociales se producen a sí mismos y construyen su historia con sentido (Retamozo, 2015).

Al hacerlo como se describió anteriormente la experiencia se vuelve una herramienta para lograr transformar aquello que es deseable a aquello que es posible. De este modo, se da “(...) lugar a que la utopía se convierta en un proyecto mediante el cual se pretenda imponer una dirección del presente”

(Zemelman, 1995, pág. 17). Por ende, la experiencia resulta un sistema que media las determinaciones históricas y la configuración de los sujetos sociales.

Debido a lo anteriormente detallado, se puede decir que desde esta perspectiva teórica el conocimiento se plantea teniendo en cuenta al sujeto en sus circunstancias, se lo circunscribe en una realidad que deviene de una construcción constante y compleja de sentidos. Frente a esto, Zemelman (2010) sostiene que

De lo anterior se derivan algunos rompimientos respecto de la tendencia teórico-explicativa, en la medida en que se enfatiza como exigencia central reconocer el sentido que tiene el conocimiento cuando se concibe como parte de un esfuerzo de construcción (que, además, tiene lugar en coordenadas de tiempo y espacio de distinta amplitud y estabilidad). (Zemelman Merino, 2010, pág. 362)

En consecuencia, no se puede desconocer que los sujetos y sus problemáticas incluyen cuestiones cruciales como aquellas que tienen que ver con el sistema de necesidades y el conjunto de prácticas que existen para poder satisfacer dichas necesidades. En este marco, se suscita la necesidad de un "(...) conocimiento que supone concebir la realidad como espacio donde se construyen sentidos, lo que obliga a incorporar el estar-siendo del sujeto, así como sus relaciones con otros" (Zemelman Merino, 2010, pág. 362).

Desde lo planteado anteriormente nace la idea de comprender los procesos sociales desde la lógica de la recuperación de sus propias dinámicas, las cuales pueden estar ocultas en medio de las formas ya establecidas (Zemelman Merino, 2010). El contexto, la realidad, la totalidad, así como también la historicidad se vuelven una exigencia al momento de querer comprender los fenómenos desprendiéndose de la lógica tradicional, impuesta y ya instituida en la sociedad (Zemelman, 1996).

En concordancia con esto, surge otra de las categorías propuestas por Zemelman (1996) que es la identidad colectiva, la cual es pensada desde una concepción clásica en la que se asocia la historia común y la definición de lo propio en correspondencia con la oposición de lo que es concebido como ajeno (Retamozo, 2015). Considerando esto, resulta impensable no hacer referencia a lo propuesto por Gómez-Hernández sobre la identidad. La autora afirma que la identidad “se construye en identidad con «otros»” (Gómez-Hernández, 2014, pág. 30) y en las prácticas sociales sobre la base de características en común. Es el vínculo entre quienes se identifican como similares lo que configura la identidad colectiva.

Ahora bien, hacer ruptura con un rol, con una identidad establecida a nivel hegemónico, es profundamente difícil, porque implica afirmarse en la identidad negativa existente, vivir en ella y sufrirla, para luego valorarla y construirla en su versión positiva. Reconocer que la identidad negativa es impuesta, es un constructo social y, por lo tanto, cobijarse en la posibilidad de que no todo depende de mi yo interior, sino que existen procesos externos que le configuran. (Gómez-Hernández, 2014, pág. 30)

Como se puede observar, la idea de identidad de Gómez-Hernández (2014) guarda estrecha relación con los planteamientos de Zemelman (1996), pues ambos reconocen que los sujetos sociales están constituidos por dinámicas internas y externas. A su vez, lo propuesto por Gómez-Hernández (2014) permite comprender que las identidades étnicas, las feminidades, orientaciones sexuales, entre otras, cuestionan lo establecido como dominante, puesto que su identidad colectiva exige un lugar en la sociedad y reconocimiento en la historia.

En este sentido, se tiene que la identidad es “(...) el resultado de la sociabilidad porque implica relacionamiento, leyes, normas, valores, costumbres y jerarquías” (Gómez-Hernández, 2014, pág. 30). Asimismo, la identidad depende en gran medida de los contextos sociales y culturales en los que se suscitan las interacciones entre seres humanos. Tomando en cuenta estos principios, Carballada (2012), citado por Gómez-Hernández (2014) sostiene que en las

diversidades étnicas la ruptura es con los cánones de la sociedad dominante cuando es contraproducente.

Caraballeda (2012) hace referencia a una ruptura con la imagen única y rígida de pensar el mundo, donde lo occidental y masculino prima. En este contexto de ruptura con estigmas surgen las diversidades y es allí donde se deben estudiar los procesos de relaciones entre las diversidades. Por ello, Gómez-Hernández (2014) menciona que en el encuentro entre varias culturas se debe analizar los procesos interculturales, ya que lo realmente interesante ocurre cuando dos personas con raíces étnicas y culturales distintas mantienen intercambios interactivos.

Siguiendo esta línea, Cohen-Emerique (2013) plantea tres fases que se encuentran presente en los procesos interculturales, que son esenciales para poder comprenderse a sí mismo y al otro. Primero, el descentramiento, que supone un trabajo reflexivo para contrastar los puntos de vistas propios con los de otros para así matizarlos, debido a que la autora considerara que es esencial observarse a sí mismo para poder comprender al otro, y para esto las personas deben ser capaces de distanciarse de su sistema de valores que generalmente funciona de manera subconsciente. Segundo, el descubrimiento del marco de referencia del otro, lo cual requiere de apertura y de escucha no solo para conocer las dificultades de los otros sino más bien para interesarse en su trayectoria, experiencias, historia, entre otras.

Entonces, el descubrimiento y comprensión del otro supone ante todo distanciarse de los propios marcos de referencia. La tercera fase, es la negociación, que es una etapa en la que se exteriorizan las capacidades para llegar a un consenso o mínimo a un entendimiento entre las partes, en donde sobre todo se reconoce lo que el otro expone y admite. Todo esto, se logra a través del diálogo, intercambio y en espacios que favorezcan y apoyen acercamientos mutuos (Cohen-Emerique, 2013).

El reconocimiento de las identidades y de los otros del que se ha hablado permite comprender que existe una ecología de saberes conformada por otras formas de

conocimientos/saberes, en otros lugares y de otras voces que han sido silenciadas e invisibilizadas históricamente, pero que constituyen parte importante de la historia individual y colectiva de la humanidad. En este sentido, se habla de una ecología de saberes que reconoce la pluralidad epistémica de conocimientos, recalcando como idea central que el conocimiento es interconocimiento (De Sousa Santos, 2010).

La ecología de saberes se constituye como un diálogo de saberes/conocimientos ancestrales, teniendo en cuenta que ningún conocimiento puede explicar por sí solo todos los acontecimientos y hechos suscitados en el mundo. De esta forma, la ecología de saberes permitirá una interacción y relación entre el conocimiento científico y no científico, y de esta manera enfatiza la idea central antes mencionada de que el “*conocimiento es interconocimiento*”. Por tanto, hay que resaltar que se trata de una ecología desde y por los sujetos que viven la realidad, que se han visibilizado desde las epistemologías poscoloniales y feministas (De Sousa Santos, 2010).

Adicional a esto, la ecología de saberes menciona límites internos y externos en el conocimiento. Los limitantes internos hacen referencia a los impedimentos que tienen las intervenciones asignadas por cada forma de conocimiento. Mientras que los limitantes externos son las formas alternativas de intervención impuestas por otras formas de conocimiento (De Sousa Santos, 2010). El conocimiento occidental reconoce únicamente los límites internos. Es así como ambos límites mencionados en la ecología de saberes pueden ser alcanzados solo como una concepción contrahegemónica de la ciencia, la cual cobra sentido en la ecología propuesta por De Sousa Santos.

Grosfoguel (2011) menciona que De Sousa Santos (2006) propone cinco ecologías de saberes para poder enfrentar las cinco monoculturas de saberes mencionadas anteriormente. Ecología de saberes, que no existe un conocimiento o saber único; ecología de las temporalidades, para entender que, existen otros tiempos, aunque sea uno solo; ecología del reconocimiento, como forma de descolonizar la mente; ecología de las transversalidades, como la posibilidad de articular escalas locales, nacionales y globales; y ecología de las

productividades, que considera que existen diversos sistemas de producción, organizaciones económicas, economías solidarias, y demás formas de economía que han sido invisibilizadas por el capitalismo.

Gunther Dietz (2014) citado por Casado Aparicio, Ruiz & López (2015) menciona que la universidad debe ser una institución que promueva el diálogo entre distintos conocimientos y saberes. Reconocer la diversidad de estudiantes que integran el contexto educativo, debería permitir a sus docentes y demás actores replantear su papel y la forma en la que se dialoga el conocimiento. Dicho replanteamiento, en muchas ocasiones lleva consigo una redefinición del currículo, sobre todo en carreras donde hay un gran porcentaje de estudiantes de distintas etnias.

Con relación a lo antes mencionado, Toro Arévalo, Campos Winter, Iglesias Mills, Lehnebach Figueroa & Riezu García (2017) argumentan que la ecología de saberes surge en un “*ethos redistributivo*”, con esta idea, es importante mencionar que el currículo en las universidades debe tener un sentido igualitario, en donde se incorpore tanto el saber científico como el saber de los pueblos y nacionalidades, de esta manera se obtiene una diversidad epistémica. En la actualidad, la mayoría de los currículos en las universidades de América Latina es abismal, ya que solo incorpora el conocimiento occidental, que se inclina por la homogeneización. Esto crea líneas abismales, debido a que queda en la inexistencia los saberes, ethos, conocimientos ancestrales de varios actores educativos.

En este sentido, para superar las líneas abismales en el campo educativo, Toro Arévalo, Campos Winter, Iglesias Mills, Lehnebach Figueroa & Riezu García (2017) plantean la necesidad de flexibilizar el currículo, en donde se consideren las epistemologías propias del contexto sociocultural y político. Un currículo como ecología de saberes a más de flexibilización conlleva la validación de los conocimientos que por siglos han sido considerados como locales, y la construcción del conocimiento mediante el vínculo y diálogo con el otro diferente. De esta forma, se tendrían currículos con espacios de zonas liberadas que conllevaría a la democratización de la democracia.

Además, la viabilidad de la ecología de saberes tiene bases en el vínculo que se establece con el otro, y desde la forma en que el otro conoce y comprende la realidad (Toro Arévalo, Campos Winter, Iglesias Mills, Lehnebach Figueroa, & Riezu García, 2017). En este sentido, Maturana y Varela (2004) afirman que las instituciones son redes vivientes, y su característica esencial es que se producen constantemente a sí mismas, lo mismo ocurre con los currículos. Según Larrea de Granados (2014) cada componente que conforma el currículo tiene la función de transformar continuamente al otro.

Por último, Camino-Esturo (2018) hace hincapié en que la participación y el vínculo con el otro es esencial para construir distintas formas epistemológicas suscitadas por el currículo. En relación con esto, Illich (1987) plantea que la participación es un modo de existencia y al estar incorporada en el currículo permitirá que los y las estudiantes aprendan en libertad, y especialmente, con epistemologías que van acorde a sus prácticas y realidades sociales.

2.3. Referente Conceptual

2.3.1. Racismo estructural

El racismo como ideología sustenta desigualdades estructurales, las cuales son producto de una serie de circunstancias de hecho y de derecho que históricamente han limitado e incluso impedido el acceso de grupos sociales debido a su condición étnico-racial a iguales oportunidades. Según Romaña Rivas (2020) la exclusión de la que estos grupos sociales son víctimas se vuelve evidente en realidades como la falta de acceso a vivienda, a créditos financieros, e incluso a educación de calidad de todos los niveles, así como también las limitadas oportunidades laborales, la reducida participación en la esfera pública, la exposición a situaciones caracterizadas por la violencia y el crimen, sin mencionar las excesivas manifestaciones que reflejan estereotipos y prejuicios del colectivo social en contra de los grupos racializados, la desproporcionada concentración de la pobreza y el limitado desarrollo social de estos mismos grupos.

Por ello, se puede decir que el racismo, entendido desde una perspectiva de colonialidad, adquiere desde su propio origen un carácter estructural debido a que la hegemonía organiza el mundo en lógicas de centro y periferia. En este sentido, las personas *blancas* son propias del centro, mientras que aquellas personas *racializadas* pertenecen a la periferia y son definidas como lo otro y diferente por su condición de “inferioridad” que las hace objeto de exclusión, subordinación y explotación.

En relación con esto, Franz Fanon, citado por (Grosfoguel, 2012), establece que existen dos zonas importantes para entender el racismo: la del ser, habitada por gente blanca, sujetos provenientes de la blanquitud y el privilegio imperial, con ventajas en todas las dimensiones económicas, socioculturales, epistémicas, y la del no ser, la cual se refiere a aquella donde se encuentran las personas racializadas, víctimas de situaciones precarias y propias de la subalternidad.

Grosfoguel (2012) señala que la conceptualización de Fanon permite comprender que el racismo responde a una lógica en el que el cómo se vive depende de la zona en la que un grupo se encuentra ubicado, planteando que la violencia estructural provocada por racismo es el producto más directo y real de la matriz colonial de poder. Dicha matriz, desde el punto de vista de Mignolo (2010) es básicamente una red de creencias que pone de manifiesto la colonialidad del poder, es decir, el control de la economía, de la autoridad, de la subjetividad y el conocimiento, del género y la sexualidad, de la naturaleza y de los recursos naturales.

Retomando el planteamiento de Fanon, dicha matriz colonial se puede definir como una forma de organización en la que las relaciones sociales se categorizan y se hace una distinción entre las personas de la zona del ser y las personas del no ser. Es precisamente esta categorización la que genera procesos de explotación en contra del grupo racializado. Mignolo (2014) citado por (Giuliano, 2019) señala que la matriz del poder colonial regula las formas de vida y dificulta su análisis desde afuera porque todas las personas se encuentran dentro de ella. No obstante, al estar inmersos en ella es posible comprender cómo funciona,

cómo está organizada y de qué manera se maneja a los seres humanos y quiénes son los que manejan las vidas de los otros.

En otras palabras, el racismo consiste en la categorización histórica de las personas que se basa en la biología para definir arbitrariamente el valor los sujetos que habitan el mundo, basándose en características físicas y geográficas. Por ende, se privilegia a los blancos que cuentan con “*privilegio estético*” y se entienden bajo la lógica de superioridad, en contraposición a las personas racializadas que se ubican en las periferias del mundo, dominadas por la precarización histórica y se vuelven víctimas del peso de la pobreza y sus consecuencias (Ocoró Loango, 2020).

A partir de lo detallado en los párrafos anteriores, se vuelve evidente que el racismo es constitutivo de la colonialidad y se refleja en la forma en la que el mundo se encuentra organizado, yendo desde lo económico, pasando por lo sociocultural, llegando hasta lo epistémico y ontológico (Romaña Rivas, 2020). Es así que, el racismo jerarquiza a las personas en gran escala desde un prejuicio étnico-racial y legitima la desigualdad y dominación, perpetuando la opresión de personas concebidas como periféricas y no centrales.

Esta realidad hace pensar que el racismo no ha sido nunca un hecho casual o fortuito, sino que se ha inscrito en la lógica del colonialismo en el que Europa es vista como el centro hegemónico del progreso mundial y el desarrollo social (Grosfoguel, 2012). Lo anterior es todo lo opuesto a la forma en la que se ve a los territorios del sur a nivel mundial, ya que estas zonas, como se mencionó anteriormente, son propias de personas racializadas y en una situación de estancamiento social, lo cual las vuelve menos avanzadas y desarrolladas (Ocoró Loango, 2020).

En este marco, se ubica a Europa como el artífice de la construcción del racismo estructural, que se ve a sí misma como referente y a sus sujetos como los herederos exclusivos y legítimos de todos los recursos del mundo en torno a la epistemología, la hermenéutica y *aesthesis* o sentir. De esta forma, se entiende que el racismo no se reduce a una manifestación o gesto de las inequidades

sociales, sino que se vuelve todo un sistema con la capacidad suficiente para jerarquizar las vidas de las personas alrededor del mundo.

En este sentido, Ocoró Loango (2020) destaca que la categorización de los seres humanos en razas además de arbitraria es también obsoleta, pese a esto el racismo está enraizado en las sociedades, sobre todo en las latinoamericanas, donde si bien es cierto no afecta exclusivamente a las personas afrodescendientes e indígenas, genera en ellas un gran impacto negativo. Asimismo, la autora enfatiza en que, aunque el racismo es ejercido por individuos, la jerarquización de personas es reproducida mediante la familia y otras instituciones de suma relevancia como la escuela e instituciones de carácter político y medios de comunicación.

Por ello, a pesar de que el racismo sea un fenómeno con anclaje en las acciones individuales, se entiende que existe toda una estructura que apoya, naturaliza y reproduce la jerarquización del valor de las personas y lo que traen ellas consigo. En otras palabras, el racismo tiene gran existencia estructural, razón por la cual se habla más específicamente de racismo institucional (Ocoró Loango, 2020).

Pelletier Quiñones (2014) señala que el racismo estructural es aquel que incorpora datos históricos y sociales y genera situaciones de exclusión social de ciertos grupos que por su condición de vulnerabilidad se vuelven más propensos a sufrir de opresión de manera sistemática a manos de otros grupos. La autora agrega que dicha situación surge debido a que son grupos históricamente excluidos, envueltos en una situación de desventaja, que comparten otra característica común, su historia llena de sometimiento, cargada de prejuicios y estereotipos susceptibles de que la normativa en los países los refuerce.

En concordancia con lo antes mencionado, Ocoró Loango (2020) manifiesta que, aunque en las últimas décadas se haya notado un creciente y constante interés por la situación de los pueblos afrodescendientes e indígenas traducido en la formulación de políticas públicas y demás normativas creadas para su favor, aún existen un sinnúmero de dificultades para que las personas pertenecientes a estos grupos sociales hagan goce efectivo y pleno de sus derechos. Dentro de

estas dificultades se piensa también en los niveles de desigualdad y discriminación que existen, los cuales según la autora son secuela del colonialismo.

En este mismo marco, Chirix García (2019) refiere que a nivel de Latinoamérica se ha incorporado en las políticas sociales y culturales las demandas de los pueblos y comunidades indígenas, sin embargo, en cuanto a políticas económicas la realidad es desalentadora, pues no ha existido un avance trascendental. La autora de origen maya hace énfasis en que las políticas neoliberales no han dado una respuesta eficaz a las demandas de los grupos indígenas pues no han generado un estado completo de bienestar para ellos, al contrario, han perpetuado los problemas históricos y estructurales, así como también el sistema de creencias y estereotipos hacia ellos.

Como se puede observar, el racismo estructural tiene un gran alcance en la sociedad y se reproduce desde las actuaciones de las personas en general, por consiguiente, Chirix García (2019) afirma que es esencial construir una epistemología indígena complementada con una metodología intercultural que respete y permita el diálogo entre los derechos de los diferentes grupos sociales. Asimismo, menciona que es necesario asumir la responsabilidad de velar por la erradicación de las distintas formas de racismo estructural para que no solo los pueblos indígenas puedan vivir con dignidad, sino que esta sea una condición propia de todos los grupos étnicos y culturales.

2.3.2. Racismo y género

A lo largo de la historia, las mujeres de comunidades indígenas y afrodescendientes han estado expuestas a una gran variedad de expresiones de racismo y exclusión social que siguen latentes en la actualidad. Particularmente el sexismo y los estereotipos vuelven mucho más compleja su vida y reflejan la forma en la que el género y la condición étnico-racial se convierten en barreras y obstáculos que limitan sus oportunidades (Ocoró Loango, 2020).

En este sentido, es importante aclarar que las mujeres se ven afectadas de manera particular, ya que la matriz de desigualdad de la que ellas son víctimas está cruzada por la diferencia étnico-racial, la clase y el género. A pesar de que es evidente que el racismo afecta a este grupo, la invisibilidad estadística, como la define Ocoró Loango (2020), junto con la exclusión que enfrentan a diario, vulnera sus derechos y limita las posibilidades de diseñar y formular políticas públicas que den respuesta a sus problemáticas, las cuales tienen que ver con dificultades para acceder a una vida digna y el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales.

Acorde a la CEPAL (2016), citado por (Ocoró Loango, 2020), las desigualdades que generan el género y la condición étnico-racial configuran brechas estructurales en relación con el bienestar, autonomía y derechos de las mujeres respecto a los hombres, de forma similar a lo que sucede con los pueblos indígenas y afrodescendientes respecto a aquellas poblaciones mestizas o blancas. Cuando estas desigualdades se entrecruzan se amplían y se potencian traduciéndose en las brechas socioculturales y económicas de las que son víctimas las mujeres indígenas y afrodescendientes.

Se entiende entonces que, el racismo afecta a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, y de manera más profunda a las mujeres de dichas comunidades. Por ello, es importante que a nivel de sociedad se llegue a asumir una visión crítica e intersectorial que permita conocer de qué manera el racismo se articula con otras formas de desigualdad y exclusión vulnerando aún más las condiciones de vida y el ejercicio de derechos de las personas que lo padecen (Ocoró Loango, 2020).

Castillo Guzmán & Ocoró Loango (2019) plantean que las desigualdades étnico-raciales se las evidencia en el silenciamiento en el currículo, el poco reconocimiento de sus aportes respecto a la producción académica. Adicionalmente, las autoras destacan que estos no son los únicos factores que acentúan las desigualdades étnico-raciales, ya que la negación de los aportes de las comunidades indígenas y afrodescendientes para la construcción de las identidades nacionales que forman parte del mundo, así como las múltiples

barreras socioculturales y económicas que limitan el acceso a los derechos, bienes y materiales culturales de la sociedad constituyen también elementos que contribuyen a perpetuar las desventajas de las que son víctimas estos pueblos (Castillo-Guzmán & Loango Ocoró, 2019).

A partir de esto, es evidente que las instituciones de Educación Superior pueden contribuir a reproducir manifestaciones racistas y sexistas dado los contenidos y las formas en las que enseñan. En este marco, es fundamental poner en práctica la idea de justicia curricular, entendida como un equilibrio de conocimientos en el currículo que permita que los estudiantes tengan a su alcance una formación libre de sesgos e ideas racistas y/o sexistas (Lorente Molina, 2004).

Castillo Guzmán & Ocoró Loango (2019) rescatan también la importancia que tienen las mujeres afrodescendientes dentro de las universidades de varios países latinoamericanos, entre los que destacan Colombia y Argentina. Las autoras refieren que, a finales del siglo XX, los procesos de organización política de estudiantes afrodescendientes liderados por mujeres tienen mayor lugar en las instituciones de Educación Superior. Estas iniciativas provenientes de grupos históricamente excluidos y cuya presencia en las universidades representan todo un desafío a los parámetros racistas significan un gran avance para abrir debates sobre el racismo, el género y la Educación Superior.

En tal sentido, los colectivos de mujeres afrodescendientes que generan iniciativas para crear nuevas dinámicas sociales y de acción académica sobre los derechos de las estudiantes constituyen un camino viable digno de considerarse como ejemplo para otros grupos presenten en las universidades y otros contextos. A su vez, representa una posibilidad real para superar las dominaciones históricas (Castillo-Guzmán & Loango Ocoró, 2019).

Asimismo, Lorente Molina (2001) afirma que el Trabajo Social con bases en perspectivas de género e interculturalidad, representa una oportunidad para reconocer la diversidad como un hecho social. La autora señala que reconocer al otro implica una aproximación a lo diferente, pero enfatiza que los procesos de reconocimiento son complejos y que requieren de múltiples esfuerzos. En

concordancia con esto, Ocoró Loango & Mazabel Cuasquer (2021) plantean que una vía principal para generar un cambio en la estructura de la educación es analizar los racismos latentes en la Educación Superior, entre los que destacan el racismo hacia las mujeres y el racismo epistémico.

2.3.3. Decolonialidad

Los seres humanos son seres sociales, históricos y culturales, influenciados por las estructuras sociales y el contexto, que la mayoría de las veces perpetúa invisibilización y jerarquía a ciertos grupos sociales. En este sentido, la decolonialidad afirma que la estructura política tiene sus bases en un poder colonial, el cual no solo ejerce control en cuanto a las riquezas, ya que también, tiene poder respecto al trabajo, los saberes/conocimiento, formas de producción de bienes y servicios, sexo, la autoridad, las relaciones sociales, entre otros (Quijano, Colonialidad del poder y descolonialidad del poder, 2009). Asimismo, el autor señala que, en el poder colonial, emerge la clasificación racial que se mantiene hasta la actualidad, y esto establece la relación racializada que diferencia entre seres desarrollados y subdesarrollados, superiores e inferiores.

En Latinoamérica, la colonialidad marcó un constructo social basado en la idea de “raza” para establecer un nuevo modo de dominación. En este sentido, en las últimas décadas surge en la región la decolonialidad o giro decolonial que según Gómez-Hernández (2015) corresponde a una corriente que tiene su origen desde la colonización de América, la colonialidad del saber y del ser. En concordancia con esto, la crítica decolonial surge como una respuesta a los procesos de esclavitud de afrodescendientes e indígenas desde el siglo XV, mediante el cual se estableció una nueva forma de ser y de disponer de lo humano. Cabe mencionar que, el poder que se ejerció en la época de la esclavitud continua hasta la actualidad en la sociedad moderna.

Siguiendo esta línea, Maldonado-Torres (2011) menciona que la decolonialidad, aún se encuentra en construcción, pero se refiere a un proceso o postura de resistencia que cuestiona y pretende deshacer la matriz colonial y las jerarquías creadas por la misma, con y desde quienes aún continúan colonizados por el

sistema occidental, patriarcal y capitalista. Del mismo modo, Gómez-Hernández (2015) enfatiza que la decolonialidad nace de la lucha histórica de los pueblos y nacionalidades indígenas de los y las campesinas, migrantes y afrodescendientes latinoamericanos para comprender las relaciones de domino/poder.

La perspectiva decolonial a nivel teórico-epistemológico concebida por Walsh (2007) Mignolo (2007) y Escobar (2005) constituye una forma diferente de pensamiento que cuestiona las grandes narrativas occidentales, desde este matiz se abre una forma de pensamiento no centrado en lo eurocéntrico. Por otro lado, Mignolo (2007) argumenta que la perspectiva decolonial tiene su génesis en como una propuesta del grupo de estudios de modernidad/colonialidad.

Es importante mencionar que la perspectiva decolonial, no hace referencia solamente al colonialismo clásico o interno, sino más bien se distingue entre colonialismo y colonialidad. Respecto a esto, para Quijano (2001) la colonialidad se basa en un patrón de poder de jerarquías raciales, lo cual conlleva a tener relaciones socioculturales de dominación/poder, que subalterniza las formas de vida, saberes/conocimientos de grupos sociales que han sido considerados como dominados. Es por esto que, el autor afirma que la colonialidad maneja todas las dimensiones y esferas de la cotidianidad.

Por su parte, el colonialismo se centra en una estructura de explotación/dominación. En el que según Vargas Soler (2011) "(...) el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población, lo detenta otra de diferente identidad, cuyas sedes están además en otra jurisdicción territorial y no implica necesariamente relaciones racistas de poder" (Vargas Soler, 2011, pág. 51).

Para Grosfoguel (2006) la colonialidad es una contracara de la modernidad. Además, ésta supone la existencia de una diferencia colonial, que es impuesta por los colonizadores, y de esto, resulta en el sistema social los grupos colonizados. Cada uno de estos grupos tiene sus propias historias, experiencias y formas de vida, que los hace diferentes entre sí. Dichas diferencias, pueden

ser resaltadas en las estructuras mundiales de poder, convirtiéndose en un componente esencial de la diferencia colonial.

A partir de esto, es posible pensar en la decolonialidad, la cual es entendida por Maldonado-Torres como "(...) un proyecto y un quehacer epistémico, ontológico y político (inspirado en la justicia, el amor de-colonial y la convivencia humana) para afrontar los problemas que la colonialidad trae consigo: la explotación, la dominación, el control y el conflicto" (Vargas Soler, 2011, pág. 52).

2.3.4. Identidad cultural

Para comprender el concepto de identidad cultural es fundamental entender la definición de cultura, la cual es inherente a los seres humanos, debido a que opera como la autoconciencia de los diferentes grupos sociales (Geertz, 1973). En este sentido Taylor fue el primero en definir este término amplio refiriendo que todos los comportamientos de los seres humanos, la manera en la que vivimos y pensamos obedecen a leyes.

Considerando esta idea el autor plantea que "la cultura es este complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por los hombres como miembro de una sociedad" (Tylor, 1871: 1) citado por (Prats, Barca, & López Facal, 2014, pág. 42). En síntesis, la cultura a más de aprenderse se adquiere por ser una característica que tenemos las personas al formar parte de un grupo.

Además, Molano (2007) plantea que tal como menciona Harris (1995) la cultura es un conjunto de patrones socialmente aprendidos y adquiridos al ser miembro de una sociedad. Por su parte, Prats, Barca & López Facal (2014) refieren que la identidad es proporcionada por la cultura y la evolución que ha tenido en el tiempo. A más de esto, es un concepto dinámico condicionado por influencia exterior, por tanto, sujetos al cambio permanente.

Según estudios sociológicos y antropológicos, este término tiene su origen en la diferenciación y reafirmación frente al otro diferente. La identidad cultural es el

conjunto de tradiciones, valores, creencias y símbolos de un grupo que les permite formar su sentimiento de pertenencia a dicho grupo. Asimismo, es relacionada como un patrimonio intangible que constituye la herencia cultural de un territorio en específico, por esto, es construida por los propios sujetos sociales.

Por su parte la identidad de los pueblos se define de forma histórica por diversos aspectos en los que se basa su cultura, como los comportamientos, sistemas de creencias y valores, ritos, rituales, ceremonias, la lengua y la forma de relacionamiento; estos elementos son de carácter inmaterial y producto de la colectividad (Molano L., 2007). En concordancia con lo anterior, se puede afirmar que la identidad cultural se refiere al conjunto de peculiaridades propias de una cultura que hacen posible que los individuos se identifiquen como miembros de un grupo étnico cultural.

Bueno (2001) citado por Norambuena Urrutia & Mancilla Le-Quesne (2005) menciona que es a partir del estudio y la puesta en práctica de la identidad cultural en las instituciones educativas que será posible desarrollar una verdadera educación con sentido humanístico. Puesto a que, si se ignora la identidad étnica, la lengua, las condiciones de vida y el bienestar de una población, difícilmente se podrá educar humanísticamente.

Por otro lado, Olsen (2011) recuerda que la Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce que las personas tienen derecho a construir y mantener la identidad cultural. Según la autora, este reconocimiento implica que no hay una manera única de comprender y percibir la realidad. Por otro lado, un concepto que ayuda a entender mejor la identidad cultural es la cosmovisión, que hace referencia a la manera en que las personas perciben el entorno que los rodea y la realidad, considerando que dicha percepción se vincula con el lengua y memoria de las comunidades (Chate Chindicue, 2018).

Para Bolaños & Ramos (2004) la cosmovisión no solo se basa en las vivencias pasadas de la comunidad, ya que continuamente se nutre de las experiencias del presente. Según Sánchez (2010) la cosmovisión tiene varias características;

primero, es aprendida como un proceso de inculturación; segundo, todas las personas reciben la cosmovisión sin antes poder analizarla y cuestionarla; tercero, son implícitas, así es que es difícil poder ver la propia cosmovisión.

Millán (2015) plantea que la cosmovisión son ideas primordiales que todos los seres humanos tienen, pero que no se encuentran a primera vista. Por tal razón, está sujeta a toda actividad humana, aunque no se esté consciente de ello. Sin embargo, Restrepo (1998) afirma que la cosmovisión se encuentra de manera explícita y se puede estar consciente de ella cuando se muestra en forma de mitos, creencias y rituales.

Asimismo, otro término de gran relevancia es la identidad étnica, que es un fenómeno psicosocial, puesto a que desde esta perspectiva el estatus social fuera del grupo, la apariencia y la etnia impacta en el proceso de desarrollo de la autoidentificación. En este sentido, la identificación étnica engloba tanto rasgos físicos como el sentido subjetivo, en la medida en la que se manifiesta la herencia, valores y el compromiso con el grupo étnico (Espín, Marín, Rodríguez, & Cabrera, 1998). Para Sadowsky y otros (1995) la identidad étnica es la forma en la que una persona se coloca en relación con su grupo étnico de referencia.

Los componentes que configuran la esencia de la identidad étnica es: la autoidentificación, que es la categorización del miembro de un grupo étnico como parte de éste; las actitudes y evaluación que se hace hacia su propio grupo étnico; la actitud hacia uno mismo como miembro de un grupo; interés por la historia, acontecimientos hechos, etc., del grupo étnico; las manifestaciones, prácticas y conductas étnicas; y, el compromiso, afirmación de ser parte de grupo étnico (Espín, Marín, Rodríguez, & Cabrera, 1998).

2.3.5. Bienestar Humano Indígena

El concepto de bienestar en los últimos tres siglos ha generado discusiones y reflexiones. En el siglo XX con el enfoque economicista, se consideraba que para lograr el bienestar de los seres humanos se debía tener como sinónimo el

crecimiento económico, el desarrollo y el progreso social. Además, en dicho contexto, el concepto de pobreza adquirió gran relevancia (Acosta, 2008).

A finales de los cincuenta las economías de los países del sur presentaron impactos negativos por el crecimiento económico, afectando de forma directa al desarrollo, por el aumento de problemas y desigualdades sociales. Por esta razón, a inicios de los años sesenta surgieron otros enfoques e iniciativas por parte de las Naciones Unidas y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (1985) para medir el desarrollo con énfasis en lo social, sin embargo, estas iniciativas eran demasiado objetivas y no consideraban las necesidades particulares de cada grupo social (Acosta Muñoz, 2018).

Por tanto, a inicio de los setenta en América Latina se introdujo el método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) propuesto por la CEPAL. No obstante, varios profesionales de la época consideraron que no había un indicador específico que midiera el bienestar, por ello, no lo creían un método adecuado para medir la pobreza. En este sentido, para medir el bienestar humano, el PNUD en 1990 propone el “*Índice de Desarrollo Humano (IDH)*”, que evalúa el bienestar de las personas, en cuanto a la esperanza de vida, la oportunidad de recibir una educación e ingresos apropiados. Además, a partir del mismo año, el Banco Interamericano de Desarrollo distingue en sus políticas a los pueblos y nacionalidades indígenas, mismos que antes eran incluidos en las políticas dirigidas a la agricultura familiar, dicha distinción fue replicada por el Banco Mundial en 1991.

La distinción que se realizó en las políticas permitió promover el desarrollo de las personas indígenas, respetando los derechos humanos y reconociendo la diversidad cultural. De manera similar, en el “*Informe sobre Desarrollo Humano Libertad y Diversidad Cultural*” de 2004 se relaciona el concepto de desarrollo con los problemas de la interculturalidad, la subordinación cultural y el multiculturalismo. Adicional a esto, el PNUD (2010) expuso la necesidad de contar con otros índices que aborden temáticas como las desigualdades sociales, de género y el cambio climático.

No obstante, Acosta (2008) considera que los indicadores propuestos hasta la actualidad no son coherentes con las características y realidades identitarias, socioculturales, políticas y económicas de la población indígena. Por lo que el autor considera necesario incorporar elementos que superen la medición convencional y desde su punto de vista establece que para construir un marco conceptual que dé cuenta del bienestar humano indígena es necesario analizar los aportes de la economía del desarrollo de Sen (2000) y Valdés (1991).

En concordancia con esto, Acosta (2018) enfatiza que la perspectiva de diseñar indicadores para medir el bienestar humano indígena desde sus características y particularidades se enmarca en los conceptos de Buen Vivir o Sumak Kawsay de la población indígena ecuatoriana; y Suma Qamaña o Vivir Bien, de la población indígena boliviana. En efecto, estos conceptos buscan introducir escenarios de equilibrio de la naturaleza y las condiciones materiales y espirituales. A su vez, consideran un sinnúmero de elementos que para la población indígena propician el Buen Vivir, como es el caso de los valores humanos, la relación con la naturaleza y el entorno, los saberes y la visión que se tiene del futuro.

Por ello, Acosta (2018) resalta que el bienestar humano de esta población no puede ser medido únicamente de manera objetiva como las comodidades, riquezas, poder, acceso a servicios básicos, entre otros, ya que también es fundamental la parte subjetiva, como los planes de vida, los anhelos y deseos de la población. En pocas palabras, se trata de contar con satisfacciones que den sentido a los aspectos objetivos del bienestar.

