

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Estudios Sociales y Globales

Maestría en Estudios Latinoamericanos

La inclusión en la educación superior

**Política de inclusión en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y
Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2019-2024**

Jimmy Xavier Ruilova Santander

Tutor: Edison Marcelo Paredes Buitrón

Quito, 2025



Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Jimmy Xavier Ruilova Santander, autor del trabajo intitulado “La inclusión en la educación superior: política de inclusión en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2019-2024”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Master en Estudios Latinoamericanos, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

18 de septiembre de 2025

Firma:



Resumen

El objetivo central de la investigación es identificar la política de inclusión educativa de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en el periodo 2019-2024, mediante la realización de un análisis comparativo de la política de cuotas en las universidades privadas y la política inclusiva de la UNIPIAW, para de esta manera comprender la efectividad de las medidas implementadas en ambos casos para el ejercicio del derecho a la educación superior de los ciudadanos ecuatorianos. Se empleó una metodología mixta que combina herramientas cualitativas y cuantitativas para evaluar las políticas de inclusión de la Amawtay Wasi, comparándolas con las de otras universidades, como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Universidad Politécnica Salesiana. Entre las estrategias analizadas se destacan los programas de becas, la adaptación de los planes de estudio a las realidades socioculturales de los estudiantes y la participación activa de las comunidades en la gestión universitaria. Al realizar el análisis comparativo de las estrategias implementadas se desprende que las políticas afirmativas basadas únicamente en becas y cuotas como las implementadas por la PUCE y la UPS son insuficientes para abordar las desigualdades profundas en el acceso y culminación exitosa de los estudios superiores en la población beneficiaria. En consecuencia, los hallazgos evidencian que el enfoque de la Universidad Amawtay Wasi supera en varios aspectos los logros de las políticas convencionales de inclusión educativa, ofreciendo un modelo más integral y transformador.

Palabras clave: educación superior, política inclusiva, acceso al sistema educativo superior, política de cuotas

Dedicatoria

Para mi madre Flor Santander

Agradecimientos

Para mi familia, especialmente para mi madre Flor, como su nombre lo dice ella me hizo florecer, y cuando estaba marchito siempre estuvo a mi lado, dándome cobijo y amor, madre mía, estoy seguro que mujeres como tú ya no existen en este lugar llamado mundo. Padre, Washington para ti también, aunque con tus errores, pero eres el hombre que me enseñó responsabilidad, humildad y sencillez. Y, por último, pero sin perder importancia, Tito, gracias por impartir tu gran conocimiento conmigo y por ser mi amigo, de esos que ya no existen.

Tabla de contenidos

Figuras y tablas.....	13
Introducción.....	15
Capítulo primero Ciudadanía e inclusión en la educación aproximación a una discusión teórica	21
1. El debate sobre la inclusión educativa.....	23
2. Ciudadanía e igualdad de oportunidades en la educación	27
3. El derecho a la educación en el contexto de desigualdad.....	33
4. Esbozo metodológico para investigar la política de inclusión educativa	37
Capítulo segundo Universidad, desigualdad y sistema de becas.....	43
1. Morfología de la universidad ecuatoriana	43
2. Procesos de exclusión: pueblos, nacionalidades y clase social	48
3. Breve historia de la política de inclusión educativa en Ecuador	55
Capítulo tercero Política de inclusión educativa de la universidad pública y privada. Caso PUCE, UPS y UNIPAIW	63
1. Trayectoria de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.....	63
2. Política de inclusión educativa en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, en el periodo 2019-2024.....	69
3. Análisis comparativo de la política de inclusión educativa de la PUCE, la UPS y de la UNIPAIW	76
Conclusiones.....	84
Lista de referencias	89
Anexos.....	100
Anexo 1: Organizadores gráficos sobre la inclusión.....	100
Anexo 2: Cuestionario para entrevistas con informantes calificados	102

Figuras y tablas

Figura 1: Matrícula en educación de tercer nivel en Ecuador, 1917-2016.....	45
Figura 2. Número de universidades según año de creación	46
Figura 3. Distribución de matriculados en educación superior privada según decil de ingreso, 2014	47
Figura 4. Tasa neta de matrícula en educación superior, por etnia, 2006-2015	50
Figura 5: Presupuesto General del Estado para Educación (porcentaje), 1940-2020	52
Figura 6. Distribución de la matrícula en Universidades y Escuelas Politécnicas por provincia.....	53
Figura 7. Tasa neta de matrícula en educación superior, por quintil de ingresos, 2006-2015	54
Figura 8. Inversión en becas 1995-2015.....	60
Figura 9. Porcentaje de becarios para cuarto nivel de acuerdo con la universidad de procedencia.....	61
Tabla 1 Principales acepciones del concepto inclusión educativa	32
Tabla 2:.....	38
Tabla 3 Variables consideradas para el análisis cualitativo	41
Tabla 4 Modelos de escuela en Ecuador	44
Tabla 5 Estudiantes matriculados en universidades públicas y privadas	47
Tabla 6 Cronología del segundo momento de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.....	64
Tabla 7 Cronología del segundo momento de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.....	66

Tabla 8 Cronología del tercer momento de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.....	67
Tabla 9 Campos de acción de la Universidad Amawtay Wasi.....	68
Tabla 10 Proceso de Admisión de la UINPIAW.....	74
Tabla 11 Programa de Ayudas Económicas WERENFELS	76
Tabla 12 Número de estudiantes total y becarios de la PUCE-Quito en 2021, UPS-Cuenca en 2020 y total de estudiantes de la UINPIAW en 2024.....	78
Tabla 13 Análisis comparativo de la política de inclusión educativa: becarios de la PUCE, de la UPS-Cuenca y estudiantes de la UINPIAW.....	79
Tabla 14 Clivajes de inclusión educativa no considerados en el presente estudio.....	100
Tabla 15 Modelo de asignación de cupos al sistema de educación superior.....	101

Introducción

El acceso a la educación superior en Ecuador ha estado históricamente marcado por desigualdades estructurales que afectan de manera significativa a los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios. Estas brechas en el acceso y permanencia educativa se han perpetuado debido a factores como la pobreza, la discriminación, la falta de políticas inclusivas efectivas y un enfoque económico que no prioriza el bienestar colectivo.

Aunque en la última década se han implementado políticas como la gratuidad de la educación superior y medidas de acción afirmativa incluyendo las cuotas y becas, estos esfuerzos han resultado insuficientes para superar las profundas desigualdades en el acceso y la culminación de estudios universitarios. Los grupos históricamente marginados continúan enfrentando barreras adicionales relacionadas con diferencias culturales, lingüísticas y económicas.

En Ecuador, las cifras evidencian que para acceder al sistema educativo está en desventaja principalmente la población que habita en la ruralidad, los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en 2010 solo el 3 % de los jóvenes indígenas entre 18 y 24 años asistía a instituciones de educación superior, cifra que contrasta con el 14 % de los mestizos y el 19 % de los que se autodenominan blancos. Estas desigualdades se agravan por la pobreza, pues el 60 % de las personas afrodescendientes, indígenas y montubias vive en condiciones de pobreza según el indicador de necesidades básicas insatisfechas (INEC 2010b).

Las políticas públicas implementadas en las últimas décadas, como la gratuidad de la educación superior desde 2008 y las acciones afirmativas basadas en becas y cuotas, lograron incrementos parciales en el acceso educativo. Sin embargo, estas iniciativas no han sido suficientes para eliminar las barreras culturales, económicas y geográficas que limitan el acceso y la permanencia de los grupos que históricamente han sido desplazados.

Ante lo expuesto, la relevancia de esta investigación radica en aportar evidencia empírica de la eficacia de las políticas de inclusión para promover la equidad y la justicia social que han sido implementadas por la Universidad Amawtay Wasi a diferencia de las cuotas o becas que se aplican por otras dos universidades privadas, mediante el análisis

comparativo; pues es necesario tener un panorama objetivo de la realidad sobre el alcance y límites que presentan las mismas. Además, se espera contribuir al debate teórico sobre la inclusión educativa y la importancia de esta para alcanzar la democratización efectiva del proceso formativo de los más necesitados del país.

La principal motivación al realizar el estudio descrito, es que tiempo atrás, formé parte del grupo de trabajo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en primera instancia desde el año 2015 al 2017 como colaborador de la dirección general de estudiantes, posteriormente desde el año 2017 al 2018 con un contrato oficial en el cargo de analista de becas socioeconómicas. Al indagar la situación de los estudiantes beneficiarios de la beca política de cuotas y luego de haber constatado las diferentes problemáticas que los jóvenes tienen, como por ejemplo, al ser notificados que han sido acreedores del beneficio tienen que moverse rápidamente de sus comunidades a la ciudad casi ciegamente aprenden a circular en la urbe, buscan dónde vivir, qué comer o dónde trabajar. Estos factores evidenciaron la carencia de un adecuado seguimiento por parte de los actores institucionales involucrados. Además, la mayoría de los estudiantes con los cuales se conversó manifestaron ocultar a sus familias lo que sufren, los costos que deben asumir al vivir en una ciudad o la falta de dinero para transportarse, debido a que viven en barrios alejados de la ciudad. Por lo expuesto y al contar con la apertura de las autoridades y colaboradores de la UNIPAW, decidí realizar un análisis comparativo entre las políticas inclusivas de las universidades antes mencionadas.

El objetivo principal de la investigación es identificar la política de inclusión educativa de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en el periodo 2019-2024, mediante la realización de un análisis comparativo de la política de cuotas en las universidades privadas y la política inclusiva de la UNIPAW, para de esta manera comprender la efectividad de las medidas implementadas en ambos casos para el ejercicio del derecho a la educación superior de los ciudadanos ecuatorianos. Los objetivos específicos radican en identificar las diferentes políticas de acción afirmativa y los tipos de becas que ofertan las universidades PUCE y UPS, así como sus resultados, para de esta manera conocer el impacto en beneficio de la inclusión educativa.

Se empleó una metodología mixta que combina herramientas cualitativas y cuantitativas para evaluar las políticas de inclusión de la Amawtay Wasi, comparándolas con las de otras universidades, como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Universidad Politécnica Salesiana. Se empleó la investigación documental al analizar los

programas de becas, la adaptación de los planos de estudio a las realidades socioculturales de los estudiantes y la participación activa de las comunidades en la gestión universitaria. El método de investigación será la triangulación de los métodos cuantitativos y cualitativo para captar la realidad estudiada sin reducir la complejidad de sus aspectos. Esta metodología mixta permite cruzar datos estadísticos que facilitan el análisis e interpretación de los mismos. Para desarrollar el debate teórico se empleó la investigación bibliográfica; así también, la observación directa del fenómeno de estudio fue fundamental; además, se realizaron cuatro la entrevista semi estructuradas como instrumentos de recopilación de datos.

En el primer capítulo se analiza el concepto de inclusión educativa desde un enfoque teórico enmarcado en los debates existentes sobre la inclusión, ciudadanía y justicia social. Se recoge la diversidad de interpretaciones de este concepto para, posteriormente, debatir las definiciones de inclusión educativa frente a las nociones de ciudadanía y de este modo, llegar al debate sobre la igualdad de oportunidades en la educación. Acto seguido, se presenta una revisión histórica del carácter excluyente del sistema educativo y cómo se fue incorporado su antagonista, la inclusión, a lo largo del siglo XX en contextos de desigualdades múltiples que constituyen barreras para el acceso a la educación. Por último, el capítulo presenta un esbozo metodológico sobre la investigación de la política de inclusión educativa que desembocará en un estudio comparativo entre la universidad pública y privada a través de una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas que permiten una comprensión integral de la realidad investigada.

En el segundo capítulo se presenta información cuantitativa a partir del estudio de una descripción histórica de la universidad ecuatoriana que constituye su morfología, la composición del estudiantado, los roles de las universidades y el proceso de privatización de la matrícula en educación superior. Tras este recuento, el estudio centra su atención en el proceso de exclusión concreto desarrollado en la universidad ecuatoriana, identificando las brechas de acceso que tienen los colectivos provenientes de las clases sociales subalternas y perteneciente a pueblos y nacionalidades indígenas, montubios y negros. Finalmente, se desarrolla una breve historia de la política de inclusión educativa en Ecuador identificando la normativa, la institucionalidad y los alcances esta política estatal centrada en las cuotas y becas para la educación superior.

En el capítulo tercero se estudia la trayectoria de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi que emerge como un espacio de

resistencia y transformación con un modelo educativo que no solo busca garantizar el acceso a la educación superior, sino también ofrecer un entorno que respeta y promueve las identidades culturales de sus estudiantes entregando una respuesta a la problemática expuesta. Además, se expone la política de inclusión educativa de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en el periodo 2019-2024 a través de la revisión documental y de entrevistas con informantes calificados, con el propósito de comprender los elementos clave que condujeron a los logros de la Universidad. Finalmente, se detallan los alcances de la política de inclusión educativa de la universidad pública y privada a través de un análisis comparativo en las universidades privadas Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y la política inclusiva de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.

En un contexto general, la Universidad Amawtay Wasi ofrece un modelo educativo innovador que presenta evidencias iniciales sobre una política de inclusión viable basada en el reconocimiento mutuo, el respeto por la diversidad cultural y los saberes ancestrales. A diferencia de las políticas convencionales sobre inclusión educativa que compensan las desigualdades a través de becas y cuotas, esta adopta un enfoque holístico, que aborda todas las necesidades particulares de los pueblos y nacionalidades. Por un lado, este modelo de inclusión trata de asegurar que la población y en especial, los sectores sociales que han sido históricamente discriminados puedan acceder al sistema educativo superior ecuatoriano, pero al mismo tiempo, pretende desarrollar un sentido de pertenencia y promover a que las comunidades se integren en el proceso de planificación y administración de la universidad. A pesar de sus logros, este modelo enfrenta desafíos importantes; como lo es el caso de la falta de recursos financieros, la cobertura limitada en áreas rurales y la ausencia de políticas públicas que priorizan enfoques interculturales, son obstáculos que dificultan su consolidación, expansión y réplica de su modelo inclusivo.

El análisis comparativo entre la UNIPIAW, la Universidad Politécnica Salesiana y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), pone en manifiesto las limitaciones de las políticas tradicionales de inclusión educativa que suelen basarse exclusivamente en becas y políticas de cuotas. Aunque estas medidas han ayudado a ciertos grupos vulnerables a ingresar al sistema de educación superior, su impacto sigue siendo insuficiente para resolver las desigualdades estructurales; por ejemplo, las becas ofrecidas por la PUCE y la UPS se enfocan más en el acceso inicial que en la permanencia

o el éxito académico, se pasan por alto problemas como la falta de recursos económicos, las barreras lingüísticas y la discriminación cultural que los estudiantes enfrentan. El análisis ha demostrado que en un contexto en el cual la educación fue marcada históricamente por la exclusión de los pueblos y nacionalidades, resulta necesario superar los paradigmas previamente establecidos, pues, la educación es considerada un derecho humano fundamental que transforma la cohesión social, el desarrollo sostenible y la equidad. No obstante, a pesar de los logros la UNIPIAW sigue enfrentando desafíos considerables en términos de cobertura y financiamiento, el presupuesto operativo de la institución es de 3 millones de dólares al año, lo que representa una pequeña fracción en comparación al presupuesto de 50 millones de la PUCE, lo que obstaculiza su expansión y sostenibilidad; además, la UNIPIAW solo cuenta con dos campus principales, lo que limita el acceso a estudiantes de comunidades rurales más remotas.

Finalmente, el enfoque transformador de la UNIPIAW ha demostrado ser una herramienta efectiva para la justicia social. Al promover la participación activa de los pueblos y nacionalidades, no solo está ampliando el acceso a la educación superior, sino también contribuyendo a la reparación histórica de derechos y al fortalecimiento de las identidades culturales. Este modelo ofrece lecciones valiosas para otras instituciones educativas y refuerza la necesidad de políticas públicas que aseguren su sostenibilidad y permitan posteriormente replicarlo.

Capítulo primero

Ciudadanía e inclusión en la educación aproximación a una discusión teórica

El problema de investigación que tratamos en esta investigación es la reducida efectividad observada en la aplicación de las políticas de inclusión educativa desde las universidades privadas. El estudio de Guayasamín (2021, 33-34), centrado en el caso de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), pretendía verificar si la política pública de inclusión educativa fundamentada en becas y cuotas disminuía las desigualdades para el acceso al sistema educativo superior entre las y los estudiantes que pertenecen a grupos históricamente excluidos y, por ende, genera un impacto positivo en estos grupos poblacionales. En sus conclusiones afirma que el enunciado se cumple.

La presente investigación pone en cuestionamiento las conclusiones de Guayasamín (2021), sosteniendo que los resultados presentados son magros en relación a las necesidades de la población objetivo, a la luz de la evidente continuidad de altos indicadores de exclusión de los grupos históricamente discriminados en la sociedad ecuatoriana. Por tanto, consideramos que la política de cuotas es un mecanismo insuficiente y, en cierto sentido, parche para la transmisión intergeneracional de pobreza. En otros términos, la existencia de una estructura institucional que responde a la llamada inclusión educativa no consigue sus objetivos bajo los lineamientos planteados. Contrastando estos resultados escudriñamos la experiencia de la política de inclusión en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en el periodo 2018-2024 por tener indicadores mucho más elevados de inserción de poblaciones históricamente discriminadas con una política de inclusión no tradicional, esto es, que no se reduce a las becas y cuotas.

En contraste, como respuesta al prolongado proceso de exclusión, los pueblos y nacionalidades del Ecuador demandaron su acceso al sistema escolar. Uno de los resultados más importantes de esta lucha fue la constitución de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi cuyo modelo pretende incorporar las demandas de los sectores sociales marginados de las instituciones de educación superior.

La perspectiva teórica que conduce este estudio es la idea de Durkheim (1999, s/p) de que “la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación” que permite la integración de los individuos o -bajo los relatos presentes- de los grupos históricamente excluidos. Siendo así, la exclusión del ingreso a la educación superior es una contra la integridad misma del cuerpo social.

Si se precia en algo la existencia de la sociedad —y acabamos de ver lo que representa ésta para nosotros— es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares. Durkheim (1999, s/p)

El estudio centra su atención en los criterios sociales de segregación de la población. En este sentido es de utilidad analizar la exclusión social desde un concepto asociado a las nociones de vulnerabilidad¹ y riesgo. Breilh y Zamora (2018, 1) observan la “determinación social de la vulnerabilidad”, esto es, que en fenómenos aparentemente aleatorios se evidencia las desigualdades que soporta la población desfavorecida producto de la sociedad capitalista dado que “las circunstancias y la gravedad del impacto son diferentes según las características socio-espaciales creadas por la sociedad y las distintas vulnerabilidades derivadas” (Breilh y Zamora 2018, 2). Entonces, la condición de riesgo debe repensarse, no como el producto de las decisiones individuales de las personas, sino como el “resultado de la amenaza generado por la vulnerabilidad” (Breilh y Zamora 2018, 4) que puede aprehenderse desde recogiendo los elementos del modelo de cuatro variables de Benavides, Artieda y Madrid (2023, 45) que recogen el modelo de escuela, la clase social, el papel de la docencia y la infraestructura escolar.

El presente apartado abre la discusión sobre el concepto de inclusión educativa observando, bajo sus definiciones funcionalistas, la pluralidad de las acepciones que existen sobre el término en cuestión para, posteriormente, relacionar la noción de inclusión educativa con las ideas sobre ciudadanía que desembocan en el debate sobre la igualdad de oportunidades en la educación. En tercer lugar, revisamos las condiciones de posibilidad para el ejercicio del derecho a la educación en contextos de desigualdades múltiples que constituyen barreras para el acceso a la educación, para brindar un breve contexto del entorno social que condiciona las políticas de inclusión educativa.

¹ “El concepto de vulnerabilidad educativa es relativamente nuevo, así como el de vulnerabilidad social. Señala, de forma central, a aquellas dificultades que, en el devenir, en la experiencia de los estudiantes se hacen presentes, mostrándose como impedimentos al acceso y provecho de los currículos y los procesos de enseñanza que se dan en los espacios escolares” (Cruz 2023, 35-6).

Finalmente, se realiza un esbozo metodológico sobre la investigación de la política de inclusión educativa que desembocará en un estudio comparativo entre la universidad pública y privada objeto de la presente indagación. El objeto del conocimiento para nuestra investigación es, desde el punto de vista teórico, el concepto inclusión educativa que nos conducirá hacia el estudio de caso de la política de inclusión educativa.

El enfoque de inclusión educativa que se utilizará es positivista intentando observar el proceso de inclusión a través de los datos cuantitativos de inserción de los grupos históricamente de excluidos de las instituciones de educación superior considerando “la ciencia empírica como un sistema de enunciados que satisface determinados criterios lógicos -como los de tener sentido o ser verificables-” (Popper 1980, 48).

1. El debate sobre la inclusión educativa

La sociedad global es diversa. Existen diferencias marcadas, principalmente económicas y sociales; producto de estas, se ve limitada la realización material y espiritual de ciertos grupos sociales, que de cierta manera sufren o han sido víctimas de algún tipo de discriminación o segregación, debido a sus diversas condiciones. Eliminar estas barreras resulta un reto que debería preocupar a toda la humanidad. Por tal motivo, es prioritario identificar los factores o causas que impiden dar pasos significativos para ir superando la desigualdad existente y que lastimosamente, día a día, se profundiza aún más.

En este sentido, se desarrolla un análisis teórico de la *inclusión educativa* y el impacto que tendría en beneficio de los grupos humanos que históricamente han sido segregados en la sociedad. Esto como una estrategia que dota de herramientas básicas, para que progresivamente todas las personas gocen de este derecho humano, que es la educación, en todos sus niveles, sin limitantes que impidan el acceso, desarrollo y culminación del proceso formativo. En este sentido, se parte por contrastar diferentes acepciones, conceptos y definiciones de varios autores, con respecto a la categoría *inclusión educativa*, con la finalidad de generalizar y tener una visión clara de la misma.

La etimología del término inclusión radica en el latín, que resulta en su traducción *insertar*, y por el contrario tenemos a la exclusión, que significa *fuera*; y ya en términos generales, sería la relación: inserto-fuera. En la actualidad y en relación con la inclusión y las políticas públicas de una nación, desde el punto de vista sociológico, sería el

considerar o insertar, a los sectores de la población, que de cierta manera vienen estando fuera del umbral de protección estatal. Relacionando lo expuesto, se afirma lo siguiente: “El concepto de inclusión social se desenvuelve como respuesta al reconocimiento de que hay excluidos en la sociedad y que es menester intervenir activamente para protegerlos” (Wigdorovitz 2008, 6).

Para la UNESCO (2020), la inclusión consiste en velar que todos los seres humanos se sientan valorados y respetados, para que todos, sin excepción, puedan disfrutar de un sentido de pertenencia; sin embargo, se identifican varios aspectos que impiden alcanzar el mencionado ideal, como se afirma a continuación:

La discriminación, los estereotipos y la alienación excluyen a muchos. Estos mecanismos de exclusión son esencialmente los mismos, independientemente del género, la ubicación, la riqueza, la discapacidad, el origen étnico, la lengua, la migración, el desplazamiento, la orientación sexual, el encarcelamiento, la religión y otras creencias y actitudes. (UNESCO 2020, 8)

También, a la inclusión, se la define como “un fuerte compromiso de la sociedad hacia la valoración de la diversidad, de manera que se fomenten valores como la igualdad, el respeto y la aceptación de las diferencias” (Murillo, Ramos, y Sotelo 2017, 7). Así se considera a las personas que necesitan, por sus diversas condiciones, ser tratados por igual y gozar de los mismos derechos y obligaciones establecidos por la sociedad en la que habitan, así como cualquier ciudadano o ciudadana.

En este sentido, se suma la concepción de que la inclusión, es la participación de todas las personas sin importar su condición, sin ningún tipo de discriminación, con un enfoque de respeto a los derechos humanos y con una visión de justicia social (Ruíz 2021, 1). Otra manera de formular y comprender al término inclusión, según Soto (2003), se la debería enfocar como: “una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y [la condición] de la persona o grupo de personas” (Soto 2003, 6).

Por otra parte, vinculando a la inclusión con la educación,² esta es considerada por algunos autores, como el hecho exclusivo de integrar a las personas que poseen o tienen necesidades educativas especiales, refiriéndose en general a las discapacidades intelectuales o físicas, tomando en consideración el sentido práctico y la aplicación del

² Se hace referencia a la inclusión educativa.

currículo en el quehacer diario educativo; sin embargo, el concepto mencionado, no se limita solo al hecho de trabajar con seres humanos que son diferentes a la mayoría, aplicando diversas técnicas o metodologías para garantizar su aprendizaje; sino más bien, se debe considerar a todo el universo de seres humanos, que gozan del mismo derecho y que por diversas situaciones, no tienen las mismas oportunidades, al acceder, mantenerse y culminar sus estudios.

Wigdorovitz (2008), en lo concerniente al origen y desarrollo del concepto de inclusión educativa, expone:

Entendido primero como la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales, incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad y, con mucha frecuencia, en escuelas comunes para evitar su aislamiento, fue creciendo su cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios (pueblos originarios e inmigrantes con primera lengua y cultura diferentes de la oficial, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social), por su enfermedad, por su condición laboral, etc. (Wigdorovitz 2008, 7)

A nivel general, en América Latina, el concepto inclusión educativa, es debatido y considerado recientemente, y a este se lo relaciona principalmente con los seres humanos que tienen algún tipo de discapacidad, ya sea física o intelectual; zanjando totalmente al contexto que engloba el derecho humano a la educación, que en esencia debe garantizarse a toda la humanidad por parte de los diferentes Estados a nivel mundial, no solo a este grupo poblacional, sino, más bien debería abarcar a todos los sectores sociales, que en general han sido víctimas de la marginación, discriminación o cualquier tipo de exclusión social. En este contexto, tenemos:

Las escuelas inclusivas deben constituir una aportación en la sociedad para lograr ser más igualitarias y menos excluyentes y entender que los procesos de inclusión tienen una estructura multidimensional que comprende los siguientes contextos social, político, económico y cultural para diseñar, desarrollar y poner en práctica la educación inclusiva, que trasciende la propia dimensión educativa, es decir que la inclusión comparte valores comunes a todos los contextos en que se lleva a la práctica. (Niembro et al. 2021, 50)

Coincidiendo con el pensamiento de los autores referidos, con respecto a la inclusión educativa, la clave radica en identificar la estructura y origen de la exclusión a todo nivel, es decir, desde una perspectiva multidimensional; debido a que, por ejemplo, si una familia, en el supuesto caso no posee los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas o vitales, peor aún, podrá financiar la educación de uno o varios miembros del núcleo familiar y toda la inversión económica que esta implica.

