

Investigación y Cultura Académica

**Brechas interculturales en el acceso a la
educación superior de Pueblos Indígenas y
Afroecuatorianos en Ecuador**

**Intercultural Gaps in Higher Education
Access for Indigenous and Afro-Ecuadorian
Peoples in Ecuador**

**Lacunais interculturais no acesso ao ensino
superior de Povos Indígenas e Afro-
equatorianos no Equador**



Jorge Arturo Albuja Tutiven
Universidad de Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0001-9387-7669>
jorge.albuja@ug.edu.ec



Eva Leonor Medrano Freire
Universidad de Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0002-5956-9416>
eva.medranof@ug.edu.ec



Francisco Roberto Silva Vera
Universidad de Guayaquil
<https://orcid.org/0000-0003-3320-2875>
francisco.silvav@ug.edu.ec



Denisse Nathali Valencia Ruiz
Universidad de Guayaquil
<https://orcid.org/0009-0009-4558-8614>
denisse.valenciar@ug.edu.ec



Estela del Rocío Yáñez Benavides
Universidad de Guayaquil
<https://orcid.org/0009-0009-6098-7381>
estela.yanezb@ug.edu.ec



*Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación*

Cómo citar
este artículo:

Albuja Tutiven, J. A., Medrano Freire, E. E., Silva Vera, F. R., Valencia Ruiz, D. N., & Yáñez Benavides, E. del R. (2026). Brechas interculturales en el acceso a la educación superior de pueblos indígenas y afroecuatorianos en Ecuador. *Investigación y Cultura Académica*, 2(2), 312–337. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20709058>

Brechas interculturales en el acceso a la educación superior de Pueblos Indígenas y Afroecuatorianos en Ecuador

Resumen

El acceso a la educación superior constituye un derecho estratégico para la movilidad social, la equidad territorial y el reconocimiento de la diversidad cultural en Estados plurinacionales. En Ecuador, aunque la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y su reglamento consagran principios de gratuidad, igualdad de oportunidades, acción afirmativa e interculturalidad, persisten brechas estructurales que afectan desproporcionadamente a pueblos y nacionalidades indígenas y al pueblo afroecuatoriano. Este artículo analiza, desde un enfoque documental y descriptivo con sustento en fuentes oficiales, normativa nacional y literatura académica especializada, las principales barreras de acceso, permanencia y pertinencia intercultural en la educación superior ecuatoriana. Los resultados revelan que las desigualdades no dependen únicamente de la disponibilidad de cupos, sino de factores interrelacionados: pobreza, ruralidad, género, brecha digital, débil pertinencia curricular, barreras lingüísticas y limitada institucionalización de modelos interculturales. Se concluye que las políticas de acción afirmativa han ampliado las oportunidades formales de ingreso, pero requieren fortalecerse mediante becas integrales, acompañamiento académico continuo, seguimiento de trayectorias, territorialización de la oferta y transformación curricular intercultural profunda. Se propone una agenda de investigación e intervención pública articulada en ocho líneas estratégicas.

Keywords: educación superior, interculturalidad, pueblos indígenas, afroecuatorianos, acción afirmativa, Ecuador.

Intercultural Gaps in Higher Education Access for Indigenous and Afro-Ecuadorian Peoples in Ecuador

Abstract

Access to higher education is a strategic right for social mobility, territorial equity and the recognition of cultural diversity in plurinational states. In Ecuador, although the Constitution, the Organic Law of Higher Education (LOES) and its regulations enshrine principles of free tuition, equal opportunities, affirmative action and interculturality, structural gaps persist that disproportionately affect indigenous peoples and nationalities and the Afro-Ecuadorian people.

Drawing on a documentary, descriptive approach grounded in official sources, national regulations and specialised academic literature, this article analyses the main barriers to access, retention and intercultural relevance in Ecuadorian higher education. The results reveal that inequalities do not depend solely on the availability of places, but on interrelated factors: poverty, rurality, gender, the digital divide, weak curricular relevance, language barriers and limited institutionalisation of intercultural models. The article concludes that affirmative-action policies have broadened formal entry opportunities but need strengthening through comprehensive scholarships, continuous academic support, trajectory monitoring, territorial expansion of provision and deep intercultural curriculum reform. An eight-line research and public-intervention agenda is proposed.

Palabras clave: higher education, interculturality, indigenous peoples, Afro-Ecuadorians, affirmative action, Ecuador.

Lacunas interculturais no acesso ao ensino superior de Povos Indígenas e Afro-equatorianos no Equador

Resumo

O acesso ao ensino superior constitui um direito estratégico para a mobilidade social, a equidade territorial e o reconhecimento da diversidade cultural em Estados plurinacionais. No Equador, embora a Constituição, a Lei Orgânica de Educação Superior (LOES) e seu regulamento consagrem princípios de gratuidade, igualdade de oportunidades, ação afirmativa e interculturalidade, persistem lacunas estruturais que afetam desproporcionalmente os povos e nacionalidades indígenas e o povo afro-equatoriano. Este artigo analisa, a partir de uma abordagem documental e descritiva, sustentada em fontes oficiais, normativa nacional e literatura acadêmica especializada, as principais barreiras de acesso, permanência e pertinência intercultural no ensino superior equatoriano. Os resultados revelam que as desigualdades não dependem apenas da disponibilidade de vagas, mas de fatores inter-relacionados: pobreza, ruralidade, gênero, exclusão digital, fraca pertinência curricular, barreiras lingüísticas e limitada institucionalização de modelos interculturais. Conclui-se que as políticas de ação afirmativa ampliaram as oportunidades formais de ingresso, mas precisam ser fortalecidas por meio de bolsas integrais, acompanhamento acadêmico contínuo,

monitoramento das trajetórias, territorialização da oferta e profunda transformação curricular intercultural. Propõe-se uma agenda de pesquisa e intervenção pública articulada em oito linhas estratégicas.

Palavras-chave: ensino superior, interculturalidade, povos indígenas, afro-equatorianos, ação afirmativa, Equador..

Introducción

La educación superior constituye una dimensión central del derecho a la educación, la movilidad social y la participación plena de los grupos históricamente excluidos en la vida económica, científica, política y cultural. En Ecuador, este debate adquiere especial relevancia debido al reconocimiento constitucional del Estado como intercultural y plurinacional, así como a la presencia histórica de pueblos y nacionalidades indígenas, la población afroecuatoriana y el pueblo montubio (Constitución de la República del Ecuador, 2008, arts. 1, 343 y 356).

El Censo de Población y Vivienda de 2022 confirma la diversidad étnica del país: el 7,7 % de la población se autoidentifica como indígena, el 7,7 % como montubia y el 4,8 % como afroecuatoriana; además, el 3,9 % declara hablar alguna lengua indígena (INEC, 2024). Estos datos evidencian que la discusión sobre educación superior debe incorporar no solo criterios de cobertura cuantitativa, sino también de representación, equidad territorial, pertinencia cultural y justicia educativa.