La noción de bienestar subjetivo que proponen se basa en (...) que además de satisfacer las necesidades básicas de subsistencia se satisfacen los gustos, de acuerdo a como el sujeto se vincula al universo sociocultural y lingüístico al que pertenece y da cuenta de su vivencia individual y social en el entorno natural. (Acosta Muñoz, 2018, pág. 68)

De esta forma, se entiende que los modos de vida y la cosmovisión indígena se enmarca en la relación de equilibrio de la naturaleza con el bienestar humano, respecto a los recursos que permiten construir la vida indígena, reproducción material y cultural de los conocimientos ancestrales en los que prima la vida colectiva y todos los miembros que la conforman. Adicionalmente, Acosta, García & Dubois (2016) hacen hincapié que para considerar el bienestar humano indígena a más de cuestiones teóricas se deben analizar cuestiones metodológicas.

Siguiendo esta perspectiva, García (2009) y Acosta y otros (2011) en sus estudios detallan la forma en la que la población indígena asocia la abundancia con la idea de bienestar. Dicha idea se refiere principalmente a la noción de las autoridades, ancestros, sabedores y las personas ancianas de estas comunidades, debido a que asocian el bienestar con abundancia de alimentos, salud, espacios armónicos y tranquilos, respeto por los valores familiares e individuales, armonía al interior de la familia y en la comunidad y la participación comunitaria.

Es decir que, el bienestar humano Indígena en términos de abundancia se basa en la recreación y reproducción de los conocimientos, prácticas y saberes ancestrales. Además, Acosta, García & Dubois (2016) refieren que un marco analítico con carácter holístico puede dar cuenta de los modos de vida indígena si se contempla tres dimensiones; primero, lo natural, es decir los recursos con los que cuentan; segundo, lo social, donde producen, reproducen y relacionan sus conocimientos, saberes ancestrales y tradicionales en relación con la biodiversidad; y tercero, lo ético-cultural referente a sus pensamientos cosmogónicos.

Lo antes mencionado, es fundamental, ya que consideran las capacidades colectivas y de los miembros parte de ella. En síntesis, la relación existente entre estas tres dimensiones expresadas en capacidad determina la noción del bienestar humano indígena y por tanto sus indicadores (Acosta Muñoz, 2018).

2.3.6. Multiculturalidad y pluriculturalidad

Comboni Salinas & Juárez Núñez (2013) señalan que la multiculturalidad alude a la existencia de varias culturas en un contexto específico. De igual forma, Quilaqueo & Torres (2013) afirman que la multiculturalidad se refiere a la existencia de distintas culturas en un mismo territorio y agrega que “así, la existencia de varias culturas dentro de un mismo territorio puede darse en una región determinada, en un país o en un continente y sus límites territoriales adquieren diversas formas y obedecen a diversas razones” (Quilaqueo R. & Torres C., 2013, pág. 286).

Para Iriarte Moncayola (2015) la multiculturalidad es entendida como una situación social en la que la sociedad engloba a varias comunidades, “pero no en cuanto a diferencias per se, sino en aquellas que tienen por sustento la cultura” (pág. 47). En este mismo sentido, Requejo (2006) sostiene que la multiculturalidad “es un concepto descriptivo que remite al carácter culturalmente heterogéneo de las personas que conviven en una sociedad” (Requejo, 2006, pág. 68). La heterogeneidad es la que el sentido a la multiculturalidad, sin embargo, ésta no implica una relación entre las culturas.

Por otro lado, Bernabé Villodre (2012) menciona que, pluriculturalidad, es un término mayormente empleado en países latinoamericanos desde las últimas décadas del siglo XX y a inicios del siglo XXI, por la globalización y la incidencia de los medios comunicativos. Para la autora, la pluriculturalidad, bien puede ser consecuencia del fenómeno migratorio o por la convivencia de varias culturas en un territorio.

Bernabé (2012) afirma que, desde una mirada sociológica, la pluriculturalidad es entendida como la presencia de dos o más culturas en un territorio o lugar determinado, que a su vez conforman la totalidad nacional y que dada la coexistencia en un mismo territorio pueden interactuar entre sí. Sin embargo, Ulloa (2010) menciona que, la pluriculturalidad plantea un condicionante, que es llegar a un acuerdo de valores para delimitar los derechos que conlleva la diversidad cultural en donde se promueve la convivencia.

2.3.7. Multiculturalismo

El multiculturalismo es un concepto que, según Comboni Salinas & Juárez Núñez (2013), suele ser utilizado como un sinónimo de interculturalidad debido a que ambos términos representan un cambio de perspectiva en comparación con la multi y pluriculturalidad, pese a ello, es importante diferenciarlos. En primer lugar, el multiculturalismo hace referencia a una expresión del derecho a la diferencia (Tirzo Gómez & Guadalupe Hernández, 2010), es así como Bokser (2010), citado por (Alavez Ruiz, 2014), plantea que el multiculturalismo

(...) comprende diversas dimensiones entre teóricas y prácticas. En primera instancia, es descriptiva que alude a la presencia de diversos grupos étnicos y culturales en el seno de la misma sociedad; en segunda, es filosófica referente a su dinámica normativa y prescriptiva frente a la realidad; y en tercera, al ubicarse en las políticas públicas que se formulan frente a la existencia multicultural. (Alavez Ruiz, 2014, pág. 38)

En relación con esto, Dietz (2017) añade que el multiculturalismo se centra en responder a las demandas de las comúnmente “minorías” étnicas en un plano normativo. Por lo que implica una doctrina que se reconoce desde el marco nacional y legal, la cual defiende el respeto y la tolerancia entre diversas culturas (Tirzo Gómez & Guadalupe Hernández, 2010).

En la actualidad, el concepto de multiculturalismo se encuentra marcado por dos situaciones. Primero, la lucha sociohistórica de grupos que anteriormente eran considerados como invisibles, como es el caso de los pueblos y nacionalidades indígenas en América Latina; segundo, los conflictos relacionados a la creciente diversidad cultural en la sociedad (Cobo, 1999).

Desde la perspectiva del multiculturalismo, las culturas pueden establecerse a sí mismas considerando sus características objetivas, coexistiendo y respetándose, pero no conviviendo. Lo anterior se debe a que la interacción,

intercambio, relación y diálogo entre culturas no son elementos concebidos como esenciales y necesarios en el encuentro entre culturas (Cruz Rodríguez, 2013).

2.3.8. Interculturalidad

A partir de la idea de multiculturalismo surge un especial interés en América Latina hacia la posible relación entre las culturas que constituyen la diversidad cultural de un territorio (Iriarte Moncayola, Cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga, 2015). Esta atención generó que en los años 90 la interculturalidad, de la que ya se hablaba en países francófonos, busque trascender la simple tolerancia a la que hace referencia el término multiculturalismo promoviendo procesos de integración entre grupos sociales que históricamente han sido excluidos y discriminados, teniendo como directrices la equidad y el pluralismo (Gómez-Hernández, 2014).

En este contexto de interés hacia la interculturalidad como alternativa innovadora sobre las culturas y sus interacciones, diversas disciplinas empezaron a estudiar y definir la interculturalidad, entre ellas destacan la sociología, la antropología y la comunicación social. Esta última plantea la interculturalidad como un proceso que tiene lugar en la relación entre diferentes culturas, donde la principal condición es que exista un intercambio de información, pero también de aprendizajes, todo esto con la finalidad de conocer lo desconocido y aprender de las diferencias (Dietz, 2017).

Por su parte, la sociología concibe a la interculturalidad como la interacción entre culturas de manera sinérgica y horizontal, por lo tanto, debe existir el respeto y la tolerancia. A partir de esto, se entiende que ninguna cultura está por encima de otra, favoreciendo la convivencia entre diferentes culturas (Dietz, 2017). De igual forma, desde la antropología la interculturalidad implica la coexistencia de las culturas en un plano horizontal y de igualdad, empero, esta disciplina es la que propone el sentido de emancipación del término. Así Alavez Ruiz (2014) sostiene que

La interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. Esto resulta patente en la identidad de los pueblos indígenas, que nunca se identifican solamente por su origen sino también por su ocupación (...). (Alavez Ruiz, 2014, pág. 40)

Es esta razón que, Comboni Salinas & Juárez Núñez (2013) enfatizan que la interculturalidad es un concepto que surgió en la región latinoamericana por las luchas de reconocimiento y reivindicación de derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas. Los autores se refieren a la interculturalidad como el modo de convivencia sinérgica, respetuosa y abierta que se aspira tener, y a la calidad de las relaciones de personas de diversas culturas.

Como se puede observar, todas las disciplinas coinciden en que la interculturalidad se refiere a la relación entre varias culturas desde un plano horizontal, es decir, sin jerarquías sociales. Asimismo, coinciden en que se trata de una metodología de actuación e interacción agregando factores específicos según la disciplina que la define (Iriarte Moncayola, 2015). No obstante, Gómez-Hernández (2014) recalca a lo largo de su trabajo investigativo sobre Trabajo Social Intercultural que la concepción del término interculturalidad desde la antropología es la más cercana a los intereses del Trabajo Social, agregando otros elementos importantes.

La autora y trabajadora social menciona que estos elementos incluyen el encuentro entre culturas; el trato con dignidad entre los sujetos sociales, lo cual incluye la escucha respetuosa y la interacción libre de prejuicios; el diálogo horizontal, es decir, interacciones a partir de las mismas oportunidades; la comprensión mutua, la cual no se trata solo del entendimiento de los otros, sino también de un enriquecimiento mutuo y empatía. Finalmente, la autora habla de la sinergia entre diferentes perspectivas y formas de ver y entender el mundo (Gómez-Hernández, 2014).

Se entiende entonces que, las diferentes concepciones de interculturalidad se complementan entre sí, ya que “las relaciones interculturales no poseen carta de exclusividad disciplinaria” (Tirzo Gómez & Guadalupe Hernández, 2010, pág. 14). Por tanto, la naturaleza polisémica del término es innegable y sus múltiples interpretaciones ayudan a construir una concepción clara y abierta del mismo.

De esta forma, se obtiene que la interculturalidad, en su forma más amplia, significa la relación dialógica entre distintas culturas. Su finalidad consiste en romper con la perspectiva hegemónica de las relaciones sociales que asienta sus bases en el racismo estructural, reconociendo y reforzando las identidades culturales que conforman la diversidad nacional, fomentando la convivencia respetuosa y legitimando el aporte de los grupos culturales de la sociedad (Iriarte Moncayola, 2015).

2.3.9. Perspectiva intercultural y decolonial en la formación de Trabajo Social

Considerando la perspectiva decolonial e intercultural, las Ciencias Sociales y específicamente Trabajo Social tienen la obligación de pensar por las historias “otras” que generalmente son invisibilizadas y oprimidas por el sistema occidental/capitalista. Por ello, Mazo Osorio & Uribe Cardona (2020) mencionan que es esencial que la perspectiva decolonial sea una concebida como una necesidad política y ética para Trabajo Social y las Ciencias Sociales en América Latina.

El Trabajo Social –como profesión– basa el accionar profesional en contextos donde se encuentran las consecuencias y la huella de la herida colonial, misma que provoca desigualdades e injusticias sociales producto del capitalismo colonial y el pensar occidental que legitima y valida un único orden político y social (León Díaz, 2007). Desde esta perspectiva, Trabajo Social, tiene el reto de cuestionar los postulados de la ciencia que tiene como finalidad la construcción de un pensamiento único, por tanto, una sola historia (Mazo Osorio & Uribe Cardona, 2020).

La perspectiva intercultural y decolonial en Trabajo Social debe tener como finalidad incorporar un cambio en las estructuras epistemológicas de la profesión. Sumado a esto, dicha perspectiva debe incorporar procesos epistémicos, sociales, políticos, culturales de “otros” para trascender las lógicas de dominación del mundo occidental y su matriz colonial, que ha invisibilizado y oprimido las diversas formas de saberes/conocimientos, prácticas y formas de vida propias de la población indígena latinoamericana (Uribe Cardona, 2018).

Adicional a esto, se reconoce que para aportar a la perspectiva intercultural y decolonial en Trabajo Social se debe valorar

(...) la diversidad y heterogeneidad cultural, los saberes, las prácticas y los sentidos de vida que han mantenido los pueblos originarios a partir de sus resistencias y re-existencias. De manera que, se intencionan, potencian y dinamizan procesos, acciones y pensamientos “otros” para confrontar las relaciones de poder y lograr la autoconfianza, la autogestión y la autonomía de los pueblos indígenas en sus procesos organizativos, de transformación y emancipaciones. (Uribe Cardona, 2018, pág. 375)

Por otro lado, Rain & Muñoz Arce (2019) mencionan que desde la formación impartida a los y las estudiantes de Trabajo Social hay que “(...) problematizar la manera en que la “otredad” construida en los repertorios y prácticas discursivas que tienen lugar en las aulas y fuera de ellas” (Rain Rain & Muñoz Arce, 2019, pág. 176). Para esto, se debe analizar las mallas curriculares, los diseños de programas de cursos, la forma en la que se evalúan las actividades y trabajos académicos a fin de visibilizar a los grupos sociales que han sido silenciados e invisibilizados históricamente. De esta forma, desde la formación de Trabajo Social se interpela las estructuras eurocéntricas y hegemónicas, lo cual es esencial para cualquier proyecto de Trabajo Social que se autodenomine como crítico.

Adicionalmente, Rain & Muñoz Arce (2019) afirman que, antes de brindar una formación intercultural y decolonial en Trabajo Social, primero se debe

cuestionar el lugar propio de enunciación para analizar y elegir una lógica que se oponga a la racionalidad occidental. De manera que, se podrá generar intervención e investigaciones en torno a interculturalidad en Trabajo Social. Sobre todo, desde el aula de clases debería fomentarse el interés hacia conocer la identidad cultural y social de los y las estudiantes, las condiciones de vida, las diferencias presentes en el currículo, contenidos y actividades de clase; y de esta manera identificar qué prácticas educativas continúan perpetuando el racismo epistémico en los que solo se considera una cultura (Torres Gómez & Vélez Villafañe, 2020).

En síntesis, brindar una educación y formación con perspectiva intercultural y decolonial en Trabajo Social permite identificar qué factores sociohistóricos, epistémicos, ontológicos y axiológicos perpetúan patrones de poder, en donde una cultura prima sobre la otra. Es decir, identificar los factores que en la actualidad visibilizan, discriminan, silencian y mantienen dichos factores como una forma de vida arraigada y naturalizada.

2.3.10. Educación Superior

En Ecuador “El sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas; institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados” (Constitución de la República del Ecuador, 2008, pág. 108). Este sistema, además de tener como finalidad la formación académica y profesional desde una perspectiva científica y humanista, tiene como misión la construcción de soluciones que den respuesta a los diversos problemas que tienen lugar en el país basándose en los objetivos del régimen de desarrollo mediante la investigación científica, la innovación y tecnológica, sumado al desarrollo y promoción de los saberes y las culturas.

Lo antes señalado guarda estrecha relación con lo manifestado por Ibáñez (1994), citado por Guerrero Barrios & Faro Resendiz (2012), quien afirma que la educación superior se refiere a la formación de capacidades de los seres humanos para que estos se integren exitosamente a la sociedad, regulen el *statu*

quo y sean capaces de transformar las realidades sociales. Por ende, el autor enfatiza en que la educación superior significa un medio a través del cual se pueden adquirir los conocimientos, la creatividad, y demás herramientas necesarias para dar solución a los problemas.

De igual forma, la UNESCO (2009), citado por (Guerrero Barrios & Faro Resendiz, 2012), establece que la educación superior tiene un papel importante en la resolución de problemas económicos, culturales, sociales y científicos. Esto se debe a que, desde el punto de vista del desarrollo, la educación promueve el pensamiento crítico, así como también fomenta en los y las estudiantes un sentimiento de ciudadanía activa a través de la vinculación con la sociedad.

Sumado a esto, en los cuerpos normativos nacionales se señala que el sistema de educación superior ecuatoriano es pluralista y se enfoca en la formación integral, la justicia social, la protección del medio ambiente y el fortalecimiento de la identidad nacional considerando el carácter plurinacional, pluricultural y multiétnico del país para contribuir al desarrollo social (Santelices Enríquez, 2016). Por esta razón, a las instituciones que forman parte de este sistema les corresponde elaborar propuestas que propicien el diálogo de culturas nacionales desde sus propios espacios.

Adicionalmente, en las normativas consta que a las instituciones del sistema de educación superior se les confiere la responsabilidad de la calidad de la formación de los y las estudiantes (Santelices Enríquez, 2016). Para ello, es imprescindible prestar atención no solo a los currículos sino también a los principales individuos: los y las estudiantes. De acuerdo con Guerrero Barrios & Faro Resendiz (2012) son ellos quienes tienen la capacidad de organizarse con miras a lograr las expectativas de la institución educativa, pero también sus propias expectativas. Por ello, la función de las instituciones del sistema de educación superior debe estar dirigida a conocer a estos actores, sus formas de vida, aspiraciones y experiencias.

Por lo tanto, como lo menciona Ibáñez (1994), la educación superior es una puerta para la transformación de la realidad social. Aunque, como se indica en

el párrafo anterior, es fundamental entender que no necesariamente todos los estudiantes deben aprender de la misma forma. Por esta razón, desde la misma educación se puede tomar en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los y las estudiantes para que al momento de aplicar los conocimientos y capacidades adquiridas puedan hacerlo de la forma más adecuada y funcional. De esta forma, no solo se cumplirá la finalidad del sistema de educación superior nacional, sino que se preparará a futuros profesionales con perfiles acordes a sus esencias y experiencias.

2.3.11. Enfoque de interculturalidad en la Educación Superior

Dentro del contexto de la decolonialidad Walsh (2009), trabaja con las pedagogías decoloniales, definiéndola como resistencia y lucha de pueblos y nacionalidades. Un aspecto central como población latinoamericana, es reconocer que ha sido colonizada, y que hasta la actualidad descolonizar sigue pendiente en todos los ámbitos posibles. En este sentido, es fundamental, repensar de qué forma se produce el conocimiento y cómo se interactúa en espacios educativos. El hecho de que la educación y la ciencia consideren como válido un solo saber y conocimiento ha descalificado y desvalorizado los conocimientos distintos a la perspectiva occidental.

Considerando lo anterior, Arroyo Ortega (2016) manifiesta que el eurocentrismo ha desencadenado una serie de injusticia, y en donde, se sitúa pueblos, naciones y regiones enteras como “subdesarrolladas” o “tercermundistas”. Esto quiere decir que, las implicaciones de lo pedagógico no solo tienen consecuencias en lo educativo, sino que afecta todas las esferas de la vida, ya sea en esto, o en la relación y la forma en la que vemos al otro y nos acercamos a ellos o ellas.

Para cambiar esto, es fundamental, realizar una reconstrucción del lugar simbólico y geográfico del que se habla, y desde el escenario educativo es primordial hacerlo, ya que allí se reproduce el conocimiento. Siguiendo esta línea, el enfoque de interculturalidad en educación es un aporte decolonial, y, por tanto, debe ser considerado como un principio fundamental en la propuesta de la ecología de saberes en Educación Superior. Debido a que, como define

Camino-Esturo (2018) la interculturalidad es ampliar las visiones y la comprensión que se tiene del mundo, para esto es necesario liberarse de las posturas eurocéntricas y permitir adentrarse a otras ópticas que son muy enriquecedoras. En este sentido, la interculturalidad se opone a la dominación de ciertos grupos que descalifica las demás culturas y ethos existentes.

Correspondiendo a lo anterior, Castro Pozo & García Álvarez (2016) enfatizan que el proceso de interculturalizar la Educación Superior permite expandir un escenario de lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas, en cuanto al derecho de la educación equitativa. Adicional a esto, los autores recomiendan que es fundamental plantear la interculturalidad desde el Sur, ya que de esta manera se estaría visibilizando aquellos modos de vida y prácticas que han sido silenciadas o descalificadas por siglos. Empero, también hay que tener en cuenta que este nuevo escenario permitirá la convivencia de múltiples culturas en un diálogo y construcción conjunta y constante.

Es por esto que, Camino-Esturo (2018) destaca que el enfoque de interculturalidad en la Educación Superior contribuirá a impulsar la riqueza de la diversidad social y cultural. Además, permitirá comprender que no existe un solo conocimiento o una sola verdad, ya que hay tantas posibles. De manera especial, desde la ecología de saberes, comprender que el modelo epistémico, social y económico eurocéntrico no es el único. Por tanto, la educación desde un enfoque intercultural debe elaborar elementos que permita las relaciones entre culturas, desde una verdadera igualdad. Desde el punto de vista de Ávila Romero (2011) incorporar dicho enfoque en la Educación Superior, es también hacer un llamado de atención a las instituciones, para cumplir con la universalidad, y tratar de erradicar cualquier forma de discriminación dentro y fuera de las aulas.

Asimismo, este enfoque permitirá a las universidades difundir expresiones de diversas culturas, posibilitando la comunicación entre culturas ancestrales y modernas. Así, la interculturalidad viabilizaría la diversidad o pluralidad epistémica, en donde tanto el conocimiento occidental como el de los pueblos y nacionalidades del Sur tendrán la misma validez y valor (Ávila Romero, 2011).

Por ello, se considera que la interculturalidad es una vía para cuestionar la construcción hegemónica del conocimiento y la colonialidad del saber. Esto, situándolo en el contexto educativo, supone entender que ningún conocimiento es superior al otro y que no existe una forma única de conocer. Además, para Ochoa Palomo (2006) la educación intercultural, permite reflexionar, ser crítico y cuestionar lo que se aprende.

2.3.12. La ecología de saberes en la Educación Superior

Habiendo abordado la ecología de saberes en la Educación Superior, se vuelve necesario precisar el término. De Sousa Santos (2010) menciona que la ecología de saberes en la educación se refiere a la promoción de diálogos entre el conocimiento científico-humanístico que se produce en estas instituciones y el saber cultural que circula en las sociedades. Referente a esto, Camino-Esturo (2018) menciona que la universidad como una institución que reproduce el conocimiento científico/occidental, históricamente ha contribuido a la descalificación del conocimiento y del saber ancestral y tradicional de ciertos grupos sociales.

Entonces, se entiende que la ecología de saberes promueve rotundamente que todos los conocimientos existentes se pueden enriquecer y contribuir de manera mutua a través del diálogo, y a su vez, involucra un

(...) amplio elenco de “acciones de valoración”, no sólo del conocimiento científico sino también de otros “conocimientos prácticos considerados útiles”, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, que crea “comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (Ibíd.: p. 67). (Camino-Esturo, 2018, pág. 198)

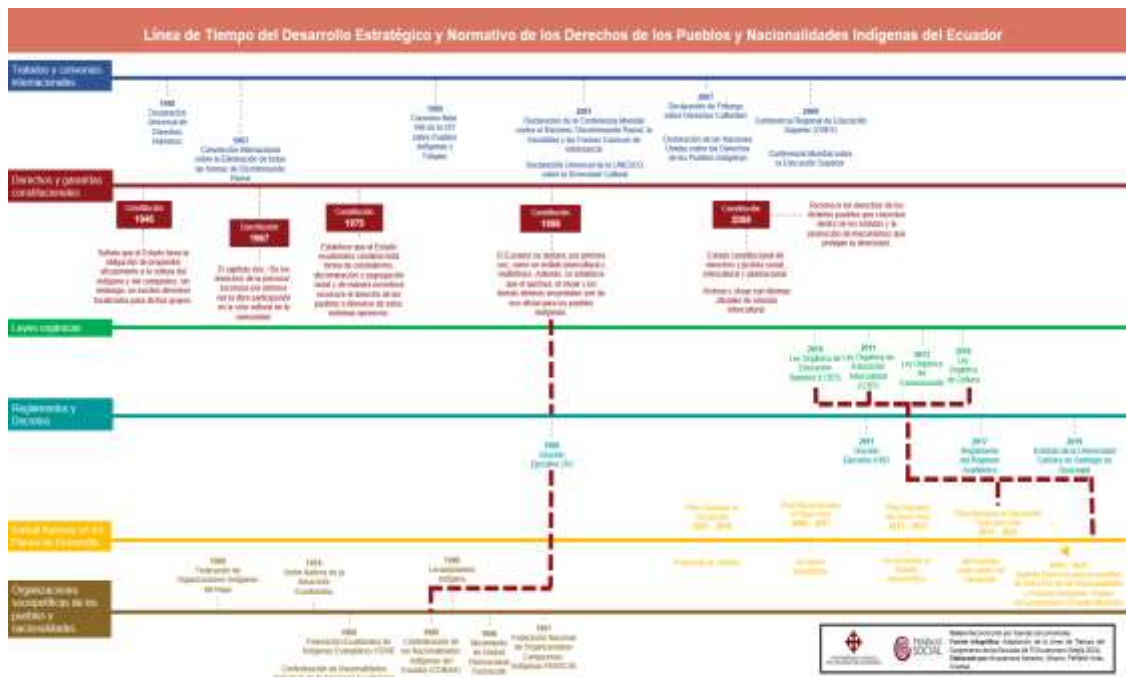
En este sentido, De Sousa Santos (2010) plantea que todas las formas de conocimientos y saberes constituyen sujetos y conservan prácticas. De ahí que,

los conocimientos son testimonios y evidencias de la realidad y experiencia de las personas. Siguiendo esta línea, la ecología de saberes, tiene como premisa pragmática que es fundamental valorar las intervenciones específicas en la sociedad y en la naturaleza en la que surgen los conocimientos. Es por esto que, De Sousa Santos (2010) menciona que la naturaleza de esta ecología radica en

(...) establecerse a sí misma a través de un cuestionamiento constante y de respuestas incompletas. Esto es lo que lo hace un conocimiento prudente. La ecología de saberes nos capacita para tener una visión mucho más amplia de lo que no sabemos, así como de lo que sabemos, y también para ser conscientes de que lo que no sabemos es nuestra propia ignorancia, no una ignorancia general. (De Sousa Santos, 2010, pág. 61)

2.4. Referente Normativo

Para el presente trabajo se ha decidido elaborar una línea de tiempo que recoge no solo el desarrollo normativo de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, sino también las propuestas estratégicas para dicho grupo. La línea de tiempo fue desarrollada y diseñada con fines prácticos para que sea posible visibilizar de manera clara y eficaz la evolución en temas de derechos de las comunidades indígenas a nivel internacional y nacional paralelo a que en ella se mostrará las distintas organizaciones sociopolíticas de dichos pueblos que han surgido en los últimos 50 años.



2.4.1. Buen Vivir/ Sumak Kawsay

El concepto de Buen Vivir o Sumak Kawsay, según De la Cuadra (2015), se origina como una oportunidad para comprender y ver el mundo desde otra perspectiva, en donde se considera la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Es decir que, tiene como finalidad superar los errores de la matriz colonial como una forma universal de pensar y vivir.

En este sentido, según Arteaga-Cruz (2017) el Buen Vivir es una crítica al eurocentrismo –o “*maldesarrollo que conduce al malvivir*”– que concibe a la naturaleza como subordinada. Asimismo, cuestiona el crecimiento económico y el pensamiento de “más es mejor” de las sociedades occidentales/capitalistas, puesto que esto conlleva a acumular riquezas de forma ilimitada. Mientras que, en el Buen Vivir, prima el principio de igualdad y redistribución de excedentes, ya que se considera que el enriquecimiento de cierto grupo o familia en la comunidad termina con la armonía social (Hidalgo, Arias, & Ávila, 2014).

Por otra parte, Arteaga-Cruz (2017) plantea que el Buen Vivir, se diferencia del eurocentrismo en cuanto a la colectividad del sujeto, la complementariedad,

equilibrio, respeto y uso sostenible de recursos naturales, trabajo colectivo, valoración de las relaciones entre miembros de la comunidad y la armonía que se tiene con la naturaleza y el entorno. Desde el punto de vista de Gudynas (2011), el concepto tiene su origen por considerar aspectos que mejoren la calidad de vida de la población indígena y se proteja y garanticen los derechos de la naturaleza.

Asimismo, De la Cuadra (2015) sostiene que, desde esta concepción es fundamental lograr y mantener equilibrio entre las necesidades de los seres humanos y los recursos disponibles para satisfacerlas. Al respecto, es importante mencionar que Ecuador es el primer país en considerar los derechos de la naturaleza como una obligación del Estado en su Carta Magna. Dichos derechos, deben ser garantizados a través de la planificación de políticas públicas (Arteaga-Cruz, 2017).

Adicional a esto, El Buen Vivir, en Ecuador tiene tres concepciones diferentes, una de ellas es la indigenista, la cual surge del movimiento indígena y se centra primordialmente por el valor que se le da a la espiritualidad y autodeterminación de los pueblos y nacionalidades indígenas y a sus cosmovisiones. El término más usado, desde esta corriente es el “Sumak Kawsay”, debido a que consideran que el de “Buen Vivir” es una distorsión occidental de sus principios.

En cuanto a la concepción del Buen Vivir desde la corriente socialista, proviene del socialismo del siglo XXI que predomina en América Latina, y se contrapone al capitalismo y su forma de producción, ya que afecta directamente a la naturaleza, el entorno y a las personas que viven alrededor (Hidalgo, Arias, & Ávila, 2014). Por último, se la concibe como una “utopía por construir”, es decir, un planteamiento postmoderno que fomenta la contribución de varios actores sociales.

2.4.2. Constitución del Ecuador 2008

La Constitución de 1979, reconocida por ser la primera desde el retorno a la democracia del país, señala que el quichua y las demás lenguas aborígenes

conforman la cultura nacional. El reconocimiento de las lenguas indígenas significó un logro para los pueblos y nacionalidades indígenas en comparación con las constituciones anteriores que solo reconocían al castellano como idioma oficial.

Conforme con lo anterior y como se puede observar en la línea de tiempo, en la Constitución de 1998 se menciona que “el quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley” (Asamblea Nacional Constituyente, 1998, pág. 1) configurándose como un paso más para la comunidad indígena. Asimismo, se establece que el Ecuador ya no es solo un estado soberano, independiente, democrático y unitario como se indicaba en las Constituciones de 1979, 1967 y 1946, sino que se declara por primera vez al país como un estado pluricultural y multiétnico.

En este marco, es innegable que la Constitución del Ecuador de 1998 presentó avances en términos de derechos y garantías para los pueblos y nacionalidades indígenas, pero en ella se consagró un modelo neoliberal que afectó a gran parte de esta población. De igual forma, en dicho cuerpo normativo no se incluyeron derechos colectivos ni relacionados a temas de educación, participación y representación para los pueblos ancestrales, indígenas, afroecuatorianos y montubios.

Posteriormente, en la Constitución de la República del Ecuador de 2008 se logra un avance significativo en cuanto al reconocimiento de pueblos y nacionalidades indígenas declarándose al Ecuador como un estado constitucional de derechos y justicia social, intercultural, plurinacional y laico sustentado bajo el paradigma del Sumak Kawsay o Buen Vivir (ver línea de tiempo). Con esto no solo se logró visibilizar la diversidad existente en el país, la aceptación de los otros y la inclusión de sus formas de ver y vivir en el mundo, sino que también se contrarrestaron las distintas concepciones homogeneizantes que se tenían de la sociedad.

Asimismo, en el artículo 2 de la actual Constitución se reconoce como idiomas oficiales de relación intercultural al kichwa y shuar, aclarándose que las demás

lenguas son de uso oficial para los pueblos indígenas en los lugares en los que se encuentran asentados, por lo que el Estado respetará y estimulará su conservación y uso. En relación con esto, en el artículo 16 numeral 1 se establece que la libertad de comunicación debe ser incluyente y diversa, por lo que los pueblos y nacionalidades indígenas pueden y deben hacer uso de su lengua de origen en cualquier ámbito y por cualquier medio sin ser discriminados por ello (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Lo mencionado en el párrafo anterior guarda estrecha relación con el artículo 21, el cual hace referencia al derecho de las personas de construir y mantener su propia identidad cultural, decidir libremente sobre ella, propagar sus expresiones culturales y acceder a las expresiones de otras culturas en el marco de la diversidad e interculturalidad. De igual forma, en el artículo 57 numerales 1 y 2 se señala como derechos colectivos el mantener y fortalecer la identidad cultural, que incluye costumbres, tradiciones ancestrales y formas de organizarse y vivir; y el no ser discriminados u objetos de racismo por motivo de su origen e identidad étnica (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Por tanto, en el artículo 3 se detallan los deberes primordiales del Estado, los cuales incluyen el garantizar a todos sus habitantes, sin distinción alguna, los derechos estipulados en la Constitución y en instrumentos internacionales, sobre todo aquellos referentes a educación, salud, seguridad social, agua y alimentación. Para ello, en el artículo 11 numeral 2 se estipula que el estado adoptará medidas de acción afirmativa que permita la igualdad de condiciones para aquellos que se encuentren en situación de desigualdad. Por su parte, en el artículo 341 se indica que

El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de

discapacidad. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, pág. 106)

Continuando, en el artículo 29 se establece que el Estado garantizará la libertad de enseñanza, así como el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural enfatizando en que la educación es un derecho de las personas a lo largo de sus vidas, como se afirma en el artículo 26. En este último se deja claro que la educación constituye una condición imprescindible para el Buen Vivir. Por ello en el artículo 27 se rescata que la educación debe ser “participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz” (Constitución de la República del Ecuador, 2008, pág. 16).

Considerando lo anterior, en el artículo 57, en sus numerales 14 y 21, se destaca la importancia de que la cultura de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas sean incluidas y reconocidas en el ámbito de la educación mediante la promoción de una educación intercultural bilingüe. De esta forma la diversidad cultural se reflejará en la educación pública, pero esto no es lo único, ya que es necesario que se refleje también en los medios de comunicación. Asimismo, se habla de la importancia de que las comunidades indígenas creen sus propios medios de comunicación social en sus idiomas y tengan acceso a los demás medios sin discriminación alguna (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Por otra parte, en el artículo 350 se reconoce que la finalidad del sistema de Educación Superior consiste entre otras cosas en la formación humanística, promoviendo, desarrollando y difundiendo los saberes ancestrales y las diversas culturas que existen el país. A partir de esto, es posible notar que en la Constitución se establece la transversalidad entre educación e interculturalidad incluyendo el diálogo de saberes como uno de los objetivos del sistema de Educación Superior. Esto da cuenta de la importancia que tienen los procesos de formación para conseguir una sociedad intercultural.

2.4.3. Tratados y Acuerdos Internacionales

Respecto al ámbito internacional y en concordancia con la Constitución de la República del Ecuador (2008), se encuentran las Declaraciones, Tratados, Convenios, Convenciones, y demás tipos de instrumentos internacionales que constituyen marcos normativos (ver línea de tiempo). Cabe mencionar que, los países que ratifiquen dichos instrumentos deben cumplir con sus regulaciones, para garantizar los derechos de la población, en este caso de los pueblos y nacionalidades indígenas en el país.

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) menciona en su primer artículo que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. Adicional a esto, en su artículo 2 indica que los artículos mencionados en esta Declaración aplican para todas las personas sin discriminación alguna. Por su parte, en el artículo 25 numeral 1 se establece que todas las personas tienen derecho a un adecuado nivel de vida. Además, en el artículo 26 numeral 1 y 2 se señala el derecho a la educación; enfatizando que ésta deberá contribuir al pleno desarrollo, y a su vez favorecerá a la comprensión entre todas las personas pertenecientes a distintos grupos étnicos, religiosos o nacionalidades (*Declaración Universal de Derechos Humanos*, 1948).

Es responsabilidad del Estado poder garantizar el respeto y cumplimiento de los derechos y libertades de los pueblos y nacionalidades indígenas, pero a más de eso la participación de esta población en todos los asuntos que los atañe es fundamental, así lo manifiesta el artículo 3 numeral 1 del “*Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales*”. Respecto a la presente investigación son varios los artículos de interés. Así, el artículo 22, establece que el Estado tiene que asegurar la participación de los pueblos y nacionalidades indígenas en los programas de formación profesional.

Por otra parte, el artículo 26 dispone que se debe brindar la posibilidad de recibir una educación en todos los niveles, para esto es necesario que los Estados establezcan medidas y estrategias pertinentes. Frente a esto, en el artículo 27 numeral 1 se menciona que, dicha educación deberá considerar los

conocimientos, saberes, historias ancestrales y demás aspiraciones de esta población. Además, en el artículo 31 se manifiesta que para eliminar el prejuicio que pudiere existir hacia estos pueblos, es necesario tomar medidas educativas necesarias con los pueblos aledaños y que pudieren tener contacto más directo con la población en cuestión (OIT, 2014).

Como puede observarse, las disposiciones antes mencionadas son suficientemente claras respecto a temas que les concierne a las instituciones de Educación Superior de los países que han ratificado. En la “*Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*” (2007) se menciona que la colonización y los procesos históricos vividos por los pueblos y nacionalidades indígenas, no han permitido a esta población cumplir con su derecho al desarrollo siguiendo sus propios ideales, modos de vida y saberes ancestrales. A más de esto, se hace hincapié de lo fundamental que es la diversidad cultural en la sociedad, y, sobre todo, el respeto que se debe tener a ese “otro” que es considerado diferente.