Se debería entender a la inclusión educativa desde una perspectiva dialéctica, que varía, muta y se adapta; pues es multilateral; es decir, la inclusión no solo radica en integrar al individuo o grupo de personas que se encuentran en estado de vulnerabilidad [económica principalmente]; es imprescindible considerar, que inclusive la misma actitud de cambio motiva al ser humano vulnerable, a salir de esa condición; pues si la inclusión solo se tratara de brindar oportunidades o ayudas económicas, ya sea por parte del Estado o por cualquier otro medio, si quien recibe esa oportunidad, no tiene la actitud o existen otras barreras, de seguro, este individuo no podrá salir del bucle de miseria y vulnerabilidad.

Refiriéndose a la vulnerabilidad y la inclusión educativa, Rodolfo Cruz (2023), al respecto menciona:

Encontramos entonces, por un lado, una serie de condiciones-situaciones que hacen que determinadas personas o grupos tengan mayor probabilidad de ser vulnerados, ya sea por la ausencia de recursos, o por la acción de discriminación que se activa en la medida que ciertos prejuicios permiten la estigmatización de los sujetos y, con ello, la negación del ejercicio de sus derechos, su segregación y colocación en una determinada zona de vulnerabilidad. (Cruz 2023, 33)

Así también inciden de manera directa los factores políticos, sociales, culturales, entre otros; entonces la sociedad entera, encabezada por el ente conductor que es el Estado, debería preguntarse el cómo se alcanzaría una sociedad más equitativa e inclusiva y que esta, garantice por lo menos el acceso universal a todos sus ciudadanos a este derecho humano, que es la educación, partiendo y priorizando a los grupos sociales más vulnerables. En este sentido, Booth et al. (2000) coinciden, expresando que:

La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Booth et al. 2000, 9)

Asimismo, por mencionar un ejemplo hipotético, para que una persona perteneciente a una comunidad indígena, etnia o grupo social que históricamente ha sido discriminada, que obtuvo un cupo y pueda educarse en la escuela, secundaria o universidad y que en el supuesto caso, el individuo solo pudiera comunicarse mediante su lengua nativa, primero tendría que aprender el idioma Castellano; en segundo lugar, tendría que movilizarse a una ciudad o cantón en el cual exista una institución educativa,

mismo hecho que implicaría una inversión económica considerable, debido a que deberá conseguir una vivienda, alimentación, vestimenta, movilización, y superar entre otras variables o limitantes.

Entonces, como se puede deducir considerando el ejemplo descrito, la cuestión de la inclusión, es un ideal que debe abarcar y proteger a todos los ciudadanos, y sobre todo, se deben considerar todas las variables que puedan intervenir para su realización, pues trasciende inclusive del campo mismo de la dimensión educativa (Niembro et al. 2021).

Por las razones expuestas, se comprende que la inclusión educativa, es un proceso dialéctico y multilateral, que debería partir [por lo menos], con la garantía que el Estado, ampare el acceso al sistema educativo, a todos sus ciudadanos. Además, es importante destacar el papel que los movimientos sociales en el mundo entero han desarrollado en las últimas décadas, para reivindicar y alcanzar algunos derechos que solo se encuentran como letra muerta en algunos casos, y que para efectivizarlos, se los ha considerado como medidas de reparación de derechos. En otros casos, se los considera como hitos que han marcado el inicio de una nueva forma de asimilar el papel que juegan cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, al exigir que se respeten y garanticen, por lo menos, los derechos humanos, así como lo es el caso del *derecho a la educación*. Por tales motivos, en los siguientes apartados, se identificarán, analizarán y se relacionarán los conceptos de *ciudadanía*, *acción afirmativa* y *la política de cuotas*, [esta última] como mecanismo de inclusión, para garantizar el acceso al sistema educativo, en beneficio de los sectores poblacionales históricamente discriminados o excluidos.

El concepto de inclusión educativa que utilizará nuestro estudio es definido desde el positivismo como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica” (Martín 2017, 91) centrado en la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior de los grupos históricamente excluidos.

2. Ciudadanía e igualdad de oportunidades en la educación

La promesa del estatus ciudadano como ideal de la igualdad durante la modernidad capitalista atrajo el imaginario colectivo y desarrolló instituciones que permitieran cumplir tal mandato histórico (Echeverría 2000, 145). La ciudadanía, entonces, clásica o liberal se basa en el principio de libertad y moral reservado para el

ámbito privado, el individualismo, la representatividad y la neutralidad del Estado. Según el concepto clásico, se asimila a la ciudadanía de cierta manera como una condición homogénea, pues, sería en esencia la posición del individuo como parte de una sociedad, que goza de igualdad ante los derechos y obligaciones establecidos en la misma. Desde este punto de vista, Enguita (2007) sostiene que la ciudadanía es un estatus:

Que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a derechos y obligaciones que implica. Aunque no existe un principio universal que determine cuáles son los derechos y obligaciones, las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean la imagen de una ciudadanía ideal que sirve para calcular el éxito y es objeto de las aspiraciones. (Enguita 2007, 261)

A partir de la crítica a la lectura convencional de la ciudadanía Horrach (2009) constató que el concepto de ciudadanía va de la mano con el sistema político, existiendo otros tipos de ciudadanía. Por ende, se trata de un estatus cambiante que se adapta constantemente con el paso del tiempo, muta y cambia de acuerdo al desarrollo de las sociedades contemporáneas, fenómenos como la globalización, los cambios políticos y sociales, que se han desarrollado en las últimas décadas a escala mundial, obligan a desarrollar y aplicar nuevas acepciones del concepto mencionado. Así, la noción de “ciudadanía diferenciada” afirma que el grupo social mayoritario posee una posición dominante y genera algún tipo de injusticia sobre las minorías. “La política democrática basada en la identidad implica el reconocimiento de derechos especiales para algunos grupos que han sido víctima de la exclusión u opresión” (Busdygan 1993, 207). Así, por ejemplo, Ecuador la positivización de estos derechos quedó plasmada en los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, montubios y afroecuatorianos que constan ellos artículos 56, 57, 58 y 59 de la Constitución del 2008.

Para la realización del ideal ciudadano, en cualquiera de sus acepciones, el sistema de educación es la instancia *sine qua non* para alcanzar el progreso prometido por la modernidad capitalista. Por ende, el acceso a la educación es clave para la realización en este tiempo histórico. El asunto es que, como muchos otros conceptos en torno a la educación, la inclusión es un término polisémico (Wigdorovitz 2008, 2) por lo que la aproximación a esta idea inicia por contrastar sus diversas acepciones con la finalidad de obtener los contrastes y elementos de sentido común.

El primer bloque de ideas sobre la inclusión educativa gira en torno al acoplamiento del derecho a la educación a toda la población, sin tomar en cuenta que esta es diversa y desde una perspectiva basada en derechos humanos. Así, para la UNESCO

(2020), la inclusión es velar para que todos los seres humanos se sientan valorados y respetados sin excepción, disfrutando de un sentido de pertenencia. Para Operti (2008), la inclusión resulta al enfatizar en la efectiva integración mediante la generación de ambientes inclusivos, basados en aceptar a la diversidad.³ En el mismo sentido, Chiroleu (2018) define a la inclusión es el reconocimiento de la diversidad existente entendida como uno de los componentes fundamentales de la sociedad que debe ser revalorizado y atendido,⁴ excluyendo la concepción tradicional de las sociedades homogéneas que interpretaban a la diversidad, como una desventaja para la construcción de un Estado-nación. También, Murillo, Ramos, y Sotelo (2017, 7) definen la inclusión como “un fuerte compromiso de la sociedad hacia la valoración de la diversidad, de manera que se fomenten valores como la igualdad, el respeto y la aceptación de las diferencias”.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU 1948) expresa la del Estado para favorecer y proteger “los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o de los grupos”, siendo claro en materia de inclusión en la educación, en su artículo número 26:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; *el acceso a los estudios superiores será igual para todos*, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (ONU 1948; énfasis añadido)

En este sentido, la ONU (2015) en la reunión de líderes mundiales, realizada el 25 de septiembre, trazaron la agenda de desarrollo sostenible, misma que se proyecta haber cumplido sus 17 objetivos para el 2030; y en su objetivo número 4, plantea literalmente “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” (ONU 2015; énfasis añadido). Es así,

³ En el literal e), del citado documento, menciona: La Educación como modo de contribuir a establecer bases sólidas de integración social y cultural que aborde decididamente la reducción de las enormes brechas de disparidad que mayormente se vinculan a factores culturales, sociales, económicos, de género, etnia y migración (Operti 2008).

⁴ En el ámbito educativo, implica el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, para proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, es decir, generar condiciones propicias para la obtención de resultados favorables (Chiroleu 2016, 112).

que el Ecuador, al ser miembro de la ONU, tiene que respetar y hacer cumplir los Derechos Humanos y la mencionada agenda, a nivel interno, a través de la puesta en práctica de políticas públicas; entonces, resulta importante identificar y analizar las medidas, leyes y reglamentos impulsados por el Estado ecuatoriano hasta el 2017, para garantizar la inclusión y el acceso a la educación superior.

El segundo grupo de interpretaciones sobre la inclusión educativa es considerada por varios autores como el hecho exclusivo de integrar a las personas que poseen o tienen necesidades educativas especiales, refiriéndose en general a las discapacidades intelectuales o físicas,⁵ tomando en consideración el sentido práctico y a la aplicación del currículo en el quehacer diario educativo; sin embargo, el concepto mencionado, no se limita solo al hecho de trabajar con seres humanos que son diferentes a la mayoría, aplicando diversas técnicas o metodologías para garantizar su aprendizaje; sino más bien, se debe considerar al conjunto de personas, que gozan del mismo derecho a la educación y que por diversas situaciones, no tienen las mismas oportunidades, al acceder, mantenerse y culminar sus estudios. Booth et al. (2000, 9), coinciden, expresando que:

La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Booth et al. 2000, 9)

Las escuelas inclusivas deben constituir una aportación en la sociedad para lograr ser más igualitarias y menos excluyentes y entender que los procesos de inclusión tienen una estructura multidimensional que comprende los siguientes contextos social, político, económico y cultural para diseñar, desarrollar y poner en práctica la educación inclusiva, que trasciende la propia dimensión educativa, es decir que la inclusión comparte valores comunes a todos los contextos en que se lleva a la práctica. (Niembro et al. 2021, 50)

El tercer grupo sobre la inclusión educativa resalta como la promoción de la igualdad de oportunidades para conseguir que la población mejore sus condiciones de vida con base en el principio “mismas oportunidades de aprender para todos los estudiantes” (Murillo, Ramos, y Sotelo 2017, 16). Aponte (2021), considera que la igualdad en las sociedades democráticas, provienen de los derechos y las oportunidades

⁵ De acuerdo con Operti (2012) los principales hitos de este paradigma fueron: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990; las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993; la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales de 1994; la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006; el Seguimiento de la conferencia sobre la Declaración de Salamanca 2009.

de vida y convivencia, que se encuentran consignados en los pactos sociales nacionales e internacionales, siendo la educación, además de un derecho, una oportunidad de vida, que requiere de la transformación de las instituciones y experiencias educativas, para dar una respuesta pertinente y de calidad en relación a las diferencias individuales y colectivas. Se suma la concepción de que la inclusión es la participación de todas las personas sin importar su condición, sin ningún tipo de discriminación, con un enfoque de respeto a los derechos humanos y con una visión de justicia social (Ruiz 2021, 213). (Murillo, Ramos, y Sotelo 2017) llama las “3 P de la inclusión” a los ejes: presencia, participación y progreso.

No es suficiente hablar de accesibilidad si no va acompañada de otros componentes que deben estar presentes para hacer el contexto más justo. Para esta autora, se requieren cuatro elementos: 1) la asequibilidad refiere al grado de suficiencia de instituciones y programas educativos que estén presentes en todo espacio, facilitando no solo la elegibilidad de los mismos, sino también su acceso a partir de una serie de condiciones mínimas que deben cumplirse como espacios dignos de ser habitados. Por su parte, 2) la accesibilidad implica la no discriminación y exclusión de grupos o sujetos, permitiendo su presencia, pero también su permanencia, a través de pensar en las condiciones físicas que deben facilitar la autonomía de cualquier persona. 3) La aceptabilidad refiere a los procesos educativos y los propios contenidos, los cuales deben priorizar una perspectiva situada, en donde el grado de su adecuación sea acorde con las características de los estudiantes, teniendo como resultado un sentido de pertenencia al espacio y de reconocimiento de su singularidad y cultura. Para finalizar, 4) la adaptabilidad refiere cierta compatibilidad entre las realidades de los estudiantes, sus intereses y las propuestas formativas que experimentan al interior de las instituciones. (Cruz 2023, 36)

El cuarto momento es la inclusión “como respuesta hacia los grupos en situación de marginalidad” (Operti 2008) ampliando la noción de marginalidad hacia clivajes territoriales, clasistas, culturales, de género, entre otros. Adicionalmente, el asunto de la calidad de la educación se transformó en asunto central para conquistar un sistema educativo inclusivo⁶ centrado más en la compensación de desigualdades que en prestaciones de servicios universales. Enlazada con esta noción, es la concepción de la inclusión como “eje transformacional del sistema educativo en su conjunto [...donde] la inclusión empieza a ser vista más como un proceso evolutivo permanente, un viaje sin fin, para entender, enfocar y responder a la diversidad de situaciones y perfiles de los

⁶ De acuerdo a Acedo y Operti (2008) los principales hitos de este paradigma fueron: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990; el Marco de Acción de Dakar de 2000 y el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de la UNESCO de 2010.

estudiantes”.⁷ El enfoque condujo a reposicionar el estatus de la niñez en el proceso de enseñanza, la triada currículo-escuela-docente y la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ende, es una escuela que “se organiza para atender a todos los alumnos, no solo a los que presentan necesidades educativas especiales” (Calvo y Verdugo 2012, 19).

La quinta acepción da cuenta de un modelo mercado céntrico que gira en torno a la formación de competencias *-skills-* bajo la lógica “técnico-productiva” del capitalismo neoliberal que comprende la introducción en la competencia mercantil como el único mecanismo para el desarrollo de las personas y las sociedades (Ortiz y Zacarías 2020, 11-13). Los procesos educativos terminan homogeneizados para conseguir las competencias requeridas por el mercado.

Tabla 1
Principales acepciones del concepto inclusión educativa

Definiciones	Descripción	Entidades
Cumplimiento de derechos humanos	Acceso a la educación para toda la población	ONU
Necesidades educativas especiales	Adaptación a la población con capacidades especiales (antes denominadas discapacidades)	Booth et al.; Niembro et al
Elemento de la igualdad de oportunidades	Eliminar barreras al aprendizaje y garantizar la participación educativa porque abre el camino al ejercicio de otros derechos	Aponte; Ruíz; Booth et al.; Muntaner
Grupos en situación de marginalidad	Inclusión de sectores marginalizados de la sociedad mediante la calidad educativa, la triada currículo-escuela-docente la revalorización de la niñez y el aprendizaje a lo largo de toda la vida	UNESCO; Chiroleu; Murillo, Ramos, y Sotelo
Inserción al mercado	Formación de competencias que generen competitividad y acceso al empleo Adecuación a las demandas de fuerza de trabajo de la clase capitalista	Sen; ALCUE; UEALC

Fuente: Acedo y Opertti 2012; Ortiz y Zacarías 2020; Guayasamín 2021; Benavides, Artieda y Madrid 2023.

Elaboración: propia.

La inclusión es un ideal que debiera abarcar y proteger a todos los ciudadanos, pues trasciende inclusive del campo mismo de la dimensión educativa (Niembro et al. 2021), así también, lo consideran Carrillo y Moscoso (2022,9) cuando afirman que “la inclusión educativa y atención a la diversidad en Ecuador incluye aspectos como: raza, género, culturas, conocimientos, etnias, religión; es por eso, que al unir todo no se puede dividir ni fragmentar nada, caso contrario no se lograría un proceso educativo inclusivo”.⁸

⁷ De acuerdo con Acedo y Opertti (2012) los principales hitos de este paradigma fueron: las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación en 2005; la 48 reunión de la Conferencia Internacional de Educación en 2008 y las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación en 2009.

⁸ En contraste, la ONU (2020, 8) identifica varias limitantes para alcanzar el mencionado ideal de la inclusión, pero supone que la afección de “la discriminación, los estereotipos y la alienación” son los mismos “independientemente del género, la ubicación, la riqueza, la discapacidad, el origen étnico, la

Esto es mucho más complejo en contextos del giro radical del capitalismo posterior a la caída del muro de Berlín con recortes al presupuesto de los servicios estatales y un reflujó de la cosa pública en general⁹ y todavía más complejo, en “los países de capitalismo dependiente, también denominados subdesarrollados, [que] enfrentan grandes obstáculos para garantizar el derecho a la inclusión, y mayores son los obstáculos para lograr la justicia social” (Oviedo 2022). Por ende, estos ideales sobre la igualdad deben reconsiderarse a la luz de las desigualdades socioeconómicas realmente existentes.

3. El derecho a la educación en el contexto de desigualdad

La sociedad contemporánea se caracteriza por la desigualdad, principalmente económica, con mayor incidencia de la pobreza en la población rural (ONU 2023a). La pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)¹⁰ en Ecuador llegó “a nivel nacional en diciembre de 2017, llegó a 31,8 %, valor que no tiene diferencia estadísticamente significativa con respecto al 32,0 %, de diciembre de 2016” (INEC 2017, 3). Pero, el peso de la pobreza está desigualmente repartido. Por ejemplo, la población perteneciente a pueblos y nacionalidades indígenas, montubias y afrodescendientes representan el 7,03 %, el 7,4 % y el 7,2 %, respectivamente (INEC 2010), sumando juntos el 21,63 %, del total de la población ecuatoriana. Sin embargo, el nivel de pobreza por NBI entre afrodescendientes, indígenas y montubios representan el 60,06 %, del total de la población del país que padecen esta condición INEC (2019).

El nivel de escolaridad y permanencia en el sistema educativo formal en promedio por años, en la Agenda para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades (INEC 2010), sus cifras evidencian que, los montubios permanecen un promedio de 8,3 años; los afroecuatorianos 6,9 años y los indígenas permanecen en un promedio de 5,8 años.

lengua, la migración, el desplazamiento, la orientación sexual, el encarcelamiento, la religión y otras creencias y actitudes”.

⁹ Este es nuestro reto actual: ¿cómo alcanzar una educación para todos con los recortes económicos tan abrumadores en educación?; con menos profesores en el centro, más alumnos en el aula y menos especialistas de apoyo, ¿qué podemos esperar?; ¿los límites con los que nos encontramos reducen las prácticas inclusivas?, ¿limitan el ánimo, el esfuerzo, el trabajo de los profesionales y las familias?, ¿limitan los cambios organizacionales y metodológicos básicos y fundamentales en este proyecto? (Calvo y Verdugo 2012, 27).

¹⁰ “La pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) es una medida de pobreza multidimensional desarrollada en los 80’s por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). El método abarca cinco dimensiones y dentro de cada dimensión existe indicadores que miden privaciones: 1. Capacidad económica. 2. Acceso a educación básica. 3. Acceso a la vivienda. 4. Acceso a servicios básicos. 5. Hacinamiento” (INEC s/f, s/p).

Existiría entonces una relación directa entre el nivel de pobreza por NBI y el nivel de escolaridad, razón por la cual Aponte (2021), en sus apreciaciones menciona que la pobreza y la carencia de ingresos limitan la satisfacción de las necesidades básicas, deteriora la salud, el bienestar general de las personas y limita su productividad y oportunidades de acceder al proceso educativo en un círculo vicioso.¹¹

Ya en la práctica y de acuerdo al INEC (2010) y datos proporcionados por la SENESCYT (2020), en cuanto a la tasa de matrícula bruta, la tendencia en los otros niveles educativos varía, pues encontramos que para el año 2010 esta se ubica en el 40,4 %, para el 2011 se tiene un alza de casi 2 puntos porcentuales, ubicándose en el 42,2 % y siendo este su punto más elevado, para continuar descendiendo progresivamente hasta el año 2017, ubicándose en un 30,0 %. Este descenso coincide con la implantación del examen de ingreso a la universidad pública como sostienen diferentes investigaciones¹².

Pues según cifras proporcionadas por el INEC (2010) y basado en el estudio denominado Evolución de la tasa bruta de matrícula en educación inicial, del Ministerio de Educación (2018), se establece que a partir del ciclo lectivo 2009 – 2010, la tasa bruta de matrícula en educación inicial es del 18,0 %, mientras que mantiene una considerable tendencia en ascenso, hasta alcanzar un máximo del 55,1 % en el ciclo 2015 – 2016. En este sentido, según las cifras proporcionadas por y la SENESCYT (2020, 3) evidencian que en el bachillerato la tasa bruta de matrícula crece, pues para el año 2010, existe un promedio nacional del 84,6 %, alcanzando el 94,9 %, en 2017.

La educación es un derecho indispensable que se debe garantizar a toda la población para superar la desigualdad en la sociedad. En las condiciones de la actual sociedad capitalista es importante democratizar el acceso a la educación en todos sus niveles, en especial a la universidad, para tratar de paliar los efectos negativos de la pobreza en una nación. Coincidiendo con Daviet (2017), Chiroleu (2016) y Aponte (2021, 37), el Estado tiene el papel decisivo para garantizar el derecho de la población a la educación y la necesidad de aumentar las asignaciones de fondos públicos al sector. En

¹¹ “La carencia de ingresos limita el consumo, la nutrición, salud y el bienestar general de las personas; la participación laboral, su productividad y el aprovechamiento de oportunidades educativas también produce un acceso limitado de la población a los niveles intermedio y superior, o a la poca pertinencia de los conocimientos adquiridos debido a la baja calidad de la educación recibida” (Aponte 2021, 7).

¹² Al respecto se puede consultar: Ospina Peralta, Santiago Cabrera, Cristina Cielo y Kintia Moreno (eds.) 2017. Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): extravíos, ilusiones y realidades. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

este sentido, se podría deducir que la educación y el acceso a este derecho, es uno de los factores que condiciona el desarrollo económico en una sociedad. La UNESCO, corrobora lo mencionado, al afirmar que: “La educación genera beneficios colectivos, llamados externalidades positivas, que superan con creces los beneficios individuales. Estos beneficios colectivos entrañan, en particular, la capacidad de innovación, la competitividad y el crecimiento económico de un país, así como la cohesión social y los valores comunes” (Daviet 2017, 4).

La desigualdad produce marginalidad y es un fenómeno multidimensional (Wigdorovitz 2008, 3) y se refuerza por la transmisión intergeneracional de la pobreza, la marginación y exclusión. Para Aponte (2021, 2) la desigualdad también perdura por la escasa planificación y efectividad de las políticas de inclusión estatales, priorizando otros aspectos de política económica como, por ejemplo, el pago de la deuda externa, frente a la inversión responsable para la provisión de servicios y atención a la ciudadanía.

La democracia moderna liberal es un régimen que convive con profundas desigualdades económicas, sociales y políticas; desigualdades que son inherentes a su estructura. Entre ellas, las más importantes son: las desigualdades de clases e ingresos, las desigualdades en el ejercicio del poder político entre ciudadanos y gobernantes, y las desigualdades por razones de género, raza y etnia. (Hernández 2006, 59)

Identificar la estructura y origen de la exclusión a todo nivel desde una perspectiva multidimensional es clave para acertar en una política pública que permita cambiar el estado de las cosas en la inclusión al sistema educativo. Para Vinicio Chávez (2009, 156), la definición de política pública,¹³ sería todo un proceso que integra un conjunto ordenado de elementos que inciden en una población para prevenir y resolver una problemática específica a través de principios, programas y proyectos ejecutados por el Estado. Así mismo, Espinoza y Parrales (2023) definen la política pública como “todas aquellas acciones, programas o proyectos que el gobierno lleva a cabo para satisfacer las demandas de la sociedad”.

Dentro de la política pública para la inclusión en el sistema educativo surgen las acciones afirmativas basadas en cuotas de acceso¹⁴ a las instituciones de educación en el

¹³ “Política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener” (Chávez 2009).