Desde el punto de vista normativo, la LOES reconoce el derecho de las comunidades, pueblos y nacionalidades a participar en el proceso educativo superior y establece como finalidad promover y fortalecer las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales en el marco de la interculturalidad. De forma complementaria, el Reglamento General a la LOES dispone que las instituciones de educación superior deben implementar políticas institucionales y estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de esas lenguas, culturas y sabidurías (Presidencia de la República del Ecuador, 2022).

Sin embargo, la existencia de normas no garantiza automáticamente resultados equitativos. La principal tensión identificada en la literatura se ubica entre el reconocimiento jurídico de la interculturalidad y la implementación real de políticas institucionales que transformen las condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje (Castro Medina, 2024; Tuaza Castro, 2018). En consecuencia, el problema de investigación no se limita a determinar cuántos estudiantes indígenas o afroecuatorianos ingresan a la universidad: la discusión debe ampliarse hacia las condiciones que permiten o limitan su permanencia, titulación, reconocimiento cultural y participación efectiva en la vida universitaria.

El debate sobre educación superior e interculturalidad ha experimentado un giro epistémico significativo en las últimas dos décadas, transitando desde perspectivas centradas en la integración de minorías étnicas hacia enfoques críticos que cuestionan las estructuras mismas del conocimiento universitario. Este desplazamiento teórico tiene su anclaje más influyente en los trabajos de Catherine Walsh (2009, 2012), quien distingue entre una interculturalidad funcional -orientada a gestionar la diversidad sin transformar las relaciones de poder- y una interculturalidad crítica, que aspira a la transformación profunda de las matrices coloniales del Estado, la sociedad y el saber. Esta distinción no es meramente conceptual: tiene implicaciones directas para evaluar si las políticas de educación superior en Ecuador constituyen un avance sustantivo o una modalidad sofisticada de asimilación cultural.

El fundamento filosófico de la interculturalidad crítica se articula con los aportes de Aníbal Quijano (2000) sobre la colonialidad del poder y su noción de la raza como eje clasificatorio de las relaciones sociales en América Latina. Para Quijano, la dominación colonial no terminó con las independencias formales: se reprodujo en las instituciones, los saberes y las subjetividades, configurando jerarquías raciales que persisten hasta el presente. En el ámbito educativo, esta colonialidad se expresa en lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina epistemicidio: la destrucción sistemática de formas de conocimiento no occidentales mediante la imposición del canon científico moderno como único horizonte legítimo de saber. La universidad, en este análisis, ha operado históricamente como un aparato de producción y reproducción de esa jerarquía epistémica, invisibilizando los saberes indígenas, afrodescendientes y comunitarios.

Fidel Tubino (2005) añade una dimensión política crucial al señalar que la interculturalidad no puede reducirse a un diálogo de culturas en abstracto, sino que debe enfrentar las asimetrías reales de poder entre grupos y la desigual distribución de recursos simbólicos y materiales. Desde esta perspectiva, el reconocimiento cultural sin redistribución económica constituye una forma incompleta -y en ciertos contextos engañosa- de justicia social. Esta tensión entre reconocimiento y redistribución es precisamente la que atraviesa los debates sobre acción afirmativa en educación superior a nivel latinoamericano.

En el plano de los estudios comparados regionales, Daniel Mato (2015, 2017) ha documentado de manera sistemática las experiencias de instituciones de educación

superior y pueblos indígenas en América Latina, identificando más de cien experiencias de educación superior intercultural en la región. Sus investigaciones demuestran que la mayoría de estas iniciativas enfrenta tensiones comunes: financiamiento precario, escasa articulación con el sistema nacional de educación superior, dificultades para el reconocimiento académico de los saberes propios y limitada participación de las comunidades en la gobernanza institucional. Mato (2017) concluye que el éxito de los modelos interculturales depende no solo de voluntad política, sino de una arquitectura institucional que garantice recursos sostenidos, autonomía pedagógica y participación comunitaria real.

Sylvia Schmelkes (2008, 2013), desde la perspectiva mexicana, ha analizado el surgimiento de las universidades interculturales como respuesta estatal a las demandas de los pueblos indígenas, señalando que, si bien estos modelos han ampliado el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior, corren el riesgo de convertirse en universidades de segunda categoría si no se articulan con una reforma profunda del sistema en su conjunto. Schmelkes enfatiza que la interculturalidad no debe ser patrimonio exclusivo de instituciones creadas para los pueblos indígenas, sino un principio transversal de todo el sistema universitario, incluyendo las grandes universidades públicas. Esta perspectiva, conocida como interculturalidad para todos, ha influido en los debates educativos de varios países de la región, entre ellos Ecuador.

Sylvie Didou Aupetit (2014, 2018) ha estudiado desde una perspectiva comparada los dispositivos de acción afirmativa en educación superior en América Latina, documentando cuotas, becas, programas de nivelación y mecanismos de admisión diferenciada en México, Brasil, Colombia, Ecuador y Bolivia. Sus hallazgos revelan que, si bien estos dispositivos han incrementado el acceso formal de poblaciones históricamente subrepresentadas, su impacto en la permanencia y la titulación es considerablemente menor debido a la ausencia de sistemas de acompañamiento académico y psicosocial, la persistencia del racismo institucional y la falta de pertinencia cultural de los currículos. Didou Aupetit (2018) identifica además un déficit generalizado de información: la mayoría de los países latinoamericanos carecen de sistemas de registro étnico-racial en sus universidades, lo que impide evaluar con rigor el impacto de las políticas y perpetúa la opacidad institucional.

Raquel Yrigoyen Fajardo (2011) ha analizado la evolución del constitucionalismo plurinacional en América Latina, destacando que los marcos constitucionales de Ecuador (2008) y Bolivia (2009) representan avances significativos en el reconocimiento jurídico de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, incluidos los derechos educativos. Sin embargo, Yrigoyen Fajardo advierte que la brecha entre el constitucionalismo plurinacional y su implementación efectiva es amplia, y que los avances normativos no se traducen automáticamente en transformaciones institucionales profundas. Esta advertencia resulta particularmente pertinente para el caso ecuatoriano, donde la distancia entre el mandato constitucional intercultural y las prácticas reales del sistema de educación superior es uno de los problemas centrales que este artículo aborda.

Rodrigo Sandoval (2016) ha estudiado los sistemas de información étnico-racial en educación superior latinoamericana, documentando la heterogeneidad de criterios de autoidentificación, la resistencia institucional a la recolección de datos desagregados y los debates políticos sobre los efectos de la racialización de las estadísticas educativas. Sus investigaciones subrayan que la ausencia de datos es en sí misma una forma de invisibilización que beneficia al statu quo, pues impide cuantificar las desigualdades y evaluar las políticas diseñadas para superarlas.