Es por esto que, en el artículo 8 se señala que los pueblos y nacionalidades indígenas tienen derecho a no ser sometidos a procesos de aculturación ni destrucción de su cultura. Para asegurar el cumplimiento de aquello, es necesario que los Estados cuenten con mecanismos y estrategias de prevención y reparación en caso de que se susciten situaciones que prive la identidad étnica de esta población (Naciones Unidas, 2007).

Por otro lado, en el artículo 14, se indica que la población indígena tiene derecho a acceder sin discriminación alguna a todos los niveles de educación. En relación con esto, el artículo 15 refiere que la diversidad cultural de estos pueblos debe quedar reflejadas en el sistema de educación; y, el Estado debe garantizar medidas eficaces para eliminar la discriminación y prejuicios en este contexto, así como contar con medidas efectivas para asegurar el mejoramiento de sus condiciones sociales y económicas, tal como se menciona en el artículo 21 (Naciones Unidas, 2007).

Otro instrumento internacional, importante para el presente estudio es la *“Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales”* (2007) en donde se menciona que tener en cuenta los derechos culturales de los pueblos y nacionalidades es importante para el desarrollo, ya que la violación de estos provoca violencia y desigualdad. Asimismo, se indica que es necesario que existan derechos culturales para proteger la diversidad cultural. Es por este motivo que, en su artículo 3 se indica que toda persona tiene derecho a elegir su identidad cultural y que ésta sea respetada por los otros, pues dicha diversidad constituye el patrimonio de la humanidad. Al igual que los otros instrumentos, en su artículo 6 se establece que la educación es un derecho, pero que además ésta debe respetar la identidad cultural de los y las estudiantes y contribuir al desarrollo de esta.

Por otro lado, en la *“Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial”* (1963) se declara que todos los países que han ratificado la presente Convención deberán condenar a las organizaciones y propagandas que se basen en teoría fundamentadas en la superioridad de un grupo de personas pertenecientes o autoidentificadas con un origen étnico; o que promueva la discriminación y odio racial en cualquiera de sus formas o tipos. Adicional a esto, en la *“Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia”* (2001) se manifiesta en el artículo 31 la preocupación que existe por la desventaja en la que se encuentran las personas indígenas y no indígenas respecto a la educación, sobre todo, porque aquello contribuye a la discriminación y racismo, lo cual constituye en violación de los derechos humanos de esta población.

En este marco resulta importante para esta investigación, considerar la *“Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural”* (2001) que en su artículo 5 indica que los derechos culturales, son parte de los derechos humanos, por esta razón son universales. Además, para asegurar la diversidad, es necesario contar con el cumplimiento de derechos culturales, para esto es imprescindible que la educación en todos sus niveles respete la identidad cultural de todas las personas.

Así, la “*Conferencia Regional de Educación Superior (CRES)*” (2009) con sede en Cartagena de Indias en 2008 con la participación de alrededor de 3500 actores que integran la Educación Superior emitió una Declaración, la cual tiene aspectos relevantes para la investigación. En su acápite C-3 y D-4 se menciona que se debe promover la interculturalidad en condiciones de respeto y equitativas, recalcando que la interculturalidad no es únicamente una condición de las personas indígenas. A más de esto, debido a la coyuntura actual, las instituciones de Educación Superior deben crecer en diversidad, reafirmar el carácter pluricultural, multilingüe y multiétnico de todos los países de la región Latinoamericana.

Finalmente, la “*Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*” (2009) con sede en París, consideró las declaraciones y recomendaciones emitidas en las CRES, para de esta forma establecer en su artículo 39 que el conocimiento de las personas indígenas puede expandir la comprensión de nuevos desafíos y problemas. Para esto, es necesario que la Educación Superior cree asociaciones de beneficio mutuo entre la sociedad civil y los pueblos y comunidades indígenas, con la finalidad de contar con espacios de participación ciudadana que permitan intercambiar conocimiento y opiniones propicias.

2.4.4. Leyes Orgánicas

En lo que respecta las leyes orgánicas, se puede decir que “*Ley Orgánica de Cultura*”, cuyos fines incluyen el fomento del diálogo cultural y el fortalecimiento de la identidad diversa y nacional, detalla los derechos culturales en su artículo 5. El primero de estos derechos corresponde a la identidad cultural, es decir, las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades, así como también los colectivos y las organizaciones culturales tienen derecho a identificarse y expresarse según sus decisiones, por lo que ninguna persona será objeto de discriminación por pertenecer o renunciar a una o más culturas (Ley Orgánica de Cultura, 2016).

Asimismo, son derechos culturales la protección de los saberes ancestrales y el diálogo intercultural, el uso y valoración de los idiomas ancestrales y lenguas de relación intercultural, el acceso a los bienes y servicios culturales y patrimoniales, y el uso, acceso y disfrute del espacio público. Para ello, en el artículo 6 se señala que los derechos culturales serán garantizados por el Estado, y las entidades que constituyen el Sistema Nacional de Cultura los patrocinarán (Ley Orgánica de Cultura, 2016).

En esta ley también se estipulan los deberes y responsabilidades culturales, entre los que destacan la participación en la protección de la memoria social y la construcción de una convivencia caracterizada por una cultura solidaria y libre de violencia. De igual forma, se enfatiza que es un deber de todas las personas denunciar actos discriminatorios, denigrantes y excluyentes que perjudiquen a los pueblos y nacionalidades indígenas (Ley Orgánica de Cultura, 2016).

Por otro lado, en la *“Ley Orgánica de Comunicación”* se indica que la comunicación se rige bajo el principio de interculturalidad y plurinacionalidad. En el artículo 14 se establece que el Estado promoverá medidas para que las comunidades y pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios puedan producir y difundir información y contenidos que den cuenta de su cosmovisión, cultura y bagaje de saberes en su lengua propia. Todo esto con la finalidad de establecer y posibilitar una comunicación intercultural progresiva que refleje el valor de la diversidad que caracteriza al país (Ley Orgánica de Comunicación, 2013).

En relación con lo anterior, en el artículo 36 se destaca que uno de los deberes de los medios de comunicación es difundir todo tipo de contenido que refleje la cosmovisión, cultura, saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianas y montubias. Asimismo, en el artículo 71 se plantea que la promoción del diálogo intercultural y las nociones de unidad e igualdad en las relaciones interculturales es una responsabilidad común de todas las personas que forman parte de la sociedad (Ley Orgánica de Comunicación, 2013).

Respecto a la educación, la “*Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*” (2010) en su artículo 1 define que la Educación Superior es de carácter intercultural, por tanto, los y las estudiantes tienen derecho a recibir una educación bajo este principio, tal como se indica en el artículo 5 y 12. A más de esto, en el artículo 13 se precisa que una de las funciones del Sistema de Educación Superior es promover y fortalecer la lengua, historia, costumbres y tradiciones ancestrales. Adicional esto, en el artículo 86 se refiere que es responsabilidad de las Unidades de Bienestar Universitario promover la convivencia intercultural de los y las estudiantes.

Siguiendo esta línea, la “*Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*” (2011) también se rige entre otros bajo el principio de interculturalidad y plurinacional, y de flexibilidad tal como se detalla en su artículo 2, esto a fin de reconocer la diversidad cultural que existe en el país y poder adecuarse a las distintas realidades que integra el sistema de Educación Superior. Otro principio es el de la identidad cultural, el cual permite la visibilización, desarrollo y fortalecimiento de las distintas identidades culturales de los y las estudiantes.

A más de esto, en el artículo 26 se señala que la máxima autoridad de cada institución educativa debe tener como función primordial la transversalización de la interculturalidad, ya que de esta manera se puede construir el Estado plurinacional y garantizar una educación intercultural. Es así como, el “*Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*” tiene como fundamento el reconocimiento de la interculturalidad el cual se encuentra en concordancia con la Constitución de la República del Ecuador (2008). Además, se plantea que se debe respetar los valores y sistemas de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.

2.4.5. Decretos y reglamentos

En cuanto a los decretos que han marcado un hito en las luchas de los pueblos y nacionalidades, se encuentra el Decreto Ejecutivo 203 publicado el 15 de noviembre de 1988, el cual reforma el “*Reglamento General a la Ley de Educación*” incluyendo la educación intercultural bilingüe a través de la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. La cual,

tenía varias funciones como la adaptación de los currículos para la educación intercultural bilingüe, considerar las necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas respecto a los materiales didáctico-pedagógicos y la metodología de enseñanza en todos los niveles educativos, entre otras (Ministerio de Educación, 2013).

La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) fundada en 1986, propone la creación de la educación intercultural bilingüe, la cual fue institucionalizada en 1988 como se mencionó anteriormente (ver línea de tiempo). Es decir que, la creación de la CONAIE, la educación intercultural indígena y el levantamiento indígena de 1990 viabilizaron agendas y políticas públicas nacionales que antes eran solo desarrolladas a nivel sectorial o local (Ministerio de Educación, 2013).

Es fundamental mencionar que, la lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas por la reivindicación de sus derechos no inició desde la creación de la CONAIE, ya que tuvo influencia de otras organizaciones sociopolíticas, tales como la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) fundada en 1944. Años más tarde, “(...) entre las décadas 60 y 70 se conformaron varias organizaciones en la Amazonía: Federación de Centros Shuar (1964), Federación de Organizaciones Indígenas del Napo (1968), Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (1976) (...)” (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019, pág. 83).

Además, en 1990 se suscitó el primer gran levantamiento indígena del Ecuador, lo cual impulsó la unión de las distintas organizaciones sociopolíticas indígenas, que generalmente no trabajaban en forma conjunta, y también la creación de nuevas organizaciones. Durante este suceso, la población indígena asume un rol político en el Estado, y es considerado como referente para otros movimientos, organizaciones y grupos poblacionales del país. Sumado a esto, el levantamiento cuestionó que el modelo de democracia que existía en Ecuador era excluyente con la población indígena, que durante décadas ha sido olvidada y excluida (Larrea Maldonado, 2004).

Como se mencionó anteriormente, luego del gran levantamiento indígena, surgieron otras organizaciones sociopolíticas (ver línea de tiempo)., en 1996 se conformó el movimiento de Unidad Plurinacional Pachacutik-Nuevo País, como una propuesta de organización exclusiva de personas indígenas (Larrea Maldonado, 2004). Un año más tarde, en 1997 la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas-Indígenas que, considerando la diversidad cultural de sus participantes, decide incluir a la población indígena y el carácter de interculturalidad en su organización, pasando de denominarse FENOC a FENOCIN (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019).

Adicional a esto, en el Decreto Ejecutivo 9102 se oficializa la política pública de interculturalidad y plurinacionalidad de Ecuador, la cual estuvo mejor coordinada desde la creación del Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades en 2016 (ver línea de tiempo). Por otro lado, el decreto, promueve el diálogo entre los distintos saberes, conocimientos de las culturas y pueblos existentes en Ecuador. Desde la vigencia de este decreto, el 12 de octubre de cada año se conmemora el “*Día de la Interculturalidad y Pluriculturalidad*” que anteriormente era conocido como el “día de la raza”. La conmemoración de este día permite ratificar los principios expuestos en el artículo 1 de la Constitución (Ministerio de Cultura y Patrimonio, s/f).

Por otro lado, en cuanto a los reglamentos se encuentra, el “*Reglamento de Régimen Académico (RRA)*” (2017) en base a la LOES. Dicho reglamento dedica un apartado completo para abordar el tema de la interculturalidad (Título III), y allí, en su artículo 50, especifica que los currículos deben incorporar como criterio la interculturalidad. Frente a esto en los artículos 51 y 52 se indica que las distintas Carreras deben añadir ya sea en sus contenidos o en los procesos de experimentación los saberes y prácticas de la población indígena y demás grupos socioculturales. Por último, en el artículo 54 se puntualiza que las personas pertenecientes a estos grupos étnicos tienen derecho a participar en cualquier actividad académica en igualdad de oportunidades.

Por su parte, en el “*Estatuto de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*” (2019) en su artículo 4 señala que la UCSG está conformada por una comunidad intercultural, que es diversa por sus experiencias e iguales por sus condiciones. Además, en el artículo 8 menciona que en concordancia con la LOES se rige bajo el principio de la interculturalidad y no discriminación. De manera similar, en el artículo 75 define al sistema de Bienestar Universitario como una unidad que promueve la participación de los y las estudiantes desde una perspectiva de género y respeto a la interculturalidad.

2.5. Referente Estratégico

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 aborda superficialmente el enfoque del Buen Vivir. Empero, en este plan se recupera el rol del Estado como garante de derechos de toda la población y no de un grupo social en específico. Por su parte, en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, el Buen Vivir es concebido como un cambio de paradigma, y se asemeja con el desarrollo humano, considerando el enfoque de equidad. Más adelante, el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 permitió consolidar el Estado democrático y reducir las brechas sociales existentes, centrándose en potenciar el talento humano mediante la educación.

Como se puede observar, el enfoque del Buen Vivir ha ido evolucionando durante los años (ver línea de tiempo). Como parte de esta evolución, en el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida se garantiza los derechos a los y las ciudadanas, indistintamente de la identidad cultural, lugar de nacimiento, género, ideología, condición socioeconómica, discapacidad o cualquier otra distinción; entendiendo que el centro del desarrollo no se basa en el mercado ni en el capital sino en el ser humano (Senplades, 2017). De igual forma, al estar enmarcado en el paradigma del Buen Vivir, este plan nacional se centra en satisfacer las necesidades y potenciar las capacidades de las personas para posibilitar su desarrollo individual y colectivo.

Por tanto, con la finalidad de potenciar el progreso del país, este plan cuenta con tres ejes fundamentales, los cuales contienen nueve objetivos, mismos que

abarcan políticas y metas. En este sentido, de los nueve objetivos que componen el plan, se tomarán en cuenta los dos primeros pertenecientes al eje 1 “Derechos para todos durante toda la vida” (Senplades, 2017, pág. 48), puesto que son los que más conciernen al presente tema de estudio.

En el primer objetivo “Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas” (Senplades, 2017, pág. 53) se señala que se debe garantizar el acceso a la educación en todos los niveles de manera inclusiva y pertinente. Esto se refleja en la política 1.2 “Generar capacidades y promover oportunidades en condiciones de equidad, para todas las personas a lo largo del ciclo de vida” (Senplades, 2017, pág. 58), dando cuenta de la responsabilidad del Estado en la generación de oportunidades. Además, se reitera la pertinencia cultural y territorial de los servicios sociales, sobre todo en temas relacionados a educación, salud y vivienda.

En cuanto al segundo objetivo “Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas” (Senplades, 2017, pág. 60), se puede decir que éste destaca la importancia de la diversidad cultural asumiéndola “como una oportunidad para la realización de objetivos comunes a partir del diálogo constante, franco, abierto y responsable” (Senplades, 2017, pág. 60). Para lograr dicho objetivo se plantean políticas que rescatan el valor y riqueza de la diversidad, promoviendo y respetando todas sus formas de expresión.

Entre las políticas de este objetivo se destaca la 2.3 “Promover el rescate, reconocimiento y protección del patrimonio cultural tangible e intangible, saberes ancestrales, cosmovisiones y dinámicas culturales” (Senplades, 2017, pág. 63). Al respecto, se puede destacar que esto puede y debe realizarse desde los espacios académicos y públicos que impulsen la discusión del tema.

De igual forma, la política 2.5 “Garantizar la preservación de las lenguas tradicionales, el multilingüismo y el sostenimiento de sistemas de educación intercultural y conocimiento de las diversidades” (Senplades, 2017, pág. 63) debe tomar mayor relevancia en los espacios educativos de todos los niveles.

Solo de esta manera se podrá luchar contra la constante invisibilización y silenciamiento de los conocimientos y aportes ancestrales.

Por otro lado, la política 2.7 “Promover la valoración e inclusión de los conocimientos ancestrales en relación a la gestión del sistema educativo, servicios de salud, manejo del entorno ambiental, la gestión del hábitat y los sistemas de producción y consumo” (Senplades, 2017, pág. 63) es fundamental para garantizar que la gestión de los derechos sea inclusiva e intercultural. Esta última política refleja en sí misma la oportunidad de acceder oportunamente a los derechos integrando la perspectiva ancestral, combatiendo barreras y brechas que puedan surgir.

En correspondencia con el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida se encuentra la Agenda Nacional para la Igualdad de Derechos de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Pueblo Afroecuatoriano y Pueblo Montubio para el período 2019- 2021. Esta agenda es un instrumento que reconoce las necesidades y características de esta población y además reúne las demandas realizadas por parte de las organizaciones sociopolíticas que representan a dicha población (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019).

Para la implementación de la Agenda antes mencionada, se ubica a la educación en el segundo eje de intervención. Mencionando que, la educación es un derecho para todas las personas, y a pesar de los avances ocurridos en las últimas décadas, aún la población indígena y afrodescendiente se encuentra en desventaja. Por tanto, es necesario elaborar procesos y estrategias que permita tener una educación en igualdad en todos los tipos y niveles, para esto es fundamental fortalecer la interculturalidad, etnoeducación y la educación bilingüe (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019).

Para garantizar el cumplimiento de este eje, en la agenda se plantea, fortalecer las capacidades técnicas y tecnológicas de las personas pertenecientes a los pueblos y nacionalidades, para esto es necesario que la SENESCYT promueva programas de capacitación. Adicional a esto, para promover el acceso a todos

los niveles de educación, se establece crear estrategias para estimular a los y las estudiantes, ya sea a través de becas, créditos estudiantiles, intercambio u otras estrategias que incentiven a los y las estudiantes a culminar los estudios (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019).

Por otro lado, es esencial “impulsar la formación docente de los habitantes de pueblos y nacionalidades de modo que surjan educadores desde y para sus localidades” (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades, 2019, pág. 124). Además, en dicha formación se procura fortalecer la lengua indígena, para revalorizar las culturas. Del mismo modo, se plantea elaborar currículos que aseguren la implementación tanto del conocimiento occidental como del conocimiento ancestral. Por último, cabe mencionar que este eje se encuentra vinculado a la meta del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida “Incrementar la tasa neta de matrícula de personas por auto-identificación étnica (indígenas, afroecuatorianos y montubios) con acceso a educación superior a 2021” (Senplades, 2017, pág. 63).

Capítulo III

Metodología de la investigación

3.1. Enfoque de investigación

Para el presente trabajo de investigación se seleccionó el enfoque cualitativo, que, según Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014) tiene como finalidad “(...) profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas”. Asimismo, este enfoque desde la perspectiva de Sandoval Casilimas (2002)

Apunta más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. (pág. 11)

La aplicación de este enfoque permitió obtener una mirada más profunda y completa de la investigación. A más de darle protagonismo a las participantes en forma en la que perciben y viven su propia realidad. Es así que, este enfoque permitió comprender la realidad de las estudiantes indígenas de Trabajo Social.

3.2. Tipo y nivel de investigación

3.2.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se empleó fue la investigación aplicada, la cual busca generar nuevo conocimiento con la finalidad de aplicarlo inmediatamente a un problema determinado. Por tanto, este tipo de investigación se fundamenta en una necesidad social por resolver (Vélez, 2001).

Vargas Cordero (2009) destaca que la investigación aplicada se interesa por

(...) experiencias de investigación con propósitos de resolver o mejorar una situación específica o particular, para comprobar un

método o modelo mediante la aplicación innovadora y creativa de una propuesta de intervención, en este caso de índole Orientadora, en un grupo, persona, institución o empresa que lo requiera. (Vargas Cordero, 2009, pág. 162)

Lo anterior quiere decir que, esta investigación permite hacer una reflexión y análisis sobre los problemas sociales, así como también sobre las necesidades en un determinado contexto, con lo cual es posible beneficiar a quienes lo requieran (Vargas Cordero, 2009). De ahí que, con este tipo de investigación es posible obtener nuevo conocimiento en relación con la transversalización de la interculturalidad en Trabajo Social desde el reconocimiento de la diversidad e interculturalidad en el contexto social. Con esto se podrá pensar y diseñar en estrategias que tengan como objetivo recuperar las voces de las identidades étnicas en los currículos, en las interacciones sociales y académicas, así como también lograr una verdadera inclusión y acercamiento a las realidades de los y las estudiantes indígenas.

3.2.2. Nivel de investigación

El nivel de investigación corresponde a un nivel exploratorio-descriptivo. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio (2014), los estudios exploratorios permiten estudiar una problemática que ha sido muy poca estudiada, por lo que son de gran utilidad para preparar el terreno en una investigación. Debido a esto, los autores refieren que “(...) los estudios exploratorios son como realizar un viaje a un sitio desconocido (...)” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 91).

Es importante tener en cuenta que, al realizar la revisión de la literatura se halló que el tema de investigación ha sido estudiado por diversos autores de América Latina y España teniendo sus diversas matices y particularidades, pero ubicando siempre el tema de la interculturalidad como un elemento de gran interés social. Sin embargo, en el país la producción de conocimiento no ha sido abordado como tal. Por ello, el nivel exploratorio sirve para familiarizarse con este fenómeno relativamente desconocido, y por tanto novedoso, en el país.

Por otra parte, los estudios descriptivos, como su nombre lo indica, buscan describir los fenómenos, sucesos o procesos, por lo que se enfocan en especificar sus características y manifestaciones. De igual forma, los estudios descriptivos hacen un esfuerzo por definir los perfiles de personas o grupos y detallar las propiedades del fenómeno de estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). Además, considera importante describir las características fundamentales de las personas, objetos o demás elementos relevantes que participan al interior del problema o fenómeno (Bernal, 2010). Por consiguiente, con este nivel de investigación será posible describir la experiencia formativa de las estudiantes que se autoidentifican como indígenas y los significados que tienen de la educación superior.

3.3. Método de investigación

El presente estudio tiene como método el hermenéutico, el cual según Ricoeur (1984) no busca únicamente la comprensión de textos, puesto que es fundamental la comprensión del otro que se encuentra llena de subjetividades. Según el autor, las subjetividades deben ser analizadas para lograr un acercamiento a la realidad que está sujeta a los significados y a las múltiples interpretaciones que una persona le pueda dar (Arráez, Calles, & Moreno de Tovar, 2006).

De ahí que, el método hermenéutico, permitió comprender las percepciones de las estudiantes indígenas frente a la formación en Trabajo Social. Esto lo hace desde las experiencias, cotidianidad y el significado e interpretación que cada estudiante le ha dado a estos procesos.

3.4. Universo, muestra y criterio muestral

3.4.1. Universo o población

El **universo** o también denominado población es el conjunto de todos los individuos o elementos finitos e infinitos que tienen características o particularidades similares, que servirán como unidad de análisis o para realizar

inferencias (Bernal, 2010). Además, Briones (1995) menciona que para cumplir a cabalidad con los objetivos propuestos en la investigación es fundamental delimitar de forma puntual a la población.

Para el presente estudio el universo son los y las estudiantes que se autoidentifican como indígenas, en las modalidades presencial y distancia de Trabajo Social de una Universidad de la Ciudad de Guayaquil, matriculados en el semestre A-2021, esto correspondió a 3 de los 473 estudiantes en total.

3.4.2. Muestra y criterio muestral

La **muestra** es un subconjunto de la población sobre la cual se va a recolectar la información para la investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). Para el estudio la muestra estuvo conformada por 3 estudiantes de Trabajo Social que se autodefinieron como indígenas. Por su parte, el **muestreo** es un proceso que permitirá conseguir una representación correcta y adecuada del universo, en la que se encuentre de la mejor forma las características fundamentales de la población que son necesarias para la presente investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). Los criterios para seleccionar la muestra fueron:

- Ser estudiante de presencial de Trabajo Social de la Universidad del caso de estudio que se autodefina como indígena
- Ser estudiante de distancia de Trabajo Social de la Universidad del caso de estudio que se autodefina como indígena
- Ser graduada de Trabajo Social de los últimos dos años, en la Universidad del caso de estudio que se autodefina como indígena
- Tener predisposición para participar en la investigación
- Haber diligenciado la encuesta de autoidentificación étnica

La ruta de trabajo ejecutada para seleccionar la muestra fue solicitar las bases de datos de los estudiantes de la carrera en modalidad distancia y presencial. En el caso de los estudiantes inscritos en modalidad presencial la información

fue proporcionada por el Departamento de Bienestar Universitario, mientras que en el caso de estudiantes modalidad distancia se contó con el registro mediante el SIU, facilitado por coordinador de la modalidad distancia de la carrera. Posteriormente, se analizaron las bases de datos y, dado que no existía información sobre la identidad étnica, se procedió a realizar una solicitud a la directora de carrera con la finalidad de tener autorización para enviar una encuesta on-line de Google formulario a los y las estudiantes de Trabajo Social matriculados en el semestre A-2021 tanto modalidad presencial como distancia. Así como también a estudiantes graduadas en los últimos dos años.

Para llevar a cabo lo anterior, la directora asignó docentes responsables en cada ciclo que pudieran contribuir a que el estudiantado realice la encuesta. Luego de una semana, se efectuó el acercamiento a docentes tutores con la finalidad de solicitar seguimiento a aquellos estudiantes que no habían realizado la encuesta. Paralelamente, se hizo contacto con los directores de los centros de apoyo solicitando su apoyo en la identificación de estudiantes autoidentificados como indígenas. Asimismo, se contactó a los estudiantes/graduados que no realizaron la encuesta para conocer su respuesta, sin embargo, no todos respondieron para el cierre de este proceso. Mediante la información obtenida de la encuesta se obtuvo qué estudiantes se autodefinen como indígenas, resultando ser todas mujeres. Finalmente, se realizó un acercamiento con cada una de las estudiantes para solicitar el apoyo correspondiente en el presente estudio.

Cabe mencionar que, al momento de analizar las bases de datos de los estudiantes se observó que un gran número de ellos residían en zonas de la Sierra y Amazonía ecuatoriana que, según autores expertos en el tema, es donde en su mayoría residen personas pertenecientes a los pueblos y nacionalidades. Considerando lo anterior, se esperaba que la muestra sea mayor. Se puede agregar también que, incluso luego de las distintas y variadas rutas utilizadas para obtener la muestra, el número de estudiantes autoidentificadas como indígenas fue tres, pudiéndose inferir saturación de información. Por tanto, se optó por trabajar con el 100% de la población.

Igualmente, es válido señalar que existieron estudiantes que afirmaron tener padres/madres indígenas, pero ellos se consideraban mestizos debido a sus estilos de vida y crianza, por lo que se infiere que esto podría estar relacionado con el silenciamiento propio de la cultura que ha desencadenado la aculturación de descendientes indígenas.

3.5. Categorías y subcategorías de estudio

Con el propósito de comprender mejor el tema de estudio de este trabajo de titulación, se precisaron cuatro categorías. Estas categorías fueron construidas a partir de los objetivos formulados y tomando en cuenta elementos explicados detalladamente en el marco teórico-conceptual. Las categorías fueron pensadas con sus respectivas subcategorías con el fin de construir los respectivos instrumentos de la presente investigación. A continuación, se presentan las categorías con sus respectivas subcategorías:

Cultura

- Identidad
- Cosmovisión Indígena

Condiciones de Vida y Bienestar Humano Indígena

- Estabilidad económica
- Seguridad, Autonomía y Soberanía Alimentaria
- Entorno y ambiente
- Vivienda
- Salud
- Educación
- Organización y gobernabilidad

Educación Superior

- Sistema Educativo Occidental
- Reconocimiento de la Interculturalidad

Formación inclusiva desde Trabajo Social

- Formación del TS desde la interculturalidad
- Factores que posibilitan la permanencia de los y las estudiantes
- Factores que dificultan el acceso a la educación virtual

3.6. Formas de recolección de información

Para recolectar la información necesaria para el cumplimiento de los objetivos de investigación, es fundamental declarar las técnicas y construir o adaptar instrumentos que permitan acercarse a la realidad de los y las estudiantes. Es decir que, seleccionar las técnicas e instrumentos para la recolección de información conlleva a establecer los medios a través de los cuales los y/o las investigadoras obtendrán la información pertinente para cumplir con los objetivos planteados (Hurtado, 2000).

En cuanto a las técnicas utilizadas para el presente estudio, se encuentran:

- **Entrevista a profundidad**

La entrevista es una de las técnicas más usadas en la investigación con enfoque cualitativo. Robles (2011) indica que la finalidad de la entrevista a profundidad es tener la oportunidad de

(...) adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (Robles, 2011, pág. 40)

Es decir que, es una conversación que contiene preguntas discretas que permitirán comprender a partir de los relatos y expresiones con las propias palabras de los y/o las entrevistadas sus perspectivas, situaciones o experiencias acerca de algo en específico. Además, en las entrevistas a profundidad, se requiere de una guía de preguntas generales, que se irán

abordando a medida que se desarrolle la entrevista (Robles, 2011). Para la investigación se aplicaron 3 entrevistas vía zoom a estudiantes indígenas de Trabajo Social de una Universidad de la Ciudad de Guayaquil a fin de indagar las condiciones de vida y características identitarias de las estudiantes indígenas de Trabajo Social, de una Universidad de la ciudad de Guayaquil.

- **Grupo focal**

El grupo focal, es una técnica de investigación cualitativa que permite tener interacción entre miembros del grupo, contrario a lo que se realiza en las entrevistas individuales. En este sentido, Martínez-Miguel (1999) lo define como una técnica colectivista que se enfoca en “(...) la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes”.

Debido al enfoque de pluralidad, se genera riqueza en los testimonios de las participantes. A su vez, la técnica tiene como objetivo generar descubrimiento de una situación de sentido compartida por los miembros que conforman el grupo. Adicional a esto Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013) mencionan que “se trata de una técnica que privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (pág. 57).

Respecto al número de participantes en el grupo focal, se demuestran que se puede realizar con mínimo 2 y máximo 10 participantes, aunque en su mayoría predominan los grupos con 3 a 5 participantes, dependiendo siempre del tema o problemática a estudiar. Para la presente investigación se realizó un grupo focal con las 3 estudiantes autodefinidas como indígenas con la finalidad de identificar las experiencias de las estudiantes respecto a su derecho a la educación.

3.7. Formas de análisis de información

En este marco, vale indicar que, se procedió a transcribir de forma organizada la información obtenida de las entrevistas y del grupo focal. Luego, se llevó a cabo la respectiva revisión de la transcripción y posteriormente, con dicha información, se realizó codificación axial y abierta. La codificación abierta, permitió a las

investigadoras integrar ideas o categorías que puedan emerger de la información obtenida. En este sentido, Gaete Quezada (2014) define a la codificación abierta como un proceso analítico mediante el cual los investigadores pueden identificar en los datos obtenidos, conceptos que se encuentren relacionados con la investigación que no habían sido previstos.

Para realizar la codificación abierta, se analizó de forma minuciosa el texto transcrito, para encontrar similitudes o diferencias y agrupar y/o clasificar por categorías la información relevante para la investigación. Las categorías, en la codificación abierta representan elementos conceptuales de una teoría en específico que ha sido analizada para la investigación (Strauss & Corbin, 2002). Igualmente, la información fue analizada a través de la codificación axial, la cual permite hacer una relación entre las categorías y subcategorías previstas con anticipación y también las que surgen de la codificación abierta. En este sentido, las subcategorías investigativas, aportan mayor peso explicativo a las categorías de estudio.

En pocas palabras, la codificación axial permite codificar los datos obtenidos, teniendo como eje una categoría central. Strauss & Corbin (2002) enfatizan que esta codificación corresponde al proceso de agrupar datos que se fragmentaron en la codificación abierta. Es importante mencionar que, toda la información obtenida fue triangulada con fuentes y autores para obtener los resultados esperados para la investigación.

Por último, es necesario mencionar que, para el presente trabajo, se realizó una revisión documental sobre el tema de la interculturalidad y la educación superior, así como también de otras temáticas que rodean las categorías principales para ampliar el conocimiento al respecto. En virtud de esta revisión, se efectuó la construcción de un esquema categorial y los principales hallazgos fueron procesados a través de matrices analíticas, logrando así mejorar la comprensión de la problemática y el tema de la investigación.

Capítulo IV

Resultados de la investigación

En el presente capítulo se analizará la información recolectada respondiendo a las preguntas antes planteadas en la investigación. Para esto, se dará a conocer las características identitarias y condiciones de vida de las estudiantes indígenas, posteriormente los desafíos y retos que deben enfrentar para acceder a la educación, además, la experiencia de las estudiantes indígenas en la formación de Trabajo Social; finalizando con las claves para brindar una formación con perspectiva intercultural y decolonial en Trabajo Social.

Ecuador es un país con gran diversidad, actualmente cuenta con 22 pueblos y 14 nacionalidades indígenas. Entre las nacionalidades se encuentra la Kichwa que es la más predominante seguido de la Shuar, las tres estudiantes que participaron en esta investigación pertenecen a dichas nacionalidades, por lo que es importante hacer una breve descripción de las mismas.

La nacionalidad Kichwa se encuentra presente en la mayor parte del territorio ecuatoriano, por lo que es una de las más reconocidas en el país. Está conformado por distintas comunidades, basadas en la relación de parentesco o en alguna tradición cultural parecida. La lengua oficial es denominada Runa Shimi o Quichua, que puede variar dependiendo de la zona geográfica en la que se ubiquen (Benítez Bastidas, 2017). Para Vasco, Huerta Cruz, Jaramillo, Jaramillo & Jácome (2020) las personas pertenecientes a la nacionalidad Kichwa con el paso de los años se han asentado en lugares más poblados y se han integrado a la venta de sus productos en el mercado, adoptado formas de producción de los locales.

Por otra parte, la nacionalidad Shuar, están agrupados en 28 comunidades, son habitantes tradicionales de la zona alta de la amazonia, en la Provincia de Morona Santiago. Aunque por la invasión de las mineras y petroleras, han perdido gran parte de sus territorios y se han extendido a provincia como Pastaza y Zamora. Su idioma es el Shuar Chicham, se dedican principalmente a la

agricultura para la subsistencia, especialmente en el cultivo de plátano y yuca, así como la recolección de productos de la selva (Campoverde Díaz, 2012).

4.1. Características identitarias y condiciones de vida de las estudiantes indígenas de Trabajo Social

Este primer apartado responde al primer objetivo de investigación, por lo que recoge, por un lado, las características y rasgos identitarios de las estudiantes indígenas que se han indagado, mismas que permiten conocer su historicidad, la cual según Zemelman (1996) “(...) exige la ruptura de los marcos parametrales, al considerar la posibilidad de transformación de los contenidos conformados en su interior (...)” (pág. 48). Las costumbres, tradiciones, historia, conocimientos activos, y demás de las estudiantes como elementos palpables, son saberes milenarios y ancestrales debido a que conjuga existencias centenarias y contemporáneas con referentes ancestrales. Pero, sobre todo, opera como una fuerza productora de identidad (Gómez Hernández & otros, 2015).

Por otro lado, recoge las condiciones, formas de vida, y el bienestar humano indígena, las cuales no deben ser analizadas únicamente desde la parte objetiva, sino también desde la parte subjetiva. Dicha parte está vinculada a la noción de abundancia que se encuentra asociada al estado en el que se encuentra la persona respecto a algún ecosistema o varios (Acosta Muñoz, 2018).

4.1.1. Características identitarias de las estudiantes indígenas de Trabajo Social

“las miradas si son incómodas, ¿será que me mira por ser yo misma y expresar mi cultura? O ¿qué es lo que le parece tan llamativo para que me mire de esa forma?” (EP-E-Kichwa O, 2021).

La identidad se da en contextos sociohistóricos, culturales y políticos que son cambiantes. Factores esenciales en la identidad de los pueblos y nacionalidades es el sentido de pertenencia a su comunidad, que de forma tradicional es y ha

sido su habitus. La identidad permite que las personas den sentido a sus vidas, en la medida que se tenga metas por alcanzar.

Así también, se hace imprescindible debido a que las personas necesitan de una identidad que los identifique y les dé una posición y lugar en el mundo social, que permita autoreconocerse y diferenciarse de los otros (Navarrete, 2015). Por tanto, la identidad abarca un legado histórico.

Para Chusin (2013) la identidad, a más de permitir que un sujeto social tenga sentido de pertenencia, le permite expresar sus propios modos de ser, hacer y decir dentro de un grupo social. De la misma forma indica, que es un concepto dinámico que se construye y alimenta continuamente de forma individual y colectiva.

La identidad colectiva está asociada a la clásica definición de lo propio del nosotros en estrecha relación con lo que se conoce como ajeno o diferente. El proceso de construcción de la identidad se encuentra marcado por las dinámicas y la relación de las personas con sus entornos más cercanos. De ahí que, la subjetividad social constituye la capacidad para construir sentidos y realidades en distintos espacios y tiempos (Zemelman, 1992).