¹⁴ En lo concerniente al concepto cuota, se lo podría generalizar como una medida cuantitativa, o cupo, que se debe cumplir en el contexto de la democracia liberal, para promover un trato preferencial y garantizar la participación de los sectores sociales que han sufrido algún tipo de discriminación, en los

contexto de la democracia liberal para tratar de palear y corregir los diversos tipos de desigualdades. Se propendería a equilibrar las diferencias entre los grupos excluidos y el “ciudadano promedio”. Por eso, la acción afirmativa se define, en términos generales, como las prácticas que se toman para garantizar la igualdad de oportunidades a los segmentos poblacionales que han experimentado situaciones de discriminación o marginación mediante un trato preferente. Las acciones afirmativas aparecen con la finalidad de contribuir a la construcción de una sociedad sin discriminación, además de fortalecer la empatía ciudadana, con su puesta en práctica; así lo corrobora Jesús Rodríguez (2017, 31),¹⁵ pues concibe a las mismas como justas políticas de compensación a la exclusión y discriminación. La implementación de políticas públicas a favor de la inclusión educativa, como la política de cuotas en el sistema educativo superior ecuatoriano, deberían evitar la trasmisión intergeneracional de la pobreza porque mejoran las capacidades de los sectores poblacionales referidos

El origen de las acciones afirmativas viene de los Estados Unidos en la lucha durante la década de 1950 contra de la discriminación racial a los afros estadounidenses encarnada en las leyes “Jim Crow” que regulaban la segregación (León y Holguín 2018, 44). Tal reivindicación se enarboló al calor de la Declaración Universal de los Derechos Humanos tras el fin de la segunda guerra mundial. Posteriormente tomó fuerza en Estados Unidos el movimiento por los derechos civiles de la población negra para conquistar la igualdad de derechos ante las leyes (ONU 2020b), que condujo a la promulgación de la Ley de Derechos Civiles en 1964 que autorizó la integración racial y de género, prohibiendo la segregación de las personas afrodescendientes en escuelas, espacios públicos y en el empleo (CNDH 2024). El alcance de la acción afirmativa se amplía paulatinamente bajo la presión global de los movimientos sociales que promueven la equidad y el trato justo a quienes históricamente sufrieron algún tipo de marginación o discriminación. Muchos Estados modernos acogen este tipo de acciones en beneficio de estos grupos sociales.¹⁶

diferentes aspectos de la sociedad, como lo es el caso de la: política, lo laboral, el goce de los derechos, entre otros. Estas cuotas se establecen previamente, y por lo general se las regulan por un medio jurídico, o ley, promoviendo así la inclusión y equidad social (Rodríguez 2017).

¹⁵ Es decir, “la Acción afirmativa no sólo alude a un momento de decisión, en el presente, a favor de grupos étnicos o mujeres para acceder a un puesto de trabajo o educativo específico, sino que alude también a la necesidad de que los ciudadanos miren hacia el pasado para considerar si es justa una política de compensación por la exclusión y discriminación sufridas” (Rodríguez 2017, 31).

¹⁶ Así, por ejemplo, observamos el caso de las mujeres españolas y su lucha por la participación política que inicia en 1996, en ese año, se presenta por vez primera una propuesta de ley que insta el incremento de la participación de las mujeres en cargos públicos y es finalmente en 2007, que el Congreso

Para aterrizar el concepto de inclusión en la realidad se analizará la forma en que la ejecución y puesta en práctica de las decisiones tomadas por los gobiernos de turno afectan o benefician a un sector de la sociedad, en detrimento de otros, observando que no es la única alternativa de política pública quedando pendiente la construcción democrática del poder político para mejorar la inclusión educativa.

4. Esbozo metodológico para investigar la política de inclusión educativa

La investigación no pretende trabajar desde el mundo de las interpretaciones, los sentidos y las percepciones, sino que tiene por objetivo principal identificar la política de inclusión educativa de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en el periodo 2019-2024, mediante la realización de un análisis comparativo de la política de cuotas en las universidades privadas y la política inclusiva de la UNIPIAW para, de esta manera, comprender la efectividad de las medidas implementadas en ambos casos para el ejercicio del derecho a la educación superior de los ciudadanos ecuatorianos.

Este estudio busca responder a la pregunta central: ¿Cuál es el impacto de la política de inclusión de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi durante el periodo 2019-2024? Derivada de esta interrogación se presentan algunas inquietudes adicionales: ¿cuáles son los lineamientos, programas y proyectos de inclusión de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi?, ¿la política de inclusión de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi supera en eficacia a las políticas de inclusión de la PUCE-Quito y la UPS-Cuenca.

**Tabla 2:
Preguntas y objetivos de investigación**

Preguntas	Objetivos
<p>Pregunta central:</p> <p>¿Cuál es el impacto de la política de inclusión de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi durante el periodo 2019-2024?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Identificar la política de inclusión educativa de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en el periodo 2019-2024 mediante la realización de un análisis comparativo de la política de cuotas en las universidades privadas y la política inclusiva de la UNIPIAW</p>
<p>Pregunta secundaria 1:</p> <p>¿Cuáles son los lineamientos, programas y proyectos de inclusión de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi?</p>	<p>Objetivo Específico 1:</p> <p>Sistematizar los lineamientos, programas y proyectos de inclusión de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi a través de métodos cualitativos de investigación.</p>
<p>Pregunta secundaria 2:</p> <p>¿La política de inclusión de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi supera en eficacia a las políticas de inclusión de la PUCE-Quito y la UPS-Cuenca?</p>	<p>Objetivo Específico 2:</p> <p>Identificar el impacto de la política de inclusión educativa de la UNIPIAW y compararlo con los resultados de la política de becas de las universidades PUCE-Quito y UPS-Cuenca por medio del procesamiento y análisis de información cuantitativa.</p>

Fuente y elaboración: propia.

Partimos de un enfoque teórico positivista que marca la ruta epistémica particular de esta investigación que tratará de evidenciar a través de información cuantitativa los alcances de la política de inclusión educativa de la Universidad Amawtay Wasi en el periodo 2019-2024 que es nuestro objeto de investigación. Recurrimos a un método mixto¹⁷ de investigación seleccionado, es decir, a la triangulación de métodos de investigación con un diseño incrustado donde “uno de los tipos desempeña papel de soporte secundario en un estudio enmarcado en la lógica del otro” (Breilh 2023, s/p). En nuestro caso el tipo predominante es el cuantitativo y, a partir de la información presentada, construimos un relato cualitativo para captar la realidad estudiada sin reducir la complejidad de sus aspectos.

¹⁷ El método es “el modo de relacionarse del sujeto con el objeto, [...] un modo de pensar la realidad al actuar frente a ella” (Breilh 1997, 120).

Esta metodología mixta permite cruzar datos estadísticos que facilitan el análisis e interpretación de los mismos. El reto de la presente investigación es conseguir capturar, de forma perfectible, la realidad compleja. Siguiendo a Breilh (1997, 115-6) coincidimos con que:

El método corresponde al objeto real que se estudia, y se estructura alrededor de su movimiento y características. La realidad no es ni solo cualitativa, ni solo cuantitativa. En el mundo existente procesos que encarnan atributos o calidades, pero estas su persistencia y cambio están ligados a cantidades y viceversa. No se puede conocer directamente lo cuantitativo, sino a partir del conocimiento de las propiedades; el estudio de los fenómenos medibles está inseparablemente unido al conocimiento de las características y relaciones básicas de la realidad. Es decir, en realidad no existe un método cualitativo y otro cuantitativo, lo que existe es la necesidad de incorporar, de manera dialéctica, técnicas que permitan estudiar datos cualitativos u otras que permitan manejar datos cuantitativos.

Por una parte, la aplicación de la técnica¹⁸ cuantitativa en la investigación¹⁹ tiene un alcance descriptivo para especificar las características clave de la población investigada y no experimental ya que los datos obtenidos no son alterados. Breilh (1997, 149) clasifica el análisis cuantitativo en dos momentos: “El análisis básico corresponde al proceso de depuración de cada variable y comprensión inicial de su comportamiento (tendencias centrales y dispersión). [...] Luego se procede al análisis relacional y de movimiento que corresponde a los vínculos que tienen entre sí los comportamientos de distintas variables”.

La información se recoge de la base de datos de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi²⁰ y contrastando los datos con información estadística secundaria para conocer las características sociales y económicas de las y los estudiantes beneficiarios de la Beca Política de Cuotas de la PUCE-Quito recogidos por Guayasamín (2021) desde la Dirección de Beneficios Económicos de dicha institución y los datos de los becarios de UPS-Cuenca recogidos por Paucar (2020). Nuestra hipótesis de trabajo es que la política de inclusión de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi es una acción pionera por su eficacia y por su cuestionamiento a los paradigmas tradicionales de inclusión del sistema

¹⁸ La técnica de investigación es “el procedimiento o proceso estable de pasos sucesivos para producir un fin práctico” (Breilh 1997, 120).

¹⁹ “En las ciencias sociales se produjo un amplio y aun no concluido debate acerca de ese reduccionismo metodológico y el predominio de las técnicas cuantitativas basadas en la aplicación de cuestionarios de encuestas” (Breilh 1997, 120).

²⁰ La universidad recolecta los datos se a través de los formularios socioeconómicos que llenan las y los estudiantes durante su proceso de ingreso a la institución educativa.

universitario al abrir una ventana de oportunidad para la población históricamente excluida en Ecuador.

Para el análisis de los datos serán determinantes los conceptos que guían las disposiciones teóricas del presente estudio, en particular en lo que atañe a los procesos de inclusión de los estudiantes en condiciones de pobreza y pertenecientes a pueblos y nacionalidades en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, son: determinación social de la vulnerabilidad (Breilh y Zamora 2018), democratización del acceso a la educación superior (Bourdieu y Passeron 1996); inclusión educativa asociada a sus condicionantes socioeconómicas-culturales (Niembro et al. 2021); y la importancia del cambio institucional y de las propuestas educativas (Aponte 2021). Adicionalmente, tomamos en cuenta que, de acuerdo al estudio de Benavides, Artieda y Madrid (2023, 26), estos son los factores clave para comprender la inequidad en el acceso a la educación de tercer nivel.²¹

De acuerdo a la SENESCYT (2015), a nivel nacional la diferenciación en los puntajes de los exámenes de ingreso a la educación de tercer nivel sigue un patrón común: las unidades educativas en las que estudian las y los jóvenes que provienen de hogares con menores ingresos económicos -colegios fiscales, en general-, sistemáticamente, obtienen menores puntajes que quienes que provienen de colegios particulares y municipales que exigen, en el primer caso, una erogación de recursos más o menos significativa en relación al salario básico unificado del país⁵¹ o, en el segundo caso, que cuentan con barreras de ingreso basadas en exigentes exámenes. El problema es más grave en las zonas rurales, en los cantones de mayor incidencia de pobreza y entre la población indígena y afroecuatoriana (INEVAL, 2018a, p. 147). (Madrid 2023, 71)

Por otra parte, las técnicas de investigación cualitativas busca eludir el reduccionismo positivista. Parten de la revisión bibliográfica tanto para el desarrollo del marco teórico, cuanto para construir un panorama sobre la inclusión educativa de los grupos históricamente excluidos y discriminados delimitando estos grupos (ver Anexo 1) hacia la población proveniente de zonas rurales, en condiciones de pobreza y miembros de pueblos y nacionalidades. En segunda instancia, se realizan entrevistas a informantes calificados y se revisan documentos oficiales de la Universidad Amawtay Wasi para tener una comprensión cabal de las características de los lineamientos y los programas de inclusión educativa institucionales.

²¹ Excluimos del estudio sobre las cuotas de ingreso las variables de capacidades especiales, movilidad humana, género y personas privadas de la libertad (ver Anexo 1).

Tabla 3
VARIABLES CONSIDERADAS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO

Variable	Indicador
Ingresos	Porcentaje de estudiantes que tienen ingresos inferiores al Salario Básico Unificado
	Porcentaje de estudiantes que cuentan con vivienda propia
Área de procedencia	Porcentaje de estudiantes de zonas rurales
Pueblo/nacionalidad	Porcentaje de estudiantes que pertenecen a pueblos y nacionalidades

Fuente y elaboración: propia.

Finalmente, mediante la realización de un análisis comparativo de la política de cuotas en las universidades privadas y la política inclusiva de la UNIPAW aportará en la comprensión de la efectividad de las medidas implementadas en ambos casos para el ejercicio del derecho a la educación superior de los ciudadanos ecuatorianos.

Capítulo segundo

Universidad, desigualdad y sistema de becas

El segundo capítulo tiene un carácter descriptivo. Inicia con una descripción histórica de la universidad ecuatoriana, la composición del estudiantado, los roles de las universidades y el proceso de privatización de la matrícula en educación superior. Enseguida, revisamos los procesos de exclusión a la población proveniente de la ruralidad, de las clases sociales subalternas y perteneciente a pueblos y nacionalidades enfatizando las inequidades existentes en relación a otros sectores de la sociedad. Por último, presentamos una breve historia de la política de inclusión educativa en Ecuador identificando la normativa, la institucionalidad y los alcances esta política estatal centrada en las cuotas y becas para educación superior.

1. Morfología de la universidad ecuatoriana

En principio el sistema educativo ecuatoriano fue excluyente, de forma análoga a la trayectoria de otros países. A “inicios del siglo XX era analfabeta el 74 % de población en edad escolar!, y en 1940 la población de entre 6 y 14 años analfabeta y semi analfabeta abarcaban el 70,5 %” (Madrid en Benavides, Artieda y Madrid 2023, 21).

La ciudadanía fue considerada como “un privilegio de jerarquía social y racial, un interparis entre dominantes, de ninguna manera constituía una igualdad universal” (Guerrero, 2000, p. 22) o, al decir de Quijano (2008, p. 21), “se trata ante todo de que la ciudadanía liberal fuera, aún sea en rigor, una aspiración imposible para la inmensa mayoría de la población, formada por “razas inferiores”, esto es por no-iguales a los demás”. (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 15-6)

Posteriormente, se masificó el acceso al sistema educativo emulando “la producción en masa y para la masa, aunque luego el proceso fuera refinado con la “optimización” de recursos, tanto en escuelas privadas como públicas” (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 26). Es precisamente en este último momento que la inclusión en el sistema educativo se transformó en una política de Estado. Las principales leyes relacionadas a la educación superior implementadas en el Ecuador en las últimas décadas fueron: Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador de 1982; la Ley

orgánica de educación superior del 2000 y la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010.

Tabla 4
Modelos de escuela en Ecuador

Modelo	Periodo	Características
Escuela blanca y terrateniente	1900-1950	Una pequeña proporción de la población escolarizada y educación superior excluyente
Escuela de masas	1950-2010	Masificación de la educación hasta el nivel superior

Fuente: Benavides, Artieda y Madrid 2023, 15-29.

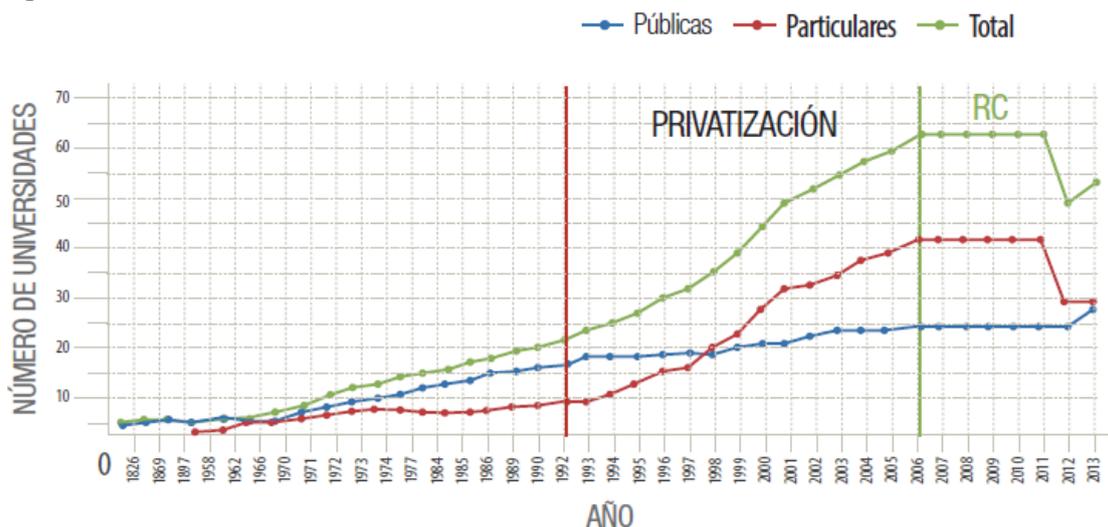
Elaboración: propia.

La tasa de matrícula universitaria aumentó sostenidamente a partir de la década de 1970 iniciando la denominada masificación de la educación superior con el ingreso de un segmento creciente de las clases populares como consecuencia de la puesta en vigencia de la libertad de ingreso a la universidad en respuesta a las demandas del movimiento estudiantil en el contexto de la guerra fría. Un elemento que resalta del proceso de masificación de la matrícula universitaria es la inclusión de las mujeres entre el estudiantado.

La participación femenina en la matrícula superior se incrementó constantemente desde el 33,4 %, de la matrícula total en 1970 hasta el 54,4 %, en 2008 (Pareja y Chamorro 1986, 20; CONEA 2009, 81). Existe una tendencia clara hacia el predominio femenino en la matrícula de tercer nivel como respuesta a la integración masiva de la mujer en el mercado de trabajo, la formación profesional de las mujeres fue un mecanismo de supervivencia de los hogares, apareciendo la educación un poderoso medio para mejorar la condición económica y social, en una sociedad patriarcal. Esta tendencia es visible, inclusive, en la matrícula de posgrado donde las mujeres representan el 55 %, del estudiantado (CONEA 2009, 172).

Sin embargo, esta fisonomía debe ser contextualizada, repetimos, en la condición patriarcal de la educación, cambiando el idílico panorama cuando hablamos de la docencia universitaria en tercer nivel y, mucho más, en cuarto nivel, del acceso a los cargos de autoridad y a la ejecución de investigaciones. Como evidencian los datos del CONEA (2009) y de Herdoíza (2015, 60), el acceso de las mujeres es desigual para la docencia universitaria y a los cargos de autoridad, en contraste con su participación en la matrícula femenina en las instituciones de educación superior del país.

Figura 1: Matrícula en educación de tercer nivel en Ecuador, 1917-2016

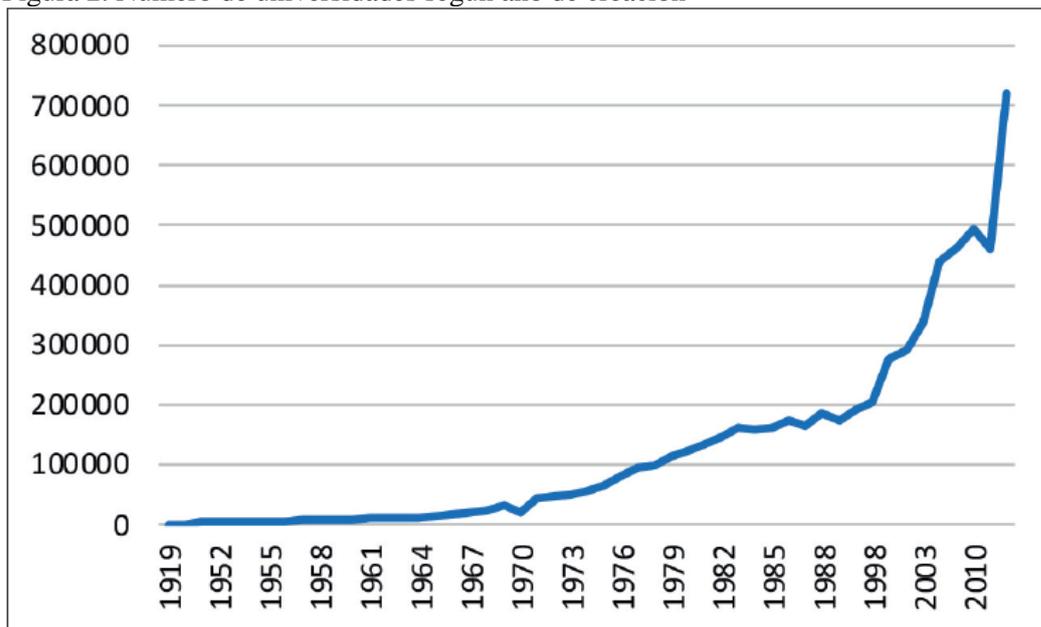


Fuente: Benavides, Artieda y Madrid 2023, 70.

El anverso del proceso de masificación fue la proliferación de las universidades privadas. En “Ecuador existen 59 universidades, de las cuales 33 son públicas, 8 cofinanciadas y 18 particulares autofinanciadas” (Bustamante 2016, 184). Para 2017 cinco grupos económicos de la burguesía ecuatoriana contaban con sus propias universidades privadas: Universidad San Francisco de Quito (USFQ), Universidad de las Américas (UDLA), Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo (UEES), Universidad Internacional SEK (UISEK) y Universidad Internacional del Ecuador (UIE). Incluso el Grupo Económico Universidad San Francisco “ocupa el puesto más alto de salida de divisas hacia paraísos fiscales” (Báez 2020).²² En las instituciones de educación superior particulares el valor promedio para pregrado era de “USD 5.425 entre arancel, matrícula y derechos” (Bustamante 2016, 196).

²² “En conjunto se observa que a 2017 estos Grupos Económicos con universidades tienen un total de USD 830 millones en activos, sus ingresos alcanzaron los USD 375 millones, se generó un impuesto a la renta por casi USD 4 millones, lo que equivale a tan solo el 1,06 %. Sacaron divisas por USD 40 millones. De estas, USD 725 mil fueron a paraísos fiscales. Y, finalmente, en ese mismo año tienen una deuda tributaria que alcanza casi los USD 25 millones” (Báez 2020, s/p).

Figura 2. Número de universidades según año de creación

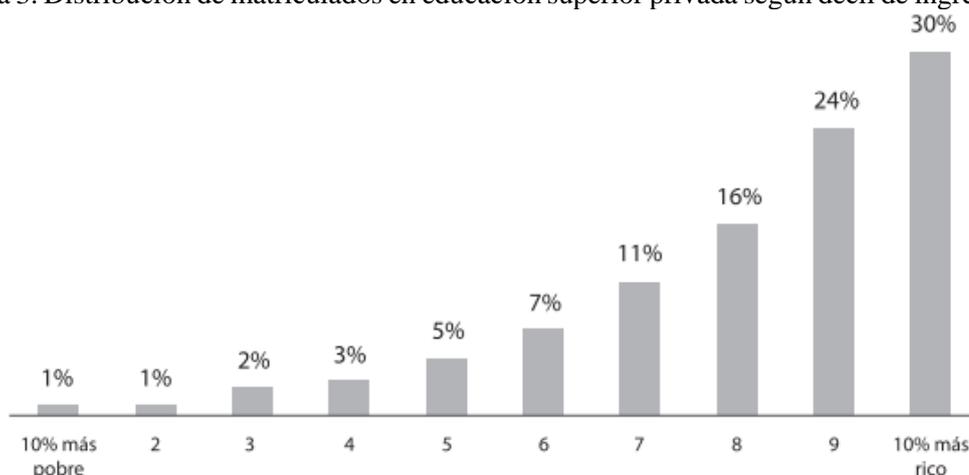


Fuente: Ramírez 2013.

En este contexto, Rama (2006) recoge la discusión generada tras la masificación sobre la calidad de la educación como una preocupación que dirigirá en el futuro la política de inclusión educativa.²³ En 2012 el Estado introdujo exámenes de ingreso a la universidad introdujeron una traba especialmente para los estudiantes provenientes de unidades educativas fiscales y fiscomisionales que terminó por reducir “la tasa de matrícula a un nivel inferior al registrado en 2006. Entre 2012 y 2014 de los inscritos en el ENES el 27 %, no lo rindió, el 63 %, lo aprobó y solo el 24 %, de los inscritos aceptó el cupo asignado” (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 72-73). De la misma forma, un estudio realizado con los estudiantes que ingresaron en la Universidad en 2019 evidenció que el 32 %, consiguieron un cupo en la universidad con su primera prueba, mientras el 49 %, rindieron la prueba dos veces y el 14 %, restante tuvo tres o más intentos de ingresar a la universidad (Quinatoa 2019, 46-47). El 70 %, de estos estudiantes se prepararon en preuniversitarios.

²³ “El sector privado en su lógica de mercado, buscó encontrar nichos para su expansión y en tal contexto promovió la oferta de cursos nocturnos e inclusive sabatinos, lo cual permitió el acceso de estudiantes trabajadores que introdujeron nuevos perfiles sociales. (Rama 2006, 13). Se crean las llamadas universidades de “garaje” entre los años 1992-2006 y muchas logran sostenerse con el tiempo. En Ecuador, el 19,4% de los estudiantes universitarios están matriculados en cursos semi presenciales o a distancia” (CONEA 2009, 23).

Figura 3. Distribución de matriculados en educación superior privada según decil de ingreso, 2014



Fuente: Bustamante 2016, 186.

El resultado fue que para el 2018 solo el 27 %, de los ecuatorianos y ecuatorianas accedían a la educación superior universitaria (SENESCYT, 2018). Benavides, Artieda y Madrid (2023, 74) recogen evidencia de la paulatina privatización de la matrícula universitaria en el país, observando que se trata de una tendencia a incrementar el número de estudiantes matriculados en universidades particulares y no a la transformación de las universidades públicas en entes de derecho privado. Es decir, a su juicio vivimos un efecto desplazamiento con la política de inclusión basada en la noción capitalista de calidad analizada supra.

Tabla 5
Estudiantes matriculados en universidades públicas y privadas

	1959	1975	1988	2008	2010	2016
Públicas	80%	70,6%	81,5%	68,6%	59,4%	57,9%
Privadas	20%	29,4%	18,5%	31,3%	40,6%	42,1%

Fuente: Benavides, Artieda y Madrid 2023, 74

Una parte importante de estas entidades de educación superior privadas son cofinanciadas por el Estado. Así, “Entre las diez universidades con mayor presupuesto en Ecuador se encuentran 5 privadas y cofinanciadas; el presupuesto de las universidades privadas más importantes llega a ser igual al presupuesto de tres, cinco e, incluso, nueve universidades públicas juntas”²⁴ (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 77). En contraste,

²⁴ “En 2015, por ejemplo, el presupuesto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (la tercera universidad de mayor presupuesto) era de USD 97.556.000, similar al presupuesto combinado de nueve universidades: Ikiam, Universidad Estatal de Bolívar, Universidad Estatal del Sur de Manabí, Yachay, Escuela Superior Politécnica Agropecuaria, Universidad Estatal Amazónica, Universidad de las

las universidades privadas continúan siendo espacios excluyentes, justamente, por los valores a pagar pese al incremento exponencial del negocio del crédito educativo y de los preuniversitarios.