En el contexto ecuatoriano específico, los trabajos de Jhon Antón (2016) constituyen una referencia fundamental para comprender la situación de la población afroecuatoriana en el sistema de educación superior. Antón analiza el impacto del Sistema Nacional de Admisión y Nivelación (SNNA) sobre el acceso de afroecuatorianos e indígenas a la universidad, documentando que, pese a los avances formales en igualdad de acceso, la estandarización del sistema de admisión puede reproducir desigualdades acumuladas del bachillerato y penalizar a quienes provienen de sistemas educativos de menor calidad. Esta tensión entre universalización del acceso y equidad diferenciada constituye uno de los dilemas centrales de la política educativa ecuatoriana contemporánea.

Luis Alberto Tuaza Castro (2018) ofrece un análisis detallado de las condiciones de la educación superior para los pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador desde una perspectiva histórica y sociológica. Tuaza Castro documenta cómo la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y las políticas de acción afirmativa

del período 2008-2017 generaron avances reales en el acceso universitario, pero también identifica límites estructurales: la concentración territorial de la oferta universitaria, la debilidad de los sistemas de becas y la persistencia de lógicas asimilacionistas dentro de las propias instituciones interculturales. Su trabajo constituye uno de los diagnósticos más rigurosos sobre la brecha entre el modelo intercultural declarado y el modelo intercultural practicado en Ecuador.

Alejandro Castro Medina (2024) ha actualizado este diagnóstico a la luz de los datos del Censo 2022 y las reformas normativas recientes, identificando que las políticas de acción afirmativa han tenido efectos desiguales según el territorio, el tipo de institución y el grupo étnico analizado. Castro Medina subraya la necesidad de pasar de una política de acceso a una política de trayectoria completa, que acompañe al estudiante desde la admisión hasta la titulación e incorpore la pertinencia cultural como criterio transversal de evaluación institucional.

Carlos Andrés Bonilla (2020), en un estudio de caso sobre el cantón Otavalo, documenta los mecanismos concretos a través de los cuales la combinación de pobreza, ruralidad y capital cultural deficitario reduce la probabilidad de que jóvenes indígenas postulen y accedan a la educación superior. Su investigación aporta evidencia micro-social que complementa los análisis macro-estructurales, mostrando que las barreras de acceso operan en la vida cotidiana de las familias y comunidades mucho antes de que los jóvenes lleguen a las puertas de la universidad.

La revisión de esta literatura permite identificar tres vacíos que justifican la relevancia del presente estudio. Primero, la mayoría de los trabajos existentes sobre Ecuador analiza o bien la dimensión normativa, o bien la dimensión estadística, pero raramente las articula en una visión integrada que muestre cómo las normas interactúan con las condiciones materiales y simbólicas de exclusión. Segundo, la perspectiva afroecuatoriana ha recibido menor atención académica que la perspectiva indígena, pese a que ambas poblaciones enfrentan brechas estructurales distintas que requieren respuestas diferenciadas. Tercero, la literatura existente ha prestado escasa atención a la opacidad de los sistemas de información como problema político en sí mismo, más allá de señalarla como limitación técnica. El presente artículo busca contribuir a subsanar estos tres vacíos mediante un análisis documental crítico que integre normativa, estadística y perspectiva académica especializada.

El presente artículo tiene como objetivo analizar, desde un enfoque documental y descriptivo, las principales barreras de acceso, permanencia y pertinencia intercultural en la educación superior ecuatoriana, con énfasis en los pueblos indígenas y el pueblo afroecuatoriano. A partir de dicho análisis se propone un conjunto de líneas de acción articuladas en una agenda de política pública.

Tabla 1

Composición étnica nacional y su relevancia para el análisis de la educación superior

Grupo poblacional	Dato nacional (2022)	Implicación para educación superior
Población indígena	7,7 % de la población	Requiere analizar representación proporcional en matrícula, becas, carreras y titulación
Población montubia	7,7 % de la población	Permite ampliar el enfoque intercultural hacia ruralidad, territorio y exclusión histórica
Población afroecuatoriana	4,8 % de la población	Demanda estudiar barreras de acceso, discriminación racial y desigualdad territorial
Hablantes de lenguas indígenas	3,9 % de la población	Exige revisar pertinencia lingüística, currículo intercultural y formación docente

Nota. *Elaboración propia con base en el Censo Ecuador 2022 (INEC, 2024).*

Metodología

Enfoque epistemológico y tipo de estudio

El presente estudio se inscribe en el paradigma de la investigación documental crítica, cuyo fundamento epistemológico reconoce que el conocimiento científico no es neutral ni autorreferencial, sino que se produce desde posiciones sociales determinadas y en relación con estructuras de poder (Guba y Lincoln, 1994). En el campo de los estudios interculturales en educación superior, este posicionamiento epistemológico implica asumir que el análisis de las brechas de acceso no puede reducirse a la descripción estadística de déficits individuales, sino que debe situar esos déficits en las trayectorias históricas de exclusión, los marcos normativos vigentes y las tensiones entre el reconocimiento jurídico y la implementación institucional (Walsh, 2012). Desde esta perspectiva, la investigación documental no es un mero ejercicio de recopilación bibliográfica, sino un procedimiento analítico que interroga críticamente las fuentes, contrasta sus supuestos y produce interpretaciones fundamentadas en la triangulación de evidencias diversas.

Se adoptó un diseño no experimental, descriptivo-analítico y transversal (Hernández Sampieri et al., 2014). El diseño es no experimental porque no se intervino sobre las variables ni se manipularon condiciones: el estudio se limitó a observar, sistematizar e interpretar información ya existente en fuentes documentales, normativas y estadísticas. Es descriptivo-analítico porque combina la descripción de las condiciones actuales del acceso intercultural a la educación superior con el análisis de sus causas estructurales, sus consecuencias y sus implicaciones de política pública. Y es transversal porque el análisis corresponde a un corte temporal definido: el período 2018-2023 para los datos estadísticos, y el período 2010-2024 para la revisión de literatura académica y normativa.

Protocolo de búsqueda y selección de fuentes

La búsqueda bibliográfica se realizó en cinco bases de datos y repositorios académicos: Scopus, Web of Science (WoS), Redalyc, Latindex y Google Scholar. La combinación de estas plataformas garantizó cobertura tanto de publicaciones indexadas en circuitos internacionales como de producción académica latinoamericana y ecuatoriana, que con frecuencia circula en revistas regionales no indizadas en las bases anglosajones. Las ecuaciones de búsqueda empleadas fueron las siguientes: (1) "educación superior" AND ("pueblos indígenas" OR "afrodescendientes" OR "interculturalidad") AND ("Ecuador" OR "América Latina"); (2) "higher education" AND ("indigenous peoples" OR "afro-descendants" OR "interculturality") AND ("Ecuador" OR "Latin America"); (3) "acción afirmativa" AND "educación superior" AND ("étnico" OR "racial" OR "indígena"); (4) "colonialidad del saber" AND "universidad" AND ("interculturalidad" OR "decolonial"); (5) "brechas educativas" AND ("étnica" OR "autoidentificación étnica") AND "Ecuador". Estas ecuaciones se aplicaron con operadores booleanos estándar y sin restricciones de idioma en primera instancia.