Las características identitarias de las estudiantes indígenas han sido construidas a partir de las experiencias en sus comunidades, en la complementariedad de los elementos socioculturales y familiares que crean la identidad. La identidad de cada comunidad o pueblo indígena se relaciona con la historia colectiva definida mediante la historia de origen de cada grupo en particular, misma que da cuenta de sus costumbres, orígenes, de quiénes y cómo han transmitido dichos valores, saberes y conocimientos (Gómez-Hernández, 2014).

La transmisión de la cultura, costumbres, saberes y demás elementos que conforman la historia colectiva de los pueblos y nacionalidades que ha sido transmitida de generación en generación mediante la oralidad por los abuelos, sabedores o ancestros, permiten que las personas indígenas mantengan el orgullo de pertenencia a su propia nacionalidad. De este modo, las estudiantes

están orgullosas de ser indígenas y de sus raíces Shuar y Kichwa respectivamente.

Una de ellas afirmó “(...) *yo soy una persona que amo mucho mi cultura. Yo estoy muy, muy orgullosa de lo que soy. Muy orgullosa de mis raíces*” (EP-E-Shuar, 2021). Mientras que otra entrevistada indica que “(...) *ser indígena representa mis raíces, mi identidad es un recordatorio para mantener mis raíces que me han sido dadas desde mis abuelos, padres y así sucesivamente*” (EP-E-Kichwa O, 2021).

Mediante esta afirmación se puede reflexionar que, ser indígena supone sentir que se es parte de una herencia cultural importante que es legado de los ancestros. La pertenencia a un grupo proporciona significativos factores para la identidad de las personas. No obstante, el significado de ser indígena y el sentimiento de orgullo de pertenecer a este grupo étnico, depende de la memoria colectiva histórica, es decir de cómo se ha transmitido el sentimiento de ser indígena y de cómo se reacciona en situaciones de rechazo o discriminación por pertenecer a un grupo étnico.

Las personas que han sido víctimas de situaciones de discriminación o que en la propia familia les han dicho desde la niñez que no sirven por ser indígenas “(...) *a mí me decían que por ser una mujer indígena no servía para nada y por eso siempre me discriminaban y yo me sentía menos*” pueden pensar que “*ser indígena me parecía algo insignificante*” (EP-E-Kichwa C, 2021). Las personas indígenas pueden reportar consecuencias psicológicas y/o sociales, sean positivas o negativas a largo plazo, producto de las vivencias y experiencias de discriminación, y más aún si han iniciado en una edad temprana por parte de sus propios familiares. La negación de la identidad es una de ellas, como es el caso de la estudiante Kichwa C.

A partir de la vivencia de la discriminación y desvalorización vivida, reforzar los vínculos con la comunidad permite reafirmar la identidad étnica, “*ya con el tiempo y gracias a la educación que he podido recibir y a compartir con más personas*

de mi comunidad me he dado cuenta de que ser indígena es muy importante" (EP-E-Kichwa C, 2021).

Gran parte de los pueblos y nacionalidades indígenas aún conservan y adaptan sus saberes en un mundo occidentalizado, donde prevalece la producción del conocimiento científico, y en donde además los asuntos de la existencia humana se vuelven objetos de estudio. Así, por ejemplo, aprender es una acción dirigida únicamente por la educación formal y no formal; otros conocimientos son considerados como locales o saberes debido a que están limitados por la hegemonía científica. En este sentido, el aprendizaje o la iniciación en los saberes y conocimientos ancestrales tanto en la cultura Kichwa como Shuar es guiada por las personas adultas (padres o madres), abuelos o sabedores; estos últimos en muchos casos son los únicos en reconocer en su totalidad las plantas medicinales que provee la naturaleza.

Para las estudiantes las plantas medicinales son sagradas al igual que su territorio y distinguen gran parte de las plantas que les provee la naturaleza. Para ellas es esencial *"de que nosotros podemos, por ejemplo, el hecho de que, si tú ves a un niño que le duele la cabeza, tú le haces una limpia. O sea, pones en práctica esas cosas que te heredan desde pequeño, y así no solo nos centramos en la parte de la medicina occidental"* (EP-E-Shuar, 2021).

A pesar de que muchas tradiciones del uso de las plantas medicinales se han ido perdiendo con el tiempo, se han mantenido saberes ancestrales afines a la medicina tradicional y han sido incorporados a la actividad cultural de los pueblos y comunidades. Siendo una alternativa para la medicina occidental, *"que suele ser un poco dañina"* (EP-E-Kichwa C, 2021). La práctica de la medicina ancestral considera elementos que fortalece la identidad cultural, del entorno que los rodea, y, sobre todo, crea una conexión con el territorio que para las estudiantes es sagrado.

Por otro lado, según Gómez Hernández & otros (2015), la corporalidad para los pueblos y nacionalidades tiene una estrecha relación con el fortalecimiento de su ancestralidad. La vestimenta es parte fundamental pero su autoidentificación va más allá de esto, debido a que los accesorios, las prendas y el color de la

vestimenta tienen significados específicos. En el caso de la identidad Shuar Chicham predominan dos trajes,

“uno de color azul que es de uso diario, y otro de color rojo que es usado en ceremonias y fiestas importantes, que significa Ipiak Nua, que quiere decir mujer de rojo; estos colores predominan, debido a una leyenda de unas mujeres que buscaban un marido, la vestimenta se llama tarach (...) en la cintura se usa el shakap que es elaborado con semillas del medio; en las muñecas de ambas manos, se usa el patak, un accesorio realizado de mullos; los aretes se llaman tsukanka, son hechos de aves exóticas como tucanes; y el collar, se llama Makich, también es elaborado de mullos” (EP-E-Shuar, 2021).

La vestimenta tradicional de los pueblos y nacionalidades indígenas, varían uno de otros, incluso en una misma nacionalidad que se ha expandido en distintos sectores, esto afirma el sentido de pertenencia hacia su comunidad y marca la identidad colectiva. Para la estudiante de la comunidad Kichwa Cañari, lo más representativo de su traje típico es la *“pollera bordada con forma de flores de la naturaleza, sombrero, los collares”* (EP-E-Kichwa C, 2021) mientras que la para la estudiante del pueblo Kichwa Otavalo son *“el anaco, la camisa, la faja, en ocasiones doble faja, las alpargatas, las wallkas, collares”* (EP-E-Kichwa O, 2021).

Pese a que las estudiantes han mencionado que la vestimenta es algo característico y representativo de su cultura, en la actualidad, ha sido reemplazada por vestimenta occidental, usando solamente la tradicional en celebraciones y ceremonias especiales. Asimismo, en los últimos años, las comunidades y pueblos donde habitan las estudiantes entrevistadas se ha incrementado el fenómeno de migración campo-ciudad, especialmente por los y las jóvenes, quienes salen en busca de nuevas oportunidades y para mejorar las condiciones de vida. Frente a esto, las estudiantes indican que, para adaptarse y pertenecer al nuevo espacio sociocultural, tienen que adaptarse a la dinámica de dicho lugar *“en mi comunidad hay mucha migración, los jóvenes migran y*

como en sus escuelas, colegios o universidades, trabajo o lo que sea, no se le presta atención a su cultura, entonces la dejan a un lado, y se adaptan a la cultura en la que viven, a lo que hacen... y así se va perdiendo nuestra riqueza cultural" (GF-E-Shuar, 2021).

A más de la vestimenta, el idioma o la lengua nativa de cada pueblo o nacionalidad indígena se ha ido perdiendo con el tiempo *"Por ejemplo, en mi comunidad, ya son pocas las personas que hablan el Shuar, y así pronto se va a perder esto, va a desaparecer... en unos 5 o 10 años, serán muy pocas las personas que hablen la lengua... es muy lamentable"* (GF-E-Kichwa O, 2021). En este sentido Gómez Hernández & otros (2015) indican que con la muerte de los sabedores, abuelos y personas mayores de los pueblos y nacionalidades indígenas, la migración campo-ciudad, la consecuencia es la transculturación, sea por consenso o dominación, ya que el olvido, desarraigo y la creación de la nueva cultura y la memoria que se crea de estas, en espacios donde se invisibiliza la diversidad cultural, no son apropiados para generar interculturalidad y mucho menos crítica. En contextos donde la sociedad hegemónica reconoce algo, pero ignora la diversidad y lo que esto conlleva, el olvido es el resultado.

Además, referente a los hallazgos anteriores, se puede inferir que los procesos de aculturación que viven las personas indígenas han provocado cambios en ellos. Asimilar ciertos elementos de la cultura occidental o dominante provoca la pérdida de aspectos culturales e identitarios de los pueblos y nacionalidades indígenas. Los cambios culturales que han vivido las estudiantes y personas de su comunidad han pasado por procesos de aculturación, la cual es entendida *"como la imposición de valores, hábitos, significados y costumbres culturales propios de un grupo «fuerte» a otro «débil»"* (Steingress, 2002, págs. 86-87).

La existencia de una cultura considerada como dominante y la imposición de sus mecanismos de acción, que generalmente son ajenos al habitus de los pueblos y nacionalidades indígenas, reproducen un sistema de marginación, discriminación y exclusión. Dicha dinámica de relaciones entre las distintas culturas es determinante en ciertos aspectos, principalmente en la construcción de identidad. Según Figueroa (2007) la identidad de los sujetos sociales no solo

está marcada por la visión que tienen de sí mismo, sino también por la visión que tienen los demás, que en muchas ocasiones ven al otro diferente con estereotipos o prejuicios que adquieren relevancia.

“Cuando, por ejemplo, digamos aquí en mi cantón, específicamente en la capital, como la mayor parte de las personas son mestizas allá sí como que te quedan viendo, (...) las miradas si son incómodas, es como que ¿será que me mira por ser yo misma y expresar mi cultura? O ¿qué es lo que le parece tan llamativo para que me mire de esa forma?” (EP-E-Kichwa O, 2021).

Para adaptarse de forma satisfactoria al habitus, formas de pensar y contenidos propios de la cultura dominante, las estudiantes han tenido que pasar por un proceso de aculturación *“así fue que decidí empezar a vestir pantalón y salir a buscar trabajo; tenía que adaptarme a la ciudad, para encontrar oportunidades...”* (EP-E-Kichwa C, 2021). Dichos procesos limitan la diversidad y riqueza cultural del país y el pleno ejercicio de la cultura, para que las personas manifiesten en plena libertad sus creencias, costumbres, saberes, tradiciones e identidad.

En coherencia con este planteamiento Figueroa (2007) sostiene que, la cultura de la clase dominante occidental impone las reglas, incluso en la forma de vestir, y cuando se observa al otro que viste “diferente” es visto como extraño o de forma despectiva. Es evidente los señalamientos y las miradas intimidantes hacia las personas de pueblos y comunidades indígenas, pero la exclusión y discriminación también se da en el ámbito laboral *“en mi caso en algún momento quise conseguir un trabajo, y al final no me lo dieron porque no cumplí con el requerimiento de lo físico, porque yo visto como indígena”* (GF-E-Kichwa O, 2021). Un relato similar expresa (EP-E-Kichwa C, 2021) *“(...) también creo que mi vestimenta, influía negativamente al momento de conseguir un trabajo”*.

Respecto a esto, Vásquez-Parra & Campos-Rivas (2016) afirman que en el ámbito laboral, al igual que en muchos otros ámbitos, aunque la población indígena se encuentre igual o más capacitada que el resto de la población son víctimas de discriminación debido a los prejuicios evidentes en la sociedad, que

giran en torno a la idea que las personas indígenas reciben una formación educativa de baja calidad y por ende, le faltan capacidades de competencia *“en pruebas y demás que nos hicieron yo saqué el puntaje más alto, pero por ser indígena, el físico y la forma de vestir no daba con el puesto, y eso para mí fue discriminación”* (GF-E-Kichwa O, 2021). La discriminación se observa al momento de ser elegidos o no en puesto de trabajo, y en otras ocasiones en la disparidad de sueldos con otras personas que realizan las mismas actividades.

Según el Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales (2014) los estereotipos e ideas subyacentes de conductas discriminatorias hacia las personas de los pueblos y nacionalidades indígenas, responden en gran medida a condicionantes de la coyuntura y al contexto cultural de cada país. Asimismo, en el artículo 23 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en la Constitución de la República del Ecuador (2008) se establecen que todas las personas tienen derecho a trabajar en igualdad de condiciones y recibir un salario equitativo, pero esto no es algo que siempre se cumple por las personas indígenas, quienes conciben que no tienen las mismas oportunidades laborales que personas de otros grupos sociales, considerando que la discriminación por su identidad étnica afecta todas las áreas en las que se desenvuelven.

En este sentido, Cobos Rodríguez & Toledo Villamar (2018) indican que el intercambio cultural debe estar presente en un mundo tan diverso en la medida que se sostiene las identidades y se cocrean procesos inclusivos; este planteamiento se relaciona con la filosofía del Buen Vivir, que conlleva a comprender las diversas formas de vidas, cosmovisiones y tradiciones que han sido invisibilizadas de forma histórica. Pese a que algunas estudiantes han vivido procesos de aculturación y discriminación por su identidad étnica, otra estudiante afirma que

“aquí en la ciudad me dicen la Shuar, muchos se pueden sentir ofendidos, pero yo no, porque eso es lo que soy, es mi cultura, es mi identidad... no lo veo como discriminación, más bien, yo lo veo como que la persona ignora ciertas cosas, y que al decirte algo creen puede tener ventaja sobre ti... como indígenas debemos

pensar que no es malo pertenecer a un pueblo y una comunidad, cuando todos lleguemos a pensar eso, nadie, nunca podrá hacerte de menos. Esa es mi lucha, y lo que trato de llevar ese mensaje” (GF-E-Shuar, 2021).

En esta afirmación, se observa la capacidad de reconocimiento de su identidad y de autoafirmación. Las condiciones actuales de globalización no solo generan la pérdida y desaparición de lo local que permitiría la reproducción de la cultura indígena; sino también ofrece la posibilidad de desarrollar la cultura propia, que hace que aumente entre las personas de los pueblos y nacionalidades indígenas la necesidad de autoafirmación de sus identidades con la finalidad de preservar y conservar los elementos simbólicos propios de su cultura (Mac Gregor, 2011).

Adicionalmente, los ritos, el baile, la danza y los cantos forman parte de la espiritualidad de cada pueblo y nacionalidad indígena, debido a que son ceremonias que acompañan distintos momentos de la vida de las personas, al igual que la vestimenta esto varía entre las distintas comunidades. No obstante, todas las estudiantes que pertenecen tanto a la nacionalidad Shuar como Kichwa indican que en sus comunidades es muy representativo realizar bailes, danzas y ceremonias. Para la estudiante perteneciente a la nacionalidad Kichwa de Otavalo las celebraciones *“por ejemplo, el Inti Raymi, la fiesta del Sol, el Carnaval, las fiestas que se realizan en la comunidad”*, es lo más característico de su comunidad y lo que los representa y (EP-E-Kichwa O, 2021) caracteriza a nivel nacional.

Las celebraciones antes mencionadas, son ancestrales y milenarias, que, pese a las experiencias de colonización, migración campo-ciudad, globalización y exclusión no han perdido su vigencia. Para los pueblos y nacionalidades indígenas, sobre todo, de los andes ecuatorianos, las celebraciones y fiestas tradicionales son colectivas, reivindicativas, inclusivas, y generan espacios para dinamizar las relaciones familiares, sociales, de género, económicas y de desarrollo, *“al menos, mi familia y yo nos reunimos y nos vamos al evento a la comunidad y participamos, toda la comunidad se reúne ahí”* (EP-E-Kichwa O, 2021). Las celebraciones y festividades en la región andina del país –donde

viven las estudiantes Kichwa– se basan en reuniones comunitarias, que son abiertas a todos y todas por igual en los mismos términos, según Yépez Morocho (2015) estas celebraciones enriquecen el principio de solidaridad e interculturalidad.

Asimismo, la estudiante Shuar, indicó que en su comunidad “*si se siguen realizando celebraciones y esas que son importantes, más los matrimonios ahí es donde usamos nuestro traje típico*” (EP-E-Shuar, 2021). Para Coba Andrade (1996) las celebraciones en la nacionalidad Shuar, están más relacionadas a manifestaciones musicales y actividades similares, puesto que son una expresión de su propia identidad. Entre estas expresiones son muy representativas la danza de la chonta, la danza de la tsantsa, la fiesta de la yuca, uno de los principales productos cultivados por la estudiante Shuar, tanto para el consumo propio como para la venta en el mercado.

Al interior de los pueblos y nacionalidades indígenas existen tradiciones ancestrales en cuanto a la forma de trabajo colectivas, no solo orientadas al cultivo y cosecha de alimentos, o en la forma en la que se solucionan problemáticas, sino también trabajo que tienen bases en la amistad, solidaridad, cooperación, colectividad que procura la unidad de toda la comunidad. La minga, aparte de ser una forma de trabajo colectiva ancestral, en donde trabaja toda la comunidad con un objetivo o meta en común, según Gómez-Hernández & otros (2015) también es una forma de organización política y de acción colectiva, puesto a que es de quienes participan en ella, es decir, no tiene dueños, a su vez, lo que se gana por participar en la minga es el objeto y satisfacción de lo logrado y el compartir en comunidad.

Razón por la cual, las estudiantes manifiestan que les gusta asistir a “*las mingas, y las reuniones con las mujeres*” (EP-E-Kichwa C, 2021). De forma general, en las mingas, mientras se trabaja se establecen diálogos sobre las problemáticas personales, familiares, comunitarias y nacionales por lo que pudiere ser considerado como un espacio de aprendizaje-enseñanza y de integración intergeneracional debido a que participan personas de todas las edades, desde niños y niñas hasta adultos mayores, lo que permite la continuidad de valores y

costumbres. Aunque en los últimos años, las mingas y reuniones comunitarias están perdiendo la esencia del trabajo colectivo, puesto que predomina en las reuniones, el tema político y *“si tú no estás de acuerdo con ellos, no participas en nada de la organización comunitaria, esa es de las cosas más feas que tenemos aquí...”* (EP-E-Shuar, 2021).

Avalos y Castillo (2014) enfatiza que la minga es una antigua tradición de las personas indígenas de cualquier pueblo o nacionalidad con la finalidad del bien común y el trabajo colectivo, actualmente es vista como una forma de economía popular y solidaria. Para Avemañay (2012) es una práctica y costumbre ancestral de la cultura de los Kichwa que expresa el amor que se tiene por la tierra.

Quinche Bravo (2016) indica que en la minga participan todos los miembros de la familia, y que no hay roles y funciones establecidas para cada persona. Efectivamente tanto las mujeres como hombres indígenas tienen roles significativos en las mingas. En la nacionalidad Kichwa las mujeres son las encargadas de preparar la comida y la chicha, de repartir bebidas durante el trabajo fuerte que es realizado por los hombres y organizar la fiesta que se realiza al culminar el trabajo (Loza Tupiz, 2020). Para los indígenas Shuar, las funciones son iguales que en los indígenas Kichwas, aunque Vallejo Real & Duhalde Ruiz (2019) mencionan que los hombres Shuar en los últimos años han dejado sus responsabilidades de las mingas y en los agroecosistemas, dejándole esta carga únicamente a las mujeres.

Considerando la importancia de las características y rasgos identitarios de las entrevistadas, en las siguientes líneas se planteará una breve descripción de las características generales de cada una de las estudiantes que participaron en la investigación. Aclarando que no se trata de la historia de vida de las entrevistadas.

Estudiante Kichwa de Cañar

La estudiante es oriunda del cantón Tambo provincia de Cañar, pertenece a la comunidad indígena Caguanapamba y es de nacionalidad Kichwa (andino).

Tiene 48 años y 3 hijos, 1 hombre de 26 años y 2 mujeres de 27 y 22 años respectivamente. En la actualidad se encuentra divorciada y vive junto a sus dos hijos menores y su nieto de 14 años, hijo de su hija mayor. Además, es la única de su familia con la que convive que habla el idioma Kichwa.

Su familia de origen vive en Cuenca, no obstante, es importante señalar que la entrevistada vivió toda su niñez e inicios de adolescencia en su comunidad hasta los 14 años, cuando decidió migrar sola a Quito por el machismo y maltrato que vivió en manos de su padre. En Quito, con 21 años tuvo una pareja, con quien tuvo a su primera hija, al poco tiempo se separó de su pareja, por lo que se vio en la necesidad de regresar a su comunidad, estando allí tuvo su segundo hijo. A raíz de esto, ella migró nuevamente junto a sus hijos, esta vez a Cuenca, donde tuvo a su última hija y vive desde hace aproximadamente 25 años. La entrevistada afirma que siempre que tiene la oportunidad visita su comunidad donde viven sus padres y uno de sus hermanos menores.

Su primera experiencia con la educación formal fue a los 21 años cuando tuvo a su hija. Acorde con la entrevistada, esta situación se debió a la oposición de su padre a que asista a la escuela, contrario a lo que sucedía con los hijos (varones), quienes sí accedieron a la educación primaria a tiempo. Sin embargo, a partir del nacimiento de su hija, quien además fue su mayor motivo para estudiar, sumado al hecho de que desde pequeña anhelaba estudiar, decidió formar parte de una de las iniciativas de alfabetización implementadas en su comunidad. De esta forma la entrevistada pudo concluir los estudios primarios hace un año y medio, con el apoyo de sus hijos, quienes posteriormente la animaron a ingresar a la universidad.

Asimismo, la entrevistada afirma que antes, además de estudiar, se dedicaba a realizar diferentes actividades para generar ingresos económicos para su familia, como coser, limpiar casas, entre otras; que en la actualidad por problemas de salud ha dejado de hacer, dedicándose exclusivamente a estudiar y a realizar actividades del hogar como cocinar. Por su parte, su hijo, que ya ha culminado sus estudios universitarios, se dedica a trabajar en el área de Talento Humano y

es quien aporta económicamente al hogar, mientras que la hija menor se encuentra cursando la universidad y su nieto los estudios secundarios.

Estudiante Kichwa de Otavalo

La estudiante es oriunda del cantón Otavalo provincia de Imbabura, tiene 30 años y pertenece a la nacionalidad indígena Kichwa (andino). Proviene de una familia nuclear, integrada por sus padres y seis hermanos –cuatro hombres y dos mujeres–. La familia de la entrevistada se dedica a la agricultura en la chagra familiar, junto a sus padres y tres hermanos menores. La estudiante es el primer miembro de su familia de origen y de su comunidad en culminar los estudios universitarios. En su comunidad se acostumbra a que los hombres culminen los estudios primarios y las mujeres se dediquen a la agricultura, ya sea en montes propios o ajenos; como es la primera en terminar estudios universitarios es vista como un modelo a seguir y una inspiración para los niños, niñas y jóvenes de su comunidad y de su familia.

Debido a la motivación que ella ha brindado a sus padres, cuando tenía 20 años los apoyó para que culminen los estudios primarios, por medio de las campañas de alfabetización brindadas en su comunidad. Varios de sus hermanos y hermanas han culminado hasta el bachillerato, con deseos de ingresar a la universidad en algún momento.

La entrevistada para poder estudiar, desde la educación primaria ha tenido que migrar a la ciudad de Ibarra, o en ocasiones viajar a diario para acceder a la educación de calidad que tanto anhelaba, lo que requería que realice un viaje desde su casa en la comunidad Kichwa hasta la ciudad, de aproximadamente 2 o 3 horas. La entrevistada al igual que su familia dedica parte de su tiempo a la agricultura; el trabajo en las chagras le ha permitido vender los productos cultivados por la familia, aunque los ingresos no son muy estables, suben o bajan de precio constantemente. La venta en el mercado de estos productos, le ha permitió cubrir una parte de los gastos económicos de su primera carrera universitaria, puesto a que antes de estudiar Trabajo Social, estudió la carrera de Contabilidad y Auditoría para ser Contadora Pública Autorizada.

Actualmente se encuentra casada con un contador de profesión que tiene 35 años, ambos tienen una hija de 3 años, ninguno de los dos habla la lengua nativa kichwa de la estudiante. En su familia, ambos aportan económicamente al hogar, el trabajo de los dos les permite obtener ingresos de aproximadamente 2 Salarios Básicos Unificados. Cabe mencionar que ambos pasan su tiempo entre la ciudad y la comunidad, para así obtener ingresos en la ciudad como contadores y en la comunidad como agricultores, lo que les permite costear los gastos de los servicios básicos, alimentación, educación; y apoyar económicamente a la familia de la entrevistada.

Estudiante Shuar

La estudiante es oriunda del cantón Morona de la provincia de Morona Santiago, tiene 34 años, y pertenece a la comunidad Shuar, su lengua nativa es Shuar Chicham. Proviene de una familia reconstituida, su padre, cuando conoció a su madre era viudo y con dos hijos; cuando sus padres conformaron su hogar tuvieron cuatro hijas, años más tarde su padre tuvo otro compromiso y tres hijos más.

La familia de la estudiante se ve marcada por el machismo, violencia intrafamiliar, alcoholismo y la creencia que tenía su padre, que las mujeres se deben dedicar al cuidado de la casa, de los niños y a la familia; y, los hombres al trabajo en la agricultura, por lo que desde pequeña la entrevistada tuvo varios obstáculos para acceder a la educación primaria, debido a que su padre lo veía innecesario. Por lo que la entrevistada manifiesta que su familia es *“(...) el reflejo de todo lo que yo no quiero vivir y de lo que no quiero que otras personas vivan”* (EP-E-Shuar, 2021).

Para tener ahorros y comprar uniformes, útiles escolares y los implementos necesarios para asistir a la escuela, la entrevistada junto a su madre y hermanas se escapaban a escondidas de su padre a trabajar a tierras ajenas para así conseguir dinero. La entrevistada, es la primera integrante en su familia en

culminar los estudios universitarios, sus hermanos y padres han culminado el bachillerato.

Cuando la entrevistada inició sus estudios primarios, en su parroquia Sevilla Don Bosco en el cantón Morona, solo se brindaba la educación bilingüe por lo que le tocó migrar a la ciudad para tener una mejor educación “(...) *en cuanto a calidad educativa...*, y que allí recién nos enseñen español, y tener más apertura en el conocimiento” (GF-E-Shuar, 2021).

La familia de la estudiante se dedica a la agricultura para el consumo familiar y la venta en el mercado, lo que le permite obtener un limitado ingreso económico para cubrir parte de las necesidades básicas familiares. Actualmente, la entrevistada se encuentra casada, su esposo tiene 33 años, el máximo nivel de estudios alcanzado por su pareja es el bachillerato, él ejerce como policía nacional. Ambos tienen una hija de 3 años, quien habla la lengua Shuar Chicham al igual que la entrevistada. Los dos aportan económicamente al hogar, con un ingreso aproximado de más de dos Salarios Básicos Unificados.

En síntesis, a partir de la identificación de los rasgos y características identitarias de las estudiantes autoidentificadas como indígenas fue posible conocer sus particularidades culturales relacionadas con la cosmovisión propia de cada comunidad, lo cual permite acercarse a su historicidad y al valor que tiene la cultura para ellas, y sus modos de vida. Como se pudo observar, entre las características identitarias destacan la vestimenta, el vestuario, la lengua, ritos, celebraciones, las mingas. Así como también la discriminación social y laboral que enfrentan por ser mujeres indígenas. Además, sobresale la conexión de los saberes con las prácticas de la cotidianidad que se realizan en su entorno más íntimo como un aspecto común. Igualmente, las estudiantes advierten sobre la pérdida de sus costumbres y tradiciones ancestrales como un aspecto que genera preocupación porque esto llevaría a la pérdida de su propia cultura.

4.1.2. Condiciones de vida de las estudiantes indígenas

La Calidad de Vida surgió luego de la Segunda Guerra Mundial para conocer la percepción de las personas sobre las condiciones en las que vivían y su bienestar. En 1994 la OMS definió la Calidad de Vida como el conjunto de aspectos que permiten conocer la percepción de los sujetos sobre su vida, dentro de su contexto cultural, considerando el sistema de valores en el que viven, sus expectativas, normas y preocupaciones (Botero de Mejía & Pico Merchán, 2007). En este sentido, podría decirse que es un término multidisciplinario que toma en cuenta aspectos subjetivos como el bienestar emocional, la autodeterminación y las relaciones sociales y familiares; así como también aspectos objetivos, entre los cuales destacan el bienestar material y físico (Ardila, 2003).

En lo que respecta las condiciones y formas de vida de las comunidades indígenas, autores como Acosta Muñoz (2018) y Vera Noriega, Bautista Hernández & Tánori Quintana (2017) han enfatizado la necesidad de abordar sus condiciones desde aspectos objetivos y subjetivos en el marco de su cultura considerando su territorio y cosmovisión, alejándose de percepciones occidentales sobre calidad de vida y/o bienestar como la citada anteriormente. A partir de esto, se ha considerado importante abordar el tema desde los “*Indicadores de Bienestar Humano Indígena*” (IBHI) propuestos por Acosta Muñoz (2018) que se basan en la relación de equilibrio con la naturaleza respecto a los recursos que permiten construir la vida colectiva.

Los IBHI están organizados de acuerdo con las capacidades que comparten los pueblos y nacionalidades indígenas, las cuales son: funcionamiento colectivo, agencia cultural autónoma, para garantizar la autonomía alimentaria, para lograr un ambiente tranquilo y para garantizar el autocuidado. Asimismo, los IBHI toman en cuenta los modos de vida indígena que se constituyen de tres dimensiones; natural, es decir los recursos con los que cuentan las familias; social, donde producen, reproducen y relacionan sus conocimientos y saberes ancestrales; y ético-cultural referente a sus pensamientos cosmogónicos, es decir, sus principales mitos provenientes de su tradición que se gestionan en prácticas cotidianas (Acosta, García, & Dubois, 2016). Por ello, considerando las

capacidades particulares de la población indígenas y sus modos de vida fue posible acercarse e indagar sobre las condiciones de vida de las estudiantes autoidentificadas indígenas.

En lo referente a la dimensión natural, como se mencionó anteriormente, dos de las tres estudiantes cuentan con tierras familiares donde realizan actividades como la agricultura y ganadería, lo cual contribuye significativamente a su economía familiar, por lo que, normalmente no tienen dificultades económicas. Al contrario, la estudiante que no cuenta con recursos naturales propios porque sus padres “*nunca quisieron dejarme tierra a mí, solo a mis hermanos*” (EP-E-Kichwa C, 2021), ha manifestado que suele tener dificultades económicas, asegurando que los ingresos en su familia son insuficientes. En cuanto a eso, la estudiante sostiene que cada fin de mes con su familia “*(...) tenemos que hacer avanzar el dinero (...) y en los últimos tres meses hemos tenido que disminuir la cantidad de comidas al día de vez en cuando*” (EP-E-Kichwa C, 2021).

Adicionalmente, es posible articular esta dimensión a la capacidad para garantizar la autonomía alimentaria en la que según Acosta Muñoz (2018) debe existir diversidad de los alimentos producidos y consumidos por las familias indígenas y medios para la conservación de alimentos. Sobre esto la estudiante Kichwa Cañari destacó que cuando ella trabajaba en la tierra de sus padres existía gran variedad de productos agrícolas en su comunidad, sin embargo, esto fue cambiando con el tiempo, ya que las semillas se volvieron limitadas, tomando mayor relevancia la producción de leche.

La estudiante Kichwa Otavalo señaló que en su comunidad existe variedad de productos, sin embargo, ella junto a su familia se dedican a cosechar papas y tomate riñón exclusivamente para venta, ya para el consumo afirmó que su dieta y la de sus padres es variada y completa, mientras que la estudiante Shuar sostuvo que cosecha yuca y plátano para la venta y consumo familiar. Ambas estudiantes aseguraron contar con tierra y semillas necesarias, no obstante, solo la estudiante Kichwa Otavalo afirmó disponer de agua para el riego, almacenando los productos en la refrigeradora de su vivienda.

Por otro lado, sobre la dimensión social, Gómez Hernández & otros (2015) sostiene que la vivienda, para las comunidades indígenas, representa un espacio donde no solo se duerme y se come, sino que también se socializa, se enseña y se aprende. Según los autores, en las viviendas se es y se hace cultura, por lo que los conocimientos y saberes ancestrales son reproducidos desde allí, por tanto, es importante reconocer la vivienda como el espacio social primordial de las familias indígenas. Acorde con esto, es oportuno profundizar sobre las características de las viviendas de las estudiantes ubicadas dentro y fuera de sus comunidades.

La estudiante Kichwa Cañari junto a su familia arriendan una mediagua en Cuenca, la cual corresponde a un tipo de vivienda social prefabricada, muy característica de las zonas andinas y de zonas que han sido afectadas por catástrofes. La estudiante Kichwa Otavalo también arrienda su vivienda ubicada en Imbabura, la cual es un departamento, mientras que la estudiante Shuar posee una casa/villa propia en Morona. Las tres estudiantes cuentan con agua potable, energía eléctrica e internet en sus hogares, solo la estudiante Kichwa Cañari dispone de telefonía fija.

En cuanto al alumbrado público, se puede decir que este es un problema para la estudiante Shuar, quien manifiesta que este servicio “(...) *solo hay en las carreteras principales (...)*” (EP-E-Shuar, 2021), explicando que su sector no cuenta con dicho servicio, al igual que el alcantarillado público. Adicionalmente, las estudiantes Kichwa Cañari y Shuar destacan la delincuencia como un problema en los sectores donde viven, al respecto, expresaron lo siguiente: “*lo que me preocupa del sector es la delincuencia, porque por la casa roban mucho y hay zonas muy oscuras (...)*” (EP-E-Kichwa C, 2021); “*La delincuencia ha crecido, hay mucha inseguridad por aquí y la policía no hace nada*” (EP-E-Shuar, 2021).

Ahora bien, sobre las viviendas de las estudiantes ubicadas dentro de sus comunidades se puede decir que existen diferencias muy marcadas en relación con las viviendas fuera de ellas, la principal tiene que ver con el servicio de internet. Sobre este tema la estudiante Kichwa Otavalo afirma que “*Acá en mi*

casa tenemos internet, pero allá en la comunidad no, aunque la señal sí llega, allá solo dos o tres familias tienen” (EP-E-Kichwa O, 2021). Cabe recordar que, la comunidad de la estudiante Kichwa Otavalo se encuentra en la zona alta de Imbabura, a dos horas aproximadamente de la ciudad.

Asimismo, el servicio del agua es otro tema que difiere entre sus viviendas dentro y fuera de la comunidad, ya que en las comunidades de las tres estudiantes el suministro del agua es por fuente hídrica (ríos, lagos o pozos), en donde solo la familia de la estudiante Shuar la hierve para consumirla, mientras que las familias de las estudiantes Kichwa la consumen sin hervir. En lo que se refiere a los residuos líquidos, la vivienda de la estudiante Kichwa Cañari en su comunidad cuenta con alcantarillado, la estudiante Kichwa Otavalo con agua entubada y la estudiante Shuar señala que en su comunidad existe pozo séptico.

En cuanto a las diferencias percibidas por las estudiantes sobre los servicios básicos en su comunidad y fuera de ella se puede destacar lo manifestado por la estudiante Kichwa Otavalo *“tenemos servicios básicos y eso es muy importante, porque cuando yo era pequeña no había luz, no había agua, nada, teníamos que irnos a la quebrada y traer los galones de agua para cocinar, teníamos que prender velas (...)”* (EP-E-Kichwa O, 2021). El acceso a servicios básicos en territorios indígenas, según Acosta Muñoz (2018), forma parte de la capacidad para garantizar el autocuidado y toma gran relevancia debido a que las personas pertenecientes a pueblos y nacionalidades indígenas están asentadas, en su mayoría, en territorios de alta vulnerabilidad, zonas rurales o periféricas, lo cual contribuye a que vivan en situaciones de precariedad.

Es precisamente esto lo que provoca que, en temas de acceso a servicios básicos, las comunidades indígenas se encuentren en una situación de desventaja con respecto al resto de comunidades (Acosta Muñoz, 2018). Es evidente que esta realidad va en contradicción con lo establecido en el primer objetivo del Plan Nacional de Desarrollo: *“Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas”* (Senplades, 2017, pág. 53), el cual además reitera la pertinencia cultural y territorial de los servicios públicos y sociales, sobre todo en temas relacionados a educación, salud y vivienda.

Continuando con la dimensión social de los modos de vida indígena, es importante señalar que la comunidad también forma parte de esta dimensión ya que allí es donde se evidencian los saberes de los pueblos indígenas como elementos palpables de su cultura. Además, en las comunidades se pone de manifiesto la capacidad de agencia cultural autónoma de los pueblos indígenas (Acosta Muñoz, 2018). Cabe recalcar que, las comunidades están conformadas por familias que tienen como tarea heredar los saberes ancestrales guiadas por los hombres y mujeres mayores de las comunidades (Gómez Hernández & otros, 2015), por tanto, es esencial hablar propiamente de las comunidades de las estudiantes.