Consecuentemente, los procesos de inclusión son limitados. Por ejemplo, la generación “nini”, aquella población excluida del derecho a la educación superior y al trabajo (que ni estudia ni trabaja), creció (Madrid 2019). A continuación, se realizará una aproximación a los grupos históricamente excluidos que muestran menos acceso a la educación superior centrándonos en dos clivajes: clase social, pueblos y nacionalidades.

2. Procesos de exclusión: pueblos, nacionalidades y clase social

Entre los grupos excluidos de la educación superior tenemos, en primer lugar, a los 14 pueblos y 18 nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios. Según Quijano, la categoría etnia²⁵ (que en nuestro país se refiere a pueblos y nacionalidades en sentido histórico y antropológico, mas no biológico), trata de diferenciar y de cierta manera justificar la supremacía de un grupo humano, sobre otro, o por lo menos mantener una distancia entre estos. Para Aníbal Quijano (2014, 770), el concepto de etnia, tiene su origen bajo los siguientes antecedentes:

En primer lugar, antes de 1930 la categoría de “etnia” aún estaba haciendo su ingreso en la problemática antropológica, por medio de los franceses, y sobre todo respecto de las poblaciones africanas colonizadas. Probablemente en la atmósfera intelectual europea de entreguerras, el olor colonialista de la categoría era muy intenso, puesto que era entonces más patente que hoy que el término servía para marcar las desigualdades, en términos de “inferioridad”/”superioridad”, no tanto las diferencias culturales, entre colonizados y colonizadores, entre europeos o “blancos” y africanos o “negros”.

Los pueblos y nacionalidades en Ecuador fueron históricamente desplazados por ser víctimas de algún tipo de discriminación que afecta su acceso a la educación superior (Contrato social por la educación, 2011). “Los indígenas y afroecuatorianos, entre 2000-2010, asistieron entre el 200 y el 300 %, menos que los mestizos y blancos” (Madrid 2019, 15).

Artes, Universidad Politécnica Estatal del Carchi y Universidad Nacional de Educación” (Madrid 2023, 77).

²⁵ “La autoidentificación étnica hace referencia a la toma de conciencia de la identidad, por parte de las personas, es decir, si se reconocen como miembros de una cultura (pueblos indígenas, afro ecuatoriano, montubio, mulatos y mestizos)” (INEC 2022, s/p).

Los pueblos y nacionalidades históricamente excluidos [...] tienen desempeños más bajos desde 4° de EGB [...], en parte por la situación de clase de las grandes mayorías de estos pueblos y, en parte, por la condición colonial del desarrollo capitalista en Ecuador que se refleja en, “la ‘norma culta’ del sistema escolar difiere a menudo del habla familiar, coloquial y local que portan los alumnos; más aún, millones de niños indígenas, hablantes de otras lenguas, son forzados a aprender en una lengua que no es la suya, que no comprenden o que no manejan con fluidez” (Torres, 2005, p. 33). (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 47)

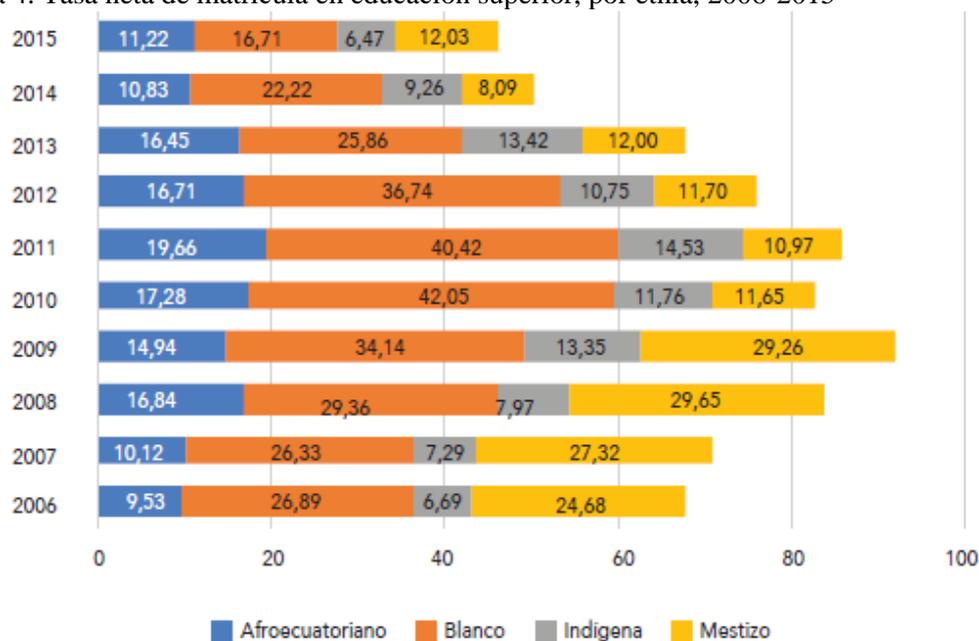
Se estima que sólo el 3% de los jóvenes (ambos sexos) de entre 18 y 24 años auto-identificados como “indígenas” asisten a IES. Esta proporción es del 6% para el caso de quienes se auto-identifican como “negros” y del 8% para quienes se auto-identifican como “mulatos”. Las tasas antes mencionadas contrastan con la de 14% correspondiente al grupo que se auto-identifica como “mestizo” y la del 19% para el que auto-identifica como “blanco”; así como con la tasa promedio nacional, que es del 14%. (Mato, 2008, 33)

La “deserción estudiantil que dan cuenta de tasas entre un 12 y 30 %, en estudiantes de los primeros tres semestres de estudios” (Contrato Social por la Educación 2014, 38). Tanto el Estado, como las instituciones de educación superior son responsables del proceso de exclusión de los pueblos y nacionalidades. El primero limitando el desarrollo de universidades alternativas y las segundas al reproducir relaciones de dominación monoculturales (Cuji 2012, 236).

Los estudiantes indígenas y afroecuatorianos de las IIES que habían estudiado en universidades convencionales, como la Central en Quito o la de Cotopaxi en Latacunga, mencionaban la politización y el maltrato como dos de sus razones para no continuar sus estudios, además de la distancia y el costo que les implicaba. En vista de esos problemas, las IIES ofrecen un ambiente respetuoso y cercano (afectiva y geográficamente), que valora las diferencias culturales. (Cuji 2012, 226)

Pese a estos datos, cuando en 2008 el Estado estableció la gratuidad en la educación superior la matrícula universitaria de alumnos pobres se incrementó del 11 %, al 20 %, comparando entre 2006 y 2013, mientras la asistencia de afroecuatorianos a las universidades pasó del 14 %, al 25,5 %, y la asistencia de indígenas aumentó del 9,5 %, a 17,5 %, (Di Caudo 2016, 174). Por tanto, “la gratuidad de la educación en Ecuador se relaciona con una mejora en el acceso a la educación superior hacia los grupos tradicionalmente excluidos por etnia, área de residencia, género, y quintiles de ingreso” (Rivera 2019, 9). No obstante, la inserción del examen de ingreso a la educación superior revirtió el avance alcanzado con la gratuidad de la educación superior.

Figura 4. Tasa neta de matrícula en educación superior, por etnia, 2006-2015



Fuente: Mesías y Rivera 2024.

La herencia de la colonia sigue sobre aquellos sectores que fueron vejados por la historia,²⁶ que son los mismos que, hoy, tienen mayores problemas para el ingreso a la educación superior: indígenas, negros y montubios. Las respuestas a este proceso de exclusión han sido planteadas desde ámbitos administrativos –como el modelo de gestión educativa intercultural a cargo exclusivo de indígenas-, culturales –con la enseñanza en lenguas indígenas- o de políticas públicas –como el acceso a la educación superior por medio de discriminación positiva-. Como en el siglo pasado, las palabras de Mariátegui son altamente esclarecedoras: “el problema de la enseñanza no puede correctamente ser comprendido si no es considerado como un problema económico y como un problema social” (Mariátegui 1970, 45).

En Ecuador la lucha de los pueblos y nacionalidades que exigían el reconocimiento de su existencia y que el Estado consagre la plurinacionalidad e interculturalidad en la carta magna²⁷ permitió reivindicar el respeto a los derechos

²⁶ “Las consecuencias más elementales en los cuerpos de las dominadas y los dominados son patentes. Para 1986 “el 40 %, de los niños menores de 5 años padecía desnutrición crónica, [...en 2004] el porcentaje descendió al 34 % y [...en 2012] al 25 %”, siendo ostensiblemente mayor su incidencia entre la población indígena (49 %); mientras que el sobrepeso y la obesidad en niños, niñas y adolescentes llegó en 2012 llegó 30 %, en la población de entre 5 y 11 años y al 26% en la población de entre 12 y 17 años, por supuesto, la prevalencia de desnutrición infantil de la población más pobre, v. g., casi se triplica si se la compara con el quintil de mayores ingresos”. (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 47-8)

²⁷ Uno de los grandes logros del trabajo del movimiento indígena en los años noventa fue la Constitución de 1998, en la que se reconoce al Ecuador como un país pluricultural y multiétnico. Asimismo,

colectivos que con frecuencia solo se encuentran como letra muerta y que para efectivizarlos se los considera como procesos de reparación de derechos de los sectores poblacionales históricamente discriminados. Así, se desarrollaron instituciones propias como la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe o la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. No obstante, hay que considerar con Ríos (2020, 63) que:

Este discurso inclusivo solo tomaba en cuenta a los grupos rurales, particularmente indígenas desconociendo una parte de la diversidad cultural y social existente en el Ecuador, de esta manera bajo el paraguas de la interculturalidad se desarrolló un concepto equivocado de inclusión²⁸ y se lo puede ubicar más bien dentro de las denominadas políticas integracionistas que buscaban la homogenización de los grupos integrados al sistema educativo.

En segundo lugar, la población proveniente de la ruralidad presenta barreras estructurales para el acceso a la educación superior. Solo el 35 %, de las instituciones educativas del sector rural cuentan con acceso a internet y el acceso a la red pública de agua potable fue del 57,5 %, en las zonas rurales (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 47; Guayasamín 2021, 10). La representación de esta realidad llegó al paroxismo en 1996 cuando la Reforma Curricular para la Educación Básica (en Ríos 2020, 49) recogió descarnadamente esta inequidad unida a un *habitus* de menosprecio por la población del campo:

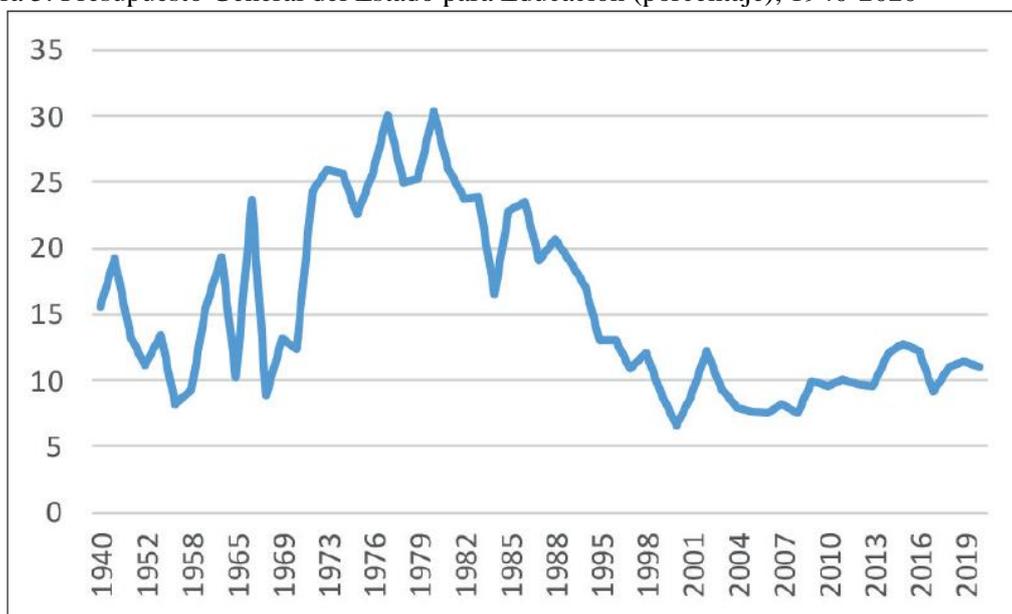
Siempre que se habla del sector rural se piensa inmediatamente en sus carencias, pero prejuiciosamente asociadas a la falta de capacidad y creatividad del habitante de estas zonas, a pesar de que allí sobrevienen los únicos lugares en donde hay todavía aire puro [...]. Sin embargo, desde la visión urbana, el ser rural se ha convertido en un ser de segunda categoría. Este concepto dicho y practicado por la sociedad no rural surtió un efecto devastador que logró aniquilar la autoestima del hombre, la mujer, el niño y de la niña del campo y con ello aceptar como natural una odiosa discriminación expresada en

la carta magna del 2008 planteó una convivencia ciudadana basada en el *sumak kawsay*, y definió al Estado como plurinacional e intercultural. (Valdez 2020)

²⁸ Para Bermúdez (2016, 22-3) existen cuatro enfoques sobre la educación intercultural. “La perspectiva técnica-reduccionista [...donde] la diversidad cultural es vista como un problema para la convivencia escolar, y las acciones educativas interculturales se contemplan como una respuesta educativa a problemas fundamentalmente lingüísticos, conductuales y de índole de curricular con alumnado inmigrante [...]. La perspectiva romántica-folclórica [...] siente la interculturalidad como una propuesta fundamentalmente utópica y cuyo reflejo real en la práctica escolar es exaltar el mero conocimiento cultural de determinados aspectos de las culturas de los alumnos [...]. El enfoque o mirada crítica-emocional [...] comprometido con la diversidad cultural como un elemento de motivación educativa para la transformación, el cambio y la innovación curricular [...]. El [...enfoque] humanista o reflexivo [...] es un cambio actitudinal y de educación en valores. En esta perspectiva se plantea la importancia de manejar competencias interculturales en una comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias inmigrantes, pero abriendo la necesidad de que educación intercultural sea un ejercicio de compartir significados culturales”.

la conmiseración y el paternalismo [...] Es duro reconocer que el sistema educativo ha coadyuvando con esta situación al actuar sin iniciativa y de modo conformista. Sin decirlo, ha aceptado que no había otra alternativa para el caso y, en consecuencia, en lugar de valorar las diferencias y fortalezas del sector, decidió aceptarse impotente para cambiar las cosas y más bien apostó por seguir a lo urbano. (Reforma Curricular para la Educación Básica en Ríos 2020, 49)

Figura 5: Presupuesto General del Estado para Educación (porcentaje), 1940-2020



Fuente: Benavides, Artieda y Madrid 2023, 52.

“El Estado abandonó la escuela dado que el esfuerzo económico para empujar el sistema escolar estatal sufrió una reducción constante desde la década de 1980 [ver Gráfico 5]” (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 51), bajo argumentos como la paradoja de financiar carreras particulares con fondos públicos.²⁹ El asunto es mucho más grave si se considera que las instituciones de educación superior sustentaron el 80 %, de su presupuesto desde el financiamiento público y el autofinanciamiento³⁰ (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 101).

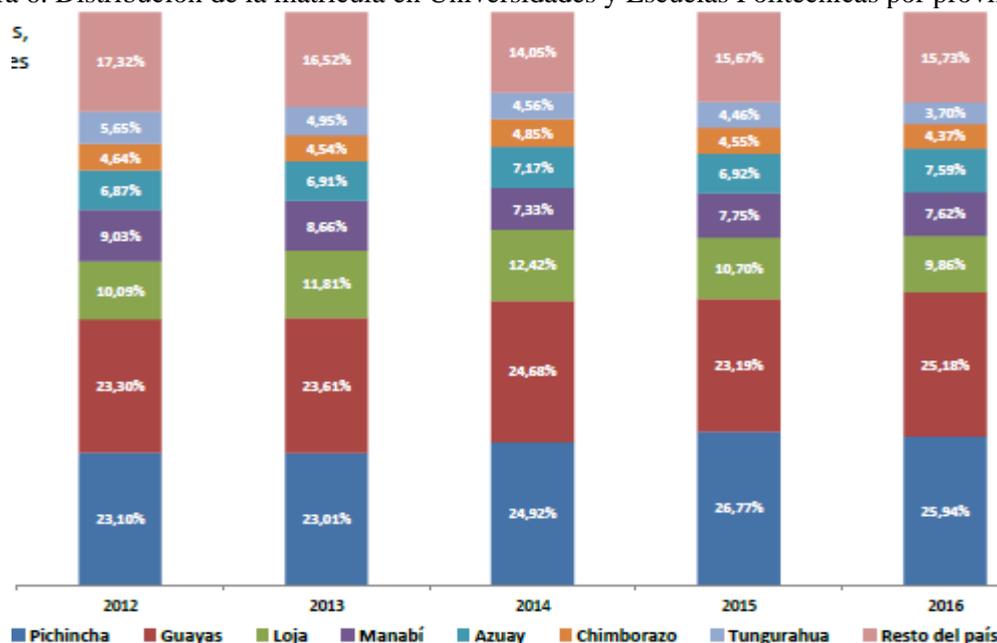
Las inequidades para el acceso a la educación superior entre campo y ciudad se mantienen pese al proceso de descentralización de las universidades desde las ciudades

²⁹ “Resulta inaceptable un sistema que financia la educación superior con los impuestos sobre la renta y luego permite que determinados estudiantes la utilicen en su propio beneficio. Resulta difícil comprender porque, por ejemplo, un mecánico debe pagar impuestos para mandar a su primo a una facultad de derecho y más tarde debe pagarle de nuevo una importante cantidad para obtener sus servicios legales” (Jencks 1999, 475).

³⁰ “La mala educación afecta tanto al sistema público como al privado, pero en ambos la educación más pobre les toca a los pobres: pobre en infraestructura, en equipamiento, en contenidos, en pedagogía, en expectativas, en condiciones para enseñar y para aprender, en recursos de todo tipo” (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 56).

principales del país -Quito, Guayaquil y Cuenca- hacia ciudades intermedias que, gracias a los procesos migratorios internos, adquirieron mayor peso poblacional (CONEA 2009). En Ecuador alrededor del 50 %, de las y los estudiantes se encuentran en las provincias de Guayas y Pichincha, distribuyéndose el resto de la población estudiantil en las demás provincias del país, con centros de gran importancia como Loja, Azuay, Tungurahua y Chimborazo en la Sierra y Manabí en la Costa, quedando bastante atrás la región Amazónica.

Figura 6. Distribución de la matrícula en Universidades y Escuelas Politécnicas por provincia



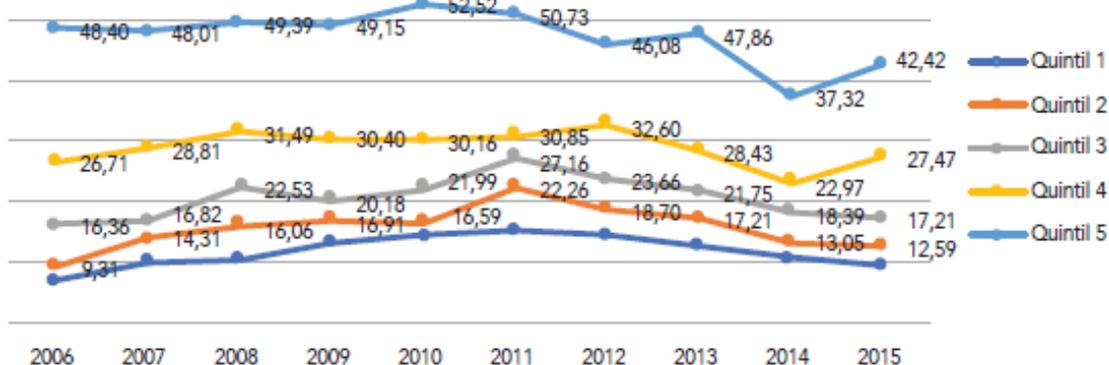
Fuente: SENESCYT 2018, 8.

Un sector es la población en condición de pobreza que, a causa de las limitaciones en su nivel de ingresos y a las condiciones precarias de su vida material, tienen enormes barreras para acceder a la educación superior. El nivel bajo socioeconómico limita las probabilidades de las y los estudiantes para conseguir un desempeño académico alto. “Se evidencia una relación positiva entre el nivel socioeconómico y el promedio, quiere decir que, a mayor nivel socioeconómico, los estudiantes alcanzan mejores resultados”³¹ (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 39). Es más, Izurieta (2019) identifica que el estudiantado proveniente de familias que perciben transferencias monetarias sin

³¹ “El nivel socioeconómico promedio de la escuela es la variable que tiene la asociación de mayor magnitud con el logro académico en este estudio. [...] Cuando sube el nivel socioeconómico de la composición del estudiantado de una escuela, también tiende a elevarse el rendimiento de los estudiantes que asisten a dicho establecimiento. Los estudiantes de familias más ricas tienen normalmente un mejor desempeño en cada ámbito evaluado que los alumnos de las familias menos ricas” (OCDE en Benavides, Artieda y Madrid 2023, 45-46).

contraprestación desde el Estado, tiene menores rendimientos escolares: “the BDH [Bono de Desarrollo Humano] has a negative impact on the general Ser Bachiller score”. Las aspirantes cuyas familias perciben el BDH disminuyen sus posibilidades de asignación de un cupo a la educación superior (Chauca y Rodríguez 2019, 49).

Figura 7. Tasa neta de matrícula en educación superior, por quintil de ingresos, 2006-2015



Fuente: Mesías y Rivera 2024.

Al respecto podemos recoger varias conclusiones: “la escuela no es el dispositivo que permite el ascenso social [...] porque [...] no desaparece las diferencias de clase, se acentúan” (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 45-46). El determinante más importante es “la condición de clase, llamada eufemísticamente “situación socioeconómica” o, cínicamente, “efecto cuna” (Madrid 2019, 11). El sistema educativo está diseñado para la exclusión. Por eso, según la ONU (2023), la pobreza se entiende:

Más allá de la falta de ingresos y recursos para garantizar unos medios de vida sostenibles. Es un problema de derechos humanos. Entre las distintas manifestaciones de la pobreza figuran el hambre, la malnutrición, la falta de una vivienda digna y el acceso limitado a otros servicios básicos como la educación o la salud [...]. Actualmente, alrededor del diez por ciento de la población mundial vive en la pobreza extrema y tiene dificultades para cubrir sus necesidades más básicas, como la salud, la educación y el acceso al agua y al saneamiento, entre otras cosas. (ONU 2023)

Esto es tan así que los “estudiantes con un nivel socioeconómico bajo tienen dos veces más probabilidades de reportar una mala salud”. De la misma manera, “el 20,5% de los estudiantes dijo haber pasado hambre al menos una vez a la semana en los últimos 30 días debido a la escasez de alimentos”. (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 48)

El vínculo entre los resultados y la clase social es de tal importancia que, en el mismo sentido que decrecen el promedio de las evaluaciones al avanzar los años de escolaridad del estudiantado, aumenta la probabilidad de que las y los jóvenes combinen el estudio con el trabajo. (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 45-46)

La diferencia en los logros educativos de una población es una de las causas estructurales de la pobreza y de la desigualdad. La transmisión intergeneracional de la desigualdad depende de la posibilidad de los hogares de transferir sus activos a sus hijos (...) un bajo

nivel educativo, en especial de la madre, actúa como mecanismo de transmisión de la desigualdad del ingreso. Los hijos cuyos padres cuentan con bajos niveles de educación enfrentan mayores probabilidades de tener bajos niveles de escolaridad. (León en Guayasamín 2021, 29)

Es más, de acuerdo con la información presentada por la SENESCYT (2018) podemos evidenciar que el no acceso a la educación superior por razones económicas es un fenómeno asociado a los ciclos económicos de la sociedad capitalista, es decir, que se incrementa en periodos de recesión del capitalismo. Por eso “en 2009, el 75 %, de la población mayor de 24 años que cuenta con un título universitario pertenecía “al 20 %, más rico de la población” (Ramírez, 2010, p. 13)” (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 73). En breve, los

3. Breve historia de la política de inclusión educativa en Ecuador

Dentro de esta sección se identificarán las políticas públicas inclusivas más importantes que el Estado ecuatoriano adoptó para favorecer el acceso a la educación superior mediante acción afirmativa como mecanismo para la realización de la inclusión educativa que, como fuera señalado supra, es producto de las luchas de los sectores históricamente excluidos de la educación para alcanzar este derecho. Las primeras normas se construyeron en el marco del ascenso de las políticas neoliberales como un mecanismo para el combate a la pobreza. El artículo 40 de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (1982) es el único que se hace referencia a la inclusión y al acceso a la educación superior determinando que el Estado delega al Departamento de Bienestar Estudiantil de cada universidad el manejo de las becas y créditos educativos, otorgando una gran capacidad de decisión a aquellos despachos.