Los criterios de inclusión fueron: (a) pertinencia temática directa con educación superior, interculturalidad, pueblos indígenas o afrodescendientes y acceso universitario; (b) cobertura territorial centrada en Ecuador o con referencia comparada a contextos latinoamericanos; (c) tipo de fuente académica, normativa o institucional verificable; (d) período de publicación entre 2010 y 2024, con excepción de obras fundacionales en interculturalidad crítica (Walsh, 2009; Quijano, 2000; De Sousa Santos, 2010) cuyo valor teórico justifica su inclusión retrospectiva; (e) acceso al texto completo o a resúmenes suficientemente detallados para la categorización

temática. Los criterios de exclusión comprendieron: (a) publicaciones sin respaldo institucional o académico verificable; (b) opiniones o ensayos sin aparato crítico; (c) estudios centrados exclusivamente en educación básica o media sin articulación con el nivel superior; (d) fuentes que no pudieran ser localizadas en su texto completo o parcial.

El proceso de selección siguió la siguiente secuencia: identificación inicial mediante ecuaciones de búsqueda (n = 387 registros); eliminación de duplicados (n = 52); revisión de títulos y resúmenes (n = 335 registros evaluados); exclusión por falta de pertinencia temática o territorial (n = 193); lectura de texto completo de los registros restantes (n = 142); selección final de fuentes incorporadas al análisis (n = 68), complementadas con 12 fuentes normativas y estadísticas oficiales. En total, el corpus documental analizado comprende 80 documentos entre artículos académicos, libros especializados, informes institucionales y normativa vigente.

Procedimiento de análisis de contenido normativo

El análisis de las fuentes normativas -Constitución de la República, LOES, Reglamento General a la LOES, resoluciones del CES y documentos de política pública de la SENESCYT- se realizó mediante matrices de categorización documental, un instrumento analítico propio de la investigación documental crítica (Creswell, 2014). Cada instrumento normativo fue analizado en función de seis dimensiones: (1) reconocimiento explícito del derecho a la educación superior intercultural; (2) mandatos de acción afirmativa y mecanismos operativos previstos; (3) obligaciones de información y transparencia étnica para las instituciones; (4) mecanismos de participación de comunidades, pueblos y nacionalidades en la gobernanza del sistema; (5) financiamiento y recursos asignados a la interculturalidad; (6) sistemas de evaluación y rendición de cuentas previstos. Esta estructura analítica permitió identificar tanto las fortalezas del marco normativo como sus vacíos operativos y sus tensiones internas.

Para cada norma analizada se registró: el enunciado literal del artículo o disposición relevante, su interpretación contextual, su articulación con otras normas del mismo rango o superior, y su grado de implementación observable a partir de la evidencia estadística y académica disponible. Las matrices fueron revisadas mediante

triangulación entre los tres investigadores participantes en el estudio, resolviendo discrepancias interpretativas mediante discusión académica documentada.

Análisis de datos cuantitativos secundarios

El componente cuantitativo del estudio se apoya en macrodatos secundarios extraídos de dos fuentes principales. La primera es el Sistema de Información de Educación Superior (SIIES) de la SENESCYT, específicamente los boletines estadísticos anuales correspondientes al período 2018-2023, que constituyen la serie temporal más reciente y completa disponible con desagregación por tipo de institución, modalidad, carrera y sexo. La segunda fuente es el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), cuyos resultados consolidados del Censo de Población y Vivienda 2022 - publicados en 2024- aportan los datos de composición étnica y de hablantes de lenguas indígenas que sirven como denominador poblacional para estimar tasas de representación universitaria por grupo étnico.

Las variables cruzadas en el análisis fueron: autoidentificación étnica (indígena, afroecuatoriano, mestizo, montubio, blanco, otro), sexo, provincia de residencia, área urbana o rural, tipo de institución (universidad, escuela politécnica, instituto técnico superior), nivel de instrucción alcanzado y condición de asistencia a educación superior. A partir de estas variables se calcularon indicadores descriptivos de cuatro tipos: (a) tasas de matrícula universitaria por grupo étnico como proporción de la población en edad universitaria de ese grupo; (b) brechas absolutas y relativas de acceso entre la población mestiza y los grupos indígena y afroecuatoriano; (c) distribución territorial de la matrícula étnica por provincia y región; (d) evolución interanual de los indicadores de acceso en el período analizado. El procesamiento de estos indicadores se realizó a partir de las tablas dinámicas ya publicadas por SENESCYT e INEC, sin recurrir a software estadístico independiente, dado que las propias fuentes oficiales proveen los datos en formato tabular desagregado.

Consideraciones éticas

La investigación documental no implica recolección de datos primarios sobre personas y, por tanto, no requiere consentimiento informado ni aprobación de comité de ética en sentido estricto (Yin, 2018). No obstante, se adoptaron salvaguardas éticas de tres tipos. Primero, respeto riguroso a la autoría de las fuentes académicas y normativas consultadas, con citación exhaustiva según las normas APA 7.^a edición. Segundo,

reconocimiento explícito de la posición epistémica desde la que se realiza el análisis: el equipo investigador no pertenece a los pueblos y nacionalidades objeto de estudio, lo que impone una responsabilidad adicional de rigor, humildad interpretativa y escucha de los saberes propios de esas comunidades a través de la literatura producida por o con ellas. Tercero, transparencia sobre las limitaciones del enfoque documental en cuanto a la captura de experiencias subjetivas, discriminaciones cotidianas y saberes que no circulan por los canales académicos formales.

Limitaciones metodológicas

El presente estudio enfrenta tres limitaciones metodológicas que deben ser reconocidas con rigor. La primera es la dependencia de fuentes secundarias, que impide acceder a experiencias subjetivas de discriminación, pertenencia cultural e identidad universitaria que solo son capturables mediante trabajo de campo directo con estudiantes, docentes y comunidades. La segunda es la fragmentación y opacidad de los datos estadísticos oficiales: la SENESCYT no publica series históricas desagregadas por autoidentificación étnica sobre permanencia, abandono y titulación, lo que limita el análisis cuantitativo al acceso formal y no a la trayectoria completa. Esta limitación no es, como se argumenta en la sección de discusión, un problema técnico inocente, sino el reflejo de una falla de diseño institucional con consecuencias políticas directas sobre la rendición de cuentas. La tercera limitación es el sesgo de publicación inherente a la revisión bibliográfica: la literatura académica en español e inglés accesible en bases de datos indexadas no recoge la producción de conocimiento de las propias comunidades indígenas y afroecuatorianas, que circula frecuentemente por canales no formales. Investigaciones futuras deberían remediar estas limitaciones mediante metodologías mixtas que combinen el análisis documental con estudios de caso, entrevistas en profundidad y análisis longitudinales de trayectorias estudiantiles, incorporando además metodologías participativas y comunitarias que reconozcan a los pueblos y nacionalidades como productores activos de conocimiento sobre su propia experiencia educativa.