En lo referente a la educación, en las comunidades de las estudiantes existen escuelas, sin embargo, los colegios se encuentran fuera de ellas, ya que se ubican específicamente en las ciudades. Sobre el tema, las estudiantes revelaron que no todos los colegios se encuentran a distancias largas, sobre todo porque la comunidad queda cerca de la ciudad. Por ende, llegar al colegio implica un viaje de *“aproximadamente 20 o 30 minutos en bus”* (GF-E-Shuar, 2021). En otro caso, el colegio queda más cerca de la comunidad que la propia ciudad por lo que queda *“no tan lejos, 5 minutos [en carro] y de caminada unos 30 minutos”* (GF-E-Kichwa C, 2021). Por el contrario, la estudiante Kichwa Otavalo expresó que *“para llegar a un colegio es una hora y media de viaje a pie”* (EP-E-Kichwa O, 2021), explicando que a muchos les toca movilizarse a pie porque las familias no cuentan con un vehículo propio o con recursos suficientes para hacer uso del transporte público.

En torno a esto, surge otro tema de especial interés en las comunidades indígenas, las condiciones de las calles y vías de acceso, ya que esto también influye en el acceso a las instituciones de educación secundaria. Tal como lo describe la estudiante Shuar *“antes (...) era complicado viajar, ahora mi provincia y cantón específicamente se ha desarrollado más y es un poco más accesible”* (GF-E-Shuar, 2021). En el caso de las estudiantes Kichwa Cañari y Shuar sus comunidades cuentan con carreteras pavimentadas por lo que las distancias se acortan, mientras que la estudiante Kichwa Otavalo señaló que en su comunidad existe camino de tierra, lo cual complica el acceso y la movilización a la ciudad,

donde no solo se encuentran las instituciones de educación secundaria, sino también las de educación superior y las instituciones prestadoras de servicios de salud.

En este punto, vale recordar que, el derecho a la educación, así como también a la salud, de los pueblos y nacionalidades indígenas se encuentra amparado por declaraciones internacionales de Derechos Humanos, como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), y sobre todo por la Constitución de la República del Ecuador (2008), por lo que los problemas de acceso que giran a su alrededor, como las barreras geográficas, son temas que ser respondidos oportunamente.

Por otro lado, se encuentra lo relacionado al tema de salud, que en los pueblos indígenas adquiere niveles de importancia similares a los recursos naturales dado que la asocian con “(...) *el mantenimiento de la armonía entre el cuerpo, la naturaleza, los espíritus y la comunidad (...)*” (Gómez Hernández & otros, 2015, pág. 49). La concepción de salud-enfermedad que tienen los pueblos indígenas difiere a la de la población no indígena, ya que estar sanos para ellos no implica la ausencia de patologías o desequilibrios a nivel biológico, sino que considera elementos de orden social, ambiental y espiritual (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, 2015). Además, la cobertura de los medios para atender enfermedades forma parte de la capacidad para garantizar el autocuidado (Acosta Muñoz, 2018).

Considerando lo anterior, se vuelve necesario hablar de las enfermedades y centros de salud que existen en las comunidades de las estudiantes. De acuerdo con una ellas, “(...) *hace unos 3 años que aquí en la parroquia Sevilla Don Bosco, hubo un aumento increíble de casos de VIH (...)*” (EP-E-Shuar, 2021). Al respecto, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2015) destacan que la población indígena es la más afectada por las limitaciones geográficas, la limitada pertinencia cultural en el acceso a los servicios de servicios de salud que incluyen pruebas y exámenes,

en este caso la prueba de VIH y consecuentemente su tratamiento. Todos estos elementos contribuyen al incremento de esta y otras epidemias.

La misma estudiante afirma que otras enfermedades comunes en su comunidad son “*diarrea, fiebre, en ocasiones dengue, sobre todo, enfermedades gastrointestinales*” (EP-E-Shuar, 2021). Para comprender este cuadro de enfermedades se vuelve imprescindible retomar lo que se expuso anteriormente sobre el tratamiento del agua en las comunidades en donde se señaló que en las comunidades de las estudiantes Kiwcha no se hierve el agua para su consumo, contrario a lo que sucede en la comunidad de la estudiante Shuar.

Por tanto, se puede decir que, a pesar de que en la comunidad de la estudiante Shuar se hierva el agua para su consumo igual existen enfermedades posiblemente provocadas por el agua contaminada, como las enfermedades gastrointestinales, lo que podría llevar a pensar que no en todas las familias se realiza la práctica de hervir el agua previa a su consumo. Al respecto, Soares (2007) afirma que “Una gran cantidad de mujeres dice que hierve el agua antes de tomarla, aunque no lo haga en la práctica (...)” (Soares, 2007, pág. 39). Las otras dos estudiantes no señalaron las enfermedades gastrointestinales como enfermedades presentes en sus comunidades, empero, es muy probable que, si el agua se consume sin hervir, existan enfermedades como la cólera y diarrea afectando sobre todo a los niños (Soares, 2007).

Otra de las estudiantes afirmó que las principales causas que afectan la salud de los miembros de su comunidad corresponden a “*la desnutrición en los niños, también en los adultos mayores, [y] la falta de atención para las mujeres embarazadas (...)*” (EP-E-Kichwa O, 2021). Sobre la desnutrición, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la OMS (2015) sostienen que afecta en gran medida a los niños, niñas y adolescentes indígenas y otros grupos étnicos considerados *minoritarios*, llegando a influir negativamente en su rendimiento académico y generar deficiente productividad escolar.

En torno al tema existen diversos factores que generan y mantienen las tasas de desnutrición en las comunidades indígenas, entre ellos se encuentran la limitada

cobertura de protección social, la falta de acceso a la tierra y recursos para producir sus propios alimentos y prácticas alimenticias inadecuadas. La OPS y la OMS (2015) destacan también el limitado nivel educativo de las madres, ingresos económicos insuficientes para cubrir una canasta básica de alimentos que incluya proteínas, así como un alto número de hijos como lo refería una de las estudiantes.

Las prácticas alimenticias “inadecuadas” es un punto de especial atención para comprender lo que sucede en las comunidades indígenas, ya que en ellas prima la creencia de que el cuerpo está sano cuando se encuentre nutrido por los alimentos dados por la tierra considerada sagrada (Gómez Hernández & otros, 2015). Por ello, las prácticas giran alrededor de esta creencia que coloca los alimentos tradicionales, es decir, los proporcionados por la tierra y ricos en carbohidratos, como la mayor fuente no solo de energía sino también de salud, lo que puede llevar a que privilegien dichos alimentos y excluyan otros ricos en proteínas, grasas y micronutrientes de su dieta. Además, la alimentación característica de las comunidades indígenas, al estar basada en granos y hortalizas entre otras, resulta ser más económica para las madres y las familias, tal como lo menciona una de las estudiantes “(...) *trato de enseñar a mis hijos lo que mis abuelos me enseñaron a mí, desde la alimentación principalmente, porque representa una forma económica*” (EP-E-Kichwa C, 2021).

En cuanto falta de atención para las mujeres embarazadas, el Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA, la UNICEF y ONU Mujeres (2018) señalan que las mujeres y adolescentes indígenas no suelen recibir asistencia cualificada durante el embarazo y el parto. Esta situación provoca gran preocupación, ya que muchas mujeres indígenas, al no contar con tratamiento, tienden a fallecer durante el embarazo con mayor frecuencia que las mujeres no indígenas. Igualmente, la OPS y la OMS (2015) afirman que la proporción de muertes maternas de mujeres indígenas es dos veces mayor que las muertes de mujeres no indígenas.

La experiencia que la estudiante Kichwa Otavalo describe tiene que ver con la atención recibida en los centros de salud. De acuerdo con lo que manifestó, en

los centros de salud “(...) *no dan una buena atención, sobre todo en cuestiones de embarazo*” (EP-E-Kichwa O, 2021). La UNFPA, UNICEF y ONU Mujeres (2018) dan a conocer que, las mujeres indígenas al sentir desconfianza y discriminación en la atención dada en los sistemas de salud muchas veces optan por dejar de asistir a los chequeos médicos, no obstante, este no es el único factor. También entran en juego las barreras sociales y económicas, entre las que sobresalen la distancia de los hospitales donde se brinda atención más especializada en cuanto al parto, los gastos económicos para cubrir la atención médica y el tratamiento prenatal. De allí que, muchas veces las mujeres indígenas embarazadas no suelen recibir asistencia cualificada durante el embarazo y/o parto (UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres, 2018).

Continuando con el tema de los centros de salud, se halló que, en las comunidades de las estudiantes o en zonas alejadas se encuentra al menos un centro de salud. Las estudiantes aseguran que se atienden en los centros más cercanos de sus viviendas, es decir, aquellos ubicados en la ciudad o en los hospitales, pero también resaltan que las personas de sus comunidades optan por salir de ellas y movilizarse durante más tiempo a fin de hacerse atender en centros más especializados: “(...) *las personas prefieren ir a Tambo que a pie queda a 20 minutos... otros vienen hasta Azogues, Cuenca*” (EP-E-Kichwa C, 2021).

Esto se debe principalmente a que las personas de sus comunidades no se sienten “a gusto” con la atención proporcionada por los profesionales de los centros de salud más cercanos a sus comunidades. La creencia de que en los centros de salud de las comunidades existe una “mala” atención suele ser compartida por la mayoría de sus miembros y se debe principalmente al desconocimiento de la cultura e idioma por parte de los profesionales médicos, sobre esto mencionan “*algunos creen que no se atiende bien en el centro de salud, las enfermeras o doctores tampoco conocen mucho la cultura*” (EP-E-Kichwa C, 2021); así como también “*no sé si los profesionales que están en la comunidad no dan la atención adecuada porque la mayoría es mestiza y como las mujeres [embarazadas] que se atienden son indígenas no logran establecer buena comunicación*” (EP-E-Kichwa O, 2021).

Esta situación descrita por las estudiantes suele ser común en las instituciones de salud que no se encuentran preparadas para atender las necesidades de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas en su trabajo cotidiano. Las comunidades indígenas se ubican mayormente en zonas alejadas de las ciudades y requieren de personal especializado que a su vez pueda entender los idiomas ancestrales o dialectos, ya que no todos los miembros de las comunidades indígenas son completamente bilingües, algunos solo hablan su lengua nativa y otros conocen ciertas palabras o expresiones en castellano, por lo que se pueden hacer entender, pero no significa que el esfuerzo deba ser exclusivo de ellos (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, 2015).

Además, a nivel internacional se enfatiza en que es esencial que los profesionales de salud, al estar ubicados *estratégicamente* en los centros dentro o cerca de comunidades indígenas, sean capaces de incorporar conocimientos y prácticas ancestrales en su atención. Sin embargo, la realidad es que esto aún representa un reto para los servicios de salud de todos los niveles (UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres, 2018), esto se evidencia en las afirmaciones indicadas por las estudiantes.

Cabe mencionar que la población indígena asocia bienestar con abundancia, principalmente porque los sabedores y las personas ancianas de las comunidades consideran que mientras cuenten con los recursos naturales que les brinden los alimentos necesarios y salud se encontrarán en estado de pleno bienestar. No obstante, esto no es lo único que interviene en sus niveles de bienestar, ya que, para ellos tener armonía al interior de las familias, contar con espacios armoniosos y tranquilos en su comunidad y la participación comunitaria son temas sumamente relevantes (Acosta, y otros, 2011).

En cuanto a la participación comunitaria Acosta Muñoz (2018) resalta la capacidad de funcionamiento colectivo de la población indígena y alude al potencial de gobernabilidad en los territorios indígenas. Al respecto, Gómez Hernández & otros (2015) sostienen que en lo que se refiere a la participación,

la mayoría de las comunidades indígenas se encuentran organizadas y cuentan con autoridades que ejercen funciones de gobernabilidad en sus territorios, sin embargo, este aspecto muchas veces no es desempeñado según lo esperados en las comunidades indígenas. En cuanto a esto, la estudiante Shuar afirma que el tema político no siempre es trabajado como un punto positivo que fomente la participación en su comunidad, sino al contrario, la limita:

“(...) participar socialmente, si es un poco complicado, porque esto es un tema como de poder político más o menos, ya sea aquí, por ejemplo, tenemos la asociación Shuar de Sevilla Don Bosco, tenemos un presidente y un síndico que ya éste viene siendo autoridad. Nosotros elegimos al representante por medio de una asamblea que el comité denomina a gatillo, aquí predomina el movimiento Pachacutik, si tú no estás de acuerdo con ellos, no participas en nada de la organización comunitaria...” (EP-E-Shuar, 2021).

A raíz de esto, se puede percibir que en las comunidades existen conflictos con relación a la organización social ligada a la participación comunitaria. En el caso de las otras estudiantes, el tema de la gobernabilidad en sus comunidades deja mucho que desear

“En las directivas también hay disgustos y desigualdad. Bueno, eso no falta en ningún lugar. Allí, por ejemplo, el directivo que es profesional no quiere trabajar gratis (...) entonces tampoco ponen mucho esfuerzo, quieren cobrar por apoyar a su misma comunidad” (EP-E-Kichwa C, 2021).

“Existen directivas, pero sinceramente en la directiva son muy... cómo decirlo. Son dejados, no hay ese liderazgo que se necesita para poder desarrollar proyectos claros a través de una misión y visión clara” (EP-E-Kichwa O, 2021).

De acuerdo con Gómez Hernández & otros (2015), las formas de organización en las comunidades indígenas denotan una forma de trabajo colectivo, voluntario y no pago. Por ende, esperar una contribución económica por el trabajo realizado va en contra de lo visto como correcto en los pueblos y nacionalidades indígenas. De igual forma, la organización comunitaria resalta el trabajo colectivo en miras de trabajar con y para la comunidad, por lo que es predecible que las personas esperen elegir una figura que refleje el compromiso de todos los miembros de la comunidad y ponga en práctica el liderazgo social movilizando recursos y realizando esfuerzos comunitarios.

Pese a lo anterior, las estudiantes manifestaron que siempre que tienen la oportunidad participan en las actividades de sus comunidades, destacando la participación en talleres, charlas y mingas. La participación en prácticas culturales estratégicas forma parte de la capacidad de agencia cultural autónoma, por lo que contribuye al fortalecimiento identitario como se lo señaló anteriormente. Al preguntarse en qué actividades les gusta participar y colaborar, una de ellas dio a conocer una situación similar a lo que ocurre con la educación y salud

“Participo en las mingas y cualquier evento que vaya a desarrollarse, aunque no son muchos. Por ejemplo, la junta parroquial anuncia cualquier taller y lo que dice es acérquese a tal taller, pero imagínate para llegar a la junta parroquial desde donde nosotros vivimos es una hora y diez minutos. Eso para nosotros es lejos, por eso es que las personas no van” (EP-E-Kichwa O, 2021).

Conforme lo manifestado por la estudiante, es evidente que no en todas las parroquias existe plena descentralización de recursos y estrategias. Esto concuerda con lo mencionado por García Medina (2010), quien señala que en la mayoría de los países de Latinoamérica muchas políticas y estrategias siguen siendo focalizadas, ya que ciertas comunidades reciben más apoyos respecto a otras, generando desigualdades entre las mismas comunidades indígenas. Esto se evidencia también en el discurso de la estudiante sobre el gobierno local

“(...) se suelen preocupar de los barrios y comunidades cercanas y no de comunidades lejanas como la mía que está en las zonas altas y eso marca muchas diferencias, no solo con los barrios de las ciudades, sino entre las mismas comunidades indígenas” (EP-E-Kichwa O, 2021).

Adicionalmente a estos problemas relacionados a la participación y organización comunitaria, se debe decir que las comunidades indígenas están expuestas a una serie de riesgos y amenazas que no permiten desarrollar su capacidad para lograr un ambiente tranquilo acorde con lo propuesto por Acosta Muñoz (2018). Según la OPS y la OMS (2014) los riesgos de amenazas son mayores en las zonas donde se encuentran asentados los pueblos y nacionalidades indígenas, su vulnerabilidad se da no solo por las condiciones geográficas y sociales, sino también por el cambio climático y la reducida inversión pública en la protección de zonas de riesgo. Estos factores representan una creciente amenaza para las vidas de los miembros de las comunidades.

Al respecto, en la comunidad de la estudiante Kichwa Cañari prevalece la deforestación y la invasión de tierras por petroleras, en el caso de la estudiante Kichwa Otavalo las avalanchas debido a las elevaciones características del territorio y la contaminación del aire que, según ella, se da por la presencia de las industrias ubicadas a los alrededores de la comunidad. En el caso de la estudiante Shuar destaca el deslizamiento como principal riesgo. Estas situaciones impiden que las comunidades dispongan de espacios armoniosos, y ocasiona tensiones que preocupan a sus miembros, no solo por su integridad física, sino también porque inevitablemente los recursos naturales y ecosistemas se ven gravemente afectados.

Por su parte, la armonía al interior de las familias es otro tema de especial interés para concebir el bienestar en los pueblos y nacionalidades indígenas. Acorde con Chávez González (2013) la familia en la cultura indígena es considerada como el espacio donde se aprende a vivir en comunidad, es decir, es vista como el ámbito de socialización primaria, la primera referencia que se tiene sobre el mundo y modo de vida indígena, por lo que allí se tejen vínculos afectivos.

Según Gómez Hernández & otros (2015) la familia es la mayor referencia que las personas indígenas tienen sobre reciprocidad, solidaridad y correspondencia, elementos que hacen posible una vida familiar en armonía. Pese a esto, no en todas las familias se evidencian relaciones armoniosas, ya que factores como la violencia y discriminación, asentados sobre la base del machismo lo impiden (Lavinás Picq, 2009). En cuanto a esto, una de las estudiantes resaltó “(...) *Pero tampoco era que se hacía caso a lo que decía mi mamá, porque mi papá era muy machista, y se hacía lo que él decía*” (EP-E-Shuar, 2021). En este caso el machismo se ejercía por el padre de la estudiante y se reflejaba en la toma de decisiones.

Sumado a lo anterior, el machismo llega a manifestarse en situaciones más preocupantes como la violencia intrafamiliar en las comunidades indígenas (Lavinás Picq, 2009). Sobre esto último, la misma estudiante afirmó “*Mi madre ha sido toda su vida violentada por mi padre*” (EP-E-Shuar, 2021). Otra estudiante señaló que dada la violencia de la que fue víctima en su familia tuvo que salir de su comunidad

“Durante ese tiempo yo siempre quise volver a mi comunidad porque realmente no hay como dejarlo, en mi caso era por el maltrato que mi padre ejerció contra mí, que realmente era maltrato fuerte, entonces me ponía a pensar en eso, y en esos momentos sentía que no quería volver” (EP-E-Kichwa C, 2021)

Las consecuencias de la violencia son múltiples y alarmantes, puesto que genera miedo, angustia, baja autoestima, depresión y pérdida de confianza en las relaciones interpersonales de las víctimas. Además, Lavinás Picq (2009) recalca que “la violencia deslegitima la voz de las mujeres, inhibiendo su potencial de movilización y desvalorizando sus opiniones, intereses y necesidades” (Lavinás Picq, 2009, págs. 130-131). En el caso de las estudiantes, ellas tuvieron que vivir directa o indirectamente manifestaciones de violencia verbal y física hacia la mujer, lo cual configura una situación de gran inequidad, sobre todo para las

mujeres indígenas que deben hacer frente a esta situación sumada la discriminación y exclusión social por su condición étnica-cultural.

A pesar del machismo vivido en las familias de origen, las estudiantes recalcan que en la actualidad gozan de tener relaciones cercanas con sus hijos y/o esposos. Igualmente, destacan trabajar para lograr una verdadera armonía en sus familias donde prime el respeto, apoyo, motivación y tiempo de calidad compartido entre todos sus integrantes. Incluso, una de las estudiantes sostiene *“(...) mi familia [de origen] es el reflejo de todo lo que yo no quiero vivir y de lo que no quiero que otras personas vivan”* (EP-E-Shuar, 2021).

Por último, sobre la dimensión ético-cultural de los modos de vida indígena referente a sus pensamientos cosmogónicos fue posible conocer que, en las comunidades de las tres estudiantes, pese a la gran influencia religiosa que existe como parte de su historia evangelizadora, se mantiene la tradición de realizar diferentes ritos para la protección de la comunidad, así como también para evitar la escasez en las cosechas. La estudiante Shuar enfatizó la espiritualidad de su comunidad realzando el carácter sagrado de la tierra de su comunidad, así como también de las plantas.

Por su parte, las estudiantes Kichwas destacaron la influencia de la espiritualidad en elementos como la agricultura. Tanto la estudiante del pueblo Cañari como la del pueblo Otavalo mencionaron que la cosmogonía de los pueblos andinos se centra en conocimientos ancestrales que les han permitido desarrollar prácticas respetuosas con el medio ambiente. De esta forma, una de las estudiantes mencionó que *“desde pequeñas nos enseñan a sentir y entender la tierra, es difícil de explicar e incluso de aprender hasta que alguien más te lo muestra, al entenderla se puede saber que es lo mejor para ella y ella a su vez recompensa siendo fértil”* (EP-E-Kichwa C, 2021).

A partir de lo expuesto por las estudiantes fue posible conocer que para la población indígena se destaca la parte subjetiva de sus vidas, como los planes de vida, los anhelos familiares y deseos de la comunidad, así como también la relación armónica entre los miembros de la comunidad y las familias, pero sobre

toda la relación con la naturaleza y el medio en el que viven, el cual es a su vez el principal proveedor de alimentos y por ende de bienestar. Luego de lo expuesto, se puede decir que las condiciones de vida de las estudiantes, además de estar relacionadas a las necesidades básicas de subsistencia y por ende a elementos económicos y materiales, se basan también en considerar las formas en las que “(...) el sujeto se vincula al universo sociocultural y lingüístico al que pertenece y da cuenta de su vivencia individual y social en el entorno natural” (Acosta Muñoz, 2018, pág. 68).

Es innegable que las estudiantes, desde sus percepciones sobre cómo viven se diferencian de los demás estudiantes. Asimismo, se vuelve evidente que a partir de sus modos de vida se logra comprender algunas de sus particularidades culturales y sociales. Por tanto, conocer su contexto, sus características identitarias, entender sus formas de ver y vivir en el mundo permite acercarse a su realidad y por ende dar un primer paso para entenderla, lo cual es esencial para trazar un camino de inclusión e intercambio cultural.

4.2. Pueblos y nacionalidades indígenas y el acceso al derecho a la educación

Ecuador es un país que tiene diversas realidades, la diversidad cultural es una de sus características representativas, la forma en la que se reconoce y da respuesta a aquello es uno de los retos más desafiantes de la sociedad ecuatoriana y el Estado en general y del sistema educativo en particular. Las realidades del sistema educativo, y el universitario en específico, evidencian que el acceso y la permanencia de los y las estudiantes indígenas en este ámbito no se traduce necesariamente a una situación de inclusión y en igualdad de derechos. En este marco, dando respuesta al segundo objetivo, se desarrollará este apartado indicando las barreras y obstáculos a los que se enfrentan las estudiantes indígenas para acceder a la educación superior, lo cual guarda estrecha relación con su identidad étnica.

4.2.1. Barreras u obstáculos que surgen en el camino a la educación superior de las estudiantes indígenas

América Latina, es la región más desigual del planeta (Bello & Rangel, 2002), afectando especialmente a los grupos minoritarios, como es el caso de la población indígena, y dentro de este grupo de forma particular a las mujeres. Las personas pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas en Ecuador constituyen el grupo etario con menor acceso a la educación. Si bien es cierto, en los últimos años la cobertura ha aumentado, aún se mantienen en una situación de desigualdad en todos los niveles educativos.

Las barreras u obstáculos que dificultan el ingreso, permanencia y culminación de estudios de las personas indígenas son varios. Por un lado, las comunidades indígenas donde habitan las estudiantes cuentan con instituciones de educación primaria, lo que facilita el acceso a las mismas. No obstante, la mayor parte de las instituciones de nivel secundaria superior, es decir, el bachillerato se ubica en las partes más habitadas de los pueblos o en las grandes ciudades. Por lo que, considerando la dispersión geográfica donde se sitúan las comunidades indígenas y la ausencia de instituciones educativas en esta zona, la barrera geográfica es uno de los problemas más importantes que enfrentan las personas indígenas para continuar sus estudios primarios y secundarios.

(...) hay factores que, hacen difícil, que se pueda estudiar. Por ejemplo, la distancia, porque las escuelas están muy, muy lejos de la comunidad. Más que todo el colegio, para llegar a un colegio es una hora y media de viaje a pie; eso implica recursos económicos. No, no, no, simplemente los niños, jóvenes y las familias se desmotivan y optan por trabajar (EP-E-Kichwa O, 2021).

Asimismo, la misma estudiante Kichwa (2021) menciona que “en mis estudios secundarios... era dificultad la distancia, porque vivía lejos, eso complicó mis estudios. Madrugaba a las 4 de la mañana para estar en el colegio a las 7 a.m.”

Las barreras geográficas, también implican obstáculos adicionales que se ha denominado barreras económicas. Los estudios implican gastos para los bienes requeridos en las instituciones como son los uniformes, útiles escolares, etc., que, por los limitados ingresos económicos de la familia, en ocasiones suelen ser insostenibles de cubrir. En relación con esto, dos de las estudiantes entrevistadas mencionaron que en algún momento han vendido los productos cultivados en sus chagras para el consumo familiar, para así comprar útiles escolares y continuar con los estudios.

De ahí que, el factor económico juega un papel importante en el caso de las comunidades de las tres estudiantes, al respecto una de ellas manifestó “(...) *hay muchos padres que por ejemplo no tienen recursos para mandarles al colegio, entonces prefieren mandarlos a trabajar. Pero eso es más que todo, por los recursos económicos*” (EP-E-Kichwa O, 2021). Respecto a esta afirmación, Bello & Rangel (2002) indican que el costo de la educación de los hijos e hijas es mucho más complicado para las personas indígenas, a pesar de contar con instituciones públicas.

Los pueblos y comunidades indígenas dependen en gran medida del trabajo familiar.

(...) yo creo que los padres que tienen sus negocios de agricultura o lechería que ahora último es lo principal en mi comunidad, hacen madrugar a los niños, a los chicos a ayudar en esos negocios, entonces hay chicos que madrugan para primero sacar la leche y luego poder ir a la escuela, y eso al chico lo cansa creo yo... a mí me pasó lo mismo, pero yo solo me dediqué a trabajar (EP-E-Kichwa C, 2021).

Desde una edad muy temprana los niños y niñas se involucran en actividades agropecuarias o de las chagras familiares; a medida que crecen se espera que contribuyan al ingreso económico en la familia. Generalmente, cuando las instituciones de educación primaria están relativamente cerca los niños y niñas asisten a las escuelas, ya que en la mayoría de los casos es fácil complementar ambas actividades. No obstante, cuando quedan a una larga distancia, la

decisión tomada es desertar de la educación, porque estudiar significa costos para la familia y pérdida de su mano de obra.

Acorde con la UNESCO y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020) los problemas económicos se encuentran relacionados a la pobreza, una situación estructural presente en las familias indígenas, que en este caso impide la matriculación y continuidad de la educación primaria y secundaria. Esta situación contribuye a perpetuar un ciclo de niveles de educación limitados en las comunidades, lo que influye negativamente en el desarrollo de sus miembros.

Por otro lado, pese a que la tasa de fecundidad en mujeres indígenas de América Latina ha disminuido en los últimos años, aún las mujeres pertenecientes a este grupo étnico tienen un mayor número de hijos respecto a mujeres pertenecientes a otros grupos étnicos. Según la CEPAL (2013) las familias indígenas que tiene mayor cantidad de miembros experimentan mayor incidencia de pobreza y los hijos e hijas tienen menor escolaridad. En este punto se destaca que “(...) *hay familias muy extensas. Por ejemplo, hay familias que tiene nueve hijos, diez o siete, y son seguidos la mayoría*” (EP-E-Kichwa O, 2021), haciendo alusión a que se vuelve casi imposible cubrir los gastos de educación de todos cuando tienen varios hijos.

El embarazo adolescente, podría ser una de las tantas causas de que las mujeres indígenas tengan varios hijos, aquí influyen muchos factores tanto individuales, familiares, comunitarios y estructurales. Entre ellos se encuentra, pertenecer a una familia con bajos niveles socioeconómicos, ser niñas o adolescentes con menor nivel educativo y vivir en sectores rurales. Según la Secretaría de Salud de México (2002) las adolescentes embarazadas tienen menos oportunidades de acceder a estudios de tercer nivel, mayor probabilidad de abandonar los estudios y de sufrir violencia de género. Otra de las razones por las que las mujeres y hombres abandonan los estudios en las comunidades donde habitan las estudiantes, es el embarazo adolescente

“Hay bastantes menores de edad que son padres y mamás, incluso de 13 años, 14 años, 15 años hasta 18, 20 años ya están con tres guaguas (...) y ahí dejan de estudiar...” (EP-E-Kichwa C, 2021).

Algo similar, pasó con su hija *“verá, ella tuvo a la guagua muy joven, como de 15 años, y desde ahí ella trabaja. Ella llegó hasta la primaria no más, precisamente por el embarazo, por eso ella se busca la vida de cualquier oficio para generar ingresos”* (EP-E-Kichwa C, 2021). Como se puede observar el embarazo a temprana edad contribuye a la desventaja económica y al abandono de los estudios de las mujeres indígenas en la comunidad Kichwa a la que pertenece la estudiante.

Otro problema relacionado a la educación en las comunidades indígenas fue manifestado por una de las estudiantes Kichwa (2021) quien señala que *“(…) nosotros tenemos limitado aprendizaje (formación) tanto en la educación primaria y como en el colegio. La educación de las comunidades es distinta de la ciudad”*. Respecto a esto De Gortari (1995) citado por Bertely (1998) indica que las escuelas ubicadas en zonas rurales donde vive la población y comunidad indígena son caracterizadas por ofertar un servicio diferencial, por la escasas y precarias instalaciones, así como también la educación de baja calidad con deficiente calificación profesional de los docentes.

Suárez (2017) en su tesis doctoral dio a conocer que los y las estudiantes indígenas se sienten en desventaja comparados con estudiantes no indígenas, ya que consideran que la educación secundaria que han tenido es insuficiente, más aún si se espera acceder a la educación superior. Asimismo, la autora señala que los jóvenes, debido a múltiples causas, optan por dejar de estudiar, y prefieren trabajar lo cual limita sus oportunidades y expectativas de culminar los estudios básicos y continuar con estudios superiores.

Adicional a esto, según la UNESCO-IESALC (2020) existen dos barreras institucionales que dificultan el acceso de los y las estudiantes indígenas a las instituciones de educación superior. Por un lado, están las altas tasas de

matrículas y pensiones que, por el limitado recurso económico, se hace insostenible costear

(...) ahora mi provincia y cantón específicamente se ha desarrollado más... tenemos la Universidad Católica de Cuenca, que ofrece carreras técnicas, pero por ejemplo cuando terminé el bachillerato, no podía acceder a eso y tampoco los demás miembros de la comunidad, porque es privada (GF-E-Shuar, 2021).

Por otro lado, para acceder a instituciones de Educación Superior públicas o estatales, hay que rendir el examen de acceso a la educación superior, que, si bien es un método justificable para evaluar los conocimientos de los y las estudiantes. También se convierte en una ventaja para quienes han recibido una enseñanza con altos indicadores de calidad educativa en todos los niveles, que en escuelas urbanas suele ser más altas que en las del área rural, cabe mencionar que en esta área es donde viven principalmente los pueblos y nacionalidades, esto se evidencia en el caso del hermano de una de las estudiantes Kichwa quien

“rindió las pruebas para entrar a la universidad pública. Pero no sacó el porcentaje que debía. Ya ha intentado dos veces y no puede acceder a un cupo, entonces él dice mejor es trabajar... la educación de las comunidades es distinta de la ciudad... desde el caso de mi hermano, que fue un estudiante que terminó el colegio en una comunidad muy diferente de un estudiante que lo hizo en un colegio de la ciudad, entonces no tienen muchos conocimientos, desde mi punto de vista, esto también influye mucho” (EP-E-Kichwa O, 2021).

Con relación a esto, la UNESCO-IESALC (2020) enfatizan que los principios meritocráticos de la admisión en la universidad son difíciles para dilucidar las desventajas y ventajas sociales a las que se enfrentan los distintos grupos poblacionales del país.

Las estudiantes indígenas a lo largo de su formación, se enfrentan a barreras u obstáculos sociales como es los altos índices de pobreza en su familia y en su comunidad, así como también el embarazo adolescente. Relacionado a esto se encuentran las barreras económicas y geográfica, por la ubicación de las instituciones que en la mayor parte de los casos las lleva a tomar la decisión de migrar. Adicional a esto, se enfrentan a barreras institucionales como es las elevadas pensiones y el examen de ingreso a la universidad.

4.2.2. Educación en las comunidades indígenas, desde la perspectiva de las estudiantes

“Estudiar la universidad era casi que un imposible... Es algo así como el sueño más deseado, cosas que uno dice ¡wao la universidad!” (GF-E-Shuar, 2021).

Para muchas personas, la educación formal simboliza un suceso de movilidad social que permitirá beneficiar a los miembros de los sectores más vulnerables. Para otras personas, la educación, no representa una opción de vida, debido a que sus tradiciones, ya sean familiares o culturales, les obliga a ocuparse de otras actividades (agricultura, comercio, negocios familiares, entre otras) que no necesitan de una preparación especializada.

En la actualidad, la educación primaria o secundaria son los niveles que más alcanzan las personas indígenas, por lo que la educación superior continúa siendo un privilegio para este grupo etario. Según la CEPAL (2012) las personas indígenas, sobre todo de América Latina tienen gravemente vulnerados/as el derecho a la educación, debido a que no acceden formalmente a ella o en muchos casos tienen que abandonar la educación. De ahí que, las estudiantes coincidieron en señalar que ingresar y permanecer en la universidad, es un desafío y un sueño, considerando todas las dificultades que han atravesado

“en lo personal, era ese algo que no podía alcanzar, estudiar la universidad era casi que un imposible, por temas económicos, laborales, la ubicación de las universidades... Es algo así como el

sueño más deseado, cosas que uno dice ¡wao la universidad!” (GF-E-Shuar, 2021).

“Para mí la universidad es algo maravilloso, eso con lo que soñaba y pensaba que nunca iba a llegar. Pero cuando ingresé, yo estaba feliz, ¡ya estaba inscrita!, estaba dando el primer paso para cumplir mi sueño tan deseado, era mi sueño de pequeña” (GF-E-Kichwa O, 2021).

“quizá hay tiempos en los que ni piensas en eso porque ves a tu alrededor que es imposible. Pero yo si tenía presente como mi sueño anhelado” (GF-E-Kichwa C, 2021).

Así también, una de las estudiantes manifiesta que, en su comunidad los adolescentes y jóvenes, en ciertos casos, logran terminar el bachillerato *“y de ahí empiezan a trabajar de lleno, la universidad es como tu sueño más imposible, porque acá tú dices y ¿quién va a poder estudiar la universidad? ¿cómo la vas a costear? Y si es pública ¿cómo te trasladas? por el tema económico o ¿cómo voy a sobrevivir acá? ¿tengo que estudiar y trabajar?” (GF-E-Shuar, 2021).*

En los relatos de las estudiantes encontramos una similitud de posturas acerca de lo que significa la universidad. Dubet (2005) señala que las trayectorias y experiencias académicas de los y las estudiantes son muy diversas al igual que las condiciones de vida personal, por lo que es difícil la mayor parte de las veces articularlas en un solo denominador. No obstante, las percepciones que tienen las estudiantes indígenas acerca de la universidad en general tienen un denominador común.

Cabe mencionar, que, en el caso de las tres entrevistadas, se trata de las primeras en sus familias en acceder a la educación de nivel superior, y a más de esto, la estudiante Kichwa Otavalo y Shuar también son las primeras en su comunidad en acceder a la universidad.

“muy pocas personas en mí comunidad se preparan, por muchas razones y la más predominante es la económica. Y para mis padres

[ha sido] una alegría inmensa tener en su familia por fin una persona que cursaba los estudios superiores” (GF-E-Shuar, 2021).

“cuando terminé la secundaria, yo era la única de mi comunidad y de mi familia” (GF-E-Kichwa O, 2021).