Art. 40.- Las Universidades y Escuelas Politécnicas mantendrán un Departamento de Bienestar Estudiantil destinado a promover la orientación vocacional de los alumnos, coordinar la práctica profesional, mantener servicios médico dentales, residencias, comedores, seguro estudiantil y otros beneficios. Este departamento tendrá también a su cargo la promoción y manejo de becas, crédito educativo y los demás servicios internos que se establezcan.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Superior (2000) evidencia un avance significativo en lo concerniente a la inclusión. Los artículos 2, 3, 63 y, especialmente, el artículo 59 establecen por vez primera una cuota que permita la inclusión de las clases

sociales de menores ingresos. Así, se fijó que el 10 %, de la matrícula universitaria debería representar a las personas de escasos recursos económicos:

Art. 59.- Para ser alumno de los centros de educación superior se requiere poseer título de bachiller, haber cumplido los requisitos normados por el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación y las exigencias establecidas por cada centro de educación superior. Los centros de educación superior en ningún caso privarán del acceso a los aspirantes exclusivamente por tener bajos niveles de ingresos económicos. Las propias instituciones establecerán programas de crédito educativo, becas y ayudas económicas, que beneficien por lo menos al diez por ciento (10 %) del número de estudiantes matriculados, en la forma establecida en sus reglamentos. Serán beneficiarios quienes no cuenten con recursos económicos y para continuar recibiendo este apoyo deberán acreditar niveles de rendimiento académico regulados por cada institución.

Posteriormente, la Constitución Política de la República del Ecuador (2008), construida en un contexto político y social convulso que cuestionó el modelo neoliberal pretendiendo dar centralidad al Estado en la dirección de la política pública. La Carta Magna identifica al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural; por lo tanto, resulta lógico afirmar que las acciones afirmativas y políticas de cuotas, como veremos infra, se convertirán en un imperativo de la normativa sobre educación. En consecuencia, el artículo 28 de la Constitución fija el principio de obligatoriedad para la educación como un derecho humano fundamental que permite el ejercicio de otros derechos humanos. Mientras, el artículo 27 de la Constitución recoge la definición de inclusión educativa como componente del proceso de igualdad de oportunidades.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; *será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.* La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional. (EC 2008, art. 27; énfasis añadido)

También el artículo 28 del mismo cuerpo legal identifica la educación con el interés público. Entre otros elementos, resalta la educación pública universal, laica y gratuita hasta la educación superior de tercer nivel. Las transformaciones jurídicas en Ecuador adoptan un nuevo concepto de ciudadanía, abandonando la concepción clásica

de la ciudadanía para adoptar la noción de plurinacionalidad e interculturalidad que identifica una ciudadanía diversa culturalmente.³²

Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. *Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.* Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive (Constitución Política de la República del Ecuador 2021, énfasis añadido)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2011), en el literal v del artículo 2 expresa el principio de equidad e inclusión para garantizar “acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo [mediante] la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente”. También la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 marca las pautas para la inclusión en el nivel educativo superior mediante el principio de inclusión y equidad en su artículo 2:

Objeto.- Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, *garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia interculturalidad, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y con gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel.* (énfasis añadido)

La Ley Orgánica de Educación Superior contempla las adaptaciones curriculares como mecanismo de inclusión en sus artículos 6, 11, y 12, de la misma manera que el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural en sus artículos 10, 227, 228, 229 y 230. La política de cuotas en la educación superior ecuatoriana inició bajo los parámetros del artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación Superior para proveer acceso preferencial a las poblaciones históricamente excluidas y discriminadas a las instituciones de educación superior³³ (EC SENESCYT 2015).

³² “En este caso también todos somos (mejor dicho: deberíamos ser) iguales ante la ley, pero de una ley que debe contemplar un conjunto de derechos que garanticen la preservación de las identidades culturales o nacionales diferenciadas. Reconocer jurídicamente las diferencias implica un concepto de ciudadanía que, mediante un delicado y complejo encaje de derechos individuales y colectivos, incluya no sólo una identidad moral común expresada por los derechos fundamentales, sino también las diferencias culturales expresadas por los derechos derivados de la pertenencia a un grupo” (Enguita 2007).

³³ La SENESCYT, refiriéndose a la política de cuotas y el acceso de los sectores de la sociedad históricamente excluidos, mediante Acuerdo Nro. 2015-194, en el Artículo 4, menciona: “cumplir el

Art. 74.- Políticas de Cuotas.- Las instituciones de educación superior instrumentarán de manera obligatoria políticas de cuotas a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos o discriminados. Las políticas de cuotas serán establecidas por el órgano rector de la política pública de educación superior.

Posteriormente, el objetivo 4,³⁴ literal f del Plan Nacional del Buen Vivir de 2013 planteó “generar mecanismos de acceso al sistema educativo para la población históricamente excluida en función de *territorio, etnia, genero, ingreso y edad, personas privadas de la libertad y migrantes*, mediante acciones afirmativas”³⁵ (SENPLADES 2013, 168, énfasis añadido). El sistema de cuotas finalmente se operativizó en 2015 mediante el Acuerdo 2015-194 identificando los ejes grupos poblacionales de referencia como población históricamente discriminada que serían beneficiarios de las acciones afirmativas buscando democratizar el acceso a la educación superior, además de desarrollar capacidades y oportunidades, enfocándose principalmente en los grupos sociales históricamente excluidos y discriminados, mediante la fijación de cuotas o porcentajes mínimos de ingresos semestrales o anuales a las universidades tanto públicas como privadas, para garantizar su inclusión.

El Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, que emitió la SENESCYT en 2020, determinó en sus artículos 43 y 44 que en el examen de ingreso a la universidad se otorgue un puntaje adicional como política de acción afirmativa con el siguiente esquema: 15 puntos adicionales por condición socio económica (aspirantes en el quintil uno de pobreza), 5 puntos por provenir de una unidad educativa pública de zonas rurales y 5 por venir de las cinco provincias de menor tasa neta de matrícula en instituciones públicas de educación superior. También se asignan entre cinco y diez

objetivo de proveer acceso preferencial a poblaciones históricamente excluidas y discriminadas” (SENESCYT 2015, art. 4). “A esta Política de Estado se la denominó “Beca Política de Cuotas. Los principales objetivos de esta política pública son (1) otorgar igualdad de oportunidades a todos los aspirantes, (2) democratizar el acceso a la educación superior y (3) lograr una educación inclusiva” (Guayasamín 2021, 8).

³⁴ “Objetivo 4: Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” (SENPLADES 2013).

³⁵ El portal web de ACNUR, en un comunicado de prensa emitido el 25 de noviembre de 2010, amplía esta acepción sosteniendo “las siguientes categorías: discriminación basada en lo racial, lo étnico y cultural, el género, la discapacidad, la condición migratoria, la condición generacional, la nacionalidad, la condición de salud y de vivir con VIH/SIDA, la condición socio-económica, el pasado judicial y la orientación u opción sexual” ONU (2010). En el mismo sentido Wigdorovitz (2008, 5) se pregunta: “¿Quiénes son los excluidos? Los pobres, sin duda, y los pobladores de zonas rurales remotas, los grupos aborígenes, las minorías étnicas, lingüísticas y religiosas, las personas con necesidades especiales, los grupos nómadas, los que padecen enfermedades contagiosas, todos aquellos que son diferenciados de los demás y sobre los que pesa, por esta razón, un estigma social. De la pobreza como causa y producto de la exclusión se pasa a la atribución de la diversidad como causa de la exclusión”.

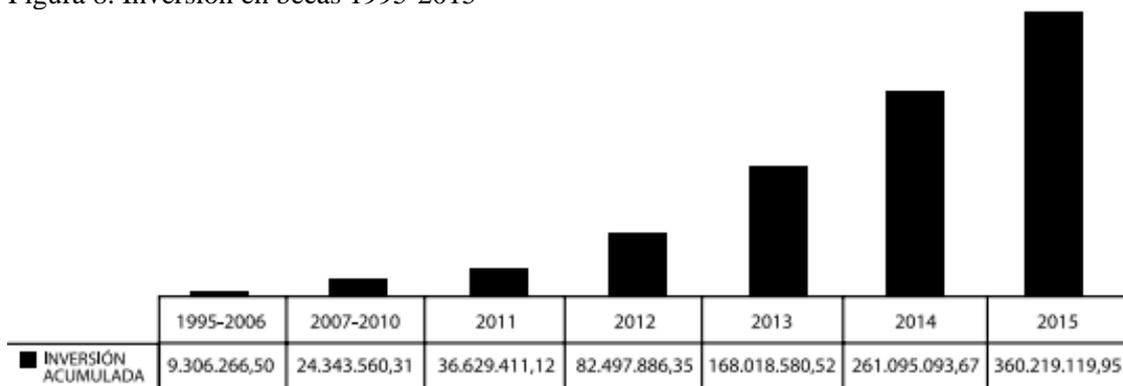
puntos adicionales a personas en condición de vulnerabilidad: por discapacidad, cuidado de personas beneficiarias del Bono Joaquín Gallegos Lara, víctimas de violencia sexual o de género, por adolecer de enfermedades catastróficas, personas ecuatorianas residentes en el exterior o migrantes retornados y postulantes de comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, pueblo afroecuatoriano y pueblo montubio.

Pero, el diablo está en los detalles. El artículo 73 de la citada norma agrupa a estos segmentos de la población en el grupo de políticas de acción afirmativa para acceder a los cupos ofertados en la educación superior pública de forma corriente o en la educación superior particular sin someterse al sistema de admisión de estas universidades asignando como mínimo el 10 %, de los cupos ofertados. De este modo, el acceso a la educación superior pública para los sectores históricamente discriminados recibe un apoyo del 2,5 %, (25 puntos adicionales sobre 1.000 puntos del examen de ingreso a la universidad) si se incurre en todas las causas para recibir puntos adicionales y, luego, hay que competir abiertamente por un cupo. Así, la única política de inclusión educativa será el acceso por cuotas en las universidades privadas, esto es, el financiamiento con fondos públicos de las estrategias inclusivas de actores privados, lo que contribuye a explicar que cayera tanto el acceso con el examen de ingreso a la universidad.

Al parecer la política de inclusión del Estado ecuatoriano es una excepción considerando que “solamente el 11 %, de 71 países cuenta con una estrategia integral de equidad en la educación superior, y solamente el 25 %, tiene alguna forma de acción afirmativa para el ingreso a la universidad” (Ramos, Sotelo y Castro 2023, 12). Sin embargo, de la enunciación de la trama institucional de la política de inclusión educativa no necesariamente se deriva su alcance y eficacia que son, precisamente, los objetos de la presente investigación.

Las becas se incrementaron desde 300 en el periodo 1995-2006 hasta alrededor de 20.000 durante el periodo 2007-2016 (Nieto 2016, 509, centrada), especialmente para posgrados dentro y fuera del país. La data evidencia un bajo alcance de la política de becas con relación a la población universitaria. De acuerdo con la información recogida por Guayasamín (2021, 12) tan solo el 0.4% del estudiantado en educación superior es adjudicatario de una beca desde el Estado, una cifra que se mantiene estancada desde hace una década y que no consiguió romper la exclusión educativo porque solo desde la puesta en vigencia del Reglamento del SNNA en 2020 las becas se entregaron a estudiantes de tercer nivel.

Figura 8. Inversión en becas 1995-2015



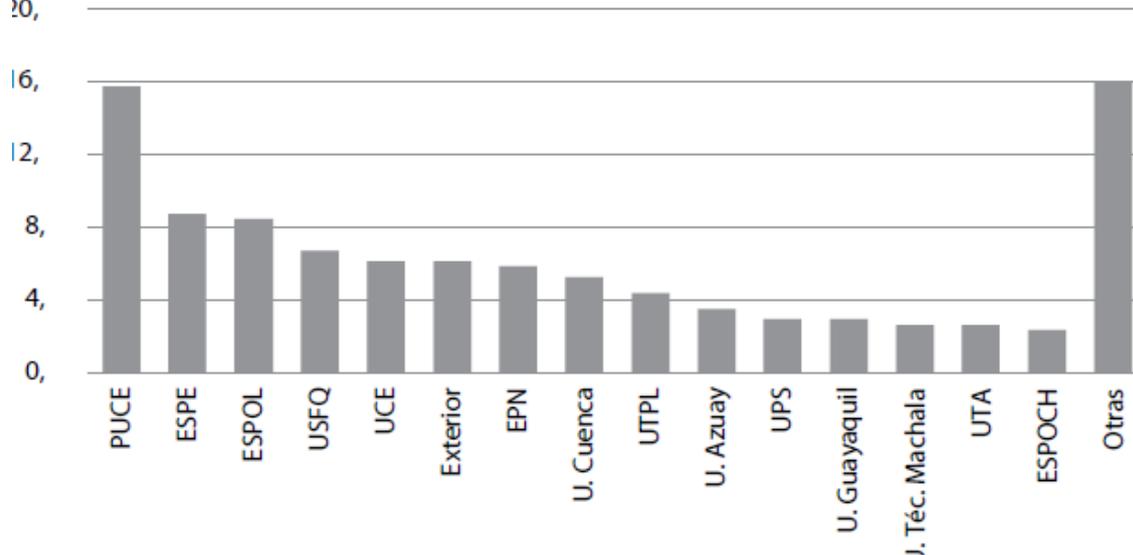
Fuente: Nieto 2016, 509.

Complejizando este panorama podemos observar que el grupo mayoritario de estudiantes que tiene acceso a las becas estatales no corresponde a las clases sociales más desfavorecidas. Por ende, esta iniciativa termina por reforzar los procesos de exclusión educativa ya existentes.

Entre las personas becadas el 61 %, estudiaron en escuelas privadas y, dentro de este grupo, en el 32 %, de los casos las escuelas tenían un costo superior a los 100 dólares. Por otra parte, el 45 %, cursó sus estudios en colegios privados -la cifra sube al 52 %, si se incluyen colegios municipales- y, dentro de este grupo, en el 46 %, de los casos en colegios que tenían un costo superior a los 100 dólares. [...] El 75 %, de las becadas y los becados provenían de familias con un ingreso superior a los 500 dólares y “solo el 8% de ellos tienen un ingreso semejante al sueldo básico. Estos datos contradicen el discurso oficial de que las becas eran para las personas más pobres. (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 78)

La carrera de reproducción de las desigualdades continúa en las carreras de cuarto nivel como evidencia Escobar (2017, 337-9), observando una amplia concentración de las becas en estudiantes de quince universidades con una participación baja de las principales universidades públicas del país y en las provincias de mayor densidad poblacional. De esta manera, la promesa del sistema educativo “de movilidad social [...es] cierta en términos individuales pero falsa en términos colectivos. [...] Si el individuo calcula el valor del juego, ponderando lo que se le ofrece por las oportunidades realistas de conseguirlo, puede ser muy racional no participar” (Enguita 1999, 453).

Figura 9. Porcentaje de becarios para cuarto nivel de acuerdo con la universidad de procedencia



Fuente: Escobar 2017, 338.

Para Enguita (1999, 444), en los procesos de exclusión de la población al sistema educativo en su nivel superior no hizo falta “conspiración ni plan perverso alguno. No es que nadie se propusiera hacer una escuela hostil a los nuevos grupos, sino simplemente que se había configurado previamente a la medida de los otros”, esto es, que las instituciones se conformaron para satisfacer las necesidades de las clases acomodadas de la sociedad, previo a la irrupción de las masas en estos campos.

Con el fin de dilucidar el alcance de la política de becas para tercer nivel la siguiente sección tomará un estudio de caso para comparar los resultados en inclusión de dos universidades privadas frente a los frutos de la política inclusiva de la UINPIAW.

Capítulo tercero

Política de inclusión educativa de la universidad pública y privada.

Caso PUCE, UPS y UNIPIAW

Este capítulo detalla los alcances de la política de inclusión educativa de la universidad pública y privada a través de un análisis comparativo. El primer segmento presenta una historia dividida en tres momentos de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. La segunda sección presenta la política de inclusión educativa de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, en el periodo 2019-2024 a través de la revisión documental y de entrevistas con informantes calificados. El último compartimento, realiza un análisis comparativo de la política de cuotas en las universidades privadas y la política inclusiva de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.

1. Trayectoria de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi hace parte de la lucha para defender los derechos colectivos de los pueblos indígenas en Ecuador como “una propuesta de educación superior desarrollada desde el movimiento indígena” (García 2017, 65) que, inicialmente, tomó la forma de una institución de educación superior privada extendiendo su vida durante 17 años entre 1996 y 2013.

En el primer momento, entre 1996 y 2004, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) bregó en el campo institucional para cumplir los requisitos para crear la universidad de los pueblos y nacionalidades. Los primeros ocho años de esfuerzos de la Universidad Amawtay Wasi -como la nombraremos en adelante- condujeron a su conformación legal como universidad particular con la emisión de la Ley 40 de 2004. Al inicio, la Universidad registró tres carreras: Ingeniería en Agroecología; Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural; Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral.

El diseño de la Universidad en este primer momento organizó un sistema de clases y talleres de preparación de tesis en diversos territorios: en Conocoto- Quito-Pichincha y Cayambe-Pichincha para la carrera de agroecología, nuevamente Conocoto para la carrera de Arquitectura y en San Pablo de Tenta-Saraguro-Loja y en Chiguaza-Huamboya-Morona Santiago para la carrera de pedagogía intercultural (Vargas 2014). Esta disposición del trabajo educativo responde a los requerimientos de las estructuras del movimiento indígena de donde surge la Universidad y resultó en el primer desencuentro con el Estado por ser una propuesta no homogénea y, por ende, compleja para el control estatal.³⁶ La Universidad tenía “su sede administrativa en Quito, nunca ha impartido clases en la ciudad y, ajustándose a la legalidad,³⁷ solo pudo iniciar clases en los territorios de las comunidades indígenas cinco años después de aprobada la resolución de fundación” (Vargas 2014).

Tabla 6
Cronología del segundo momento de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Fecha	Acción	Institución
12 de noviembre de 1996	Primera reunión de trabajo sobre la universidad	Congreso Nacional
12 de octubre del 2000	Presentación del Proyecto de universidad	Consejo de Educación Superior (CONESUP)
22 de agosto del 2001	Entrega de la estructura micro curricular, contenidos y metodologías	CONESUP
2003	Proyecto aprueba el peritaje universitario	Universidad Central del Ecuador
Noviembre de 2003	Autorización para la creación de la Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi	CONESUP
2004	Emisión de la ley que oficializaba la Universidad Intercultural de las Nacionalidad y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi	Congreso Nacional

Fuente: Amawtay Wasi 2001; Krainer, Aguirre, Guerra y Meiser 2017, 58; García 2017, 65-9
Elaboración: propia

En el segundo momento la Universidad creció hasta llegar a ofertar quince carreras³⁸ y tres áreas de trabajo. El Programa de Formación Comunitaria dirigido a la

³⁶ Por ejemplo, “en los territorios de las comunidades (con excepción de Conocoto en donde cuenta con una infraestructura adecuada y un porcentaje significativo de sus estudiantes no son indígenas), la institución no cuenta con instalaciones de su propiedad, siendo unidades educativas de inicial, básica y secundaria, salones comunales e inclusive emisoras comunitarias, los lugares para el desarrollo de encuentros y clases los fines de semana” (Vargas 2014).

³⁷ “El CONESUP en cumplimiento de la Ley, insistió en que solo permitía abrir otras “sedes” o “extensiones” cinco años después, situación que implicó postergar el comienzo de las clases con comunidades en donde ya existían lazos y compromisos, tanto académicos como políticos, para iniciar los procesos” (Vargas 2014).

³⁸ “Derecho Indígena, Liderazgo Político y Gobiernos Locales, Gestión Cultural, Historia, Psicopedagogía Intercultural, Lingüística, Lengua y Literatura de la respectiva Nacionalidad, Ciencias de

capacitación de “yachaks, líderes comunitarios, promotores culturales”, el programa de pregrado con tres ciclos (“Runa Yachaykuna o ciclo de ciencias indígenas;³⁹ el ciclo Shuktak Yachaykuna o ciclo de ciencias universales;⁴⁰ y, el ciclo Yachaypura o ciclo de interculturalidad científica”) ⁴¹ y el programa de postgrado con dos ciclos para maestría o Kallari Amawtay⁴² y doctorado o Sumak Amawtay⁴³ (Amawtay Wasi, 2001). Bajo esta propuesta, existían métodos de trabajo de la Universidad que diferían ampliamente respecto al estándar universitario estatal como las modalidades de estudio que incluían “ritmo libre [una modalidad más laxa en cuanto a los plazos y demás formalidades], presencial, semipresencial y modalidad mixta (presencial y semipresencial)” (Amawtay Wasi 2001).

Entre 2008 y 2013 “se habían matriculado 90 estudiantes en las Comunidades de Aprendizaje y, en pregrado se habían matriculado 160 estudiantes en donde las mayorías eran hombres” (Vargas 2014), tiempo durante el cual la Universidad acumuló 232 estudiantes graduados⁴⁴ (Sarango 2019). Este periodo de crecimiento lento de la

la Salud, Medicina Intercultural, Agroecología, Turismo Sustentable, Administración de Empresas, Contabilidad y Auditoría, Economía, Arquitectura e Ingenierías” (Amawtay Wasi 2001).

³⁹ “Dura dos años de estudio. El primer año de estudio es común a todos los estudiantes de todas las Facultades. Este primer año sirve para que los jóvenes puedan orientarse profesionalmente en la carrera que van a seguir. El segundo año es de formación exclusiva en la carrera escogida pero siempre desde los conocimientos indígenas. En estos dos primeros años de estudio los estudiantes tienen que aprobar 4 niveles de un idioma indígena, el que escogiera (kichwa, shuar chicham, cha'palaa, tsafiqui, wao terero, awapit, a'ingae, paicoca, kayapi, epera pedede)” (Amawtay Wasi 2001).

⁴⁰ “Este ciclo tiene la duración de dos años de estudio. Durante estos dos años el estudiante tiene acceso al conocimiento de otras culturas universales. Para esto es importante notar que la lectura de autores clásicos será la fuente principal de formación de los estudiantes. Durante estos dos años los estudiantes deberán aprobar 4 niveles básicos de una lengua extranjera, de preferencia el inglés” (Amawtay Wasi 2001).

⁴¹ “Este ciclo se lo denomina de interculturalidad científica. Este ciclo dura 1 año en todas las carreras, excepto en ciencias de la salud y medicina intercultural que dura dos años. Tiene como objetivo la reflexión, análisis y estudio en torno a las ciencias indígenas y ciencias universales. Como resultado de este se pretende que los estudiantes hagan aportes teóricos nuevos a las ciencias desde este análisis” (Amawtay Wasi 2001).

⁴² “Este ciclo comprende dos años de estudio de especialización. Está dirigido a todos quienes tiene un título terminal de Licenciatura, Ingeniería, Abogado o Médico. Tiene como objetivo profundizar los conocimientos obtenidos por dichos profesionales a lo largo de su formación académica y su experiencia profesional. Para recibirse tienen que aprobar 8 niveles de una lengua indígena. El título que reciben es de Maestro o Magíster” (Amawtay Wasi 2001).

⁴³ “Este es el grado más alto de la formación del estudiante, por cuanto él debe dar un aporte nuevo a la ciencia a partir de los conocimientos de las culturas indígenas en los diferentes campos de la ciencia. Para recibirse de Amawta, además de aprobar los 8 niveles de lengua indígena deberá aprobar 8 niveles de una lengua extranjera. La investigación deberá ser un aporte significativo a la ciencia. Se otorga el título de Doctor o Amawta” (Amawtay Wasi 2001).

⁴⁴ El total de graduados es el siguiente: “47 licenciados en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural del nivel de Pregrado; 31 facilitadores en el Diplomado Superior en Investigación Intercultural nivel Postgrado; y 30 facilitadores en la Maestría en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas nivel Postgrado. Quedaron listos para graduarse 10 estudiantes de agroecología y 5 estudiantes de arquitectura, así dos cohortes más de estudiantes en cada una de las tres carreras vigentes” (Sarango 2019).

Universidad coincide con un momento de reforma de la política universitaria en el Ecuador centrada en la noción empresarial de calidad (Benavides, Artieda y Madrid 2023, 88-98) que condujo a procesos estandarizados de evaluación y acreditación de la Universidad que culminaron en su cierre siendo el segundo momento de tensión entre la Universidad y el Estado.

En adelante, se desarrolló el proceso de defensa de la UINPIAW desde la CONAIE entre los años 2014 y 2017 que, junto a otras demandas, condujeron a una serie de movilizaciones entre 2014 y 2015 que, a su vez, desembocaron en la instalación de una serie de diálogos con el Gobierno Nacional para el restablecimiento de la Universidad como espacio de educación superior para los pueblos y nacionalidades del país.

Tabla 7
Cronología del segundo momento de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Fecha	Acción	Institución
30 de noviembre del 2005	Aprobación del estatuto orgánico	UNIPIAW
2007-2008	Inicio de clases de las primeras promociones	UNIPIAW
Junio y octubre de 2009	Universidad ubicada en categoría E UNIPIAW interpone un Amparo Constitucional	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA)
2011	Universidad no cumple con los estándares de calidad (no acreditación)	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)
31 de octubre del 2013	Cierre de la universidad	CEAACES
2014-2017	Proceso de defensa de la UINPIAW	CONAIE

Fuente: Amawtay Wasi 2001; Krainer, Aguirre, Guerra y Meiser 2017, 58; García 2017, 65-69; Vargas 2014; Sarango 2019.

Elaboración: propia.

El tercer momento de la Universidad Amawtay Wasi inicia con la recuperación de la UINIPAW mediante la Ley Orgánica Reformatoria de la Ley 40, emitida en 2018, que constituye a la Universidad Amawtay Wasi como una “institución de educación superior pública, de carácter comunitario, con autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica”. La Comisión Gestora inició el proyecto educativo de la Universidad desde cero (Sarango 2019) tanto en el trabajo del proyecto de universidad, como en la infraestructura. Así, Anita Bastidas -funcionaria de la UINPIAW- (en Romero y Amagua 2023, 11) da cuenta de que en este momento de reinicio “no teníamos oficinas en donde trabajar, no teníamos una mesa, un escritorio, computadoras, no teníamos nada”.

En 2019 la Universidad contaba con cuatro carreras⁴⁵ cuando recibió por primera vez una asignación de presupuesto estatal por alrededor de US \$ 420.000. El presupuesto de la UINIPIAW pasó a cerca de US \$ 710.000 entre los años 2020 y 2022, hasta que el Paro Popular Plurinacional de junio de 2022 elevó el presupuesto a US \$ 7 millones (Romero y Amagua 2023, 12-14). Evidentemente, la Universidad Amawtay Wasi -como universidad pública y comunitaria- es resultado de la lucha social.