Tabla 2

Diseño metodológico y criterios de revisión documental

Elemento metodológico	Descripción aplicada al artículo
Enfoque	Cualitativo-documental con apoyo descriptivo
Diseño	No experimental, transversal y descriptivo-analítico

Tipo de estudio	Revisión documental crítica
Unidad de análisis	Políticas, indicadores y barreras de acceso a educación superior
Sujetos indirectos de análisis	Pueblos indígenas, afroecuatorianos y grupos históricamente excluidos
Fuentes oficiales	SENESCYT, INEC, LOES, Reglamento LOES, CES
Fuentes académicas	Artículos indexados, libros, documentos Abya-Yala, FLACSO y revistas indexadas
Técnica de análisis	Matriz de categorización documental
Categorías principales	Acceso, permanencia, territorio, género, acción afirmativa, currículo e institucionalidad intercultural

Nota. *Elaboración propia.*

Resultados

Reconocimiento normativo del derecho a la educación superior intercultural

El marco normativo ecuatoriano ofrece una base favorable para el acceso inclusivo a la educación superior. La LOES reconoce derechos estudiantiles vinculados al acceso, permanencia, movilidad, egreso y titulación sin discriminación (Consejo de Educación Superior, 2010, art. 5). También establece obligaciones relacionadas con la interculturalidad y la participación de comunidades, pueblos y nacionalidades en el sistema de educación superior. En particular, la Constitución de 2008 incorporó el principio de interculturalidad como eje transversal del Estado, lo que confiere al sistema educativo un mandato explícito de transformación cultural y no solo de ampliación de cobertura.

No obstante, la revisión documental muestra que la existencia de normas no garantiza automáticamente resultados equitativos. La principal tensión se ubica entre el reconocimiento jurídico de la interculturalidad y la implementación real de políticas institucionales que transformen las condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje (Castro Medina, 2024). Esta brecha entre norma y práctica constituye el núcleo problemático que articula los resultados que se presentan a continuación.

Tabla 3

Marco normativo relacionado con interculturalidad y educación superior

Norma o instrumento	Contenido relevante	Implicación para el artículo
Constitución de la República (2008)	Reconoce el carácter intercultural y plurinacional del Estado; consagra la educación como derecho y la	Fundamenta el derecho colectivo a una educación superior culturalmente pertinente

	interculturalidad como principio del sistema educativo	
LOES (2010, reforma 2018)	Reconoce derechos de acceso, permanencia, egreso y titulación sin discriminación; promueve lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de pueblos y nacionalidades	Permite analizar la brecha entre derecho formal y acceso efectivo; sustenta el análisis sobre pertinencia curricular
Reglamento General a la LOES (2022)	Exige políticas institucionales y estrategias pedagógicas interculturales en todas las IES	Permite evaluar el nivel de institucionalización de la interculturalidad en cada institución
Políticas de acción afirmativa	Buscan corregir desigualdades históricas mediante mecanismos diferenciados de acceso (cupos, becas, puntajes adicionales)	Sirven para analizar cupos, becas, acompañamiento y permanencia desde una perspectiva de justicia distributiva

Nota. *Elaboración propia con base en la LOES (CES, 2010) y el Reglamento General a la LOES (Presidencia de la República del Ecuador, 2022).*

Brechas de acceso: del ingreso formal a la inclusión efectiva

Las fuentes revisadas coinciden en que la población indígena y afroecuatoriana ha enfrentado históricamente menores niveles de acceso a la educación superior en comparación con la población general (Antón, 2016; Tuaza Castro, 2018). Estas brechas no deben interpretarse como un problema de demanda educativa individual, sino como resultado de trayectorias acumuladas de desigualdad socioeconómica, territorial, lingüística y cultural. Bonilla (2020) documenta, para el cantón Otavalo, cómo la combinación de pobreza, ruralidad y capital cultural deficitario reduce de manera sistemática la probabilidad de postulación y admisión de jóvenes indígenas.

La existencia de estadísticas oficiales de educación superior constituye un avance significativo; sin embargo, para medir con precisión la inclusión intercultural se requieren series históricas públicas y comparables sobre matrícula, postulación, admisión, retención, abandono y titulación desagregadas por autoidentificación étnica.

Tabla 4

Principales brechas identificadas en el acceso a la educación superior

Tipo de brecha	Manifestación principal	Efecto sobre pueblos indígenas y afroecuatorianos
Económica	Costos de transporte, alimentación, materiales, conectividad y residencia	Reduce la posibilidad real de ingreso y permanencia, especialmente en estudiantes de primera generación
Territorial	Concentración de universidades en centros urbanos	Obliga a migrar o recorrer largas distancias, incrementando costos y riesgos de abandono

Académica	Diferencias en calidad del bachillerato y en preparación previa	Dificulta competir en procesos de admisión y sostener un rendimiento adecuado en el primer año
Digital	Acceso desigual a internet, equipos y plataformas	Limita la postulación en línea, el aprendizaje virtual y los trámites administrativos
Cultural	Escasa incorporación de saberes, lenguas e identidades propias en el currículo	Genera desarraigo, invisibilización o exclusión simbólica dentro del aula
Lingüística	Predominio del castellano académico como única lengua válida	Afecta especialmente a estudiantes hablantes de kichwa, shuar y otras lenguas indígenas
Institucional	Débil seguimiento de trayectorias diferenciadas por etnia	Dificulta detectar abandono, rezago o discriminación de manera temprana y oportuna

Nota. *Elaboración propia.*

Territorio, ruralidad y desigualdad estructural

El territorio aparece como una dimensión crítica de la exclusión educativa. La presencia mayoritaria de población indígena en zonas rurales y comunitarias genera barreras adicionales para acceder a instituciones de educación superior ubicadas principalmente en zonas urbanas (Bonilla, 2020). Esto implica costos indirectos que la gratuidad del arancel no cubre: transporte, alimentación, residencia, materiales, conectividad y manutención.

En el caso de la población afroecuatoriana, el análisis territorial debe considerar las provincias y cantones con alta presencia afrodescendiente -Esmeraldas, Imbabura, Carchi, Guayas y Pichincha-, así como las zonas urbanas periféricas donde las desigualdades educativas se cruzan con condiciones de pobreza, racismo estructural y limitada oferta académica pertinente (Antón, 2016).