Distintos autores, entre ellos Lehmann (2015) & Choy (2001) han coincidido en indicar que los y las estudiantes indígenas de primera generación en asistir a la universidad, presentan características identitarias y necesidades únicas que han desafiado para poder acceder y permanecer en la universidad. Entre estas se encuentran ser hijos/as de padres de bajos niveles educativo y que se dedican a la agricultura, la migración, vivir en zonas rurales o periféricas, hogares donde predomina la cultura machista y el pensamiento de que las mujeres se deben dedicar a las tareas domésticas. En el caso de las entrevistadas, las tres han tenido que migrar de su comunidad, en otros casos han tenido que hacer mayores esfuerzos *“yo trabajaba en Ibarra... madrugada a las 5:30 a.m., para salir de la comunidad hasta la ciudad a trabajar... así conseguía dinero para los estudios” (GF-E-Kichwa O, 2021).* El esfuerzo realizado por las estudiantes para permanecer en la universidad ha permitido que *“... los miembros de mi comunidad están orgullosos, y me han apoyado mucho, o sea motivándome, desde que estudié el bachillerato, me decían que yo sí podía, que siga adelante...” (GF-E-Kichwa C, 2021).*

Así también, una de las estudiantes comenta que, el terminar los estudios tanto del bachillerato como ingresar a la universidad, es una forma de motivar a los demás miembros de su familia y comunidad

“como yo era la única estudiando, como yo asistía a las mingas y a las reuniones comunitarias, entonces yo les decía a los jóvenes de mi edad que estudien y no dejen de prepararse... creo que mi decisión de estudiar motivó a jóvenes de mi comunidad” (GF-E-Kichwa O, 2021).

Frente a esto la misma estudiante indica, que, *“en los últimos años, se han graduado [del bachillerato] más jóvenes en su comunidad digamos unos 20 o 15”*. Muchos de estos adolescentes y jóvenes por las barreras y obstáculos culturales, geográficos, sociales y económicos, detallados en el punto anterior, no han de tener la posibilidad de acceder a la educación superior. Por lo que, a la estudiante se le ocurre *“capacitar a los jóvenes para que rindan la prueba e ingresen a las universidades públicas... ellos les serviría mucho para que aprendan y postulen”* (EP-E-Kichwa O, 2021).

Sin embargo, dos estudiantes indican que, aunque formal y oficialmente las autoridades locales de los pueblos y nacionalidades indígenas indiquen que se realizan estrategias para apoyar económicamente a los adolescentes y jóvenes para que ingresen a los estudios universitarios, esto es un beneficio únicamente para familiares y amigos cercanos de las autoridades a cargo

“este es un tema complicado. O sea, se crean espacios y estrategias para apoyar, pero nuevamente entramos al tema de la política. Aquí, hay un círculo de privilegio, que son los familiares de las personas que ocupan un cargo que les otorga poder... personas, así como yo no acceden a eso, porque es para hijos de dirigentes..., entonces se podría decir que, aunque hay en papeles estrategias para apoyar a nuestros jóvenes a estudiar, no hay en la realidad, porque el pueblo y la gente que lo necesita no se beneficia de aquello” (EP-E-Shuar, 2021).

No obstante, otra de las estudiantes sostuvo que en su comunidad se realizan estrategias y programas de ONG para apoyar económicamente con becas a los y las habitantes, para que estudien la universidad, *“por ejemplo, en mi comunidad ahorita hay un muchachito que salió con beca y se fue a estudiar a Rusia creo”*. Asimismo, la estudiante reveló que *“mi hija y yo tenemos una beca... que es dada por una fundación, fue mi hija que contactó a una de las personas y adquirimos la ayuda”* (EP-E-Kichwa C, 2021). Actualmente la estudiante y su hija se encuentran estudiando por la beca otorgada por la fundación.

Es válido señalar que dos estudiantes señalaron que, en la década de mandato del gobierno del presidente Rafael Correa, se incrementaron las campañas de alfabetización en sus comunidades, lo que permitió que muchas personas pudieran acceder a estudios primarios y secundarios, y aprender lo básico de leer y escribir, incluso esta fue la opción tomada por una de ellas para iniciar y culminar sus estudios

“En mi comunidad algunos han estudiado por lo menos hasta el colegio, porque influyó mucho que en el gobierno de Rafael Correa se dijo que todos tenían terminar por lo menos el colegio... se aprovecharon las campañas de alfabetización. Así fue también que yo me propuse terminar los estudios con ayuda de mis hijos” (EP-E-Kichwa C, 2021).

“Aunque antes, en tiempos del antiguo presidente Rafael Correa, incluso hasta los gringos llegaban a las escuelitas, a apoyar en la educación, llevaban materiales, pero ahora no llega nadie” (EP-E-Shuar, 2021).

Según Erazo Castro (2019) una de las propuestas del gobierno de Rafael Correa, en el ámbito educativo, fue la disminución del analfabetismo, por lo que se crearon campañas, para que las personas mayores de 15 años –con prioridad a quienes viven en zonas rurales– que no hayan concluido los estudios, puedan acceder a una educación más flexible. De ahí que, se creó la campaña, educación para TODOS ABC, la cual fue un beneficio para una de las estudiantes; y para los habitantes de las comunidades de dos de las estudiantes que participan en la investigación.

4.2.3. Mujer indígena en la educación

“Las mujeres deben estar en la casa. ¡Uh!, mi papá nos hacía un imposible para que no estudiemos ni mi hermana ni yo” (EP-E-Shuar, 2021).

A lo largo de la historia, las mujeres de comunidades indígenas y afrodescendientes han estado expuestas a una gran variedad de expresiones de racismo, machismo y exclusión social que siguen latentes en la actualidad. Particularmente las mujeres se ven afectadas por la matriz de desigualdad de la diferencia étnico-racial, la clase y el género, ésta última producto de la sociedad patriarcal (Ocoró Loango, 2020).

Acorde a la CEPAL (2016), citado por (Ocoró Loango, 2020), las desigualdades provocadas el género y la condición étnico-racial configuran brechas estructurales en relación con el bienestar, derechos y autonomía de las mujeres indígenas. Pese a que el acceso a la educación primaria es casi universal en América Latina, las brechas por género siguen siendo grandes. Específicamente en Ecuador según Lavinás Picq (2009) el nivel de la educación de mujeres indígenas y el analfabetismo es un tema de preocupación.

Según Cadet Odimba (2017) las mujeres indígenas están expuestas en mayor medida a la discriminación social, no solo fuera de sus comunidades, sino también dentro de ellas, debido a que tienen una posición de subordinación ante los hombres. Además, que, la cultura machista es un denominador común y que prevalece en los pueblos y nacionalidades indígenas de América Latina.

“mi padre decía que las mujeres no debemos estudiar. Las mujeres deben estar en la casa. ¡Uh!, mi papá nos hacía un imposible para que no estudiemos ni mi hermana ni yo... solo mis hermanos iban a la escuela” (EP-E-Shuar, 2021).

“Yo no tuve estudios de escuela y colegio prácticamente hasta los 21 años, por el motivo de seríamos de parte de mi padre que era muy machista, nos indicaba que como mujer de campo no teníamos derecho a estudiar, derechos de nada diríamos realmente una situación difícil que mi padre no permitía ir a la escuela ni al colegio” (GF-E-Kichwa C, 2021).

Con estas afirmaciones, se podría reflexionar que la diferencia de género en la educación de la mujer indígena se encuentra íntimamente vinculada a pensamientos machistas, de la mujer como ente reproductor y encargada del ámbito doméstico. Dicha diferencia, también tiene que ver con la discriminación contra la mujer, que es producto de la diferenciación sistémica en el hogar y en las propias comunidades desde edades muy tempranas. Las estudiantes indígenas, no reciben únicamente tratos discriminatorios por parte de sus propios padres y demás familiares, sino que también deben recibir estos tipos de comentarios por los propios docentes

(...) cuando yo estaba en el colegio, una vez un profesor me dijo “tú ¿para qué estás estudiando?, tú deberías estar cazando armadillos en el monte”, y yo solo me reí, porque no es mi culpa, es culpa de él, que tiene algún tipo de problema. Entonces, a raíz de eso, yo le demostré al señor, que yo no tenía por qué estar cazando en el monte, hace poco lo vi, y me dijo “¡oye que bestia!, yo jamás pensé que seguirías (GF-E-Shuar, 2021).

Frente a esto, Villasante (2007) enfatiza en su estudio que, los docentes, que tienen los y las estudiantes indígenas en el bachillerato, son figuras y referentes importantes para esta población estudiantil, para continuar con los estudios universitarios. No obstante, por actitudes machistas, en ocasiones pueden juzgar y discriminar lo que realizan las mujeres. Por otro lado, dos estudiantes (Shuar y Kichwa de Cañar) han manifestado que han tenido que enfrentar a sus propios familiares para continuar estudiando.

“Mi padre para que no estudiemos, nos compraba zapatos de hombre, no nos daba para los cuadernos, mi mamá nos llevaba a trabajar el monte ajeno para poder pagar los estudios. O sea, era una lucha porque él dijo, estudiaron la escuela y hasta ahí se quedaron” (EP-E-Shuar, 2021).

“Para estudiar, yo me les escapaba como estaba cerca, yo escapaba a la escuela, yo soy la única mujer de tres hermanos, yo

veía como ellos se iban a la escuela, y era muy triste ver como ellos se iban y yo no podía, yo no podía moverme a la escuela, la educación como mis hermanos, pero yo escapaba como siempre. Me ponía la ropa de ellos para ir a la escuela como ellos, les robaba las hojitas de los cuadernos, de alguna forma yo escapaba para ir a la escuela” (GF-E-Kichwa C, 2021).

Como se puede observar en los testimonios de las estudiantes, han realizado muchos esfuerzos para acceder a la educación primaria y secundaria, debido a que sus propios padres les prohibían la educación, esto se ilustra en los anteriores testimonios

4.3. La experiencia de las estudiantes indígenas en la formación de Trabajo Social

Trabajo Social considera la interculturalidad como un pilar, ya que se interviene con sujetos y grupos sociales inmersos en diversos contextos (FITS, 2014). Respecto a esto, se vuelve necesario que los y las trabajadoras sociales sean profesionales críticos capaces de reconocer los factores históricos, socioculturales, económicos y políticos que rodean las distintas realidades. No obstante, autores como Torres Gómez & Vélez Villafañe (2020), Gómez-Hernández (2018) & Krmpotic (2012) sostienen que tomar en cuenta las diversas condiciones socioculturales de los sujetos sociales representa todo un desafío para el Trabajo Social, más aún desde la misma formación, es decir, de los y las estudiantes futuros profesionales. A partir de este planteamiento, se consideró relevante abordar las experiencias formativas de las estudiantes de Trabajo Social autoidentificadas como indígenas.

4.3.1. Decisión de estudiar Trabajo Social

Para empezar el análisis sería oportuno abordar las motivaciones que existieron en las estudiantes para estudiar Trabajo Social. Entre ellas destacó el deseo de contribuir positivamente en sus comunidades movidas por un sentimiento de vocación

“(...) creo que los estudiantes de Trabajo Social tenemos algo muy adentro y es esa vocación de servicio que se llama, y pensamos que el Trabajo Social es para ayudar a la gente, creo que todas tenemos” (GF-E-Shuar, 2021).

“desde esta carrera se ve más la parte humana, la parte social de contribuir a la sociedad, y como a mí me encanta mucho ser solidaria en mi comunidad... entonces me gustaría generar proyectos ya como profesional” (GF-E-Kichwa O, 2021).

Igualmente, sobresalió la preocupación e interés en torno a situaciones que afectan de manera particular a los pueblos y nacionalidades indígenas y a sus comunidades

“Como bien sabemos las comunidades indígenas durante años han tenido derechos vulnerados por distintas situaciones, discriminación, racismo y otras situaciones que se dan dentro de la sociedad. Eso me motivó a estudiar Trabajo Social” (GF-E-Shuar, 2021).

“Desde este ámbito profesional hay más oportunidad de poder ayudar a las comunidades vulnerables como la mía, generar beneficios en base a los derechos que tienen los niños y adultos mayores más que nada” (GF-E-Kichwa O, 2021).

Estos planteamientos se reflejan en los resultados de la tesis doctoral de Suárez (2017), en donde se halló que la mayoría de los y las jóvenes indígenas estudiantes prefieren estudiar disciplinas que les permita ayudar a su comunidad respecto a las problemáticas que enfrentan. Asimismo, el trabajo de investigación de la autora muestra que los estudiantes indígenas privilegian carreras vinculadas a temáticas sociales y ambientales. Sobre esto último las estudiantes mencionaron que eligieron una carrera social incluso a pesar de que

en sus comunidades exista cierta inclinación por carreras relacionadas a temas agrarios o contables.

“La universidad pública aquí solo brinda carreras técnicas relacionadas a cosas del campo, cuando hay problemas sociales históricos y complejos. Y a muchos nos interesa más la parte social” (EP-E-Shuar, 2021).

Otra estudiante aseguró que *“si yo hubiera sabido que existe la carrera de Trabajo Social, yo me hubiera lanzado a estudiar eso como primera opción”* (EP-E-Kichwa O, 2021) en lugar de la carrera que estudió primero Contabilidad y Auditoría debido a ciertas inclinaciones en su familia y comunidad al asociar carreras de ciencias duras como más rentables.

Por otra parte, Londoño Calero (2017) sostiene también que muchos de los estudiantes indígenas eligen profesiones que se pudiesen ajustar no solo a sus expectativas personales, sino también a las de sus comunidades. No obstante, se enfrentan a ciertas limitantes, entre ellas el hecho de que las instituciones de educación superior cercanas a sus comunidades, y a las que en teoría tendrían mayores oportunidades de acceso, no cuentan con una amplia oferta académica que se ajuste a sus aspiraciones y concuerde con las necesidades locales.

Ahora bien, es importante aclarar que, las estudiantes que han participado en el presente trabajo de investigación pertenecen a la modalidad distancia. Sobre la elección de esta modalidad una de las estudiantes afirmó que

“(…) yo justo estaba buscando [la carrera] aquí en Imbabura, pero no existe y en la de Quito claro que lo hay, pero las clases son presenciales. Entonces, esta me quedó mejor por ser a distancia y así tengo oportunidad para trabajar, para hacer las tareas” (EP-E-Kichwa O, 2021).

Lo planteado por la estudiante Kichwa Otavalo denota que en la provincia donde vive no existen instituciones de educación superior que oferten la carrera de

Trabajo Social. Por tanto, requirió de ampliar su búsqueda a otras provincias que cuenten con universidades que sí tengan la Carrera de Trabajo Social entre su oferta. En esta búsqueda tomó en cuenta también una modalidad que pudiera brindarle la opción de contar con tiempo suficiente para trabajar. De igual forma ocurrió con otra de las estudiantes quien sostuvo que “(...) *quienes en su mayoría optamos por esa forma de estudio es porque somos madres, trabajamos, nos dedicamos a los quehaceres del hogar u otras actividades (...)*” (GF-E-Shuar, 2021).

Como se puede observar las estudiantes mencionan la posibilidad de realizar actividades relacionadas al trabajo productivo y reproductivo como las principales razones para elegir la modalidad distancia. En concordancia con esto, Carnoy, Santibañez, Maldonado, & Ordorika (2002) enfatizan que los y las estudiantes indígenas contemplan desde un inicio el cubrir gastos relacionados al estudio, incluso en los casos que acceden a instituciones públicas, por lo que prefieren contar con la posibilidad de trabajar. Asimismo, Villasante (2007) indica que los y las estudiantes, para pagar sus estudios y sustentar los gastos relacionados a la educación, ven la disponibilidad de tiempo como un factor indispensable a la hora de elegir estudiar una carrera.

Por su parte, Soto Quiroz, Garro-Aburto, & Yogui Takaesu (2020) plantean que, generalmente las estudiantes mujeres y madres tienden a organizar las actividades de todos los aspectos de sus vidas en función a las labores relacionadas a su rol de madres/esposas. De forma similar, Rodríguez Jiménez, Millanes Campa, & Durand Villalobos (2019) sugieren que la presencialidad de la universidad puede operar como una gran barrera para la inclusión de mujeres madres en la educación superior. Por ello, la flexibilidad que la modalidad distancia ofrece es un elemento que inevitablemente llama su atención, puesto a que esto les significa mayor disponibilidad para cubrir roles asociados al cuidado de los hijos y el hogar.

Considerando lo anterior, se debe recordar que, tanto la estudiante Kichwa Otavalo como la estudiante Shuar son madres de niñas de 3 años mientras que la estudiante Kichwa Cañari es madre de adultos, “*ahora estoy estudiando y ya*

mis hijos están grandes, entonces no hay que estar muy al pendiente” (EP-E-Kichwa C, 2021). Sin embargo, se pudo conocer que la estudiante Kichwa Cañari desempeña actividades relacionadas al cuidado de hogar “(...) *preparar la comida para todos aquí, y mantener la casa ordenada, limpia (...)*” (EP-E-Kichwa C, 2021). En base a esto, y pese a que ella no lo manifestó directamente, se puede deducir que, al estudiar bajo la modalidad distancia puede desempeñar actividades relacionadas a los cuidados del hogar.

Es importante destacar también que la estudiante Kichwa Cañari actualmente no trabaja, contrario a lo que sucede con las estudiantes Kichwa Otavalo y Shuar. En cuanto a esto, se halló que las estas estudiantes, se apoyan en distintos familiares para lograr conciliar trabajo-estudios-familia.

“En este caso yo tengo unas cuñadas que me ayudan con el cuidado de mi hija mientras yo estoy trabajando. Entonces mi mamá a veces que me da la mano en algunas que otras situaciones, entonces nos vamos apoyando. Se puede decir que se puede gracias a la red familiar, cuñadas, hermanas y todo eso. Nos van dando apoyo para poder organizarnos mientras estamos trabajando” (GF-E-Shuar, 2021).

“Totalmente de acuerdo, tiene mucho que ver la red familiar, en mi caso miembros de mi familia o de la de mi esposo están ayudando en el cuidado de mi hija mientras voy estudiando y trabajando, para así lograr distribuir mi tiempo” (GF-E-Kichwa O, 2021).

En torno a lo manifestado por las estudiantes, Soto Quiroz, Garro-Aburto, & Yogui Takaesu (2020) aseveran que, cuando las mujeres con hijos deciden estudiar las redes de apoyo se vuelven fundamentales. Los autores consideran que existen diversas redes en las que las mujeres pueden apoyarse, como la comunidad, las amistades o incluso profesionales cuando son usuarias de algún servicio social, sin embargo, la que predomina es la red familiar, debido a la cercanía y facilidad con la que los miembros de la familia pueden brindar soporte a las mujeres.

Miller & Arvizu (2016) no difieren de lo establecido por Soto Quiroz, Garro-Aburto, & Yogui Takaesu (2020), ya que indican que efectivamente la familia se convierte en la principal red de apoyo en las mujeres que desean iniciar, retomar y culminar sus estudios. Las autoras agregan que, en los casos donde el apoyo familiar es nulo las mujeres optan por interrumpir sus estudios y en ocasiones también con su rol productivo, a pesar de que esto último no sea la opción más acogida dado que, por lo general, se trata de mujeres que representan el único o mayor ingreso económico en sus familias.

4.3.2. Dificultades que tienen las estudiantes indígenas para adaptarse a la educación superior

“Los estudiantes son de distintas culturas, en nuestra carrera hay diversidad cultural que no se toma en cuenta, casi toda gira entorno a cosmovisiones y formas de pensamiento mestizas” (GF-E-Shuar, 2021).

Las estudiantes señalan que al iniciar la carrera *“el tema de acoplarse fue difícil”* (GF-E-Shuar, 2021) sobre todo por las múltiples responsabilidades que deben asumir *“como soy madre, esposa, trabajo, los quehaceres de la casa, todo eso se acumula de golpe (...)”* (GF-E-Kichwa O, 2021). Conforme a lo anterior, las estudiantes aseguran que desde el comienzo se percatan de que la carga de trabajo es alta, ya que los docentes envían múltiples actividades, empero, reconocen que la modalidad a distancia funciona de manera distinta a la presencial, puesto que *“en realidad la educación la haces tú”* (GF-E-Shuar, 2021). A pesar de esto, destacaron lo complejo que ha sido para ellas organizarse y cumplir con las tareas que se envían.

Asimismo, indicaron que otro de los problemas relacionados con el cumplimiento de tareas, sumado al factor tiempo, tiene que ver con la conexión a internet de sus localidades y la dotación de equipos electrónicos en sus hogares, lo cual interfiere al momento de realizar y subir las tareas. Esto ha llevado a las estudiantes a ponerse en contacto con los docentes vía mensajes de plataforma. Sin embargo, señalan que esto muchas veces no es efectivo dado que la

comunicación por esa vía es deficiente y limitada. En torno a estas situaciones se puede destacar lo expresado por las estudiantes

“La carrera demanda mucho; pero la mayoría de las veces en mi caso, en algún momento hubo tardía en subir la tarea. Pero en sí, si hay entendimiento por parte de los docentes, aunque esa situación si era un poquito difícil, ustedes a la final van o iban a la universidad ven al docente y hablan, pero nosotras teníamos comunicación virtual, a veces no contestan y esa comunicación no era muy buena, ya que demoraban mínimo 3 días en contestar por correo o por mensaje a la plataforma (...)” (GF-E-Shuar, 2021).

“(...) los docentes comprenden la situación, pero se demoran en contestar y a veces una no entiende lo que se plantea en la consigna, es muy difícil en ocasiones, como no hay respuesta (...)” (GF-E-Kichwa O, 2021).

“Cuando se está en la comunidad no siempre se tiene buena conexión a internet o se están ocupando los recursos electrónicos que tenemos (...)” (GF-E-Kichwa O, 2021).

Lo manifestado por las estudiantes deja claro que los docentes de la carrera han demostrado comprender las diversas limitaciones que deben afrontar en cuanto al cumplimiento de tareas. No obstante, es inevitable detenerse a pensar en que las situaciones que han vivido estas estudiantes podrían ser similares a la de otros estudiantes que residen en zonas rurales.

Al respecto, Martínez López (2020) plantea que entre las dificultades que tienen los y las estudiantes indígenas y aquellos que viven en zonas rurales y periféricas se encuentra el limitado acceso a equipos tecnológicos dado que provienen de familias de un nivel socioeconómico bajo o medio, con un gran número de miembros que además requieren de hacer uso de los equipos tecnológicos, ya sea por motivos de trabajo, estudio o recreación. Por ende, al no disponer los suficientes equipos, deben ajustarse a compartir un mismo dispositivo entre

todos los miembros de la familia. Esto último no solo le ocurre a la estudiante Kichwa Otavalo, sino también a la estudiante Kichwa Cañari quien señaló tener un solo equipo en casa para varias personas.

En otros casos, la autora resalta que los y las estudiantes no tienen problemas en cuanto a los equipos tecnológicos, pero la cobertura de internet no es de calidad, por lo que navegar en internet y acceder a la plataforma para descargar el material subido por los docentes y así poder realizar las tareas asignadas se vuelve toda una odisea (Martínez López, 2020). Tomando en cuenta esto, las estudiantes manifestaron tener que acceder a textos extensos

“En Trabajo Social hay que leer mucho, a veces hasta 500 hojas y hay que hacer actividad sobre eso” (GF-E-Shuar, 2021).

“Yo comparto la opinión de la compañera... a veces envían unas 300 o 500 hojas a leer que tardan mucho en poderse descargar, a veces por mi limitada señal de internet no puedo acceder a los libros y no sé a quién acudir” (GF-E-Kichwa O, 2021).

Lo anterior deja ver que el material, al ser extenso, es un documento pesado que, contrario a lo que podría creerse, no siempre es accesible para todo el estudiantado. Esto puede estar relacionado a lo que Suárez (2017) sostiene sobre las instituciones de educación superior y el enfoque intercultural. La autora afirma que la universidad tiende a desconocer las realidades y dificultades de los y las estudiantes indígenas para poder cumplir con los requerimientos académicos. Asimismo, indica que el sistema educativo está diseñado de tal manera que opera asumiendo que todos los estudiantes cuentan con las mismas condiciones (sociales, económicas, académicas, personales y familiares) por lo que deberían aprender por igual. Desde las experiencias de las estudiantes se puede reflexionar que en la realidad esto no sucede.

Sumado a esto, Suárez (2017) señala que en la universidad se tienden a desconocer directamente las dificultades académicas de los y las estudiantes indígenas. En este sentido, se ignora que ellos generalmente tienen dificultades

al leer y comprender ciertos textos al igual que a los y las docentes. En el caso de las estudiantes indígenas, por su cotidianidad y previa experiencia formativa en la educación primaria y secundaria, se complica entender el lenguaje usado por los y las docentes, las consignas dadas y el material enviado por los mismos.

Asimismo, en algunos casos, a los y las estudiantes se les complica comprender ciertas actividades prácticas y/o teóricas ya que no suelen estar aterrizadas a situaciones vinculadas a sus realidades más cercanas causando sentimientos de confusión y frustración. Tal como lo menciona una de las estudiantes que está en la etapa inicial de la carrera *“a veces una no entiende lo que se plantea en la consigna, y como no se entiende siento que lo que piden se aleja de lo que sé y puedo hacer”* (GF-E-Kichwa C, 2021). Sin embargo, la estudiante que ya ha finalizado la carrera afirmó que con el tiempo *“Leer, hacer investigaciones, permite comprender más lo que dice el docente no solo en las consignas, sino también en las diapositivas que sube, en las pruebas que toma, etc.”* (GF-E-Shuar, 2021).

Ante esta situación cabe preguntarse ¿en qué contribuye la universidad en la vida de las estudiantes? ¿existe un progreso a nivel “académico/intelectual” en las estudiantes o será que a lo largo de la carrera se moldean al sistema educativo homogéneo? frente a esto se puede Segura Salazar & Chávez Arellano (2016) señalan que la educación formal es un medio de homogenización cultural, puesto que el sistema educativo “(...) mediante la arbitrariedad cultural, impone una forma legítima de conocimiento y valores de la clase y cultura dominantes” (pág. 1029). Esto es expuesto desde la teoría de la Reproducción de Bourdieu & Passeron (1996), que explica que los sistemas educativos de todos los países practican una singular Acción Pedagógica que se encuentra vinculada con la acción y la cultura de la clase dominante.

Bourdieu & Passeron (1996) detallan en su teoría que el sistema educativo toma como propia la cultura de las clases dominantes y la presenta como objetiva, legítima y válida mientras rechaza las culturas de los diversos grupos sociales que son considerados como dominados. Referente a esto, García Marín (2006) afirma que la Acción Pedagógica invisibiliza y naturaliza las relaciones de poder

reproduciendo sistemas de conocimientos que pueden ser aprehendidos únicamente por grupos poblacionales que poseen el mismo “(...) sistema de predisposiciones que es condición para el éxito en la transmisión e inculcación de la cultura (...)” (García Marín, 2006, pág. 72). Por tanto, a través de la acción pedagógica ejercida en los sistemas de educación se impone sobre el grupo de estudiantes la aceptación de significados y simbolismos articulados a la cultura dominante, logrando así su reproducción sistemática.

La acción pedagógica requiere de una autoridad que perpetúe la arbitrariedad invisibilizada e interiorizada en la formación. Por esto, Bourdieu & Passeron (1996) señalan que, el lenguaje es una forma de violencia simbólica, puesto que los y las docentes “(...) al detentar el lenguaje nombrará la realidad, la clasificará, la expresará e instalará discursos de homogenización tendientes al mantenimiento del orden social” (Amaya García, 2015, pág. 87).

De aquí que, se pueda pensar que, durante la carrera las estudiantes consigan adaptarse al lenguaje empleado por los y las docentes de Trabajo Social que a su vez es similar al lenguaje empleado en los textos y contenidos que forman parte del currículo de la carrera. En cuanto al currículo, Ávila Francés (2005) indica que funciona como el arbitrario cultural en los sistemas educativos, ya que se encuentra elaborado en base a la clase dominante en la sociedad.

Desde el punto de vista de Bourdieu & Passeron (1996), el currículo es el elemento que vuelve tangible la violencia simbólica y el racismo epistémico al considerar únicamente el sistema de hábitos, saberes, prácticas y conocimientos de la clase dominante. Los autores agregan que los actores sociales que conforman las instituciones reproducen esta violencia simbólica independientemente de sus ideologías e intenciones constituyendo un ciclo de nunca acabar (Bourdieu & Passeron, *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 1996). Considerando esto, vale la pena hablar de lo manifestado por una de las estudiantes en cuanto a lo que ha experimentado en la carrera de Trabajo Social

“(...) los estudiantes son de distintas culturas, en nuestra carrera hay diversidad cultural que no se toma en cuenta, casi toda gira entorno a cosmovisiones y formas de pensamiento mestizas” (GF-E-Shuar, 2021).

El planteamiento de la estudiante alude a la exclusión de conocimientos diversos que existe en la carrera desde su punto de vista. La experiencia de la estudiante le ha permitido reconocer que los conocimientos y herramientas brindadas en la carrera se alinean a la cultura mestiza. Algo similar ocurrió con otra de las estudiantes quien ostentó que debido a que en la carrera se enseñen teorías y métodos basados en una cultura occidental mestiza *“podría ser que llegue el caso de adaptar un poco lo que nos han enseñado para entender desde la cosmovisión con personas de distintas culturas, sobre todo de la mía” (GF-E-Kichwa O, 2021).*

Conforme a lo anterior, Londoño Calero (2017) asegura que los y las estudiantes indígenas *“en el presente, muchos estudian profesiones y disciplinas que se podrían ajustar a las expectativas de la comunidad haciendo algunas adaptaciones (...)” (pág. 64).* Sin embargo, esto es solo una manifestación de que en las universidades y concretamente los currículos -considerados como un arbitrario cultural- no existe un enfoque intercultural que dote a los y las estudiantes de herramientas adecuadas y pertinentes a sus expectativas y necesidades (Bourdieu & Passeron, 1996).

De esta forma, Segura Salazar & Chávez Arellano (2016) proponen que para evitar la homogenización cultural en los sistemas de educación formal es necesario, en primera instancia, reconocer la homogenización como un problema. Posteriormente, lo que se debería hacer es articular a los y las estudiantes en procesos como reconfiguración de malla curricular integral que considere las formas de vida de el estudiantado, sus necesidades y expectativas. Igualmente, Gómez-Hernández (2014) sugiere que la articulación del estudiantado en la planificación es una oportunidad de integrar saberes y construir conjuntamente un Trabajo Social Intercultural.

De forma similar, Mastretta (2013) señaló que, en el caso particular de Trabajo Social, para que exista un verdadero enfoque intercultural es necesario desarrollar competencias interculturales con la finalidad de que él o la profesional que lleva a cabo la intervención cuente con competencias que le permitan trabajar con grupos y sujetos sociales de diversos orígenes y diferente historicidad. Así también lo sostienen las estudiantes

“Porque en este caso la interculturalidad en la carrera debe permitir que se pueda intervenir con todos y no solo para personas de un grupo étnico en específico” (GF-E-Kichwa O, 2021).

“Tú como profesional de Trabajo Social, si trabajas en una fiscalía, ahí no vas a atender únicamente a personas mestizas como usuarios, vas a atender a personas de distintas culturas” (GF-E-Shuar, 2021).

En torno a los planteamientos de las estudiantes, se vuelve evidente la necesidad de una formación intercultural en Trabajo Social que reconozca la diversidad social como una oportunidad de integrar saberes y construir conjuntamente nuevos conocimientos y formas de relaciones (Gómez-Hernández, 2014). Asimismo, es evidente que la formación debe trabajarse desde diferentes epistemologías que trasciendan la clásica y tradicional del Norte según De Sousa Santos (2010). Las epistemologías del sur, indígenas y feministas comunitarias revisadas en el presente trabajo constituyen un primer paso para que la carrera empiece a descolonizar la formación.

Acorde con Aguilar Idáñez (2004) el currículo del Trabajo Social Intercultural debería incluir expresamente conocimientos, habilidades y destrezas ligados al rol de mediador intercultural y de educador-orientador en contextos de interculturalidad y multiculturalidad. Por tanto, fue imprescindible abordar los aspectos de la cultura de las estudiantes que consideraran fundamentales para la carrera que ayuden a potenciar el enfoque intercultural. Sobre esto, destacaron los elementos relacionados a las cosmovisiones.

Cabe mencionar que las estudiantes dejaron claro que no solo se refieren a la cosmovisión indígena, sino también la de otros pueblos, ya que *“el tema de cosmovisiones, específicamente cómo ver a las culturas es importante al momento de intervenir y comprender a las personas”* (GF-E-Shuar, 2021). Además, se resaltó que abordar las cosmovisiones desde la formación es fundamental porque *“(…) la cultura mestiza no tiene las mismas costumbres que la cultura indígena, cada una tiene lo suyo y propio”* (GF-E-Shuar, 2021).

Considerando lo anterior y de acuerdo con Yépez Morocho (2015), el sistema *homogéneo* de educación desconoce tradiciones, costumbres, modos de vida, pero, sobre todo, sabidurías y cosmovisiones provenientes de los pueblos y nacionalidades indígenas, que además integran conocimientos acerca de justicia, solidaridad, reciprocidad y democracia. El autor indica que los y las estudiantes indígenas tienen la capacidad de readaptarse a los valores de otras culturas, aun así, esto no es lo más recomendable, ya que ellos requieren contar con una formación que ponga en valor su cultura y les permita desenvolverse profesionalmente desde sus particularidades culturales.

Adicionalmente, Aguilar Idáñez (2004) opina que, al incluir las cosmovisiones de las comunidades indígenas en los currículos de Trabajo Social se estaría visibilizando y dando valor a su riqueza ancestral. Asimismo, se estaría contribuyendo a revalorizar las identidades diversas desde el sistema educativo, con lo cual se favorecería al cumplimiento del objetivo 2 del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida *“Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas”* (Senplades, 2017, pág. 60).

Continuando con las experiencias formativas de las estudiantes en cuanto a la adaptación a la educación superior, se consideró importante abordar problemas relacionados a su diferencia cultural, al estar inmersas en un sistema educativo homogéneo, no solo tienen que aprender a adaptarse a las dificultades que tienen que ver con la vida académica, sino también con aquellas relacionadas a su diferencia cultural (Segura Salazar & Chávez Arellano, 2016). Al respecto, Velasco (2012) menciona que en estos casos las dificultades en torno a lo

cultural son igual de complejas y significativas que las dificultades económicas y sociales, ya que en ellas se incluye el sentido de pertenencia de los y las estudiantes, la identificación con los pares y el mantenimiento de la identidad. Esto último porque su presencia en la universidad los expone a nuevas prácticas y culturas (Saraví, 2010).

A pesar de todo lo referenciado, se halló que las entrevistadas no consideran haber experimentado dificultades en la adaptación cultural. No obstante, afirman que, al encontrarse estudiando bajo la modalidad a distancia, la educación virtual se vuelve un condicionante que no les permite interactuar no solo con los y las docentes como se mencionó anteriormente, sino también con sus compañeros.

“Es que realmente, por nuestra modalidad de estudio, no conocemos a nadie prácticamente...Nosotras no sabemos quién es quién, cada docente en su materia te coge y te da un grupo de trabajo, y de ahí nos contactamos, te repartes el trabajo, entregas el trabajo y no ha pasado nada, no hay interacción ni relación de nada, los compañeros no saben de mi vida, yo no sé de sus vidas” (GF-E-Shuar, 2021).

La no interacción puede llegar a convertirse en un obstáculo, ya que, desde el punto de vista de López-Santiago & Reyes-Pérez (2017) la educación debe darse desde una mirada humanista y de forma colaborativa. Además, los autores sostienen que, los mismos compañeros se convierten en una red de apoyo importante entre ellos a la hora de estudiar y pasar con éxito cada nivel de su formación. Asimismo, los autores señalan que, en la educación superior, el aprender se vuelve una tarea que hace fortalece la autoestima, las relaciones sociales y las perspectivas de los y las estudiantes hacia lo diverso. Al respecto las estudiantes manifestaron que su deseo de integrarse e interactuar con sus compañeros y compañeras se limita por la modalidad de estudio: *“Sería bueno conocernos y saber con quién vamos a compartir la experiencia universitaria, pero creo que no se puede por la modalidad de estudio”* (GF-E-Shuar, 2021).

4.3.3. Permanencia de las estudiantes indígenas en la Carrera y el accionar en el ámbito profesional

En lo referente a la permanencia de las estudiantes en la carrera, señalaron los gastos económicos relacionados a la educación como principal factor de dificultad. La estudiante Kichwa Cañari, quien manifestó tener dificultades económicas, señaló que la parte económica ha sido hasta el momento lo que mayor preocupación le ha generado en torno a la continuidad de sus estudios. Empero, la misma estudiante considera que ha podido seguir estudiando gracias a una beca que recibe y porque “(...) creo que Dios es tan grande, que hemos podido salir adelante, con el esfuerzo de nosotros mismos [como familia]” (EP-E-Kichwa C, 2021). Otra de las estudiantes afirmó que

“el trasladarme a los centros de apoyo para rendir las evaluaciones, es complicado porque genera gasto de hospedaje y alimentación, eso a mí me dificultó un poco para poder terminar la carrera; quizá las compañeras aquí presentes como recién están iniciando no han pasado por eso porque iniciaron en pandemia y no han necesitado de movilizarse a los centros de apoyo” (GF-E-Shuar, 2021).