El proceso de institucionalización de la Universidad tomó seis años desde la formulación del proyecto académico hasta que la realización del Congreso Académico de Educación Superior de las Nacionalidades y los Pueblos en 2023 donde se eligieron las primeras autoridades de la universidad y, posteriormente, la Resolución RPC-SO-36-No.611-2024 del Consejo de Educación Superior aprobó definitivamente la Universidad.

Tabla 8
Cronología del tercer momento de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Fecha	Acción	Institución
12 de julio del 2018	Aprobación de la Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior ⁴⁶	Asamblea Nacional
21 de noviembre del 2018	Hoja de ruta para el restablecimiento de la Universidad Amawtay Wasi	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT)
11 de febrero de 2019	Confirmación de una Comisión Gestora	CONAIE y SENESCYT
10 de julio de 2019	Asignación del presupuesto inicial de la universidad	Ministerio de Economía y Finanzas (MEF)
1 de octubre de 2019	Aprobación de la propuesta de Estatuto de la UINIPIAW	Consejo de Gobierno de la CONAIE
20 de agosto de 2021	Emisión de la Ley Reformatoria a la Ley de Creación de la Universidad que amplió el plazo de institucionalización de la UINIPIAW	Gobierno Nacional
Enero 2023	Dotación de infraestructura y aumento del 1.000% del presupuesto	MEF y CONAIE ⁴⁷
8 y 9 de noviembre de 2023	Congreso Académico de Educación Superior de las Nacionalidades y los Pueblos	UNIPIAW

Fuente: Vargas 2014; Sarango 2019; Romero y Amagua 2023, 9-17.

Elaboración: propia.

⁴⁵ Lengua y Cultura, Gestión del Desarrollo Infantil y Comunitario, Agroecología y Derecho con enfoque en pluralismo jurídico.

⁴⁶ Incluye la disposición reformativa sexta que modifica la Ley 40 de creación de la Universidad Amawtay Wasi del 2004.

⁴⁷ Como “resultado de los diálogos con el gobierno y la CONAIE [luego del Paro Nacional de junio del 2022] se logró el presupuesto de seis millones de dólares para gastos de inversión y un millón para gasto corriente. Hay un acuerdo para que la Universidad reciba el edificio Prometeo el cual fue entregado el 29 de septiembre de 2023 a la Universidad en Comodato por 99 años” (Romero y Amagua 2023, 13-14).

La Universidad inició su paulatino crecimiento en términos de estudiantes, capacidades infraestructurales y de carreras. A la fecha cuenta con diez carreras de Pregrado⁴⁸ con una modalidad híbrida de estudio que combina actividades de aprendizaje virtuales y presenciales que comprenden el trabajo docente,⁴⁹ práctico-experimental⁵⁰ y autónomo.⁵¹

Tabla 9
Campos de acción de la Universidad Amawtay Wasi

COMUNIDAD EN ACCIÓN	SABIDURÍAS DIVERSAS	PRÁCTICAS VITALES
En este campo se desarrollan los desafíos comunitarios que se desprenden a partir de los ejes estructuradores de cada carrera y sus respectivos ciclos. Integran actividades de investigación, reflexión y acción en entornos concretos, ejecutados por colectivos de aprendizaje	Orientado a fortalecer el saber profesional específico integrando los fundamentos teóricos desde una perspectiva intercultural.	Integra el fortalecimiento del saber hacer y saber ser a través de 4 subcampos: <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y lenguajes • Tecnologías de la información • Prácticas artísticas • Prácticas corporales

Fuente y elaboración: Romero y Amagua 2023, 26.

El diseño curricular de la Universidad abarca cuatro ejes del saber que forman un todo: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir. Para cumplir con este objetivo la propuesta de la Universidad Amawtay Wasi comprende: i) la práctica educativa⁵² se

⁴⁸ Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico; Lengua y Cultura; Agroecología y Soberanía Alimentaria; Turismo Rural, Sostenible e Intercultural; Gestión del Desarrollo Infantil, Familiar y Comunitario; Economía Social, Solidaria y Comunitaria; Comunicación Comunitaria y Nuevas Tecnologías de la Comunicación; Saberes Ancestrales en Alimentación Intercultural y Comunitaria; Pedagogías Interculturales y Etnoeducación; y Gestión Comunitaria del Agua.

⁴⁹ “Acompañamiento en la modalidad híbrida.– El equipo docente y de apoyo está integrado por docentes acompañantes que dan seguimiento regular a los colectivos y Desafíos Comunitarios de cada ciclo y facilitadores de educación virtual que brindarán apoyo y soporte técnico a los usuarios de las plataformas virtuales” (Amawtay Wasi 2024).

⁵⁰ “Aprendizaje práctico experimental.– Son actividades colectivas con o sin participación del docente. Cada ciclo de aprendizaje está orientado por un eje que, a su vez, estructura las actividades de aprendizaje individual y el desafío que cada colectivo debe realizar. Al inicio del ciclo, el colectivo de estudiantes y docentes decide los desafíos que se realizarán a lo largo del mismo, organizan las actividades, analizan los insumos que requieren y planifican la ejecución del desafío en el cual pondrán en práctica todos sus aprendizajes” (Amawtay Wasi 2024).

⁵¹ “Aprendizaje autónomo.– Son actividades individuales o grupales sin participación del o la docente. Cada módulo de aprendizaje integra un conjunto diverso de actividades, tales como análisis de textos escritos o audiovisuales, asistencia a talleres, realización de ejercicios de distinto tipo, actividades de evaluación y autoevaluación, etc.” (Amawtay Wasi 2024).

⁵² “Práctica educativa: en concordancia con el enfoque desde la complejidad, la práctica educativa ocurre en múltiples y diversos espacios. El aula es uno de ellos, pero también lo es la biblioteca, la comunidad, la fábrica, la huerta, el escenario artístico, el parque, la montaña, etc., cada uno con finalidades distintas. En síntesis, los espacios se organizan de acuerdo al momento educativo: vivencia o experiencia, reflexión, comprensión, acción” (Amawtay Wasi 2024).

presenta no solo en el aula, sino en diversos espacios; ii) la acción transformadora de la realidad requiere el abordaje inter y transdisciplinario;⁵³ y iii) el docente es un acompañante del proceso de aprendizaje.⁵⁴ Por otro lado, la Universidad apunta a fortalecer el vínculo con los pueblos y nacionalidades en tanto que “la finalidad de la Universidad es contribuir a superar esa situación de exclusión, desde un enfoque apropiado para las condiciones de vida de sus destinatarios principales” (Amawtay Wasi 2024).

2. Política de inclusión educativa en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, en el periodo 2019-2024

La UINPIAW cuenta con un importante diagnóstico sobre las barreras de entrada de los grupos históricamente discriminados. Además de los factores indicados supra, destacan las limitaciones de conectividad -a consecuencia del modelo de educación de la Universidad- que son una muestra de las desigualdades que atraviesan al estudiantado de esta institución de educación superior.

El factor económico, es el principal; debido a que, por ejemplo, solo el hecho de adquirir un paquete de datos, se les dificulta; puesto que, nuestra oferta educativa es híbrida, entre presencial y virtual. Por otra parte, es la barrera tecnológica, pues, el aprendizaje virtual es nuevo en referencia al sistema educativo tradicional. (Benavides, 2024)

Principalmente, se ha identificado las barreras: económica, tecnológica y etaria. Debido a que estudiantes que habitan en zonas alejadas y que no existe una cobertura móvil y de acceso a internet, tienen que adquirir megas; muchos no cuentan con los recursos económicos suficientes; además, no cuentan con los equipos tecnológicos. Otro aspecto es que algunos estudiantes, tienen hasta 65 años de edad y, por lo tanto, por ejemplo, tienen una brecha digital, al no saber cómo funcionan las plataformas virtuales. (Vilatuña, 2024)

La Universidad Amawtay Wasi desarrolló en 2023 el “Plan de igualdad de oportunidades 2024-2025”, un documento que sintetiza la postura de la universidad y su

⁵³ “Abordaje inter y trans disciplinario: dado que para lograr un desafío –es decir una acción transformadora de la realidad- se requiere de conocimientos que provienen de diversas áreas, es necesario superar la visión disciplinar, propia de la academia occidental que divide en celdas aisladas los conocimientos. Por el contrario, en este enfoque de diseño, en cada ciclo concurren y se integran conocimientos de distintas áreas” (Amawtay Wasi, 2024).

⁵⁴ “El docente es el acompañante de un proceso de descubrimiento-comprensión de la compleja realidad. Como acompañante: guía, orienta, enriquece, facilita información; pero, sobre todo, contribuye con su experiencia y experticia a que cada integrante del colectivo fortalezca sus habilidades de aprendizaje (desde la lengua hasta la sistematización y explicación, pasando por la escritura, la investigación, el análisis de la información teórica y empírica, etc.)” (Amawtay Wasi, 2024).

proyección para solventar los nudos críticos identificados. El Plan presenta una base amplia de normativa nacional e internacional que supone los estándares para su política de inclusión educativa.⁵⁵ El documento enfatiza:

Los ejes determinados por el Consejo de Educación Superior, a partir de la normativa establecida respecto a la igualdad y equidad [...con] los ejes de sexo, identidad de género, orientación sexual, discapacidad, origen nacional o étnico, estado de salud, condición socioeconómica y otros grupos que por razón de diversidad sufran exclusión, discriminación o violencia. (Amawtay Wasi 2023, 38-9)

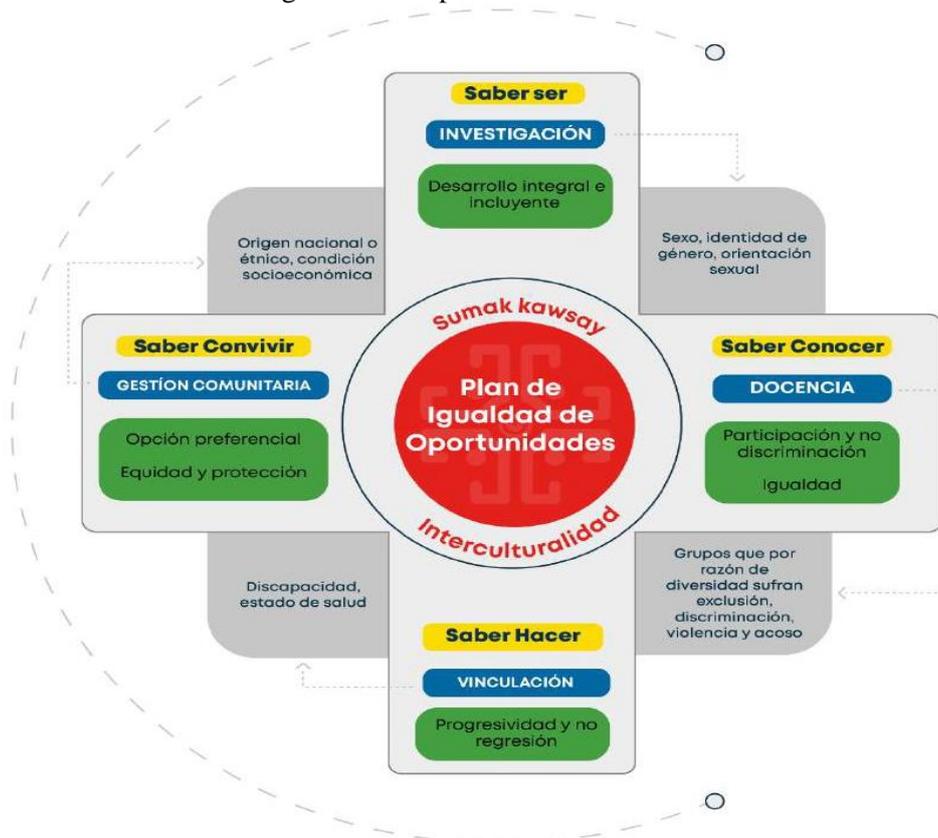
El modelo para la igualdad de oportunidades integra el enfoque del sistema educativo de la Universidad, las funciones sustantivas de la universidad y los principios para la inclusión de los grupos históricamente excluidos de modo que se pueda democratizar el acceso y la permanencia en la UINPIAW. En estas consideraciones podemos afirmar que la Universidad Amawtay Wasi es la principal institución de educación superior con carácter intercultural del Ecuador entre las cuatro públicas y una particular existentes⁵⁶ que, adicionalmente, son los sobrevivientes de las diez instituciones de educación superior y las nueve iniciativas con enfoque análogo que existían hasta 2009.⁵⁷

⁵⁵ Entre otros documentos se citan; los elementos sobre igualdad y equidad en la Constitución de la República; la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad; el Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales; el Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; la Convención interamericana para prevenir, Sancionar y erradicar la violencia contra la mujer; el Reglamento para garantizar la igualdad en la Educación Superior; el Reglamento para garantizar la igualdad de la Comunidad Universitaria de la UINPIAW y la SENTENCIA N° 0008-09-SAN-CC (Amawtay Wasi 2023, 16-33).

⁵⁶ Entre estas entidades se encuentran los Institutos Superior Tecnológico Intercultural Bilingüe: Jaime Roldós Aguilera de Chimborazo, Quilloac de Cañar, Canelos de Pastaza y Macac de Pichincha.

⁵⁷ “Las instituciones encargadas de estas empresas son: la Universidad San Francisco de Quito, la Universidad Técnica Particular de Loja, la Universidad Estatal de Bolívar, el Programa Académico Cotopaxi (PAC) de la Universidad Politécnica Salesiana, el Departamento de Estudios Interculturales (DEI) de la Universidad de Cuenca, el Centro Intercultural Kawsay, la Universidad de posgrado Andina Simón Bolívar, la Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas de la FLACSO-Ecuador (vigente de 1999 a 2005) y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Es preciso reconocer el trabajo adelantado tanto por los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües -IPIB- (IPIB Shuar-Achuar, IPIB Canelos, IPIB Martha Bucarán de Roldós, IPIB Quilloa, e IPIB Jaime Roldós Aguilera) como por los Institutos Técnicos y Tecnológicos Agropecuarios autodenominados interculturales (10 en total)” (Vargas 2014, 61).

Figura 10. Modelo del Plan de Igualdad de Oportunidades de la UINPIAW



Fuente y elaboración: Amawtay Wasi 2023, 52.

Por ende, la noción de inclusión educativa es central en la propuesta de la Universidad. Existen varios componentes prácticos de esta política. En primer lugar, recogiendo la evidencia de la sección anterior, es clara una orientación intercultural de los programas académicos ofrecidos, una noción que abarca desde la propuesta de las carreras (la oferta académica) hasta la modalidad semipresencial, los horarios y la organización de los cursos. El primer eslabón, por ende, es la disposición administrativa-institucional-pedagógica del proceso de enseñanza que busca conectar con las necesidades de la juventud proveniente de las comunidades. Vilatuña (2024) -quien durante la investigación cumplía el rol de director de admisión y nivelación de la UINPIAW- resalta la capacidad de la universidad para integrar estudiantes con responsabilidades laborales: “muchos se conectan a clases desde su lugar de trabajo, en sus mismos terrenos o entre sus labores agropecuarias. Esto es un reto especial para garantizar la calidad de la educación. Pero creo que es una propuesta más democrática”.

La Universidad Amawtay Wasi ha desarrollado un diseño curricular innovador centrado en la vinculación con la sociedad como su eje principal. Reconociendo que su función primordial en la sociedad es poner al servicio de la misma una variedad de saberes con el

objetivo de transformarla, la Universidad se organiza como un sistema educativo socialmente responsable. (Amawtay Wasi s/f)

Por ejemplo, contamos con carreras que acogen los saberes y tradiciones ancestrales, como lo es el caso del derecho, que acoge la justicia indígena, misma que forma profesionales del derecho que resuelvan la problemática legal, y que acojan las tradiciones ancestrales; así también, se establece una educación que adopte las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, se prioriza el contacto comunitario de los estudiantes, desde una primera instancia, hasta culminar el proceso formativo. (Benavides 2024)

En otras palabras, la Universidad cubre las necesidades de un segmento de población tanto interesada por la oferta, como con restricciones para acceder a instituciones de educación superior con formatos más tradicionales. Al respecto, Vilatuña (2024) sostiene que el enfoque de inclusión de la universidad permite potenciar el acceso de la población históricamente discriminada al generar políticas afirmativas en tópicos que son claramente representativos de las características de estos grupos.

En segundo lugar, la Universidad Amawtay Wasi desarrolló un diseño curricular centrado en la vinculación con la sociedad como su eje principal de modo que la institución responda a “su carácter comunitario, creando un sistema de aprendizaje que se basa en el contacto permanente y directo con las comunidades, sean estas territoriales, identitarias, profesionales, etc.” (Amawtay Wasi 2024). El sistema de desafíos comunitarios como eje de la vinculación con la sociedad establece retos concretos para los actores de la comunidad universitaria que permitan cambiar la realidad de la población beneficiaria y retroalimenten la acción educativa.

En tercer lugar, un aspecto importante de la acción de la Universidad es la estrecha relación que sostiene con las bases de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, montubias y afroecuatorianas. Una muestra de esto es que la realización del Congreso Académico de Educación Superior de las Nacionalidades y los Pueblos entre el 08 y 09 de noviembre de 2023 que fue un proceso de democracia interna de la Universidad con carácter comunitario, es decir que las delegadas y delegados oficiales de los pueblos y nacionalidades fueron quienes nominaron las listas de aspirantes a los cargos de dirección de la UINPIAW incluidos las sabias y sabios que integrarán el Consejo Universitario. El hecho significó un evento inédito en la educación superior del país donde las bases de los sectores populares y comunitarios, mediante los mecanismos de la democracia comunitaria, intervienen directamente en los destinos de la educación superior determinando directrices que guíen las prioridades de la política de la Universidad en un espacio de deliberación público y evalúan el informe de gestión de las

autoridades de la universidad en áreas como: estándares de calidad, funciones sustantivas, movimiento estudiantil, pueblos y nacionalidades, universidad y territorio (Amawtay Wasi, 2023).

Esta compenetración con el mundo comunitario produce en la práctica, en cuarto lugar, una vía para la inclusión de las necesidades de educación de las comunidades en la universidad plasmado en forma y fondo en la oferta educativa en estrecho diálogo con el contexto sociocultural del estudiantado. Explícitamente la universidad evoca la inclusión educativa. “La finalidad de la Universidad es contribuir a superar esa situación de exclusión, desde un enfoque apropiado para las condiciones de vida de sus destinatarios principales” (Amawtay Wasi s/f). En un sentido más amplio dice:

Si bien la Universidad Amawtay Wasi acoge a personas de todos los grupos socioculturales, edad y situación económica, sus destinatarios principales son las y los miembros de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatoriano y montubio del país, quienes por razones sociales, económicas, políticas y culturales, enfrentan una serie de barreras para acceder a la oferta de educación superior en el país. [...] Creemos en la equidad y la inclusión, por lo que valoramos la diversidad en todas sus formas y nos comprometemos a crear oportunidades para todos. (Amawtay Wasi s/f)

El proceso de admisión a la UINPIAW se divide en seis etapas. La Universidad en principio sigue el proceso que estableció la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT); pero, en uso de la autonomía universitaria, los criterios para la selección de aspirantes -plasmados en las preguntas de los exámenes de ingreso a la universidad- giran en torno a los saberes comunitarios tales como la historia del movimiento indígena, las manifestaciones culturales de los pueblos y nacionalidades, su estructura organizativa, idiomas, actividades productivas de las comunidades, entre otros elementos (ver Anexo 3). De modo que esto implica un reconocimiento de estos saberes -en una suerte de batalla epistémica- que es una fortaleza para las y los aspirantes provenientes de aquellos contextos.

Tabla 10
Proceso de Admisión de la UINPIAW

Etapa	Características
1 Registro Nacional	Etapa obligatoria. Se realiza en la página web de la SENESCYT
2 Inscripción	Se realiza en la página web de la UINPIAW
3 Evaluación	La Universidad desarrolla un examen por internet
4 Postulación	Selección de carreras en la página web de la UINPIAW El puntaje final de postulación considera: 50% la evaluación de la UNIPAW 50% calificaciones de bachillerato Puntos extra por acciones afirmativas (hasta 30 puntos)
5 Asignación de cupo	De acuerdo al puntaje de postulación y los cupos disponibles
6 Aceptación de cupo	

Fuente: Amawtay Wasi s/f.

La política de inclusión de la universidad no solo se refiere al ingreso, también versa sobre las condiciones para garantizar la permanencia en la universidad de las y los estudiantes a través de la Dirección de Bienestar Universitario Intercultural y Comunitario de la Universidad. La institución construyó varios mecanismos de soporte estudiantil como la atención de necesidades educativas de los estudiantes que entrega soporte psicoeducativo a solicitud del docente a aquellos estudiantes que tengan las dificultades categorizadas en el Anexo 4⁵⁸, entre ellas, por ejemplo, el manejo de la lengua. De forma complementaria existen rutas de acompañamiento psicológico⁵⁹, de prestación de servicios de salud mental y de atención a víctimas de discriminación étnica, violencia de género y acoso⁶⁰, así como una póliza de seguro para accidentes personales.

⁵⁸ “Este acompañamiento garantiza la integración, permanencia y culminación de los estudiantes a lo largo de la carrera universitaria, con énfasis en la atención de estudiantes pertenecientes a la población históricamente excluida y discriminada. [...] Desde esta Dirección realizamos el acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas especiales y específicas, en concreto, en condición de discapacidad, enfermedades catastróficas, raras o huérfanas y en situación de riesgo o vulnerabilidad” (Amawtay Wasi s/f).

⁵⁹ “Desde la vivencia del Abya Ayala proporcionamos servicios de acompañamiento psicológico adaptados a las necesidades y contextos culturales de la comunidad universitaria, promoviendo el bienestar emocional y la inclusión de estudiantes de diferentes culturas y orígenes étnicos. Este tipo de servicio brinda herramientas y estrategias de habilidades psicoemocionales que permiten que los estudiantes enfrenen estas dificultades de manera efectiva a través de sesiones de acompañamiento psicológico individualizado, presencial y virtual, con enfoque en la comprensión y el respeto de sus antecedentes culturales y valores” (Amawtay Wasi s/f).

⁶⁰ “Desde la atención, acompañamiento y asesoramiento a víctimas de violencia, discriminación étnica, de género y acoso, nos comprometemos a garantizar tu seguridad y bienestar integral. Brindamos atención y acompañamiento con una respuesta inmediata, que permite salvaguardar tu integridad física y psicológica, al mismo tiempo que promueva el bienestar emocional y facilite el empoderamiento personal. [...] Nuestro enfoque de atención se fundamenta en una perspectiva de reparación, caracterizada por su compasión, sensibilidad y respeto hacia las necesidades específicas de cada individuo” (Amawtay Wasi s/f).

Por otra parte, más allá de la promoción del ingreso de los grupos históricamente discriminados, la universidad entrega becas y ayudas económicas a las y los estudiantes regulares desde segundo ciclo⁶¹, que reprobaron módulos y no poseen un título de educación superior “para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de perseguir sus sueños académicos sin importar su situación económica” (Amawtay Wasi s/f). Existen cuatro tipos de becas: por resultados académicos otorgada al “mejor promedio de cada carrera y ciclo” (Amawtay Wasi s/f); socioeconómicas⁶², por discapacidad y para miembros de pueblos y nacionalidades (Amawtay Wasi 2022). La menor cantidad de las becas se otorgan por el primer concepto a los dos primeros promedios de cada carrera y la Comisión Calificadora de Becas y Ayudas Económicas define periódicamente los valores entregados. El literal d del artículo 13 del Reglamento de Becas y Ayudas Económicas afirma que:

Las becas para pueblos y nacionalidades buscan superar la desigualdad y exclusión histórica que han sufrido determinados grupos, y tiene entre sus objetivos mejorar las capacidades y potencialidades, auspiciando la igualdad e integración sin discriminación. Serán beneficiarios(as) los(as) estudiantes regulares que además de contar con un promedio de calificación no inferior al mínimo requerido de 8,00/10 puntos./// Para la entrega de esta beca la comisión analizara la condición socioeconómica del postulante. (Amawtay Wasi 2022)

En este campo la Universidad organizó el Programa de Ayudas Económicas Educativas WERENFELS con cooperación de SWISSAID dirigidos a “brindar apoyo económico a mujeres que [...] enfrentan dificultades para continuar sus estudios [...], prevenir la deserción educativa y asegurar la permanencia de las mujeres en el sistema de educación superior” las estudiantes desde segundo ciclo que son “mujer campesina o de alguno de los pueblos o nacionalidades indígenas del Ecuador, mujer víctima de violencia o ser mujer de escasos recursos económicos o con discapacidad” (Amawtay Wasi s/f).

⁶¹ Los artículos 8 y 9 Reglamento de Becas y Ayudas Económicas identifica, respectivamente, las becas como “Es el aporte económico o especie, no reembolsable ni transferible, como soporte para la igualdad de oportunidades en la escolaridad de estudiantes regulares” y las ayudas económicas como “una subvención de carácter excepcional, no reembolsable, otorgada por la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi para estudiantes regulares que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad, para cubrir rubros específicos inherentes a estudios de educación superior” (Amawtay Wasi 2022).

⁶² El literal b del artículo 13 del Reglamento de Becas y Ayudas Económicas señala que “son becas económicas, adjudicadas las/los estudiantes que se encuentran en adversidad económica, destinadas a suplir necesidades de alimentación, transporte o requerimientos académicos. Este tipo de becas se otorgará previo al informe de la comisión de becas, quien validará el informe del equipo de bienestar y determinará el promedio mínimo para la aceptación y postulación del estudiante” (Amawtay Wasi 2022).