Tabla 5

Relación entre territorio y barreras de acceso a la educación superior

Dimensión territorial	Situación observada	Riesgo educativo principal
Ruralidad indígena	Comunidades alejadas de centros universitarios; limitada infraestructura vial	Menor probabilidad de ingreso por costos de traslado y residencia
Territorios afroecuatorianos	Concentración en zonas costeras, fronteras y periferias urbanas	Menor acceso a oferta pertinente y a redes de apoyo institucional
Amazonía y Sierra rural	Distancias prolongadas, menor conectividad y oferta académica limitada	Mayor probabilidad de abandono o de no postulación

Ciudades intermedias	Oferta técnica o universitaria más limitada que en grandes urbes	Concentración forzosa en pocas áreas profesionales disponibles
Grandes ciudades	Mayor oferta pero mayores costos de vida y competencia	Acceso condicionado por capacidad económica familiar y capital social

Nota. *Elaboración propia.*

Género e interseccionalidad

El acceso a la educación superior debe analizarse desde un enfoque interseccional que articule autoidentificación étnica, género, territorio, edad y condición socioeconómica (Crenshaw, 1989). Las mujeres indígenas y afroecuatorianas pueden enfrentar barreras diferenciadas asociadas a responsabilidades de cuidado, maternidad temprana, restricciones de movilidad, pobreza familiar y discriminación étnico-racial. La intersección de estas dimensiones produce desigualdades que no son reductibles a ninguno de sus componentes por separado.

Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el diseño de políticas públicas: una beca que no contempla los costos del cuidado infantil puede ser insuficiente para una madre indígena joven que desea cursar estudios universitarios en una ciudad distante a su comunidad.

Tabla 6

Matriz interseccional de barreras de acceso a la educación superior

Grupo o condición	Barrera principal	Consecuencia probable
Mujeres indígenas rurales	Cuidado familiar, distancia geográfica y limitaciones económicas acumuladas	Menor continuidad hacia la educación superior; mayor deserción en primeros ciclos
Jóvenes indígenas hablantes de lengua ancestral	Barrera lingüística y currículo académico con escasa pertinencia cultural	Desvinculación cultural o bajo sentido de pertenencia a la institución universitaria
Jóvenes afroecuatorianos de zonas urbanas periféricas	Racismo estructural, pobreza y precariedad educativa previa	Menor acceso a carreras de alta demanda y mayor riesgo de abandono temprano
Estudiantes de comunidades alejadas	Costos elevados de transporte, residencia y conectividad	Riesgo de abandono por insostenibilidad económica del proyecto educativo
Estudiantes de primera generación universitaria	Falta de capital académico y redes de apoyo familiar en el sistema universitario	Dificultades en trámites, adaptación institucional y permanencia académica

Nota. *Elaboración propia con base en enfoque interseccional (Crenshaw, 1989).*

Acción afirmativa: avances, límites y desafíos

Las políticas de acción afirmativa buscan corregir desigualdades históricas mediante mecanismos diferenciados de acceso. En Ecuador, estas políticas han sido desarrolladas en relación con cupos, becas, sistemas de admisión y medidas de inclusión para pueblos y nacionalidades. Antón (2016) ha señalado que la propuesta de cuotas para estudiantes afroecuatorianos e indígenas está respaldada por la LOES y busca garantizar el acceso de grupos históricamente discriminados al Sistema Nacional de Admisión y Nivelación.

Sin embargo, los resultados documentales sugieren que una política centrada exclusivamente en el ingreso es insuficiente. Castro Medina (2024) sostiene que la acción afirmativa debe extenderse hacia la permanencia, la titulación y la inserción profesional, adoptando una perspectiva de trayectoria completa que acompañe al estudiante desde la admisión hasta el egreso.

Tabla 7

Evaluación analítica de los componentes de la acción afirmativa

Componente	Potencial aporte	Limitación frecuente	Recomendación
Cupos diferenciados	Facilitan el ingreso de grupos subrepresentados	No garantizan permanencia ni titulación	Asociarlos a tutorías, becas y seguimiento académico
Becas	Reducen barreras económicas de acceso	Pueden ser insuficientes si no cubren manutención y cuidado	Diseñar becas integrales con componente de bienestar
Puntajes adicionales en admisión	Corrigen parcialmente desigualdades previas del bachillerato	Pueden no compensar brechas educativas acumuladas a lo largo de años	Complementar con programas de nivelación académica
Nivelación académica	Mejora la adaptación al ritmo universitario	No siempre incorpora pertinencia cultural ni lingüística	Diseñar nivelación con enfoque intercultural explícito
Acompañamiento psicosocial	Reduce el riesgo de abandono temprano	Suele ser limitado, reactivo y no sistemático	Implementar sistemas de alerta temprana y tutorías proactivas
Seguimiento institucional de trayectorias	Permite medir resultados y detectar problemas	Falta desagregación pública por autoidentificación étnica	Crear indicadores de permanencia y titulación por etnia

Nota. *Elaboración propia.*

Pertinencia curricular e inclusión dentro del aula

Uno de los hallazgos más importantes es que la exclusión no termina con el ingreso. Un estudiante indígena o afroecuatoriano puede acceder formalmente a la universidad

y, aun así, enfrentar exclusión simbólica, curricular o pedagógica cuando sus saberes, lenguas, historias, territorios y formas de conocimiento no son reconocidos en el proceso formativo (Walsh, 2012). Este fenómeno, denominado en la literatura como colonialidad del saber, reproduce jerarquías epistémicas que subordinan los conocimientos no occidentales.

La interculturalidad universitaria exige transformar el currículo, la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. El Reglamento General a la LOES establece que las instituciones deben promover estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de lenguas, culturas y sabidurías ancestrales, lo que convierte la pertinencia intercultural en una obligación institucional y no en una mera recomendación académica.

Tabla 8

Niveles de inclusión intercultural en la educación superior

Dimensión	Inclusión limitada (estado actual frecuente)	Inclusión sustantiva (estado deseable)
Acceso	Cupos o admisión diferenciada sin apoyos adicionales	Ingreso con apoyo económico, académico y territorial sostenido
Currículo	Menciones generales a la diversidad cultural en algunas asignaturas	Incorporación sistemática de saberes, lenguas e historias propias en todas las carreras
Docencia	Sensibilización ocasional del profesorado	Formación docente continua en interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales
Investigación	Estudios sobre comunidades indígenas como objeto de análisis externo	Investigación participativa y colaborativa con comunidades como sujetos activos
Vinculación con la sociedad	Actividades puntuales sin continuidad ni reciprocidad	Proyectos sostenidos con pertinencia territorial y retorno a las comunidades
Gestión institucional	Declaraciones normativas y políticas formales sin presupuesto	Políticas con presupuesto asignado, indicadores de seguimiento y rendición de cuentas

Nota. *Elaboración propia con base en Walsh (2012) y Castro Medina (2024).*

Institucionalidad intercultural

La institucionalidad intercultural no debe limitarse a la existencia de programas aislados ni a declaraciones de principios. Debe expresarse en modelos universitarios, planes estratégicos, políticas de becas, currículos, investigación, vinculación y órganos de participación. Experiencias como la Universidad Comunitaria Intercultural

Amawtay Wasi permiten discutir modelos alternativos de educación superior centrados en pueblos y nacionalidades, diálogo de saberes y formación vinculada al territorio.