Desde la experiencia manifestada por la estudiante Shuar es posible notar que, previo a la pandemia, la educación a distancia en la universidad de estudio requería que sus estudiantes se movilizan al menos una vez en el semestre. Teniendo presente esto y según Carnoy, Santibañez, Maldonado, & Ordorika (2002), las universidades y las carreras con enfoque intercultural y de derechos deberían contemplar que para algunos de sus estudiantes movilizarse a la matriz principal, sedes o en este caso centros de apoyo (que quedan mínimo a 2 horas desde sus comunidades) les implica contemplar gastos de hospedaje y alimentos que se vuelven casi imposibles de costear, más aún en casos como el de la estudiante Kichwa Cañari que expone las dificultades que vive alrededor del aspecto económico.

Pese a lo anterior, las estudiantes destacan que culminar la carrera adquiere un valor sumamente especial para ellas en la medida en que esto les significa superación personal y “luz verde” para empezar a trabajar y contribuir a su comunidad. En este punto es oportuno retomar lo que las estudiantes mencionaron sobre los motivos que las llevó a elegir Trabajo Social como la carrera que querían estudiar. De manera más detallada, se encontró que las estudiantes una vez sean profesionales “sueñan” con trabajar en sus propias comunidades dando respuesta a necesidades específicas de sus localidades. En el caso de la estudiante Kichwa Cañari, mencionó que al culminar la carrera espera trabajar con las mujeres de su comunidad *“(...) realizar distintos proyectos e interviniendo con y para ellas. Motivarlas a que continúen sus estudios también”* (EP-E-Kichwa C, 2021). Por su parte, la estudiante Kichwa Otavalo manifestó que a partir de su rol de trabajadora social desea dinamizar actividades en su comunidad desde diversas entidades

“(...) si yo tuviera la oportunidad ya como trabajadora social a través de los proyectos de juntas parroquiales o entidades públicas y/o privadas, yo misma prepararía actividades porque mi comunidad está muy abandonada, no han llegado ni un apoyo, nada, nada, nada, nada” (EP-E-Kichwa O, 2021).

“si tú te preparas, te formas y adquieres herramientas, qué más bien se puede hacer, que tratar que la gente de tu comunidad mejore sus condiciones de vida. Trabajo Social se enfoca a dar herramientas a las personas para que mejoren sus condiciones de vida, entonces el deseo de estudiar carreras sociales, creo que se da por la necesidad, bueno más bien la obligación de retribuir en algo a nuestra comunidad, porque nosotros mismos conocemos nuestras propias realidades, lo que hemos vivido y sufrido a través del tiempo” (EP-E-Shuar, 2021).

Teniendo en cuenta lo manifestado por las estudiantes se puede evidenciar que las mujeres indígenas son quienes están al tanto de los problemas que existen en las comunidades, por lo que son más sensibles a su situación (Radcliffe,

2014). Debido a esto, las mujeres tienen un rol importante en sus comunidades, ya que tienden a ser las voces de las problemáticas. En el caso de las estudiantes, ellas no solo se convirtieron en la voz de sus comunidades para entender las problemáticas que existen en su entorno, sino que además propusieron estrategias o respuestas para resolverlas movidas por su deseo de servir a la comunidad.

4.3.4. Claves para la Educación Superior Intercultural en Trabajo Social: reflexiones de las autoras

Ante la realidad de la formación brindada en la carrera de Trabajo Social, cabe preguntarse ¿cómo puede ser pensada la formación en Trabajo Social desde una perspectiva o enfoque intercultural y decolonial? para esto es importante tener en cuenta, que Trabajo Social –como profesión– a más de basar su accionar en contextos donde se evidencia las consecuencias de la herida colonial y las desigualdades que ha provocado. También interviene en un contexto de diversidad y heterogeneidad cultural en donde se interrelaciona con el otro diferente, con el que a su vez mantiene una relación dialógica (León Díaz, 2007).

La formación intercultural y decolonial desde Trabajo Social, tiene el reto de reconocer y valorar la diversidad en el ámbito en el que se desenvuelve (Mazo Osorio & Uribe Cardona, 2020). Asimismo, al utilizar esta perspectiva en la formación se debe incorporar procesos epistémicos, sociales, políticos, culturales de “otros” para que la profesión tome un sentido transformación ante las relaciones de poder y las lógicas de dominación occidental construidas desde las diferencias culturales.

Dada la importancia que tiene Trabajo Social en la producción de conocimiento mediante la investigación social, se deben emplear paradigmas que permitan interpretar y acercarse a la relación sujeto-realidad, en sentido teórico y/o metodológico, sin que esto signifique precisamente menor nivel de rigurosidad, como se cree en distintos enfoques. A través de este acercamiento, a partir de la experiencia y realidad de los sujetos que viven de forma vívida el problema,

es posible rescatar esas “otras” voces que la educación occidental silencia e invisibiliza; sin darse cuenta de que son el medio para el descubrimiento de “otros” conocimientos y saberes sumamente importantes.

Desde la perspectiva de los “otros” conocimientos y saberes la interculturalidad debe ser el eje fundamental y de partida. En la formación educativa, mediante el currículo, el cual no debe estar orientado solo para la población de los pueblos y nacionalidades indígenas o afrodescendientes o demás grupos minoritarios, sino para todas las personas, por lo que es imprescindible que la interculturalidad transite cada uno de los componentes del currículo.

En el plano metodológico y en la puesta en práctica de la interculturalidad, en Trabajo Social, y en todas las esferas que sea posible su aplicación, se debe iniciar con el conocimiento de los rasgos identitarios, las condiciones de vida de quienes conformen el espacio; y, las características y hallazgos propios de las culturas. Este reconocimiento, permitirá “(...) estructurar un currículo general que abarque el conocimiento los rasgos esenciales o distintivos de la gran comunidad pluricultural” (Mendoza Orellana, 2010, pág. 2440), que conforma el país.

Pero, lo mencionado en el párrafo anterior, no constituye en sí la interculturalidad. Para que exista y se aplique es menester mucho empeño y esfuerzo. El enfoque de interculturalidad supone inevitablemente el diálogo y ecología de saberes, reciprocidad, empatía y respeto hacia la pluralidad epistémica y cultural. Aunado a esto, es importante comprender la dicotomía de diversidad y desigualdad-opresión que se interrelacionan como un entramado que agudiza y hace que la realidad sea más compleja. Entonces, se trata de añadir al análisis del género, otras categorías, tales como identidad étnica, edad, nacionalidad, entre otras.

Cuando en la formación de profesionales de Trabajo Social, se integre y comprenda los aspectos antes mencionados, se podrá aportar y dar un paso más al largo camino por recorrer para descolonizar el saber y actuar como una acción emancipadora y radical para descolonizar la práctica y los discursos de una

carrera que en teoría y desde sus cimientos indica formar profesionales desde el eje de la interculturalidad.

Es pertinente y lógico pensar que la formación, se encuentra delimitada por una serie de reglamentos institucionales y nacionales que dictan los parámetros necesarios para seguir siendo y haciendo lo que se hace desde el ámbito educativo. Pero desde la formación de profesionales de Trabajo Social, se puede partir por “espacios de participación horizontal, en los que se gesten procesos que transgredan las relaciones de poder entre docentes y estudiantes” (Patiño en Hermida y Meschini, 2017). citado por (Abarca Oviedo, Alpízar Ruiz, Castro Aguilar, & González Cordero, 2020, pág. 158).

Educar y formar desde Trabajo Social con una perspectiva intercultural y decolonial, permite que los y las estudiantes identifiquen los factores que en la actualidad invisibilizan, discriminan, silencian y mantienen dichos factores como una forma de vida arraigada y naturalizada. Asimismo, es importante que, desde la formación en las aulas, los y las estudiantes conozcan las tres etapas claves que orientan el accionar de los profesionales de lo social bajo la perspectiva intercultural. Estas etapas según Cohen-Emerique (2013) son el descentramiento, el descubrimiento y comprensión del otro; y, la negociación y mediación. Desde estas etapas, los profesionales pueden realizar un autoanálisis sobre la intervención brindada en situaciones donde se debe acercan a otras culturas, y, por ende, comprender los “otros” pensamientos, cosmovisiones, forma de vida y comportamientos.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones generales

A partir de la investigación realizada mediante la aplicación de instrumentos a las estudiantes de Trabajo Social, de una Universidad de la ciudad de Guayaquil, que se autodefinen como indígenas, se plantea el presente capítulo que contiene las conclusiones generales de la investigación y las respectivas recomendaciones.

Frente a la identidad y bienestar humano indígena

- Para la investigación fue esencial iniciar abordando las características identitarias y las condiciones de vida de las estudiantes, ya que se parte de la idea de que la base de la interculturalización es la identidad, la cual mantiene elementos que le dan estabilidad y la sostiene, pero también que cambian y se adaptan a la coyuntura. Por lo que, la identidad, se ve afectada por los procesos sociales y de poder que la atraviesa. Los rasgos y características identitarias de las estudiantes autoidentificadas como indígenas permiten acercarse a su historicidad y al valor que tiene su cultura. Asimismo, sus saberes, conocimientos y prácticas guardan una estrecha y directa relación con la cosmovisión de cada comunidad.

- Las características identitarias de los y las estudiantes son definidas por la pluralidad y diversidad de sus pertenencias sociales, sea esta familiar, comunitaria o académica que en cierta forma les permite verse y reconocerse a sí mismo y diferenciarse de los demás. Estas características y rasgos identitarios recogidos, permite al equipo docente reconocer a los y las estudiantes con los que trabajan lo cual es importante para saber quiénes son, de qué forma y cómo se les puede entender para facilitar el ingreso y permanencia en la universidad. Es esencial conocer al estudiantado para usar metodologías y modelos que respondan a las necesidades y

requerimientos pedagógicos de todos los y las estudiantes, permitiendo así construir una práctica discursiva que legitime la igualdad de oportunidades y derechos en el aula de clases (Massot, 2003).

- La vestimenta y la lengua se encuentran entre las características identitarias que las estudiantes indígenas han tenido que abandonar con el paso del tiempo para acoplarse a los nuevos contextos en los que se desenvuelven. Sobre esto se conoció que todas las estudiantes participantes en la investigación han migrado para continuar con los estudios y trabajar, tomando la decisión de regresar constantemente a sus comunidades para evitar desvincularse totalmente de sus raíces. En este sentido, la migración campo-ciudad se convierte en un problema en las comunidades de las estudiantes, lo que genera que la mayoría de los miembros de la comunidad que salen hacia las zonas urbanas abandonen rasgos y elementos significativos durante el proceso de adaptación al nuevo contexto.
- En la cultura indígena de las estudiantes prima el principio de colectividad sobre todo en celebraciones como la minga, esto es sumamente importante para fortalecer el trabajo en equipo, el apoyo mutuo y la solidaridad, parte medular de esta cultura.
- Para las estudiantes el grupo familiar y su comunidad constituyen un ente motivador para cumplir sueños, alcanzar logros en su vida y terminar los estudios universitarios. Las tres estudiantes reconocen el esfuerzo, apoyo social y económico realizado ya sea por su familia o por algún miembro de la comunidad para salir adelante.
- En cuanto al bienestar, junto a las condiciones de vida de las estudiantes, se determinó que se encuentra cruzado por el factor económico, el cual tiene un gran peso.
- Más allá de existir desigualdades sociales entre zonas urbanas y rurales como se suele pensar, desde el punto de vista de las estudiantes se pudo

conocer que existe desigualdad entre las mismas comunidades indígenas, lo cual afecta las condiciones sociales, económicas y ambientales de sus territorios. Conocer el contexto y las condiciones de vida de las estudiantes permite abrir un camino a la inclusión, puesto a que se acerca a su realidad y se comprende un poco más sobre sus particularidades socioculturales.

Frente al acceso a la educación de las mujeres indígenas

- En la actualidad, la educación primaria o secundaria son los niveles que más alcanzan las personas indígenas, por lo que la educación superior continúa siendo un privilegio para este grupo etario. Razón por la cual, la universidad significa un sueño para las estudiantes participantes en la investigación y demás miembros de sus comunidades indígenas. Por lo que sienten satisfacción y orgullo al cursar una carrera universitaria, y además son un referente a seguir en sus familias y comunidades por éste logro alcanzado.
- Las estudiantes indígenas se enfrentan a distintas barreras u obstáculos para acceder a la educación. Entre estas se encuentran; las barreras sociales, como la pobreza. Las barreras geográficas que están relacionadas con la distancia de los centros educativos desde sus comunidades, unas de las razones predominantes para decidir migrar. También, están las barreras económicas que impide que las estudiantes continúen con sus estudios para dedicarse al trabajo en la agricultura y aportar económicamente a la familia.
- Las condiciones de desigualdad que están presentes en las comunidades donde viven las tres estudiantes han condicionado su derecho de acceso a la educación en todos los niveles, lo cual significa que a más de enfrentar situaciones socioeconómicas adversas han afrontado tratos discriminatorios y machistas por parte de sus padres e incluso docentes, por el hecho de ser mujeres e indígenas. Así la realidad de las estudiantes se ha visto marcada por una triple desigualdad: de género, de clase y de identidad étnica.

Frente a la experiencia formativa: Interculturalidad en la educación superior y el Trabajo Social

- Frente a la experiencia formativa, a lo largo de la carrera las estudiantes sienten que la formación excluye conocimientos diversos e importantes para la profesión principalmente lo relacionado a las cosmovisiones. Predominando así la lógica de conocimiento hegemónico occidental y el modelo individualista, que es discutido desde las epistemologías del sur y la perspectiva intercultural, en la medida que cuestionan el statu quo y tienen una visión transformadora de la sociedad.
- La universidad es un espacio que alberga la diversidad humana, aun en los escenarios que parecen homogéneos. El tema de la interculturalidad en la educación superior nos interpela, está lleno de complejidades y nos sigue dejando dudas e inquietudes. ¿Cómo hablar de interculturalidad cuando quienes tienen que ser interculturales son quienes históricamente han sido reconocidos como “diferentes” y “vulnerables”? ¿Cómo hablar de interculturalidad si no se encuentran estrategias o vías para integrar distintas epistemologías en las políticas de educación? Para hablar de interculturalidad en la educación superior, es necesario realizar un cambio epistémico, en las políticas públicas, en los currículos, etc., que integre a la diversidad de estudiantes que conforman el espacio universitario, promoviendo intercambio de conocimientos, saberes y formas de ver y entender el mundo.
- La interculturalidad ha generado espacios de reflexión acerca de la diversidad y el abordaje que se le ha dado a ésta. Si bien su transversalización en la educación no es un camino fácil, debido a que es una ruta compleja, queremos pensar que es posible transitar en un país que busca y buscará siempre en todos los espacios, incluyendo el educativo, asumir que todos los conocimientos y saberes son importantes. Asimismo, pensar en una educación superior que entienda que hay distintas formas de transmitir conocimientos, una de ellas, la oralidad; y, que, en las mingas, la colectividad,

lo comunitario, las ceremonias y la ritualidad también son espacios de aprendizajes que se complementan con el aprendizaje educativo.

- Trabajo Social tiene la posibilidad de acción desde su práctica cotidiana intervenir en contextos socioculturales diferentes, donde surgen otras problemáticas o que pueden ser pensadas de otra manera debido a las distintas cosmovisiones; esto requiere ingeniar formas creativas de atención y también de intervención. Al ser una profesión que tiene la interculturalidad como un pilar importante, y valora la diversidad en todas sus expresiones; podemos preguntarnos si desde la formación académica la profesión está preparando a estudiantes para que se enfrenten a estos nuevos desafíos profesionales, que en muchos casos se dan en su propia comunidad.
- La Universidad y la carrera de Trabajo Social son un canal fundamental para problematizar las prácticas racistas que predominan en la cultura y que han sido naturalizadas. La transversalización de la interculturalidad en Trabajo Social podría permitir la visibilización de las voces de todos los y las estudiantes actores de su propia historia.

5.2. Recomendaciones generales

Al Gobierno Central

- Es necesario sensibilizar a las comunidades indígenas y a la población nacional sobre el valor y la riqueza cultural existentes en el país expresados en aspectos como la vestimenta y los idiomas ancestrales para promover el respeto, estimular su conservación y uso, y evitar su pérdida total. Para ello, desde la política pública, se podrían implementar campañas nacionales en donde se enfatice el valor de la identidad y la diversidad cultural.
- El éxito de cualquier vía encaminada a la configuración de una educación intercultural debe tener como punto de partida las políticas públicas con enfoque intercultural, que retomen los saberes de los pueblos y nacionalidades, a más de las luchas realizadas para aportar a la superación

de la invisibilización histórica de este grupo etario, lo cual ha implicado obstáculos que han dificultado el derecho a la educación.

- El Estado, debe garantizar el diseño políticas públicas de acciones afirmativas, que a más de facilitar el acceso de esta población a la educación de todos los niveles incluyendo el superior, lo cual incidiría directamente en su acceso al mercado laboral. De esta forma se estaría aportando a romper el arrinconamiento de este grupo etario a los cargos laborales menos calificados.
- Desde la autoridad nacional se debería plantear la necesidad de un enfoque intercultural en la educación en general. El gobierno podría aportar con normativas que exijan planes de estudio y currículos con enfoque intercultural en todos los niveles de formación, así como también la capacitación de profesionales cuya labor se relacione directa e indirectamente con la docencia para que sean capaces de enseñar desde y para la interculturalidad, y puedan asumir con responsabilidad los distintos desafíos sobre la interculturalidad que puedan presentarse.

A los Gobiernos Locales

- La participación comunitaria adquiere gran relevancia en las comunidades indígenas, sin embargo, no en todas se trabaja y se fortalece este aspecto, llegando a existir inconformidad y afectado su bienestar. En este sentido, resulta necesario que desde los gobiernos locales se generen mecanismos para optimizar los procesos relacionados a la participación comunitaria y así incrementar los niveles de bienestar comunitario, familiar y personal. El trabajo con la comunidad es esencial, por lo que se requiere de un trabajo articulado y orientado hacia las diferentes comunidades indígenas. Considerando esto, se propone que la participación de profesionales en Trabajo Social resultaría de gran utilidad.
- A partir de los resultados del presente trabajo, se obtuvo que es posible que existan desigualdades entre las mismas comunidades indígenas, por lo que

sería tarea de los gobiernos locales la promoción de estrategias que tengan enfoque intercultural con pertinencia cultural y territorial, que permitan mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas bajo los principios de equidad e igualdad, asegurando las mismas oportunidades a todas las comunidades en relación con sus necesidades y realidades particulares.

A la Universidad

- Es fundamental que la Universidad incentive a la investigación sobre la discriminación y racismo en las diversas áreas del conocimiento. Además, es transcendental que cuente con la información desagregada en datos estadísticos de este y otros grupos etarios. Debido a que existe un vacío estadístico respecto a la variable étnica de estudiantes matriculados en el registro oficial de los mismos.
- La Universidad debería contribuir con la creación de espacios que permita a los y las estudiantes indígenas y de otros grupos étnicos sentirse conformes con su propia realidad expresándose tal cual son.
- Además, se recomienda a la Universidad desarrollar rutas de política intercultural y estrategias que aporten al reconocimiento de la heterogeneidad en las identidades culturales del estudiantado, aportando a la lucha contra el racismo y la discriminación.
- De igual forma, la Universidad bajo el principio de inclusión, debería plantearse la necesidad de crear programas de formación y capacitación para el equipo docente y administrativo de la institución, puesto que la interculturalidad no alude solo a la relación docente-estudiante, sino que se extiende a todos los aspectos del entorno universitario. Dichos programas no solo estarían pensados para fortalecer habilidades relacionadas al tema de la interculturalidad, sino que se esperaría abordar otras temáticas sensibles en lo que tiene que ver con el estudiantado.

A la Carrera de Trabajo Social

- Considerando el contexto actual determinado por la pandemia de la Covid-19, lo cual ha llevado a que la Carrera funcione exclusivamente desde la virtualidad, se debería contemplar la necesidad de reforzar los procesos de intercambio e interacción en la educación en todas sus modalidades (a distancia y presencial). Al respecto, se cree que es importante generar espacios de integración entre los estudiantes y mejorar los canales de comunicación entre docentes-estudiantes.
- La carrera debería contribuir con la sensibilización sobre la valoración de la riqueza cultural del país organizando diferentes actividades extracurriculares. Esto podría tomarse como una oportunidad para generar curiosidad sobre el tema, impactar a aquellos estudiantes pertenecientes a diferentes culturas e integrar a todos los y las estudiantes. En este sentido se proponen dos líneas de acción: la primera, orientada a realzar la diversidad cultural, tradiciones, costumbres y prácticas desde un espacio flexible e informal; la segunda, estaría alineada a realzar la historia, los saberes y cosmovisiones de las diferentes culturas, desde un espacio formal y crítico que invite a la reflexión sobre los diferentes procesos que han tenido y tienen que enfrentar aquellos pueblos no mestizos. Así se podría empezar a superar ciertos estereotipos sobre la diferencia, y fortalecer la integración.
- Para lograr un Trabajo Social Intercultural hace falta más que realizar actividades extracurriculares, es fundamental abordar la interculturalidad desde el currículo. Por ello, se propone realizar una reconfiguración a la malla curricular de la carrera e integrar a los y las estudiantes en dicho proceso. De esta manera, será posible tomar en cuenta las formas de vida del estudiantado, sus necesidades y expectativas.
- Es necesario desarrollar competencias interculturales en los y las estudiantes con la finalidad de que al convertirse en profesionales cuenten con competencias que le permitan trabajar con grupos y sujetos sociales de diversos orígenes y diferente historicidad. Así también lo sostienen las

estudiantes. Por tanto, se propone incluir en el currículo conocimientos, habilidades y destrezas ligados al rol de mediador intercultural y de educador-orientador en contextos de interculturalidad y multiculturalidad. En este sentido, se recomienda también que desde la malla se fomenten prácticas comunitarias en los contextos locales de los estudiantes.

- En lo concerniente a la intervención, sería necesario capacitar a los y las profesionales, sobre todo a estudiantes graduados, en cuanto a las herramientas y conocimientos teóricos para intervenir desde un enfoque intercultural. De igual forma, se vuelve fundamental pensar en estrategias para sensibilizar a los profesionales en lo referente al trabajo en contextos multiétnicos que han ido cobrando mayor presencia en diversas partes del mundo y en el país gracias a fenómenos como la migración masiva y la globalización.
- En el proceso de sensibilización sobre la diversidad y la diferencia se debería fomentar la investigación desde Trabajo Social con una perspectiva intercultural y decolonial que rescate las voces de los grupos sociales que históricamente han sido silenciados e invisibilizados y afectados por la matriz de la huella colonial. Asimismo, es fundamental fomentar en los y las estudiantes la importancia de investigar sobre sus propias culturas. Esto podrían hacerlo con apoyo y motivación de los y las docentes y a partir de las actividades que se realicen en la carrera sobre diversidad, todo esto podría hacer que los y las estudiantes indígenas, afros, montubios, entre otros, se interesen en desarrollar investigaciones sobre la historia de su cultura y/o fenómenos sociales que afecten a sus respectivos pueblos. Ocoró Loango (2020), Doctora en Ciencias Sociales y Máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, enfatiza en que es importante que las personas se adueñen de su historia y empiecen a hablar y producir conocimiento sobre ella.

*¿Quiénes son los que hablan de nosotros, los
otros que no conocen nuestra historia?
Ocoró Loango (2020)*

Bibliografía

- Abarca Oviedo, E., Alpízar Ruiz, V., Castro Aguilar, K., & González Cordero, S. (2020). Jóvenes migrantes y su acceso/permanencia en la educación universitaria: un análisis crítico desde la perspectiva de Trabajo Social decolonial e intercultural. En E. Gómez Hernández, & otros, *Ética Intercultural y Decolonial de Trabajo Social* (págs. 151-161). Medellín: Pulso & Letra Editores.
- Acosta Muñoz, L. E. (2018). Los Indicadores del Bienestar Humano: innovación social y cultural que busca fortalecer las capacidades de gobernabilidad de los pueblos indígenas en la Amazonia colombiana. *Mundo Amazónico*, 9(2), 61-88.
- Acosta, L. E. (2008). Sostenibilidad territorial y bienestar indígena: bases para el diseño de indicadores en la amazonia colombiana. (S. Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas, Ed.) *Revista Colombiana Amazónica*, 1, 113-128.
- Acosta, L. E., García, Ó. I., & Dubois, A. (2016). Las capacidades colectivas como un instrumento metodológico para la evaluación del bienestar humano en territorios indígenas del Amazonas colombiano. *Mundo Amazónico*, 7(1-2), 5-30.
- Acosta, L. E., Pérez, M., Juragaro, L., Nonokudo, H., Sánchez, G., Zafíama, Á., . . . Neikase, S. (2011). *La chagra en La Chorrera: más que una producción de subsistencia, es una fuente de comunicación y alimento físico y espiritual, de los Hijos del Tabaco, la Coca y la Yuca dulce*. Bogotá: Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas, SINCHI.
- Aguilar Idáñez, M. J. (2004). Trabajo social intercultural: una aproximación al perfil del Trabajador Social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 153-160.
- Alavez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. Ciudad de México: Cámara de Diputados, Mesa Directiva.
- Alonso-García, S., Roque-Herrera, Y., & Juárez-Ramos, V. (2019). La educación intercultural en el contexto ecuatoriano de educación superior: un caso de innovación curricular. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 47-58.
- Amaya García, M. A. (2015). Análisis de la Ley de Subvención Escolar Preferencial a escuelas vulnerables chilenas: una aproximación desde la teoría de la reproducción de Bourdieu. *Magister*, 27, 83-90.

- Araníbar, R. (2009). *Rol del trabajador social en los movimientos sociales indígenas del I.S.A.L.P.* . Obtenido de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-308.pdf>
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181.
- Arroyo Ortega, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectiva situadas. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazno, & M. C. Ospina, *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contexto, experiencias y voces* (págs. 47-66). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Arteaga-Cruz, E. L. (julio-septiembre de 2017). Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador. *Saúde Debate*, 41(11), 907-919.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1998). *Constitución Política de la República del Ecuador*. Obtenido de https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ecu_anexo15.pdf
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica Reformatoria a Ley Orgánica de Educación*. Quito: Editora Nacional. Recuperado el 27 de Junio de 2020, de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2018/08/Reformas-LOES.pdf>
- Avemañay, Á. (2012). *La minga comunitaria del pueblo indígena y su aporte a la educación intercultural bilingüe. Estudio de caso del Centro Educativo Comunitario Estanislao Zambrano de la comunidad Columbe Grande, Cantón Colta, provincia de Chimborazo*. Obtenido de Universidad Politécnica Salesiana.
- Avena Koenigsberger, A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(24), 176-198.
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.
- Ávila Romero, A. (enero-marzo de 2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista de Educación y Desarrollo*, 19-25.

- Ávila Romero, A., & Ávila Romero, L. E. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. *ARGUMENTOS*, 27(76), 37-54.
- Bach, A. M. (2018). Epistemología, feminismo y los saberes de las gentes indígenas. *Descentrada*, 2(2), 1-11.
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el siglo XXI: primera década*. Obtenido de <http://documents1.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/Latinoamerica-indigena-en-el-siglo-XXI-primera-decada.pdf>
- Bello Domínguez, J. (2019). Hombres y Mujeres Indígenas: Pobreza y Relaciones de Género en México. *IQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 2, 114-132.
- Bello, Á., & Hopenhayn, M. (Mayo de 2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Obtenido de Repositorio de CEPAL: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/1/S01050412_es.pdf
- Bello, Á., & Rangel, M. (Abril de 2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*(76), 39-54.
- Benítez Bastidas, N. M. (2017). *Formas y modos de vida de los pueblos Kichwas de Imbabura (Ecuador): Territorio, organización, patrimonio e interculturalidad*. Obtenido de Repositorio Digital UNEX: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6012/1/TDUEX_2017_Benitez_Bastidas.pdf
- Bernabé Villodre, M. d. (diciembre de 2012). Contextos pluriculturales, educación musical y Educación Intercultura. *El Artista*(9), 190-214.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (Tercera ed.). Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- Bettina Stivanello, M. (2015). Aportes al debate de la Interculturalidad en Salud. *Margen*76, 1-8.
- Bolaños, G., & Ramos, A. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Editorial Fuego Azul.
- Bonfil-Sánchez, P. (Enero-Abril de 2012). Mujeres indígenas y derechos en el marco de las sociedades multiétnicas y pluriculturales de América Latina. *Ra Ximhai*, 8(1), 141-167.

- Botero de Mejía, B. E., & Pico Merchán, M. E. (Enero - Diciembre de 2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: Una aproximación teórica. *Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 11 - 24.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Tercera ed.). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara S.A.
- Breidlid, A. (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible* (1era ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Briones, G. (1995). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES.
- Cadet Odimba, J. (2017). La mujer indígena y su derecho a la participación política en México. *Revista Prolegómenos - Derechos y Valores*, 2, 145-158.
- Camino-Esturo, E. (2018). Ecologías e interculturalidades en la universidad: el diálogo de saberes orientado hacia la movilidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 195-207.
- Campoverde Díaz, S. M. (2012). *La comunidad. Shuae Yawints en el Ecuador y su incidencia en la interculturalidad*. Obtenido de Repositorio Digital UTE.
- Carballeda, A. (2012). Política social, multiculturalismo e intervención en lo social. Pensando en Latinoamérica. *Ponencia presentada en el IX Encuentro de Centroamérica y el Caribe "Políticas sociales y Trabajo Social"* (págs. 34-40). Cartagena de Indias: Universidad Nacional de Cartagena de Indias.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., & Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), 9-43.
- Casado Aparicio, E., Ruiz, L., & López Carrasco, C. (mayo-agosto de 2015). Ecología de saberes dentro de la Universidad: Propuestas de intervención para liberar

- dispositivos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 25-40.
- Castillo-Guzmán, E., & Loango Ocoró, A. (Octubre de 2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*(51), 257-265.
- Castro Pozo, M. U., & García Álvarez, L. F. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo, & M. C. Ospina, *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contexto, experiencia y voces* (págs. 7-28). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- CEPAL. (2012). *Los derechos de las niñas y los niños indígenas*. Santiago de Chile: CEPAL-UNICEF.
- CEPAL. (2013). *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas geográficas y sociales en el marco de los derechos humanos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783_es.pdf
- CES. (2017). *Reglamento de Régimen Académico*. Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Chate Chindicue, S. F. (2018). *La identidad cultural de los pueblos indígenas y su influencia sobre el rol del psicólogo*. Obtenido de Repositorio Digital Universidad de San Buenaventura Colombia: http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/5701/3/Identidad_cultural_indigenas_Chate_2017.pdf
- Chávez González, M. L. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones*, 34(134), 131-155.
- Chávez, O., & Carpio, C. (2018). El reconocimiento del sistema indígena de salud. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(2), 195-209.
- Chirix García, E. (2019). *Estudio sobre racismo, discriminación y brechas de desigualdad en Guatemala: una mirada conceptual*. Ciudad de México: Naciones Unidas.

- Chusin Chusin, J. (2013). *Pérdida de identidad cultural en los niños y niñas de séptimo año de educación básica, del centro educativo ciudad de San Salvador en la comunidad Guayama Grande en el año lectivo 2010-2011*. Obtenido de Repositorio Digital UPS.
- Coba Andrade, C. A. (1996). Etnografía musical: bailes y danzas. Ritualismo y sacralización. En M. P. Baumann, *Cosmología y música en los Andes* (págs. 197-220). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Cobo, R. (1999). *Multiculturalismo, Democracia paritaria y Participación Política*. Madrid: Política y Sociedad.
- Cobos Rodríguez, J. Z., & Toledo Villamar, S. M. (14 de Septiembre de 2018). *La migración indígena: experiencias sociales que perpetúan su colonizaje. Historias de Vida de cuatro familias indígenas en la ciudad de Guayaquil*. Obtenido de Repositorio Digital UCSG: <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/11684/1/T-UCSG-PRE-JUR-TSO-88.pdf>
- Cohen-Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 11-38.
- Comboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*(66), 10-13.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades. (2019). *Agenda Nacional para la Igualdad de Derechos de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Pueblo Afroecuatoriano y Pueblo Montubio para el período 2019-2021*. Obtenido de <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/2020/02/Agenda-Nacional-para-la-Igualdad-de-Pueblos-y-Nacionalidades.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008). Obtenido de Asamblea Nacional Constituyente: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Contreras Hernández, P., & Trujillo Cristoffanini, M. (2017). Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales: a portes a los estudios sobre migraciones. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(1), 145-162.

- Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial.* (1963). Obtenido de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cerd.aspx>
- Cortés, D., & Hernández, D. (2016). Juventud indígena en México. Reflexiones desde una sociología de las ausencias. *Argumentos*(18), 149-176.
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 45-76.
- De la Cuadra, F. (2015). Buen Vivir: ¿Una auténtica alternativa post-capitalista? *Polis. Revista Latinoamericana*, 40, 1-11.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Las Universidades en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal* (1era ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Prometeo Libros.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad; Programa Democracia y Transformación Global.
- De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneses, & K. A. Bidaseca, *Epistemologías del sur* (págs. 25-62). Buenos Aires: CLACSO.
- Declaración de Friburgo. (2007). *Los derechos culturales, Declaración de Friburgo*. Obtenido de https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf
- Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. (2001). Obtenido de https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 21 de Mayo de 2021, de Naciones Unidas: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

- Díaz, M. (2016). Racismo epistémico y monocultura: Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 14-28.
- Dietz, G. (abril-junio de 2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1-78.
- EP-E-Kichwa C. (Agosto de 2021). Educación Superior Intercultural. (A. Huayamave, & K. Peñafiel, Entrevistadores)
- EP-E-Kichwa O. (Agosto de 2021). Educación Superior Intercultural. (A. Huayamave, & K. Peñafiel, Entrevistadores)
- EP-E-Shuar. (Agosto de 2021). Educación Superior Intercultural. (A. Huayamave, & K. Peñafiel, Entrevistadores)
- Erazo Castro, A. S. (2019). *Análisis comparativo de las políticas públicas educativas para educación en adultos y jóvenes con escolaridad inconclusa en los gobiernos de Jaime Roldós Aguilera y Rafael Correa*. Obtenido de Repositorio Digital UCE.
- Escobar, A. (2005). *Más Allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia*. Bogotá: ICAN.
- Espín, J., Marín, M. D., Rodríguez, M., & Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*(315), 227-249.
- Fernández Lamarra, N. R., & Pérez Centeno, C. G. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148.
- Figuroa Huencho, V. (2007). *Capital social y desarrollo indígena urbano: una propuesta para una convivencia multicultural. Los mapuches de Santiago de Chile*. Obtenido de Repositorio Digital Universitat Ramon Llull: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9165/TESIS_VERONICA_FIGUEROA_HUENCHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- FITS. (2014). *Definición Global del Trabajo Social*. Obtenido de Federación Internacional de Trabajadores Sociales : <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>

- Gaete Quezada, R. (Mayo de 2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48), 149-172.
- García Marín, J. (2006). Educación y reproducción cultural: el legado de Bourdieu. *Práxis Educativa*(2), 71-77.
- García Medina, C. (2010). Retos de los derechos humanos en el siglo XXI: los pueblos indígenas. *SAPIENS*, 11(1), 31-46.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. New York: Gedisa.
- GF-E-Kichwa C. (Agosto de 2021). Educación Superior Intercultural. (A. Huayamave, & K. Peñafiel, Entrevistadores)
- GF-E-Kichwa O. (Agosto de 2021). Educación Superior Intercultural. (A. Huayamave, & K. Peñafiel, Entrevistadores)
- GF-E-Shuar. (Agosto de 2021). Educación Superior Intercultural. (A. Huayamave, & K. Peñafiel, Entrevistadores)
- Giuliano, F. (2019). Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. *Voces de la educación*, 4(8), 28-69.
- Gómez Hernández, E., & otros. (2015). *Diálogo de saberes e interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín*. Medellín: Pulso & Letra.
- Gómez-Hernández, E. (2014). Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. *Revista Pensamiento Actual*, 14(23), 29-41.
- Gómez-Hernández, E. (2015). *Trabajo Social Decolonial*. Obtenido de [http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/2017/Trabajo%20Social%20decolonial%20Esperanza%20Gomez-Hernandez%20%20octubre%202015%20\(1\).pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/2017/Trabajo%20Social%20decolonial%20Esperanza%20Gomez-Hernandez%20%20octubre%202015%20(1).pdf)
- Gómez-Hernández, E. (2018). Crítica a la inclusión social desde Trabajo Social Intercultural y Decolonial. *RUMBOS TS*, 13(17), 11-22.
- Granados, L. d. (2014). *El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica*. Obtenido de CES: https://www.ces.gob.ec/doc/regimen_academico/propuesta_reglamento_presentacion%20plan%20excelencia%20luis%20vargas%20torres.pdf

- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En n. n. Saber, *Formas-Otras*. (págs. 98-108). Barcelona: CIDOB.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales. *Tabula Rasa*(14), 341-355.
- Grosfoguel, R. (Enero-Junio de 2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*(16), 79-102.
- Guerrero Barrios, J., & Faro Resendiz, M. T. (Agosto-Septiembre de 2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología*, 16(27), 34-41.
- Gunther, D. (abril-junio de 2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(56), 192-207.
- Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300.
- Guzmán, N., & Triana, D. (2019). Julieta Paredes: hilando el feminismo comunitario. *Ciencia Política*, 14(28), 23-49.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Hanne, A. V. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural. Caso de la Universidad Nacional de Salta. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 14-29.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México D. F.: McGraw Hill/ Interamericana Editores.
- Herrera Huérfano, E., Sierra Caballero, F., & Del Valle Rojas, C. (Abril - Julio de 2016). Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*(131), 77-105.