Tabla 11
Programa de Ayudas Económicas WERENFELS

CATEGORIAS	COMPONENTE	GRUPO OBJETIVO
	Mujeres víctimas de violencia de género	Victimas de violencia basada en género.
	Mujeres o familiares directos en condición de discapacidad permanente o enfermedades catastróficas	Con discapacidad permanente y /o enfermedad catastrófica, debidamente calificada por la autoridad sanitaria nacional.
AYUDAS ECONÓMICAS	Mujeres con escasos recursos económicos	Quienes pertenezcan al nivel socioeconómico categorizados en nivel D y C, establecidos en la Ficha Socioeconómica de la Universidad o el Registro Social.
	Mujeres líderes	Mujeres que realicen trabajos comunitarios, formen parte de una directiva comunitaria o activistas sociales.
	Mujeres pertenecientes a zonas rurales campesinas o de un pueblo o nacionalidad del Ecuador	Mujeres que viven en zonas rurales.

Fuente: Amawtay Wasi s/f. <https://uaw.edu.ec/beca/#>

En este sentido, los actores de la Universidad Amawtay Wasi comprenden que las transformaciones de la academia son una auténtica apropiación del “Estado plurinacional e intercultural. La universidad es la pionera y un referente, en propiciar un cambio de paradigma, al plantear una educación inclusiva, y que sea reconocida en el plano académico, a nivel nacional e internacional” (Vilatuña 2024). La universidad “posee alrededor de un 52%, de estudiantes que son parte o pertenecen a los pueblos y nacionalidades, incluyendo a los pueblos afrodescendientes y montubio, debido a que nos enfocamos en dar respuesta y solución a la problemática territorial” (Benavides 2024).

A partir de esta última afirmación podemos colegir que la política de inclusión educativa de la UINPIAW presenta una base conceptual e institucional sólida. A continuación, tratamos de verificar si estos principios se coligen en términos prácticos como un ejemplo de inclusión educativa para otras instituciones universitarias del país.

3. Análisis comparativo de la política de inclusión educativa de la PUCE, la UPS y de la UINPIAW

El promedio nacional de estudiantes de primera generación en universidades públicas fue del 68 %, ⁶³ (Gualavisí 2020, 86), es decir, estudiantes cuyos padres o madres carecen de un título universitario, con 66 %, de las madres y 56 %, de los padres que alcanzaron a lo sumo a terminar el bachillerato (Gualavisí 2020, 69). Empero, observamos brechas importantes en la política de inclusión educativa de las universidades. En general,

⁶³ De acuerdo con la educación de los padres los estudiantes son considerados de ‘primera generación’ y ‘continuistas’ una vez que ingresan al campo educativo” (Gualavisí 2020, 14).

provenir de un colegio fiscal, tener origen en una zona rural o ser parte de pueblos y nacionalidades indígenas, montubios y negros “disminuye la probabilidad de que se asigne un cupo” a la educación superior dado que las universidades se encuentran inequitativamente distribuidas en sentido geográfico y en los colegios pagados se concentran las y los estudiantes de mejor posición económica que facilita la carrera académica (Chauca y Rodríguez 2019, 47-48). El asunto llega al paroxismo si consideramos la baja postulación al examen de ingreso a la universidad de estas personas:

El 18% de individuos provienen del área rural. Por otra parte, alrededor del 50% de los aspirantes presentan movilidad de una provincia a otra. [...] El 13,37% de los aspirantes reciben el Bono de Desarrollo Humano (BDH). (Chauca y Rodríguez 2019, 30)

Mientras que, según el censo de población el 21% de los ecuatorianos y ecuatorianas corresponden a los pueblos y nacionalidades, en las pruebas ENES, apenas el 11,09% de los jóvenes inscritos a los exámenes pertenecía a los pueblos y nacionalidades; en tanto que el 8,71% de los jóvenes que alcanzó un cupo universitario manifestó ser indígena, afroecuatoriano o montubio. (Antón 2019, 39)

Entre los estudios de caso realizados en Ecuador sobre inclusión educativa (Antón 2019; Asitimbay 2023; Chauca y Rodríguez 2019; Di Caudo 2016; Gualavisí 2020; Mesías y Rivera 2024; Quinatoa 2019; Paucar 2020), únicamente encontramos en las investigaciones de Guayasamín (2021) y Paucar (2020) información concreta sobre las características de las y los estudiantes que accedieron a la política becas en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador de Quito (PUCE-Quito)⁶⁴ y en la Universidad Politécnica Salesiana sede de Cuenca (UPS-Cuenca)⁶⁵ respectivamente.

Entre 2014 y 2018 la política de cuotas se implementó “en 7 universidades privadas y 14 institutos técnicos y tecnológicos superiores, entregando becas del 100% [...] para 1.266 personas [...]: 520 son indígenas, 280 afroecuatorianas, 103 montubias” (Antón 2019, 43). Guayasamín (2021, 33) documenta 200 estudiantes en la PUCE -que tiene alrededor de 14.500 estudiantes- y Paucar (2020) data el número becarios en la UPS-Cuenca en 480 -de un universo de 6.000 estudiantes-, es decir, entregan becas al 1,38 %, y al 8 %, de sus estudiantes respectivamente.

⁶⁴ La unidad de análisis de la investigación de Guayasamín (2021, 33) fueron “los estudiantes beneficiarios del programa “Becas Políticas de Cuotas” que ingresaron a la PUCE, matriz Quito, en el período 2015-2018. La muestra corresponde al 100% de dicha unidad, es decir, 200 estudiantes”.

⁶⁵ La unidad de análisis de la investigación de Paucar (2020) fueron 60 estudiantes encuestados de entre los estudiantes beneficiarios del programa de Políticas de Cuotas de la UPS de Cuenca en 2019.

Tabla 12
Número de estudiantes total y becarios de la PUCE-Quito en 2021, UPS-Cuenca en 2020 y total de estudiantes de la UINPIAW en 2024

Estudiantes PUCE-Quito		Estudiantes UPS-Cuenca		Total estudiantes UINPIAW	Total becarios Ecuador
Total	Becarios	Total	Becarios		
14.500	200	6.000	480	2.108	1.266

Fuente: PUCE-Quito, UPS-Cuenca y UINPIAW
 Elaboración propia

Los datos evidencian que la matrícula de la Universidad Amawtay Wasi casi duplica el número total de becarios por política de cuotas de las universidades privadas y los institutos tecnológicos del país. Tal situación muestra las limitaciones de la política de inclusión educativa volcada a las universidades privadas que es absolutamente insuficiente para cubrir las necesidades de educación de los grupos históricamente discriminados y, en ese sentido, es un mecanismo que termina perpetuando las inequidades que se supone debe frenar y que se transforma en norma mediante los artículos 43, 44 y 73 del Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión.

Tabla 13
Análisis comparativo de la política de inclusión educativa: becarios de la PUCE, de la UPS-Cuenca y estudiantes de la UINPIAW

Características de las y los estudiantes		PUCE-Quito		UPS-Cuenca		UINPIAW	
		2021		2020		2023 ⁶⁶	
		Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número
Pueblos y nacionalidades	Montubios	17,5%	35	---	---	6%	127
	Indígenas	5%	10	---	---	42%	885
	Afrodescendientes	0%	0	---	---	4%	84
Instituciones educativas	Públicas	100%	200	93%	446	95%	2.003
	Privadas	0%	0	7%	34	5%	105
Provincia de origen de las y los estudiantes	Sede de la Universidad	83%	166	31%	149	87%	1.833
	Otras provincias	17%	34	69%	331	17%	275
Zona de residencia familiar	Rural	---	---	32%	154	64%	1.349
	Urbana	---	---	68%	326	36%	759
Género	Hombres	41%	82	64%	306	32%	675
	Mujeres	59%	118	36%	174	68%	1.433
Antecedentes familiares en la universidad	Primera generación	100%	200	---	---	98%	2.066
	Continuistas	0%	0	---	---	2%	42
Personas en situación de pobreza	Quintil 1	45%	90	10%	48	46%	970
	Quintil 2	55%	110	52%	250	27%	569
Ingreso promedio de las familias		---	\$ 497,29	---	---	---	\$ 350,00

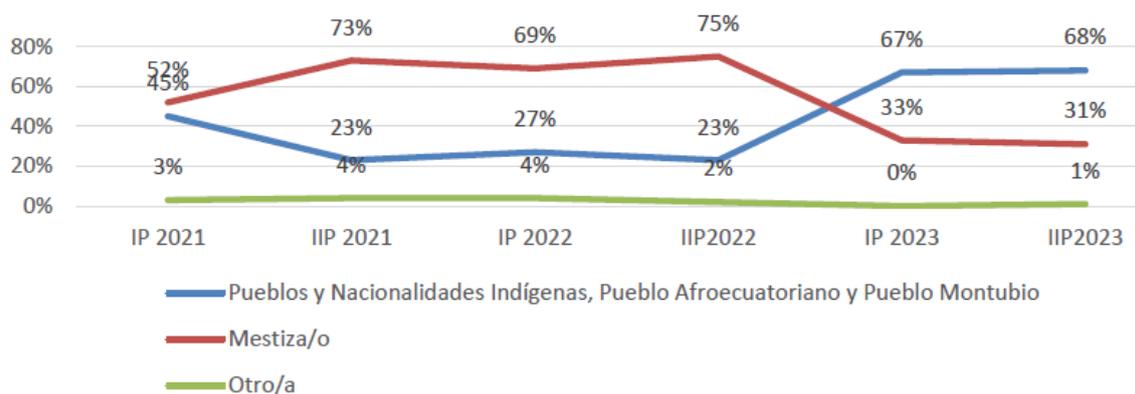
Fuente: Guayasamín 2021, 12-59; Paucar 2020, 28-64; Amawtay Wasi 2024.
 Elaboración propia.

⁶⁶ Las diferencias en los años de comparación son una debilidad del presente análisis ante la falta de datos, pero nos permite tener una primera aproximación al objeto de estudio y que puede complementarse en futuras investigaciones.

Los resultados de nuestra comparación evidencian que la política de becas de la PUCE-Quito y de la UPS-Cuenca generan una inclusión ínfima de pueblos y nacionalidades y de estudiantes provenientes de zonas rurales. Incluso en la PUCE-Quito “los estudiantes beneficiarios de este programa se concentran en una sola ciudad y, por tanto, los estudiantes de otras regiones del país quedan excluidos” (Guayasamín 2021, 13), mientras en la UPS-Cuenca las y los estudiantes becarios venidos de la ruralidad solo son un tercio del total. En términos cuantitativos la inclusión de pueblos y nacionalidades de la PUCE-Quito, 35 personas, no llega siquiera al 3 %, del alcance de la política inclusión de la UINPIAW, mientras que la inclusión de la UPS-Cuenca, 154 personas, tan solo representa el 12 %, de los resultados de la Universidad Amawtay Wasi en este ámbito.

Figura 10

Proceso histórico de acceso a la UIPIAW por autoidentificación étnica



Fuente y elaboración: Amawtay Wasi (2023).

La participación de las y los estudiantes de pueblos y nacionalidades creció vertiginosamente a partir del 2023. En la Universidad Amawtay Wasi, el 52 %, de las y los estudiantes pertenecen a pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios mejorando, incluso, la participación estudiantil de pueblos y nacionalidades presentada hasta inicios del 2023 cuando representaban el 39,3 %, de la población estudiantil (Amawtay Wasi 2023, 168), siendo -aún en aquel año- una representación mucho más alta que en cualquier otra institución de educación superior del país.

Estos datos demuestran inobjetablemente que bajo la ideología de la inclusión educativa asignada a las universidades privadas es imposible llevar adelante propuestas como aquella de Antón (2019, 43) de ampliar al “21 %, de reserva de cupos [en las carreras a los pueblos y nacionalidades], de modo que 7 %, sea para indígenas, 7 %, para

montubios y 7 %, para afroecuatorianos, conforme al censo [de población del Ecuador]”. En otras palabras, el Estado ecuatoriano desarrolla una política de inclusión educativa sumamente ineficiente por su impacto cuantitativo y con pocas posibilidades de acabar con el círculo vicioso de la pobreza y la exclusión.

Por otra parte, la inclusión de personas en situación de pobreza de la UPS-Cuenca y PUCE-Quito combinadas suman 498 personas. Tal cifra es irrisoria en comparación con las estudiantes de la UINPIAW que están en situación de pobreza. El asunto es más alarmante si consideramos que el 28 %, de los estudiantes becarios en la UPS-Cuenca y ninguno de la PUCE-Quito trabajan (Paucar 2020, 51); es decir, que la capacidad de las universidades privadas para incluir a la clase trabajadora es casi nula. Adicionalmente en este último caso todas “las personas beneficiarias de la Beca [por] Política de Cuotas son solteras y no tienen descendencia” y el 85 %, son personas entre 17 y 19 años (Guayasamín 2021, 34-37). En otras palabras, las personas con mayores condiciones de vulnerabilidad no están dentro de las universidades privadas, ni siquiera bajo el esquema de política de cuotas.

En contraparte, en la Universidad Amawtay Wasi el 33,1 %, tiene más de 30 años, el 30,8 %, de las y los estudiantes son solteros, el 52,3 %, tiene hijos y, consecuentemente, 39,2 %, trabaja (Amawtay Wasi 2023, 170-186). “Este hallazgo resalta la importancia de abordar las dinámicas laborales de los estudiantes al diseñar estrategias de apoyo, reconociendo la necesidad de proporcionar recursos y servicios que respalden tanto su desarrollo académico como su bienestar económico” (Amawtay Wasi 2023, 186). Incluso, si comparamos los resultados de la política de inclusión de la Universidad Amawtay Wasi frente a todas las personas que tienen una beca por política de cuotas en el país, 1.266 en total, esta cifra representa tan solo el 8 %, de los logros de la UINPIAW. Por tanto, salta a la vista que la inversión en inclusión educativa en una universidad pública y comunitaria tiene rendimientos superiores para la inclusión de pueblos y nacionalidades, de estudiantes provenientes de zonas rurales y para el ingreso de personas de hogares empobrecidos por el capitalismo.

El 59,2 %, de las y los estudiantes carece de ingresos económicos propios y, por ende, depende “de fuentes externas o de apoyo familiar para cubrir sus necesidades financieras. [...] La falta de ingresos propios puede también influir en la toma de decisiones relacionadas con la dedicación al estudio a tiempo completo” (Amawtay Wasi 2023, 184). El 72,6 %, de las y los estudiantes tiene ingresos económicos familiares de entre 0 y 200 dólares mensuales (Amawtay Wasi 2023, 185). Es decir, el ingreso

promedio de los hogares de las y los estudiantes de la UINPIAW es de alrededor de 350 dólares, significativamente menor incluso que “los ingresos del hogar de los estudiantes de primera generación [de la Universidad Central del Ecuador que] están sobre los 560 dólares mensuales” (Gualavisí 2020, 60).⁶⁷

Por tanto, observamos que la política de inclusión educativa de la UINPIAW consigue el acceso de las y los estudiantes de los grupos históricamente excluidos en una proporción que supera largamente la intervención de las universidades privadas a través de la política de cuotas y becas. La Universidad Amawtay Wasi evidencia, en valores absolutos, indicadores muy superiores de inclusión que las otras universidades privadas al enrolar en la universidad a estudiantes provenientes de instituciones educativas públicas, originarios de provincias y de zonas rurales -en muchos casos desde zonas remotas del país- y a estudiantes de primera generación.

⁶⁷ Paucar (2020, 58-59), evidencia que el gasto en vivienda y alimentación constituyen los principales rubros del presupuesto de los estudiantes becarios en el caso de la UPS-Cuenca, un dato consistente con la Ley de Engel y que resulta relevante si queremos establecer una generalización. Por otro lado, establece que los gastos en transporte, materiales educativos, recreación y salud son muy reducidos ante las restricciones de ingresos de este grupo del estudiantado universitario (Paucar 2020, 60-61).

Conclusiones

En un contexto general, la Universidad Amawtay Wasi ofrece un modelo educativo innovador probado para la inclusión, basado en el reconocimiento mutuo y el respeto por la diversidad cultural y los saberes ancestrales. A diferencia de las políticas convencionales sobre inclusión educativa, que se basan en una compensación de desigualdades a través de, por ejemplo, becas y política de cuotas, esta adopta un enfoque holístico, que aborda todas las necesidades particulares de las comunidades indígenas y rurales. Por un lado, este modelo de inclusión trata de asegurar que la población, y en especial, los sectores sociales que han sido históricamente discriminados, puedan acceder al sistema educativo superior ecuatoriano, pero al mismo tiempo, pretende desarrollar un sentido de pertenencia y promover a que las comunidades se integren en el proceso de planificación y administración de la universidad. A pesar de sus logros, este modelo enfrenta desafíos importantes; como lo es el caso de la falta de recursos financieros, la cobertura limitada en áreas rurales y la ausencia de políticas públicas que priorizan enfoques interculturales, son obstáculos que dificultan su consolidación, expansión y réplica de su modelo inclusivo. La experiencia de la UNIPAW destaca la necesidad de diseñar políticas educativas que coloquen la diversidad cultural en el centro; en este sentido, la educación intercultural no solo debe ser una herramienta para combatir la exclusión, sino también un motor para construir sociedades más justas y democráticas.

El análisis comparativo entre la UNIPAW y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), evidencia las limitaciones de las políticas tradicionales de inclusión educativa, que suelen basarse exclusivamente en becas y políticas de cuotas. Aunque estas medidas han ayudado a ciertos grupos vulnerables a ingresar a la educación superior, su impacto sigue siendo insuficiente cuantitativamente para resolver las desigualdades estructurales del sistema educativo en Ecuador. Este enfoque pasa por altos problemas como la falta de recursos económicos, las barreras lingüísticas y la discriminación cultural que enfrentan. El análisis ha demostrado que, en un contexto, en el cual la educación fue marcada históricamente por la exclusión de minorías étnicas y rurales, resulta necesario superar los paradigmas previamente establecidos; pues, la educación es considerada un derecho humano fundamental que transforma la cohesión social, el desarrollo sostenible

y la equidad. No obstante, a pesar de los logros, la UNUPIAW sigue enfrentando desafíos considerables en términos de cobertura y financiamiento, el presupuesto operativo de la institución es de 3 millones de dólares al año, lo que representa una pequeña fracción del presupuesto de 50 millones de la PUCE, lo que obstaculiza la expansión y sostenibilidad; además, la UNUPIAW solo cuenta con dos campus principales, lo que limita el acceso a estudiantes de comunidades rurales más remotas. En contraste, el modelo de la UNUPIAW se distingue por ser integral. Ofrece adaptaciones curriculares, apoyo comunitario y un compromiso activo con las realidades socioculturales de sus estudiantes. Este enfoque no solo facilita el acceso, sino que también asegura que los estudiantes puedan permanecer y culminar sus estudios.

El análisis del capítulo tercero evidencia cómo la UNUPIAW, se ha convertido en un referente en cuanto a la inclusión educativa, integrando un enfoque intercultural y comunitario en su gestión. Este modelo responde directamente a las necesidades de los pueblos indígenas, comunidades rurales y otros sectores históricamente excluidos. Sus estrategias incluyen la participación activa de las comunidades en la toma de decisiones, la incorporación de saberes ancestrales y el uso de lenguas originarias, rompiendo con los esquemas tradicionales y democratizando verdaderamente la educación superior; en contraste, la PUCE, opera bajo un enfoque más convencional, centrado en becas y cuotas, el modelo de la UNUPIAW subraya la importancia de priorizar la interculturalidad y la pertinencia cultural en las políticas educativas [acciones afirmativas]. Mientras que las políticas de becas de la PUCE han logrado cierto impacto, su alcance sigue siendo limitado porque no abordan las barreras estructurales que dificultan la permanencia de los estudiantes. Los indicadores del modelo inclusivo de la UNUPIAW podrían demostrar una contribución a la reducción de las desigualdades educativas, especialmente entre los pueblos indígenas, en caso de continuar las tendencias observadas. Este éxito inicial radica en su capacidad para adaptar sus políticas a los contextos locales, como el diseño de programas de estudio relevantes para sus estudiantes, el fortalecimiento de los vínculos con las comunidades y el diseño de un programa de seguimiento académico a los estudiantes entendiendo las características del grupo objetivo. En contraste, la PUCE, a pesar de su trayectoria, mantiene un enfoque más técnico y productivo, dejando de lado aspectos interculturales.

La comparación entre ambas universidades refuerza la idea de que la inclusión no se trata solo de abrir puertas, sino de acompañar a los estudiantes a lo largo de todo su proceso educativo. Por ejemplo, en cuanto a la equidad de género, la UNUPIAW también

ha logrado avances importantes. En 2024, el 55% de sus estudiantes son mujeres, superando el promedio nacional en universidades interculturales, que es del 45%. Este logro responde a políticas específicas como becas para mujeres indígenas y proyectos de investigación centrados en sus realidades. Por otro lado, aunque la PUCE mantiene una proporción equilibrada entre estudiantes hombres y mujeres, carece de programas específicos para cerrar las brechas de género.

Estas limitaciones surgen como un contraste con los requerimientos enunciados anteriormente: el 70 % de los futuros estudiantes de la UINPIAW, provienen de áreas rurales en las que el internet no es una opción, y el 40 % no cuenta con los medios de transporte apropiados para asistir regularmente a clases. Por lo tanto, deben intensificarse los esfuerzos estatales en términos de apoyo y fortalecimiento de la infraestructura neoliberal como el propuesto. En conclusión, el enfoque intercultural de la UINPIAW puede considerarse un modelo que puede replicarse para otras universidades ecuatorianas. Dado que la universidad ha alcanzado un 80 % de tasa de graduación en los programas de licenciatura hasta el 2023, que se compara favorablemente con el promedio nacional del 60 %, su trabajo es eficaz. En este grupo se encuentra un considerable sector perteneciente a pueblos y nacionalidades. En nuevas indagaciones deberá corroborarse si crecen los graduados de pueblos y nacionalidades en la misma razón que el incremento de su participación entre la población estudiantil de la Universidad Amawtay Wasi. Además, su énfasis en la inclusión comunitaria y contextos locales utilizados en la enseñanza también beneficiaría a otras instituciones que aún no han implementado políticas inclusivas interculturales, como la PUCE.

No obstante, estos resultados, el presupuesto de la Universidad Amawtay Wasi y su existencia misma como institución de educación superior pública y comunitaria están permanentemente en entredicho por una suerte de asedio constante del Estado, esto es, del conjunto de gobiernos que, indistintamente la filiación partidaria, limitan el campo de acción de la Universidad. ¿Revanca contra los excluidos? Al parecer, al menos, podemos afirmar que existe preocupación en el Estado por el rol de la universidad dada su vinculación con las organizaciones comunitarias. Como se observó al recapitular la historia de la Universidad, solamente la propia lucha de los pueblos que le dio vida a la institución podrá dirimir este impasse cuasi existencial y dotar a los grupos históricamente discriminados de un poderoso instrumento para su liberación.

Finalmente, el enfoque transformador de la UNIPAW ha demostrado tener el potencial para convertirse en una herramienta efectiva para la justicia social. Al promover la participación activa de las comunidades indígenas y rurales, no solo está ampliando el acceso a la educación superior, sino también contribuyendo a la reparación histórica de derechos y al fortalecimiento de las identidades culturales. Este modelo ofrece lecciones valiosas para el sistema universitario del Ecuador y refuerza la necesidad de políticas públicas que aseguren su sostenibilidad y permitan replicarlo a partir de una nueva concepción de la educación pública.

La variable clave para poder realizar nuevas investigaciones es la centralidad que otorguen otras instituciones de educación superior al principio de inclusión educativa que en el caso de la Universidad Amawtay Wasi es un principio existencial que se recuerda de forma recurrente en documentos oficiales, canales de comunicación institucionales y en la visión de los funcionarios. Más allá de esta evidencia presentada, futuras investigaciones podrán corroborar la continuidad de los indicadores de la UNIPAW, detallar la incidencia de este modelo universitario en el proceso de inclusión social de las poblaciones históricamente discriminadas más allá del claustro universitario y, en el mejor de los casos, realizar un estudio con metodologías de evaluación de impacto que pueda dilucidar el potencial de la política de inclusión.