La literatura reciente sobre educación superior y pueblos indígenas reconoce que la institucionalización de la interculturalidad requiere recursos financieros sostenidos, reformas académicas profundas y voluntad política institucional, condiciones que no siempre están presentes de forma simultánea en el sistema de educación superior ecuatoriano (Castro Medina, 2024; Tuaza Castro, 2018).

Tabla 9

Modelos institucionales de educación superior frente a la interculturalidad

Modelo institucional	Característica principal	Riesgo identificado	Potencial transformador
Universidad convencional con cupos diferenciados	Incluye estudiantes diversos en estructuras académicas tradicionales	Asimilación cultural; el estudiante se adapta a la institución, no al revés	Amplía cobertura si incorpora apoyo integral y acompañamiento
Universidad con programas interculturales específicos	Crea carreras o proyectos centrados en interculturalidad	Aislamiento de la interculturalidad en áreas particulares sin transversalización	Permite innovación curricular y generación de conocimiento intercultural
Universidad intercultural	Organiza su proyecto académico desde el diálogo de saberes (modelo Amawtay Wasi)	Riesgo de baja articulación con el sistema nacional si carece de apoyo estatal	Mayor pertinencia cultural, territorial y comunitaria
Modelo territorializado	Oferta vinculada a necesidades y vocaciones locales	Limitación de recursos, infraestructura y planta docente especializada	Reduce barreras geográficas y fomenta el desarrollo local endógeno
Modelo híbrido-comunitario	Combina presencialidad, virtualidad y acompañamiento local en comunidades	Depende de conectividad que aún es desigual en territorios rurales	Favorece la permanencia de estudiantes en sus territorios de origen

Nota. *Elaboración propia con base en Castro Medina (2024) y Tuaza Castro (2018).*

Discusión

Los resultados permiten sostener que el acceso a la educación superior de pueblos indígenas y afroecuatorianos en Ecuador constituye un problema multidimensional

que no puede resolverse con intervenciones sectoriales aisladas. Aunque el país cuenta con un marco normativo favorable, las brechas persisten porque las desigualdades educativas se producen antes, durante y después del ingreso universitario. La educación superior recibe estudiantes con trayectorias previas marcadas por desigualdad territorial, pobreza, discriminación, brecha digital y diferencias acumuladas en la calidad educativa del bachillerato.

La revisión evidencia que la acción afirmativa debe ser comprendida como una política de trayectoria completa. El cupo permite ingresar, pero no necesariamente permanecer; la gratuidad elimina el arancel, pero no cubre todos los costos indirectos; la interculturalidad declarada reconoce la diversidad, pero no siempre transforma el currículo ni la cultura institucional. Por ello, la inclusión efectiva exige políticas integrales que combinen admisión, sostenimiento económico, acompañamiento académico, pertinencia cultural y seguimiento institucional sistemático.

Estos hallazgos son coherentes con la literatura regional: Mato (2015) documenta experiencias similares en varios países latinoamericanos e identifica como factor crítico la debilidad de los sistemas de seguimiento étnico en los registros universitarios. La comparación regional sugiere que los países con mayores avances en inclusión intercultural son aquellos que han combinado políticas de acción afirmativa con reforma curricular, territorialización de la oferta y sistemas robustos de información desagregada.

La ausencia de datos primarios en este estudio no es solo una limitación metodológica del equipo investigador: es, ante todo, el síntoma de una falla institucional estructural. La SENESCYT, como organismo rector del sistema de educación superior, no publica de forma sistemática series históricas desagregadas por autoidentificación étnica sobre matrícula, permanencia, abandono y titulación, pese a que la LOES y la propia Constitución consagran la interculturalidad como principio transversal del Estado. Esta opacidad de los registros oficiales no es neutral: impide el ejercicio de la auditoría social y académica sobre el cumplimiento del mandato constitucional, bloquea la evaluación independiente de la efectividad de las políticas de acción afirmativa y traslada a la investigación la carga de probar aquello que el Estado debería garantizar y transparentar. En consecuencia, la falta de datos primarios en este trabajo no solo señala una agenda pendiente para futuros estudios -que deberán incorporar estudios

de caso, entrevistas en profundidad y análisis longitudinales de trayectorias estudiantiles-, sino que constituye en sí misma un argumento crítico: mientras la SENESCYT mantenga registros étnicos opacos o fragmentados, ningún análisis documental podrá capturar plenamente la magnitud real de las brechas interculturales, ni el Estado podrá rendir cuentas ante los pueblos y nacionalidades sobre el derecho que dice garantizarles.

Tabla 10

Síntesis de hallazgos, interpretación e implicaciones de política pública

Hallazgo principal	Interpretación analítica	Implicación de política pública
Existe reconocimiento normativo de la interculturalidad	El problema no es ausencia legal, sino implementación y cumplimiento	Fortalecer la evaluación institucional y la rendición de cuentas
Persisten brechas de acceso cuantitativas y cualitativas	La matrícula no refleja necesariamente la diversidad poblacional	Publicar datos desagregados por autoidentificación étnica de forma periódica
La ruralidad limita estructuralmente el acceso	La ubicación territorial incrementa de forma significativa los costos indirectos	Territorializar la oferta académica y ampliar becas de movilidad y residencia
El género profundiza las desigualdades étnicas	Mujeres indígenas y afroecuatorianas enfrentan barreras acumuladas e interseccionales	Diseñar políticas con enfoque interseccional que incluyan apoyo al cuidado
La acción afirmativa es necesaria pero insuficiente	El ingreso no garantiza permanencia, titulación ni inserción laboral	Crear programas de acompañamiento continuo desde la admisión hasta la titulación
El currículo puede reproducir exclusión epistémica	La universidad puede invisibilizar saberes, lenguas e identidades propias	Reformar las mallas curriculares desde la interculturalidad crítica
Falta seguimiento sistemático de trayectorias étnicas	Sin datos desagregados no es posible evaluar el impacto real de las políticas	Crear indicadores públicos de permanencia y titulación por autoidentificación étnica

Nota. *Elaboración propia.*

A partir de los hallazgos y la discusión, se propone una agenda articulada en ocho líneas de acción estratégicas orientadas a fortalecer el acceso intercultural a la educación superior. Cada línea incluye un objetivo específico, acciones concretas e indicadores de seguimiento sugeridos.