- Hidalgo, A. L., Arias, A., & Ávila, J. (2014). El pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. En A. L. Hidalgo, A. Guillén, & N. Deleg, *Sumak Kawsay Yuyay: Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (págs. 23-74). Quito: CIM-PYDLOS-FIUCUHU.
- Horbath, J. E. (2008). La discriminación laboral de los indígenas en los mercados urbanos de trabajo en México : revisión y balance de un fenómeno persistente. En CLACSO, *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe* (págs. 25-52). Bogotá: Siglo del hombre.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (Tercera ed.). Caracas: Fundación Sypal.
- Ildfonso, E. A. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC Editorial.
- Illich, I. (1987). *Un mundo sin escuelas*. México DF: Editorial Nueva Imagen.
- INEC. (Agosto de 2020). *Encuestas condiciones de vida 2020*. Obtenido de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/>
- Infante, A. (septiembre-diciembre de 2013). El por qué de una "epistemología del Sur" como alternativa ante el conocimiento europeo. *Fermentum*, 23(68), 401-411.
- Ipar, J. J. (1992). El nacimiento de la epistemología: cuatro momentos fundamentales. *ALCMEON Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*.
- Iriarte Moncayola, M. (2015). *Cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga*. Obtenido de UMA: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13747/TD_IRIARTE_MONCAYOLA_Manuel.pdf?sequence=1
- Iriarte Moncayola, M. (2015). *Cultura, multiculturalidad e interculturalidad. Análisis de la educación intercultural en la ciudad de Málaga*. Obtenido de Repositorio Digital Universidad de Málaga: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>
- IWGIA. (2020). *El Mundo Indígena 2021*. Obtenido de Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas: https://iwgia.org/doclink/iwgia-libro-el-mundo-indigena-2021-esp/eyJ0eXAiOiJKV1QiLCJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJzdWUiOiJpd2dpYS1saWJyby1lbC1tdW5kby1pbmRpZ2ZVuYS0yMDIxLWVzcCIsImIhdCI6MTYxODkxNDg1NywiZlhwIjoxNjE5MDAxMjU3fQ.1kOUBEI4EIVumW_edYPaE-8B9WeaWQNFNcbYt7bo3Q

- Jara Cobos, R. V., & Massón Cruz, R. M. (2016). Política de acción afirmativa, su repercusión en la Universidad Politécnica Salesiana. Caso: indígenas de Quilloac. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 139-153.
- Jaramillo Echeverri, L. G. (Diciembre de 2003). ¿Qué es Epistemología? *Cinta de Moebio*(18), 174-178.
- Juárez, C., Márquez, M., Salgado, N., Pelcastre, B., Ruelas, M., & Reyes, H. (2014). La desigualdad en salud de grupos vulnerables de México: adultos mayores, indígenas y migrantes. *Revista Panam Salud Pública*, 35(4), 284–90.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación Superior Intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasien Ecuador. *Revista de Educación Superior*, 48(184), 55-76.
- Krmpotic, C. (Enero-Diciembre de 2012). Cultura, interculturalidad y empoderamiento en la agenda del Trabajo Social en Argentina. *Trabajo Social*(14), 29-40.
- Larrea Maldonado, A. M. (enero-abril de 2004). El Movimiento Indígena Ecuatoriano: participación y resistencia. *OSAL*(3), 67-76.
- Lavinas Picq, M. (2009). La violencia como factor de exclusión política: mujeres indígenas en Chimborazo. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (págs. 125-143). Quito, Ecuador: FLACSO, Sede Ecuador.
- Lehmann, D. (enero-abril de 2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 33-170.
- León Díaz, R. (agosto de 2007). Trabajo Social Intercultural: Algunas reflexiones a propósito de la intervención con una comunidad indígena del trapecio amazónico colombiano. *Palabra*(8), 200-220.
- Ley Orgánica de Comunicación*. (2013). Obtenido de Agencia de Regulación y Control de las Telecomunicaciones: <https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2020/01/Ley-Organica-de-Comunicaci%C3%B3n.pdf>
- Ley Orgánica de Cultura. (2016). *Ley Orgánica de Cultura*. Obtenido de Ministerio de Cultura y Patrimonio: <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/01/Ley-Orga%CC%81nica-de-Cultura-APROBADA-Y-PUBLICADA.pdf>

- Ley Orgánica de Educación Intercultural*. (2011). Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/06/LOEI.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Superior*. (2010). Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. *Educación y Pandemia*, 115-121.
- Londoño Calero, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52-69.
- López-Santiago, N., & Reyes-Pérez, O. (2017). El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-25.
- Lorente Molina, B. (2001). Género, profesión y cultura. una aproximación al estudio de la identidad de los trabajadores sociales. *Revista de Trabajo Social*(3), 52-67. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/42359/31983-117235-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lorente Molina, B. (2004). Perspectivas de género y trabajo social: Construyendo método desde el paradigma intercultural. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 87-93.
- Loza Tupiz, V. K. (2020). *La minga como forma de identidad cultural del pueblo Cayambi*. Obtenido de Repositorio Digital UCE: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/21718/1/T-UCE-0010-FIL-898.pdf>
- Lú, L. (2010). *Epistemología del norte global*. Obtenido de https://www.academia.edu/22262637/Epistemolog%C3%ADa_del_norte_global
- Mac Gregor, J. A. (2011). Identidad y globalización. *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos*, 112-119. Obtenido de Secretaría de Cultura.
- Maldonado-Torres, N. (2011). El pensamiento filosófico del "giro descolonizador". En E. Dussel, E. Mendieta, & C. Bohórquez, *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300- 2000): historias, corrientes, temas y filósofos* (págs. 683-697). México: Siglo XXI.
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. Obtenido de

https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

- Martínez López, O. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio importante. *Sociedad e infancias*, 4, 267-270.
- Martínez-Miguel, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México D.F.: Trillas.
- Mastretta, M. P. (Diciembre de 2013). Trabajo Social Intercultural. *Revista Costarricense de Trabajo Social*(25), 53-62.
- Maturana, H., & Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: Lumen.
- Mazo Osorio, A. F., & Uribe Cardona, É. P. (2020). Contexto histórico de la colonización de Antioquia desde las diversidades sociales: reflexión ética desde el Trabajo Social intercultural y decolonial. En E. Gómez Hernández, *Ética cultural y decolonial de Trabajo Social* (págs. 25-36). Medellín: Pulso & Letra Editores.
- Mendoza Orellana, A. (2010). Interculturalidad, identidad indígena y educación superior. *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles : congreso internacional* (págs. 2429-2446). Santiago de Compostela: Congreso internacional.
- MIDUVI. (Diciembre de 2015). *Informe Nacional del Ecuador para la Tercera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Vivienda y Desarrollo Urbano Sostenible HABITAT III*. Obtenido de https://www.habitatyvivienda.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Informe-Pais-Ecuador-Enero-2016_vf.pdf
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto . En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 25-46). Bogotá: Siglo del hombre.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad* (1era ed.). Buenos Aires: Del Signo.
- Millán, S. (2015). La Alteridad Permanente: Cosmovisiones Indígenas Teorías Antropológicas. *Scripta Ethnologica*, 38, 82-100.
- Miller, D., & Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la educación superior*, 45(177), 17-42.

- Ministerio de Cultura y Patrimonio. (s/f). *Ministerio de Cultura y Patrimonio conmemora el 12 de octubre como Día de la Interculturalidad y la Plurinacionalidad*. Obtenido de <https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/ministerio-de-cultura-y-patrimonio-conmemora-el-12-de-octubre-como-dia-de-la-interculturalidad-y-la-plurinacionalidad/>
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (26 de Febrero de 2019). *Proyecto Red de Protección Social en Ecuador*. Obtenido de <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/2019/02/3PRIM.pdf>
- Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. (2015). *Perfil de salud de los pueblos indígenas de Guatemala*. Obtenido de Organización Panamericana de la Salud.
- Molano L., O. L. (mayo de 2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*(7), 69-84.
- Molina Galarza, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964.
- Moore Torres, C. (julio-diciembre de 2018). Feminismos del Sur, abriendo horizontes de descolonización. Los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios. *Estudios políticos*, 53, 237-259.
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Obtenido de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Naciones Unidas. (2020). *Plan de Respuesta Humanitaria Covid-19. Ecuador*. Obtenido de <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/20200430-EHP-ECUADOR-COVID-19.pdf>
- Norambuena Urrutia, P., & Mancilla Le-Quesne, V. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, 10(2), 219-234.
- Ochoa Palomo, C. (2006). *Igunas ideas sobre la educación intercultural como tarea crítica*. Obtenido de http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4058/2/FPF_PTPF_01_0716.pdf

- Ocoró Loango, A. (Julio–Diciembre de 2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y nudos*, 5(41), 35-46.
- Ocoró Loango, A. (Abril-Junio de 2019). Emancipación y la descolonización: tensiones, luchas y aprendizajes de los/as investigadores/as negros/as en la educación superior. *Revista Práxis Educativa*, 15(32), 53-68.
- Ocoró Loango, A. (2020). El racismo estructural y la expansión de las fronteras del autoritarismo en América Latina. *Crítica e Sociedade: Revista de cultura política*, 10(1).
- Ocoró Loango, A., & Mazabel Cuasquer, M. (Enero-Marzo de 2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*(87), 15-33.
- Ocoró Loango, A., & Nilza da Silva, M. (2018). Educación superior y pueblos afrodescendientes en América Latina. En D. Mato, *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (págs. 323-350). Córdoba: UNESCO – IESALC – UNC.
- OIT. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Olivera Rodríguez, I., & Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 35(39), 7-39.
- Oñate, M. G., & Cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 65-72.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 194(49), 1-8.
- Orellana, L. (2001). *Estadística descriptiva*. Obtenido de Repositorio Digital Universidad de Buenos Aires: http://www.dm.uba.ar/materias/estadistica_Q/2011/1/modulo%20descriptiva.pdf

- Organización Mundial de la Salud. (31 de Diciembre de 2019). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. (2014). *Recomendaciones para la participación de poblaciones indígenas en la reducción del riesgo de desastres: Enfoques y estrategias para reducir el riesgo de desastres y superar los retos para su aplicación* .
- Ossola, M. (2010). Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*(8), 87-105.
- Paredes, J. (2015). Despatriarcalización". Una respuesta categórica del feminismo comunitario (descolonizando la vida). *Revista de estudios bolivianos*(21), 100-115.
- Pelletier Quiñones, P. (2014). La discriminación estructural en la evolución jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista IIDH*(60), 205-215.
- Peñalva Velez, A., & Leiva Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-58.
- Pérez Sáenz, J. P. (1994). Indígenas y fuerza de trabajo en Guatemala. En C. L. (CELADE), *Estudios sociodemográficos de pueblos indígenas* (págs. 335-348). Santiago de Chile: CELADE.
- Pertegal-Felices, M. L., Espín-León, A., & JimenoMorenilla, A. (2020). Diseño de un instrumento para medir identidad cultural indígena: caso de estudio sobre la nacionalidad amazónica Waorani. *Revista de Estudios Sociales*, 71, 51-61.
- Plant, R. (Diciembre de 1998). *Pobreza y desarrollo indígena: algunas reflexiones*. Obtenido de Banco Interamericano de Desarrollo: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Pobreza-y-desarrollo-ind%C3%ADgena-Algunas-reflexiones.pdf>
- Prats, J., Barca, I., & López Facal, R. (2014). *Historia e identidades culturales*. Barcelona: Universidade do Minho.
- PRIMICIAS. (29 de Agosto de 2020). *Solo el 45,5% de hogares en Ecuador tiene acceso a Internet, según el INEC*. Obtenido de

<https://www.primicias.ec/noticias/tecnologia/ecuador-hogares-acceso-internet-inec/>

- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*(188), 97-123.
- Quijano, A. (2009). *Colonialidad del poder y descolonialidad del poder*. Obtenido de [http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/2017/Trabajo%20Social%20decolonial%20Esperanza%20Gomez-Hernandez%20%20octubre%202015%20\(1\).pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/2017/Trabajo%20Social%20decolonial%20Esperanza%20Gomez-Hernandez%20%20octubre%202015%20(1).pdf)
- Quilaqueo R., D., & Torres C., H. (Diciembre de 2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos Epistemológicos de la Escolarización Desarrollada en Contextos Indígenas. *Alpha (Osorno)*(37), 285-300.
- Quinche Bravo, M. d. (2016). *Fortalecimiento de la minga como vía para el autodesarrollo comunitario del Barrio Molle, Parroquia rural de San Antonio de Cumba, cantón Saraguro, Provincia de Loja*. Obtenido de Repositorio Digital Universidad Nacional de Loja.
- Radcliffe, S. (2014). El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana. *Eutopía*(5), 11-34.
- Rain Rain, A., & Muñoz Arce, G. (2019). Interculturalidad crítica en clave decolonial: desafíos para la formación en trabajo social. *ConCiencia Social. Revista digital de Trabajo Social*, 2(4), 166-182.
- Requejo, F. (2006). Multiculturalidad, Sociedad internacional y Democracias Liberales . *Comunicación*(6), 65-81.
- Restrepo, R. (Julio - Agosto - Septiembre de 1998). Cosmovisión, Pensamiento y Cultura. *Revista Universidad Eafit*, 35-42.
- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*(36), 35-61.
- Ricoeur, P. (1984). *La metáfora viva*. Buenos Aires: Editorial Megápolis.
- Robinson Trápaga, D. D.-C., & Cruz Hernández, S. (2019). Empoderamiento de la mujer rural e indígena en México a través de grupos productivos y microempresas sociales. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 91-108.

- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez García, J. (Julio-Diciembre de 2011). La integración intercultural en España: El mestizaje constitucional democrático. *Migraciones internacionales*, 6(2), 193-222.
- Rodríguez Jiménez, J. R., Millanes Campa, B. J., & Durand Villalobos, J. P. (2019). Universidad y maternidad. Madres universitarias en la Universidad de Sonora. *Universidades*(79), 41-52.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (abril-junio de 2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles Educativos*, 38(152), 128-145.
- Romaña Rivas, Y. (2020). El racismo en la cotidianidad: una manifestación del racismo estructural en Colombia. *UNA Revista de Derecho*(5), 12-62.
- Ruiz Gutiérrez, L., Torres Martínez, G., & García Céspedes, D. (2018). Desafíos de la Educación Superior. Consideraciones sobre el Ecuador. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 8-16.
- Sánchez Riaño, F., & Mora, A. I. (2019). Epistemologías del fuego, una propuesta a partir del pensamiento Ancestral. *Misión Jurídica*, 12(16), 281-308.
- Sánchez, D. (julio-diciembre de 2010). El concepto de la cosmovisión. *Kairós*(47), 79-92.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: AFRO.
- Sanhueza Díaz, I., Rain Rain, A., & Huenchucoy Millao, L. (2014). La formación de Trabajadores/as Sociales desde una perspectiva intercultural: aproximaciones desde la práctica pedagógica. *Revista Perspectivas*(25), 37-53.
- Santana Colin, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*(69), 97-119.
- Santelices Enríquez, M. (2016). *La educación superior en Ecuador: Análisis Crítico*. Obtenido de Universidad de los Hemisferios: <http://dspace.uhemisferios.edu.ec:8080/jspui/bitstream/123456789/517/1/Art%C3%ADculo%20Acad%C3%A9mico.%20mcse.pdf>

- Saraví, G. (2010). Juventud indígena en México: tensiones emergentes para el análisis y las políticas públicas. *Aquí Estamos. Revista de Exbecarios Indígenas del IFP-México*, 7(13).
- Secretaría de Salud de México. (2002). *Prevención del embarazo no planeado en adolescentes*. Obtenido de <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/documentos/DOCSAL7201.pdf>
- Segura Salazar, C. M., & Chávez Arellano, M. E. (2016). "CUMPLIR UN SUEÑO". Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1021-1045.
- SENPLADES. (2013). *Atlas de desigualdades socio-económicas del Ecuador*.
- Senplades. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida*. Obtenido de https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Soares, D. (2007). Acceso, abasto y control del agua en una comunidad indígena chamula en Chiapas. Un análisis a través de la perspectiva de género, ambiente y desarrollo. *Región y sociedad*, 19(38), 25-50.
- Solís Gamboa, M. B., & Lara Pico, R. N. (2020). *Aportes para una Educación que Reconozca las Identidades y Diversidades de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de una Universidad Amazónica del Ecuador en el año 2019*. Obtenido de Repositorio Digital UCSG: <http://repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/14635/1/T-UCSG-PRE-JUR-MD-TSO-57.pdf>
- Soto Quiroz, R., Garro-Aburto, L., & Yogui Takaesu, D. (2020). El desafío de ser madre y universitaria: experiencias de superación. *Revista ESPACIOS*, 41(26), 28-37.
- Steingress, G. (2002). La cultura como dimensión de la globalización: Un nuevo reto para la sociología. *Revista Española de Sociología*(2), 77-96.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Suárez, C. I. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina*. Obtenido de Universitat Autònoma de

Barcelona:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/459242/cis1de1.pdf?sequence=1>

- Tirzo Gómez, J., & Guadalupe Hernández, J. (Enero-Junio de 2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*(48), 11-34.
- Toro Arévalo, S. A., Campos Winter, H., Iglesias Mills, N., Lehnebach Figueroa, K., & Riezu García, A. (2017). Epistemologías del Sur: confluencias, sinergias y proyecciones epistémico-educativas. *PAIDEIA*, 19-53.
- Torrano, A., & Fischetti, N. (2018). *Apuestas del feminismo: Ciencia/Técnica/Latinoamérica. Nuevas urdimbres desde el Sur*. Obtenido de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/92428/CONICET_Digital_Nro.ef381aab-0b6b-4967-97af-d9d5c73ba35a_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Torres Gómez, F., & Vélez Villafañe, G. (Enero-Junio de 2020). Resignificar al otro: configuraciones de la interculturalidad en la formación e intervención del trabajo social. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 22(34), 161-180.
- UCSG. (2017). *Dominios Institucionales de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*. Obtenido de <https://www.ucsg.edu.ec/wp-content/uploads/pdf/sinde/DOMINIOS-LINEAS-DE-INVESTIGACION.pdf>
- UCSG. (2019). *Estatuto de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil*. Obtenido de https://www.ucsg.edu.ec/wp-content/uploads/transparencia/ESTATUTO_2019.pdf
- Ulloa, E. (2010). *Estrategias orientadas a la comunicación intercultural en asociaciones dedicadas al Turismo Comunitario en la parroquia Tarqui*. Obtenido de Repositorio Digital Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2985/1/td4390.pdf>
- UNAM. (2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) Declaraciones y Plan de Acción. *Perfiles Educativos*, 31(125), 90-108.
- Unda Lara, R., & Muñoz, G. (junio de 2011). La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual. *Última década*, 19(34), 33-50.
- UNESCO. (2 de Noviembre de 2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Obtenido de

http://www.oas.org/DIL/esp/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Universal_UNESCO_diversidad_cultural.pdf

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Obtenido de https://pep.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf

UNESCO-IESALC. (16 de Noviembre de 2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres. (18 de abril de 2018). *Salud y Mortalidad Materna de las Mujeres Indígenas*. Obtenido de Fondo de Población de las Naciones Unidas: https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/factsheet_v20_Spanish%20%281%29.pdf

Uribe Cardona, E. P. (2018). Estrategias organizativas de los pueblos indígenas en la ciudad de Medellín: una mirada desde el Trabajo Social Intercultural y Decolonial. En E. Gómez Hernández, *Experiencias con diversidades sociales: desde Trabajo Social intercultural y decolonial* (págs. 360-378). Medellín: Pulso & Letra Editores.

Vallejo Real, I. R., & Duahlde Ruiz, C. (2019). Las mujeres indígenas amazónicas: actoras emergentes en las relaciones Estado-organizaciones. *Polis (Santiago)*, 18(52), 30-44.

Vargas Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 33(1), 155-165.

Vargas Soler, J. C. (2011). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. *Otra economía*, 3(4), 46-65.

Vasco, C., Huerta Cruz, S., Jaramillo, M. I., Jaramillo, R., & Jácome, E. (2020). Patrones de uso de la tierra en la Amazonía central ecuatoriana: Una comparación entre etnias Kichwa, Shuar y colonos. *Ciencia y Tecnología*, 13(2), 1-8.

Vásquez-Parra, J., & Campo-Rivas, C. (2016). Discriminación laboral indígena: Una aproximación desde el imaginario Colonial y la teoría Elsteriana. *Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 28(4), 828-837.

- Velasco, S. (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 Ruiz, & Lara, *Experiencias y resultados de acción afirmativa con estudiantes indígenas de Educación Superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (págs. 55-78). Xalapa: ANUIES/Universidad Veracruzana.
- Vélez, C. M. (Abril de 2001). *Apuntes de Metodología de la Investigación: Un resumen de las principales ideas para el desarrollo de proyectos de investigación*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional.
- Vera Noriega, J. Á., Bautista Hernández, G., & Tánori Quintana, J. (diciembre de 2017). Condicionantes de la satisfacción con la vida de los pueblos originarios en México. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 7(3), 2783-2792.
- Villasante, M. (2007). La diversidad sociocultural y equidad educativa en la UNSAAC. En J. Ansión, & F. Tubino, *Villasante, M. (2007). La diversidad sociocultural y equidad educativa en la UNSAAC*. (págs. 169-191). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Villasante, M. (2007). La diversidad sociocultural y equidad educativa en la UNSAAC. En J. Ansión, & F. Tubino, *Villasante, M. (2007). La diversidad sociocultural y equidad educativa en la UNSAAC*. (págs. 169-191). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-62). Bogotá: Siglo del hombre.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Obtenido de http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf
- Yépez Morocho, P. (2015). Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 231-251.
- Yon, C., Salas, R., & Portugal, T. (2017). *Informe final del proyecto: Salud indígena, inequidades sociales e interculturalidad: investigación y evaluación crítica de intervenciones implementadas en el Perú*. Lima: Institutos de Estudios Peruanos.

- Zavala, V., & Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9(27), 355-366.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política; la experiencia de América Latina, , Siglo XXI, México Biblioteca América Latina: Actualidad y Perspectivas*. México: Siglo XXI, Biblioteca América Latina: Actualidad y Perspectivas.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón II: Historia y necesidad de utopía* (Primera ed.). Barcelona: Anthropos/ El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1995). *Determinismos y Alternativas de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas utópicos y antropológicos del conocimiento* (Primera ed.). México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI, Editores-crefal.

Anexos

1. Consentimiento Informado

Estimada Estudiante:

La carrera de Trabajo Social, desde el cuarto dominio institucional de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, denominado “Dinámicas Sociopolíticas, Instituciones Jurídicas y Democracia”, tiene inscrito dentro de sus trabajos de investigación el proyecto de tesis ejecutado por las estudiantes Allyson Huayamave y Kristhel Peñafiel bajo la asesoría de la Lcda. Paola Mejía Ospina, Mgs. denominado *Interculturalidad en la formación de Trabajo Social: una reflexión al silenciamiento de la cultura indígena en la Educación Superior*, Este estudio es una iniciativa que tiene como objetivo de conocer las características de la identidad cultural y la experiencia formativa de las estudiantes indígenas de Trabajo Social en una Universidad de la ciudad de con la finalidad de visibilizar el silenciamiento de su cultura y repensar la formación, desde una perspectiva intercultural

El proyecto requiere de conocer la realidad formativa de la carrera de Trabajo Social, desde sus percepciones y experiencias formativas. Si usted accede a participar en la investigación, posteriormente se le informará la agenda de trabajo.

La información narrativa que proporcione será mantenida bajo estricta confidencialidad. Cabe mencionar que, la sesión de trabajo de grupo focal y entrevista individual serán grabadas con la finalidad de que las investigadoras puedan transcribir las ideas que expresa, de forma anónima. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio o compensación, más allá de la formulación de posibles estrategias para la carrera que se ajusten a su realidad y necesidades.

Gracias por contribuir a la investigación.

Allyson Huayamave Salvador

Kristhel Peñafiel Arias

Paola Mejía Ospina
Docente Carrera de Trabajo Social - UCSG

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. Las consultoras me han explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en la investigación antes mencionada.

Firma del participante

Fecha:

2. Guía de preguntas para grupo focal

Anexo # 2

Guía de preguntas para Grupo focal

Objetivo: Identificar las experiencias de las estudiantes respecto a su derecho a la educación.

De la cotidianidad y vivencias previas al inicio de su formación.

1. Luego de terminar los estudios secundarios, ¿qué era lo que solían hacer? ¿a qué se dedicaban? ¿se sentían satisfechas?
2. ¿Qué las impulso a querer estudiar una carrera universitaria?
3. ¿Pueden describir qué hacen un día en su comunidad antes de la pandemia? ¿en qué cambió con la pandemia?

Del ser mujer e indígena. Aceptación, compromisos.

4. Desde su opinión ¿cuál es el papel que debe tener la mujer indígena en la sociedad?

5. ¿Qué tipo de discriminación viven las mujeres indígenas? ¿sienten que sus derechos son vulnerados? ¿en qué sentido?
6. ¿Qué compromisos creen que tienen las mujeres indígenas para sus comunidades?
7. ¿Consideran que las mujeres indígenas pueden llegar a tener cargos de autoridad y representación en la comunidad/vida pública?
8. Si tuvieran el poder de cambiar las condiciones de las mujeres en sus comunidades ¿qué harían?

De la transición vivida cuando llegan hacer estudiantes. Los cambios y la adaptación

9. Para ustedes ¿cómo se dio este paso de estudiar una carrera universitaria? ¿cómo se dio la decisión? ¿hubo alguien que influyó en ello?
10. ¿Qué podrían contarnos sobre lo sucedido al regresar a estudiar después de un tiempo? ¿cómo fue su experiencia durante el ingreso a la Carrera?
11. Ante su decisión de continuar una carrera universitaria ¿cuáles han sido las opiniones de sus familiares? ¿son el primer miembro de su familia en hacerlo? ¿qué sienten al respecto?
12. ¿Qué fue lo más difícil de ese proceso de adaptación al ser estudiante universitaria?

Del ser estudiante. Experiencias y expectativas.

13. Desde su opinión como estudiantes ¿qué significa la universidad? ¿qué significaba antes?
14. ¿Cómo se sienten al estudiar una carrera universitaria?
15. ¿Qué les motiva a seguir en la universidad? ¿de quiénes ha recibido/recibe apoyo?
16. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que encuentran en ser estudiantes universitarias?
17. ¿Cuáles son las principales dificultades académicas que han presentado durante la formación? ¿han manifestado estas dificultades a los y las docentes?
18. ¿De qué forma los y las docentes atienden estas necesidades?

19. ¿Han tenido que afrontar cambios culturales a lo largo de la carrera? ¿cuáles han sido los cambios que ha experimentado? ¿cómo los han afrontado?
20. Hanne (2018) plantea que la universidad es un contexto que refleja la diversidad cultural existente en el país, en su caso ¿de qué forma mantienen su identidad indígena en un contexto tan diverso?
21. ¿Qué piensan acerca de sus compañeros/as de otras etnias? ¿cómo es la relación con ellos y ellas?
22. Desde su punto de vista, en la carrera ¿han sentido que la cultura de sus compañeros/as de otras etnias se privilegia respecto a la indígena? ¿en qué situaciones ha sentido esto?
23. Desde su perspectiva ¿qué saberes o conocimientos de su cultura se reconocen, incluyen y promueven en la carrera? ¿qué recomendaría a la carrera para que incluya e integre los diversos conocimientos existentes en la sociedad?

Del ser una estudiante universitaria siendo mujer y de ser trabajadora social.

24. Siendo una mujer indígena ¿cómo ha sido su experiencia en el contexto universitario y/o laboral como TS?
25. ¿Cómo logran conciliar el trabajo, los estudios y la familia?
26. ¿Cuál ha sido el mayor reto que han afrontado como estudiantes-mujeres-madres de Trabajo Social?

Del ser T.S. de los deseos y proyecciones profesionales.

27. ¿Qué les motivó a estudiar Trabajo Social? ¿qué expectativas tenían antes de ingresar a la carrera y qué opiniones tienen en la actualidad?
28. Actualmente, ¿cuáles son sus expectativas con relación al ser profesionales de Trabajo Social?
29. Imaginemos que ya han culminado la carrera, ¿cómo se ven?

De la utilidad comunitaria de ser trabajadora social.

30. ¿Preferirían trabajar en tu comunidad? ¿por qué? ¿haciendo qué cosas?

31. En tu comunidad ¿cómo creen que contribuirían siendo trabajadoras sociales?
32. ¿Podrían aplicar lo que aprenden en la carrera? ¿cómo?
33. ¿Qué elementos de Trabajo Social aplicarían en tu lugar de trabajo? (*solo si ejerce como TS*).
34. ¿Qué cambiaría de la formación recibida?

¡Muchas Gracias por su tiempo y participación!

3. Guía de preguntas para entrevista

Anexo # 3

Guía de preguntas para Entrevista

Objetivo: Indagar las características identitarias y condiciones de vida de las estudiantes indígenas de Trabajo Social, de una Universidad de la ciudad de Guayaquil.

Identidad cultural

1. Cuéntenos un poco sobre usted ¿cómo se describiría?
2. ¿Qué significa para usted ser indígena Shuar/Kichwa? ¿qué es lo que más valora de ser indígena? ¿qué es lo que más le gusta de su cultura?
3. ¿Qué es lo más representativo de su cultura? Es decir, aquello con lo que podría reconocerse en el país
4. ¿Qué me puedes contar del traje típico de tu cultura? ¿cómo es? ¿cuándo lo utilizas? *Comentaste que prefieres utilizar ropa de la ciudad a utilizar tus trajes típicos, ¿a qué se debe esto?*
5. ¿Cómo es transmitida la cultura indígena a los hijos? ¿qué hacen como padres para enseñarles a sus hijos?

Trabajo

6. ¿Dónde trabajas? ¿a qué te dedicas? ¿te sientes satisfecha en tu lugar de trabajo? ¿por qué?
7. En tu lugar de trabajo ¿has podido desarrollar todas las habilidades y conocimientos adquiridos en la formación recibida?

Familia

8. ¿Cuál es la función que su familia le asigna a usted al ser mujer?
9. ¿Cómo definirías a tu familia? ¿quiénes conforman tu familia?
10. ¿Cómo son las relaciones entre los miembros de tu familia?
11. ¿De qué sector del país provienen? ¿han tenido que migrar? ¿por qué razón?

Economía

12. ¿A qué se dedican los miembros de tu familia?
13. ¿Cuántas y qué personas aportan económicamente al hogar?
14. ¿Considera que cuenta con los recursos económicos necesarios para cubrir sus necesidades básicas y las de su familia?

Comunidad y ambiente

15. ¿Cuáles y cómo son las costumbres y tradiciones más representativas de tu comunidad?
16. ¿En qué actividades de tu comunidad colaboras y participas?
17. ¿Cuáles son las ocupaciones tradicionales más importantes que realizan las mujeres en tu comunidad?
18. ¿Cómo está organizada tu comunidad?
19. ¿Existen representantes en tu comunidad? desde tu perspectiva ¿qué funciones realizan las autoridades de la comunidad?
20. ¿Cómo es el entorno en el que se ubica tu vivienda?
21. ¿Con qué servicios básicos cuenta tu vivienda?
22. ¿Qué situaciones representan una amenaza en tu comunidad?
23. ¿Cuáles son las principales enfermedades que afectan a las personas de la comunidad?

24. ¿En su comunidad cuentan con algún centro de salud? ¿qué tiempo se demora en llegar al centro de salud?

Educación

25. ¿Cuál es el máximo nivel de estudios alcanzados por los miembros de tu familia de origen? ¿Por qué abandonaron sus estudios? En la actualidad ¿Tienen planes de continuar los estudios?

26. ¿En tu comunidad existe interés para que los NNA y jóvenes accedan y culminen los estudios universitarios? Cuéntenos un poco

27. ¿Cuáles son las barreras que has identificado en la comunidad para que los NNA y jóvenes continúen con los estudios?

28. ¿Cuáles son las causas más usuales para que las personas en tu comunidad abandonen los estudios?

29. Ante el alto índice de deserción escolar ¿han existido estrategias implementadas por el gobierno local o apoyo de organizaciones para la reinserción escolar?

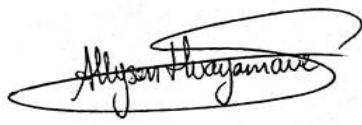
DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

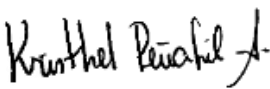
Nosotras, **Huayamave Salvador Allyson Viviana**, con C.C: # 0952598365 y **Peñafiel Arias Kristhel Deyaneira**, con C.C: # 0941618365 autoras del trabajo de titulación: **Interculturalidad en la formación de Trabajo Social: una reflexión al silenciamiento de la cultura indígena en la Educación Superior**, previo a la obtención del título de **Licenciadas en Trabajo Social** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaramos tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizamos a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 15 de septiembre de 2021

f. 
Huayamave Salvador, Allyson Viviana
C.C: 0952598365

f. 
Peñafiel Arias, Kristhel Deyaneira
C.C: 0941618365



REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TÍTULO Y SUBTÍTULO:	Interculturalidad en la formación de Trabajo Social: una reflexión al silenciamiento de la cultura indígena en la Educación Superior		
AUTORAS	Allyson Viviana, Huayamave Salvador Kristhel Deyaneira Peñafiel Arias		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES)	Lcda. Paola Ximena, Mejía Ospina, MGs.		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Jurisprudencia y Ciencias Sociales y Políticas		
CARRERA:	Trabajo Social		
TÍTULO OBTENIDO:	Licenciada en Trabajo Social		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	15 de septiembre de 2021	No. DE PÁGINAS:	221
ÁREAS TEMÁTICAS:	Pueblos y nacionalidades indígenas; Educación; Interculturalidad; Decolonialidad		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Educación Superior, interculturalidad, decolonialidad, diversidad, Trabajo Social, pueblos y nacionalidades indígenas.		
<p>El presente trabajo de investigación se interesa por comprender las percepciones de estudiantes autoidentificados indígenas frente a la formación en Trabajo Social con la finalidad de visibilizar el silenciamiento de su cultura y repensar la formación en la carrera desde una perspectiva intercultural. Desde el trabajo se pretendió también rescatar sus puntos de vista y experiencias sobre aquellos elementos de su cultura que deberían integrarse en la formación. Para el análisis de la información y acorde con los objetivos formulados se ha planteado un referente epistemológico, teórico-conceptual, normativo-estratégico. En el referente epistemológico se abordan las epistemologías del norte, del sur, indígenas y feministas. Asimismo, se ha recurrido a la Teoría de la Reproducción y la Teoría Crítica, con la finalidad de comprender como funciona el sistema de educación. La metodología de esta investigación se basó en un enfoque cualitativo, a partir de allí se definió como nivel exploratorio - descriptivo y método hermenéutico, las técnicas empleadas fueron entrevista a profundidad y grupo focal con las tres estudiantes. Los resultados posibilitaron conocer las características identitarias y las condiciones de vida y bienestar humano de las estudiantes que se autodefinen como indígenas en Trabajo Social, permitiendo tener una imagen cercana de su realidad; así como también los obstáculos y retos que han enfrentado hasta llegar a la educación superior y cómo ha sido la experiencia en ella.</p>			
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTORAS:	Teléfono: +593-96-929-2843 +593-98-497-8375	E-mail: allysonviviana@gmail.com kris_deyaneyra25@hotmail.com	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE):	Nombre: Muñoz Sánchez, Christopher		
	Teléfono: +593-4-2206957 ext. 2206		
	E-mail: Christopher.munoz@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):			