Lista de referencias

- Acedo, Clemetina, y Renato Opertti. 2012. “Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT)”. *La Educación para Todos en América Latina: Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación*, coordinado por Xavier Rambla, 1-255. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Amawtay Wasi. 2001. “Amawtay Wasi”. *AmawtayWasi*. 20 de noviembre. <http://icci.nativeweb.org/boletin/33/>
- . 2022. *Reglamento de Becas y Ayudas Económicas de las/los Estudiantes de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*. <https://uaw.edu.ec/beca/>
- . 2023a. *Plan de igualdad de oportunidades 2024-2025*. Quito: Amawtay Wasi.
- . 2023b. “Informe de Rendición de Cuentas 2023”. *AmawtayWasi*. 20 de noviembre. <https://uaw.edu.ec/rendicion-de-cuentas/>
- . 2024. “La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi”. *AmawtayWasi*. 20 de noviembre. <https://uaw.edu.ec/quienes-somos/>
- . s/f. *Página web de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*. <https://uaw.edu.ec/>
- Antón, John. 2019. “Análisis de políticas públicas para la inclusión étnica en Ecuador: de cuotas para el acceso a la universidad en Ecuador y afrodescendencia”. *Propuestas de políticas públicas en el marco del decenio internacional para las personas afrodescendientes*, 32-52. San José: Asociación para el Desarrollo de las Mujeres Negras Costarricense.
- Aponte, Eduardo. 2021. “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América latina y el Caribe”. Ponencia presentada en: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte, Cartagena de Indias, del 04 al 08 de junio de 2008.
- Báez, Jonathan. 2020. “Universidades Privadas: paraísos fiscales, salida de divisas y deuda tributaria”. *Líneadefuego*. 20 de septiembre. <https://lalineadefuego.info/2020/05/13/universidades-privadas-para-isos-fiscales-salida-de-divisas-y-deuda-tributaria/>

- Benavides, Cristina, Jacqueline Artieda y Dimitri Madrid. 2023. *El fantasma de la calidad. Una mirada crítica a la educación en el Ecuador*. Quito: Casa de las Culturas Ecuatorianas.
- Bermúdez, Victoria. 2016. *Análisis de la práctica y concepción educativa del profesorado ante la interculturalidad: la experiencia en unidades educativas interculturales bilingües en la provincia de Pastaza*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Booth, Tony, Mel Ainscow, Kristine Black, Marck Vaughan, y Linda Shaw. 2000. “Índice de inclusión”. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, editado por Mark Vaughan, 1-115. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Breilh, Jaime. 1997. *Nuevos conceptos y técnicas de investigación: guía pedagógica para un taller de metodología (epidemiología del trabajo)*. Quito: Centro de Estudios y Asesoría en Salud.
- . 2023. *Evolución de los abordajes académicos convencionales. Los llamados “métodos mixtos” y una transición profunda a la meta crítica. Presentación de Power Point para la Asignatura: Epidemiología crítica teoría, método y práctica Área de Salud de la Maestría en Epidemiología y Salud Colectiva*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Breilh, Jaime, y Giannina Zamora. 2018. “El terremoto de abril, y la determinación social de la vulnerabilidad: estructura clasista del impacto”. En *Ecuador: ¿fin de ciclo? Crisis ambiental, política e integración*, editado por César Montufar. Quito: La Caracola Editores.
- Busdygan, Daniel. 1993. *Derechos y ciudadanía diferenciada: El diálogo y la diversidad en la Democracia*. La Plata: UNPL.
- Bustamante, Francisca. 2016. *Universidades particulares autofinanciadas en Ecuador*. Quito: SENESCYT / IESALC.
- Calvo, María y Miguel Verdugo. 2012. *Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?* Salamanca: EDETANIA.
- Carrillo, Carmita, y David Moscoso. 2022. “La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. Ciudad de México: Ciencia Latina.
- Chauca, Jimmy y Richard Rodríguez. 2019. *Análisis de los determinantes sociodemográficos del acceso general a la educación superior en el Ecuador e*

- identificación de la política de cuotas para los grupos vulnerables durante el año 2014*. Quito: Escuela Politécnica Nacional.
- Chávez, Vinicio. 2009. “Incidencia de las políticas públicas en la calidad del sector educativo ecuatoriano”. *Desafíos: Revista de educación*. Quito: Desafíos.
- Chiroleu, Adriana. 2018. *La CRES 2008 y un cambio de paradigma en la educación superior: propuestas, logros y desafíos*. Buenos Aires: IEC / CONADU / CLACSO / UNA.
- CNDH. 2024. “Noticias- Ley de Derechos Civiles en EUA Avance en integración Racial y contra la Segregación”. *CNDH*. 2 de febrero. <https://www.cndh.org.mx/noticia/ley-de-derechos-civiles-en-eua-avance-en-integracion-racial-y-contra-la-segregacion>.
- CONEA. 2009. “Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador”. *CONEA*. 12 de febrero. http://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M14.pdf.
- Contrato Social por la Educación. 2010. “Estadísticas”. *CSE*. 12 de febrero. <http://www.contratosocialecuador.org.ec/>.
- Cruz, Rodolfo. 2023. “El dispositivo de la vulnerabilidad educativa en los procesos de inclusión en la educación superior en México”. *Inclusión educativa y social avances y retos en el contexto universitario*, editado por Dora Ramos, Mirsha Sotelo y Sonia Castro, 29-42. México: Editorial Fontamara.
- Cuji, Luis. 2012. *Decisiones, omisiones y contradicciones. Interculturalidad y políticas públicas en educación superior en Ecuador*. Caracas: IESALC.
- Daviet, Barbara. 2017. “Revisar el principio de la educación como bien público”. *Investigación y prospectiva en educación documentos de trabajo*. París: UNESCO.
- Di Caudo, María. 2016. “Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo”. *NÓMADAS* 44 (1): 167-83. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818010.pdf>
- Durkheim, Émile. 1999. *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- EC. 1982. *Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Registro Oficial 243. Suplemento, 14 de mayo.
- . 1997. *Ley de amparo laboral de la mujer*.

- . 2000. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial 77. Suplemento, 12 de octubre.
- . 2008. *Constitución Política de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- . 2010. *Ley Orgánica de Educación Superior*.
- . 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*.
- . 2020. *Acuerdo No. SENESCYT-2019-137*. Registro Oficial 122, 16 de enero 2020.
- EC Ministerio de Educación. 2018. “Evolución de la tasa bruta de matrícula en educación inicial”. *Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/Educacion-inicial.pdf>.
- Echeverría, Bolívar. 2000. *La modernidad de lo barroco*. México: Ediciones Era.
- Enguita, José. 2007. *Política del reconocimiento y tipos de ciudadanía*. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.
- Enguita, Mariano. 1999. *Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Escobar, Christian. 2017. *Políticas de educación superior y cambio de matriz productiva*. Quito: UASB.
- Espinoza, Arleth, y Mary Parrales. 2023. *Las políticas públicas y su incidencia en el presupuesto de las universidades públicas de Manabí en el periodo 2020*. Manabí: Escuela superior politécnica agropecuaria de Manabí Manuel Félix López. https://repositorio.espam.edu.ec/bitstream/42000/2210/1/TIC_AP90D.pdf.
- García, Germà. 2017. *La educación intercultural bilingüe como fenómeno sociológico en las realidades indígenas de América Latina: el caso de Ecuador*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gualavisí, Jhoanna. 2020. *Una vida mejor que la de mis padres, estudiantes de primera generación que alcanzaron estudios universitarios en la Universidad Central del Ecuador: una aproximación cuantitativa y cualitativa a la experiencia escolar*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Guayasamín, Diego. 2021. *Acceso a la educación de tercer nivel a través de la Beca Política de Cuotas como medio para alcanzar una educación inclusiva. Caso de los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, período 2015-2018*. Quito: FLACSO.

- Herdoíza, Magdalena. 2015. *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito: SENESCYT / UNESCO.
- Hernández, Andrés. 2006. *Modelos de democracia liberal representativa: limitaciones y promesas incumplidas*. Medellín: Co-herencia.
- Horrach, Juan. 2009. *Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos*. París: Factótum.
- INEC. 2010a. “Ficha metodológica – PPL”. *INEC*.
https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Sistema_Estadistico_Nacional/Planificacion_Estadistica/Plan_Nacional_de_Desarrollo_2017_2021/OBJETIVOS/Objetivo-1/1.29-FM-PPL.docx.
- . 2010b. “Población y Demografía, censo poblacional Ecuador”. *INEC*.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>.
- . 2017a. “Reporte de pobreza y desigualdad, informativo junio 2017. Reporte de pobreza y desigualdad”. *INEC*.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2017/Junio/Informe%20pobreza%20y%20desigualdad%20-%20jun%202017%2014072017.pdf>.
- . 2017b. “Reporte de Pobreza y Desigualdad. NBI 2017. Ecuador en cifras. Ecuador”. *INEC*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2017/Diciembre/Reporte%20pobreza%20y%20desigualdad%20_0_dic17.pdf.
- . 2022. “Boletín de prensa”. *INEC*. Accedido 15 de octubre de 2024.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/boletin-prensa-ferias-autoidentificacion/>
- . s/f. *Pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas*.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/pobreza-por-necesidades-basicas-insatisfechas/>
- Izurieta, Gabriela. 2019. “Conditional Cash Transfers and Cognitive, Non-Cognitive outcomes: The case of the Bono de Desarrollo Humano in Ecuador”. *Revista politécnica*. 47 (1): 1-79. <https://orcid.org/0000-0002-8510-5949>
- Jencks, Christopher. 1999. *¿Qué hacer?* Barcelona: Editorial Ariel.
- Krainer, Anita, Daniela Aguirre, Martha Guerra y Anna Meiser. 2017. “Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en

- Ecuador”. *Revista de la Educación Superior* 46 (184): 55–76.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300699>
- León, Magdalena, y Jimena Holguín. 2018. “La cuota sola no basta: El caso de Colombia Nadando contra la corriente Mujeres y cuotas políticas en los Países Andinos”. *Iniciativas presupuestares sensibles al género* 1 (1): 41-89.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/46060.pdf>
- Madrid, Tito. 2019. “El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos”. *Revista Andina de Educación* 2 (1), 8-17.
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/651/632>
- Mariátegui, José. 1970. *Temas de educación*. Lima: Amauta.
- Martín, Dulce, Marielys González, Yudarki Navarro y Leyanis Lantigua. 2017. “Teorías que promueven la inclusión educativa”. En *Atenas* 40 (4).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>
- Mato, Daniel. 2008. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina*. Caracas: IESLAC.
- Mesías, Rita, y Jairo Rivera. 2024. “Política pública de gratuidad: un análisis de la democratización del acceso a la educación superior en Ecuador, período 2006-2015”. *Estudios de la Gestión* 16: 133-52.
<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/eg/article/download/3982/4632?inline=1>.
- Murillo, Luisa, Dora Ramos, y Mirsha Sotelo. 2017. *La inclusión educativa desde la perspectiva de jóvenes universitarios*. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Navarro, Diego. 2012. “Inclusión educativa, ¿es posible?”. *Edetania* 41: 71-82.
- Niembro, Carmen, José Gutiérrez, Julio Jiménez y Edith Tapia. 2021. “La Inclusión Educativa en México”. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. 8 (2): 42-51.
- Nieto, Ernesto. 2016. *Talento humano: la principal apuesta del Ecuador para alcanzar la soberanía cognitiva y la emancipación social*. Quito: SENESCYT / IESALC.
- ONU. 1948. “Derechos humanos”. *Derechos humanos*. 10 de diciembre.
<https://www.un.org/es/global-issues/human-rights#:~:text=Entre%20los%20derechos%20humanos%20se,las%20personas%20C%20sin%20discriminaci%C3%B3n%20alguna>.

- . 2015. “Objetivos de Desarrollo Sostenible”. *Impacto Académico*. 25 de septiembre. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/page/objetivos-de-desarrollo-sostenible>.
- . 2020b. “Tengo un sueño: Martin Luther King, un gigante de los derechos humanos”. *Noticias ONU Mirada global Historias humanas*. 5 de junio. <https://news.un.org/es/story/2020/06/1475532>.
- . 2021. “Sitio global de ACNUR”. *Informativa ACNUR*. 2 de agosto. <https://www.acnur.org/noticias/comunicados-de-prensa/el-82-de-las-personas-en-movilidad-humana-en-ecuador-estaria-en>.
- . 2022. “Migración internacional”. *ONU*. <https://www.un.org/es/global-issues/migration#:~:text=%C2%BFQui%C3%A9n%20es%20un%20migrante%3F,el%20motivo%20de%20su%20desplazamiento>.
- . 2023a. “Acabar con la pobreza”. *Desafíos globales acabar con la pobreza*. 1 de octubre. <https://www.un.org/es/global-issues/ending-poverty#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20pobreza%3F,un%20problema%20de%20derechos%20humanos>.
- . 2023b. “Objetivos de Desarrollo Sostenible”. *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. 1 de octubre. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>.
- Operti, Renato. 2008. “Inclusión Educativa”. Ponencia presentada en la 48 reunión de la Conferencia Internacional de Educación: El Camino del Futuro un desafío para compartir, Ginebra, del 25 al 28 de noviembre.
- Ortiz, Manuel, y Mauricio Zacarías. 2020. “La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista”. *Revista de investigación educativa de la Rediech* 11 (1). https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/794.
- Oviedo, Alexis. 2022. “Inclusión, exclusión, justicia social”. *Revista Andina de Educación* 6 (1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.01>.
- Pareja, Francisco, y Carlos Chamorro. 1986. *La Educación superior en el Ecuador*. Caracas: CRESALC / UNESCO.
- Paucar, Michelle. 2020. *Memoria técnica del producto comunicativo: Análisis de los problemas educativos por los que atraviesan las estudiantes que tienen la beca política de cuotas en la Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Popper, Karl. 1980. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Editorial Tecnos.

- Quijano, Aníbal. 2014. "Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas". *CLACSO*. 5 de noviembre <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507040653/eje3-7.pdf>.
- Quinatoa, Irene. 2019. *Análisis de la política de acceso a la educación superior pública en el Ecuador, periodo 2012-2017. Caso Universidad Central del Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Rama, Claudio. 2006. El complejo futuro de la evaluación universitaria en la sociedad del saber. *Claudio Rama*. 25 de octubre. <http://www.claudiorama.name/node/123>.
- Ramírez, René. 2013. *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir*. Quito: SENESCYT.
- Ramos, Dora, Mirsha Sotelo, y Sonia Castro. 2023. *Inclusión educativa y social. Avances y retos en el contexto universitario*. México: Editorial Fontamara.
- Ríos, Iván. 2020. *El concepto de inclusión en políticas educativas en el Ecuador en el periodo 1996-2016*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Rivera, Jairo. 2019. *La gratuidad de la educación superior y sus efectos sobre el acceso: caso Ecuador*. Quito: UASB.
- Ruíz, Wagner. 2021. "La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa". *Innovaciones Educativas* 23 (35). <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i35.3834>.
- Rodríguez, Jesús. 2017. "Tratamiento preferencial e igualdad: el concepto de Acción afirmativa". *Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades* 130 (5): 1-277. http://www.catedraunesco.cucsh.udg.mx/sites/default/files/para_discutir_la_accion_afirmativa_vol._1.pdf.
- Romero, Aldo, y Mirian Amagua. 2023. *Memoria histórica de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Por una educación intercultural y liberadora*. Quito: Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.
- Sarango, Luis. 2019. "La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder". *Revista Universitaria del Caribe* 23 (2): 31-43. doi: <https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8929>.
- Semplades. 2013. "Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017". Quito: Senplades.

- SENESCYT. 2015. “Noticias-Acuerdo Nro. 2015-194”. *SENESCYT*. Accedido 21 de julio. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/Acuerdo-194-2015-Politica-de-cuotas.pdf>.
- . 2017. “Senescyt - Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación > Noticias > 11 726 jóvenes se benefician de políticas que reconocen la excelencia y promueven la inclusión”. *SENESCYT*. Accedido 21 de julio. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/11-726-jovenes-se-benefician-de-politicas-que-reconocen-la-excelencia-y-promueven-la-inclusion/>.
- . 2018. “Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en Cifras. Quito: SENESCYT”. *SENESCYT*. Accedido 21 de julio. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/00_Nacional_Educacion_Superior_en_Cifras_Diciembre_2018.pdf.
- . 2018. “Boletín analítico1. Quito: SENESCYT”. *SENESCYT*. Accedido 21 de julio. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/Boletin_Analitico_SENESCYT_Diciembre-2018.pdf.
- . 2020. “Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en Cifras. Boletín informativo 2.0. Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en Cifras”. *SENESCYT*. Accedido 21 de julio. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/00_Nacional_Educacion_Superior_en_Cifras_Julio_2020_NF.pdf.
- SITEAL 2015. “Escolarización y participación en el mercado laboral entre los adolescentes y jóvenes América Latina, 2000-2010, resumen estadístico comentado”. *SITEAL*. Accedido 21 de julio. www.siteal.iipe-oei.org.
- Soto, Ronald. 2003. “Actualidades Investigativas en Educación”. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* 3 (1): 1-17.
- UNESCO. 2020. *Inclusión y educación: todos sin excepción*. París: UNESCO.
- Valdez, Ana. 2020. “El Levantamiento del Inti Raymi de 1990: Reflexiones desde las artes visuales”. *ArtesParalaje*. 17 de junio. <https://www.paralaje.xyz/el-levantamiento-del-inti-raymi-de-1990-reflexiones-desde-las-artes-visuales/#:~:text=La%20protesta%20ten%C3%ADa%20como%20objetivo,espec%C3%ADficos%20para%20los%20pueblos%20ind%C3%ADgenas>.

- Vargas, Paola. 2014. *La interculturalidad imposible. relaciones entre el proyecto educativo indígena y el Estado ecuatoriano. El caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Verge, Tània. 2008. “Cuotas voluntarias y legales en España la paridad a examen”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 123 (1): 123-50.
- Vilatuña, Stalin. 2024. Entrevista realizada a Stalin Vilatuña, director de admisión y nivelación, de la UNIPIAW. Audio.
- Wigdorovitz, Alicia. 2008. “El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones”. *Políticas Educativas* 1 (2): 1-12.

Anexos

Anexo 1: Organizadores gráficos sobre la inclusión

Tabla 14

Clivajes de inclusión educativa no considerados en el presente estudio

criterio	Concepto	Normativa
Discapacidades	De acuerdo al MIES (2017) la es un “concepto que evoluciona, y que resulta de la interacción de las personas con deficiencias y las barreras, debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.	Ley Orgánica de Discapacidades
Movilidad humana	Según la ONU (2022) un migrante internacional es “cualquier persona que ha cambiado su país de residencia. Esto incluye a todos los migrantes, independientemente de su situación legal o de la naturaleza o el motivo de su desplazamiento”. Por su parte, Ayuda en Acción (2022) dice que la “migración humana es sencillamente un cambio de residencia aplicado a comunidades sociales”.	Artículos 9 y 40 de la Constitución
Personas privadas de libertad	“Personas mayores o iguales a 18 años de edad que se encuentran dentro de un Centro de Privación de Libertad por disposición de autoridad judicial competente, clasificadas en cuatro grupos: procesados, sentenciados, contraventores y por apremio personal” (INEC 2010a).	Artículo 35 de la Constitución
Género	“El género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias. El género es también producto de las relaciones entre las personas y puede reflejar la distribución de poder entre ellas. No es un concepto estático, sino que cambia con el tiempo y del lugar. Cuando las personas o los grupos no se ajustan a las normas (incluidos los conceptos de masculinidad o feminidad), los roles, las responsabilidades o las relaciones relacionadas con el género, suelen ser objeto de estigmatización, exclusión social y discriminación, todo lo cual puede afectar negativamente a la salud. El género interactúa con el sexo biológico, pero es un concepto distinto” (OMS 2018).	Ley de amparo laboral de la mujer Ley para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres

Fuente: Astaiza, Maldonado, y Rivadeneira 2018; MIES 2017; ONU 2022

Elaboración propia.

Tabla 15
Modelo de asignación de cupos al sistema de educación superior

MODELO 1			
		(1)	
		asignacion	
edad	-0.0864*** (0.0037)	fiscomisio-1	-0.0558** (0.0228)
edad2	0.0014*** (0.0001)	particular	-0.0314 (0.0215)
mujer	-0.2475*** (0.0046)	otra_etnia	-0.0202** (0.0080)
discapacidad	0.0724** (0.0333)	bono	-0.0863*** (0.0068)
rural	-0.0708*** (0.0059)	_cons	1.2754*** (0.0500)
movil	0.2053*** (0.0047)	r2_a	
fiscal	-0.1086*** (0.0212)	N	305685
		aic	416966.6
		bic	417094.2
		l_likelihood	
Standard errors in parentheses			
* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01			

Fuente y elaboración: Chauca y Rodríguez (2019, 46)

Anexo 2: Cuestionario para entrevistas con informantes calificados**Pregunta principal:**

1. ¿Cuál es la clave de la política de inclusión educativa de la universidad para garantizar el acceso de considerando los datos destacados sobre diversidad y equidad en su población estudiantil?

Preguntas específicas:

2. ¿Cuáles son los programas o procesos específicos que se han implementado para promover la inclusión de estudiantes pertenecientes a pueblos y nacionalidades históricamente marginados?

3. ¿Cómo se miden los resultados de estas políticas de inclusión? ¿Existen indicadores clave que evalúen su eficacia?

4. ¿Qué barreras se han identificado en el acceso, permanencia y culminación de los estudios por parte de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad económica o social?

5. ¿De qué manera se fomenta el acceso de estudiantes de zonas rurales o comunidades indígenas en la vida universitaria?

6. ¿Qué estrategias utiliza la universidad para integrar la interculturalidad y la diversidad en el currículo y las actividades extracurriculares?

7. ¿Qué impacto ha tenido la política de cuotas o becas en la reducción de la desigualdad en el acceso a la educación superior en esta institución?

8. ¿Cuál es el rol del vínculo entre la Universidad y las organizaciones de pueblos y nacionalidades para facilitar el ingreso de estudiantes de zonas rurales, pueblos y nacionalidades y bajos ingresos económicos?

9. En su opinión, ¿qué aspectos de las políticas de la Universidad pueden servir como ejemplo para la política nacional de inclusión educativa?

Anexo 3: Ejemplo de preguntas del simulador para el examen de Admisiones

1. ¿Las habas secas permiten obtener el siguiente subproducto?
2. El Pawkar Raymi se celebra en el mes de:
3. Las cavernas de Jumandy, un atractivo turístico muy visitado está en la provincia
4. En el mes de octubre se celebra el día nacional del pueblo afroecuatoriano en homenaje a unos de sus principales líderes históricos. Identifique el correcto:
5. ¿Cuál es el sombrero tradicional del pueblo Saraguro?
6. El Ubuntu constituye uno de los principales marcadores identitarios de los afrodescendientes en la modernidad, principalmente en los círculos políticos y organizativos. Identifique el principal valor filosófico de esta corriente:
7. En las culturas de las nacionalidades y pueblos indígenas las fases de la luna indican influencia en:
8. Los productos industrializados y procesados:
9. La lengua materna es necesaria para mantener la identidad cultural, sin embargo esta se pierde por algunos motivos. Identifica el principal de ellos:

Fuente: <https://uaw.edu.ec/proceso-de-admision/>

Anexo 4: Ficha de detección de necesidades educativas de los estudiantes de la Universidad Amawtay Wasi

<p>Nombre del docente</p> <p>Tu respuesta</p>	<p>Marca las áreas de dificultad que presenta el estudiante</p> <p>Columna 16</p>																																								
<p>El estudiante posee algún tipo de discapacidad o enfermedad catastrófica (especifique que tipo y/o enfermedad)</p> <p>Tu respuesta</p>	<table border="1"> <tr><td>Atención</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Concentración</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Memoria</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Razonamiento</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Agilidad Mental</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Conductas de aislamiento</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Cambios repentinos de ánimo</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Búsqueda constante de aprobación</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Bajo interés por el aprendizaje</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>No sigue instrucciones</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Dificultad en la motricidad gruesa</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Dificultad en la motricidad fina</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>No presenta tareas</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Falta de responsabilidad en el aula de clase</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Inasistencia a clases</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Dificultades de lectura y escritura</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Dificultades de cálculo</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Problemas de Audición</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Problemas de visión</td><td><input type="radio"/></td></tr> <tr><td>Problemas de lenguaje</td><td><input type="radio"/></td></tr> </table>	Atención	<input type="radio"/>	Concentración	<input type="radio"/>	Memoria	<input type="radio"/>	Razonamiento	<input type="radio"/>	Agilidad Mental	<input type="radio"/>	Conductas de aislamiento	<input type="radio"/>	Cambios repentinos de ánimo	<input type="radio"/>	Búsqueda constante de aprobación	<input type="radio"/>	Bajo interés por el aprendizaje	<input type="radio"/>	No sigue instrucciones	<input type="radio"/>	Dificultad en la motricidad gruesa	<input type="radio"/>	Dificultad en la motricidad fina	<input type="radio"/>	No presenta tareas	<input type="radio"/>	Falta de responsabilidad en el aula de clase	<input type="radio"/>	Inasistencia a clases	<input type="radio"/>	Dificultades de lectura y escritura	<input type="radio"/>	Dificultades de cálculo	<input type="radio"/>	Problemas de Audición	<input type="radio"/>	Problemas de visión	<input type="radio"/>	Problemas de lenguaje	<input type="radio"/>
Atención	<input type="radio"/>																																								
Concentración	<input type="radio"/>																																								
Memoria	<input type="radio"/>																																								
Razonamiento	<input type="radio"/>																																								
Agilidad Mental	<input type="radio"/>																																								
Conductas de aislamiento	<input type="radio"/>																																								
Cambios repentinos de ánimo	<input type="radio"/>																																								
Búsqueda constante de aprobación	<input type="radio"/>																																								
Bajo interés por el aprendizaje	<input type="radio"/>																																								
No sigue instrucciones	<input type="radio"/>																																								
Dificultad en la motricidad gruesa	<input type="radio"/>																																								
Dificultad en la motricidad fina	<input type="radio"/>																																								
No presenta tareas	<input type="radio"/>																																								
Falta de responsabilidad en el aula de clase	<input type="radio"/>																																								
Inasistencia a clases	<input type="radio"/>																																								
Dificultades de lectura y escritura	<input type="radio"/>																																								
Dificultades de cálculo	<input type="radio"/>																																								
Problemas de Audición	<input type="radio"/>																																								
Problemas de visión	<input type="radio"/>																																								
Problemas de lenguaje	<input type="radio"/>																																								
<p>El estudiante tiene dificultades para alcanzar el aprendizaje designado</p> <p>Si</p> <p>No</p>																																									
<p>Describe de forma breve el estilo de aprendizaje del estudiante</p> <p>Tu respuesta</p>																																									
<p>Marque las características que destacan al estudiante</p> <p>Estado de salud delicado</p> <p>Dificultad en la comprensión del habla</p> <p>Dificultad en la pronunciación del habla</p> <p>Apatía, indiferencia y desmotivación</p>																																									
<p>Describe de forma breve las estrategias de aprendizaje que ha aplicado con el estudiante</p> <p>Tu respuesta</p>																																									

Fuente: https://docs.google.com/forms/d/18A3VnE3dePikF6r_ZCMHY1aDZ4dc0RpmCg8Da5Nwc7A/viewform?edit_requested=true