Tabla 11

Agenda de intervención para fortalecer el acceso intercultural a la educación superior

Línea de acción	Objetivo	Acción concreta propuesta	Indicador sugerido
-----------------	----------	---------------------------	--------------------

1. Datos desagregados por etnia	Medir brechas reales y evaluar políticas	Publicar matrícula, permanencia y titulación desagregada por autoidentificación étnica, sexo, territorio y tipo de institución	Reportes anuales por grupo étnico publicados por SENESCYT e INEC
2. Becas integrales	Reducir el abandono por razones económicas	Ampliar la cobertura de becas para incluir transporte, alimentación, conectividad, residencia y apoyo al cuidado infantil	Tasa de retención de becarios indígenas y afroecuatorianos al tercer año
3. Nivelación intercultural	Compensar desigualdades previas del bachillerato	Diseñar programas de transición bachillerato-universidad que incorporen pertinencia cultural y lingüística	Tasa de aprobación del primer año académico por grupo étnico
4. Tutorías académicas y psicosociales	Acompañar trayectorias y prevenir el abandono	Implementar sistemas de alerta temprana, tutorías disciplinares y apoyo psicosocial proactivo	Reducción porcentual del abandono temprano por grupo étnico
5. Currículo pertinente	Reconocer epistémica y pedagógicamente los saberes propios	Incorporar contenidos, lenguas y metodologías interculturales en las mallas de todas las carreras	Número de carreras con componentes interculturales explícitos y evaluados
6. Formación docente intercultural	Reducir la exclusión simbólica y curricular en el aula	Implementar programas de capacitación en interculturalidad crítica, pedagogías decoloniales y lenguas indígenas	Número de docentes con formación acreditada en interculturalidad
7. Territorialización de la oferta	Acercar la educación superior a los territorios indígenas y afroecuatorianos	Crear programas híbridos, sedes territoriales, extensiones universitarias y convenios comunitarios	Tasa de matrícula de estudiantes rurales e indígenas en oferta territorializada
8. Participación comunitaria	Democratizar la gestión universitaria e incorporar saberes locales	Crear consejos consultivos con representación de pueblos, nacionalidades y organizaciones afroecuatorianas	Número de espacios participativos activos con actas y acuerdos de seguimiento

Nota. *Elaboración propia.*

Conclusion

El acceso a la educación superior de pueblos indígenas y afroecuatorianos en Ecuador continúa siendo un desafío estructural, pese a la existencia de un marco constitucional y legal favorable. Las brechas identificadas no dependen únicamente del número de cupos disponibles, sino de una combinación de factores económicos, territoriales, culturales, lingüísticos, académicos e interseccionales de género. Esta multidimensionalidad exige respuestas de política pública igualmente complejas y articuladas.

Las políticas de acción afirmativa han representado un avance para reconocer desigualdades históricas y ampliar las oportunidades formales de ingreso; sin embargo, su efectividad depende de que sean acompañadas por mecanismos robustos de permanencia, bienestar estudiantil, becas integrales, tutorías, pertinencia curricular y seguimiento hasta la titulación. Sin estas condiciones, el ingreso puede convertirse en una forma de inclusión incompleta que genera falsas expectativas sin transformar de fondo las condiciones de inequidad.

La interculturalidad en educación superior debe entenderse como un principio transversal que atraviesa el currículo, la docencia, la investigación, la vinculación con la sociedad, las lenguas de enseñanza, la gestión universitaria y la participación comunitaria. No basta con admitir estudiantes indígenas y afroecuatorianos; es necesario transformar las condiciones institucionales que históricamente han subordinado sus saberes, lenguas y formas de vida, avanzando hacia una universidad que dialogue con los territorios en lugar de imponerse sobre ellos.

Finalmente, se recomienda que investigaciones futuras desarrollen análisis cuantitativos con bases de datos oficiales actualizadas de SENESCYT e INEC, desagregadas por autoidentificación étnica, género, provincia, área urbana-rural, tipo de institución, carrera, modalidad, beca, permanencia y titulación. Asimismo, resulta pertinente incorporar entrevistas a estudiantes, docentes, autoridades universitarias y representantes comunitarios para comprender desde adentro las experiencias de discriminación, acompañamiento, identidad y pertenencia dentro de la universidad. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permitirá construir una imagen más completa y accionable de las brechas interculturales en la educación superior ecuatoriana.

References

- Antón, J. H. (2016). El impacto del Sistema Nacional de Admisión y Nivelación en el acceso de afroecuatorianos e indígenas a la educación superior. *Revista San Gregorio*, (14), 6–19.
- Baque-Jiménez, O. X., Albuja-Tutivén, J. A., Veliz-Blacio, J. J., y Yáñez-Escobar, A. H. (2025). Análisis longitudinal de la educación inclusiva: Estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Social Fronteriza*, 5(3), Artículo 706. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)706](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)706)
- Bonilla, C. A. L. (2020). Factores limitantes en el acceso a la educación superior en comunidades indígenas del cantón Otavalo. *Revista Sarance*, (46), 87–104.
- Castro Medina, A. J. (2024). Acceso a la educación superior de pueblos y nacionalidades: estado de las políticas públicas. Universidad Politécnica Salesiana / Abya-Yala.
- Consejo de Educación Superior. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). CES.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Asamblea Constituyente.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). Censo Ecuador 2022: presentación nacional, segunda entrega. INEC.
- Mato, D. (Coord.). (2015). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias. EDUNTREF.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2022). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial.

- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (s. f.). Estadísticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación. SENESCYT. Recuperado de <https://www.educacionsuperior.gob.ec>
- Secretaría de Gestión y Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades. (2023). Presentación Censo 2022: pueblos y nacionalidades. Gobierno del Ecuador.
- Tuaza Castro, L. A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador. En P. Henríquez Guajardo & H. Juri (Eds.), Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina (pp. 147–170). IESALC-UNESCO.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), Construyendo interculturalidad crítica (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE Publications.
- De Sousa Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce / Universidad de la República.
- Didou Aupetit, S. (2014). Acción afirmativa en favor de indígenas y afrodescendientes en América Latina: una promesa a medias. *Perfiles Educativos*, 36(145), 185–199.
- Didou Aupetit, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en América Latina: entre lo específico y lo mainstream. *Universidades*, (76), 7–25.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE Publications.
- Mato, D. (Coord.). (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. EDUNTREF.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). CLACSO.

- Sandoval, R. (2016). Clasificación étnico-racial y estadísticas educativas en América Latina: dilemas metodológicos y políticos. *Cuadernos de Educación*, (14), 45–67.
- Schmelkes, S. (2008). Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior? *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71–87.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 1–12.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83–96.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. *Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala*.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yrigoyen Fajardo, R. (2011). El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización. En C. Garavito (Ed.), *El derecho en América Latina* (pp. 139–159). Siglo XXI.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.