



¡ADMÍTELO!



ES ESTÚPIDO



*Percepciones estudiantiles sobre el racismo en la Universidad
Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*

*Student perceptions of racism at the
Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples, Amawtay Wasi*

Rocío Elizabeth Bravo Rodríguez





Percepciones estudiantiles sobre el racismo en la Universidad
Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Student perceptions of racism at the
Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples, Amawtay Wasi

Rocío Elizabeth Bravo Rodríguez

<https://orcid.org/0009-0004-0027-1270>

Universidad Nacional de Loja, Ecuador

Grupo de Investigación en Derecho, Justicia y Sociedad (GIDJS) de la Universidad Politécnica
Salesiana- Sede Quito, Ecuador

Asociación de Mujeres Afroecuatorianas de Los Ríos, Ecuador
Asociación Iniciativa Afroecuatoriana “Somos Decenio”, Ecuador
rociobravo@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i2.2500>

RECIBIDO: 05/06/2025

ACEPTADO: 23/06/2025

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es estudiar la percepción de la inclusión educativa y racismo que tienen estudiantes de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW), Quito, Ecuador. Para ello, se empleó una investigación del paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y con diseño de campo. Con seis (6) estudiantes se estructuró y llevó a cabo la técnica de grupo focal en el mes de febrero de 2025. El guion de preguntas se elaboró a partir del Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), así que la esencia del debate atendió tres dimensiones: cultura, política y práctica. Los resultados coinciden con investigaciones anteriores realizadas en varias partes del mundo, incluida nuestra región y Ecuador. Se halló que se ha avanzado en acciones afirmativas jurídicamente, que algunos estudiantes se sienten empoderados y respetados en ciertos espacios, pero que la discriminación y el racismo permanecen en la práctica y en la cultura. Se reconoce como ambiente idóneo para la inclusión el Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA) adscrito a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW). Es un sitio ejemplar que muy bien pudiera ser el modelo para avanzar en inclusión y borrar la discriminación.

Palabras clave: racismo, Ecuador, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, grupo focal.

ABSTRACT

The objective of this research is to study the perceptions of educational inclusion and racism held by students at the Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples Amawtay Wasi (UINPIAW) in Quito, Ecuador. To this end, interpretive research was used, with a qualitative approach and a field design. A focus group technique was structured and carried out with six (6) students in February 2025. The script of questions was developed based on Booth and Ainscow's (2000) Inclusion Index, so the essence of the debate addressed three dimensions: culture, politics, and practice. The results coincide with previous research conducted in various parts of the world, including our region and Ecuador. It was found that progress has been made in legal affirmative action, that some students feel empowered and respected in certain spaces, but that discrimination and racism remain in practice and in culture. The Center for African and Afro-American Studies (CEAA) attached to the Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples Amawtay Wasi (UINPIAW) is recognized as an ideal environment for inclusion. It is an exemplary site that could very well be the model for advancing inclusion and eliminating discrimination.

Keywords: racism, Ecuador, Amawtay Wasi Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples, focus group.

INTRODUCCIÓN

Panorama sucinto

Probablemente el racismo no sea tan añejo como la humanidad, pero tal vez sea tan antiguo como cuando dos grupos desconocidos se encontraron o cuando algún ser distinto en color de la piel apareció frente a otros. Hasta ahora han transcurrido siglos desde ese entonces; sin embargo, el racismo sigue presente en muchas partes del mundo (Cfr. Blanco et al., 2020). Ciertos especialistas creen que la no-mención puede ser otra clase de racismo. Por ejemplo, Quintero Corrales y Murillo Moreno (2021) lo reconocen en América latina, aunque se niegue: El “flagelo del racismo apreciado en discriminación, segregación racial y desigualdad social es un fenómeno que se extiende en la región” (p. 114). Juzgan que se caracteriza “por limitadas oportunidades de la población afrodescendiente” y que el 30% de la población total que ha logrado gozar de ciertos privilegios no es muestra irrefutable de “visibilidad ni política ni económica en los diferentes países de la región”. (p. 114).

La UNESCO en el mes de septiembre de 2001 en Durban, celebró la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Su objetivo pragmático esencial fue promover la igualdad y no discriminación racial, mientras el ético consistió primordialmente en generar conciencia acerca de los efectos destructores e inmorales del racismo. Todo ello produjo compromiso, armonía y proyección en La Declaración y Programa de Acción de Durban (DPAD). De allí nace oficialmente la tarea conocida como acciones afirmativas que son definidas por las Naciones Unidas como “un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad”. (2001, p. 3).

Estas acciones afirmativas parecen gravitar en varias latitudes, pero no alcanzan los objetivos de igualdad, respeto y valoración positiva que gozan ciertos grupos occidentales. Es así que estudios más

recientes sobre comportamientos racistas en las universidades del mundo continúan atestiguando su presencia silenciosa, simbólica o manifiesta. Por ejemplo, el racismo ha sido relacionado en las universidades estadounidenses (Bonilla-Silva y Baiocchi, 2001; Harper, 2012; Blanco et al., 2020; Bolumole y Barone, 2020; George Mwangi, 2020); en las africanas (Perez y London, 2004; y Perez et al., 2012), y en las sudamericanas (Pineda, 2018; Castillo Guzmán y Ocoró Loango, 2021; Preciado Cortés y Riaño Triviño, 2021; Quijada Lovatón, 2021; Vera Santos et al., 2023), pese a las reiteradas acciones afirmativas y pese a los documentos suscritos, constituciones, reglamentos universitarios que representan acciones afirmativas. Por esto, lamentablemente se puede admitir que el racismo es una problemática global, resistente y con historia que afecta a los estudiantes afrodescendientes a pesar de las diversas políticas públicas, proclamas y acuerdos internacionales, los cuales se fortalecieron a partir de Durban (2001), pero con escasos ecos significativos en la práctica (Cfr. Rodríguez y Mallo, 2012; Antón Sánchez, 2020; de Oliveira Moreira et al., 2024).

Ante esta realidad, esta investigación se plantea como objetivo estudiar la percepción de la inclusión educativa y racismo que tienen estudiantes de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi (UINPIAW), localizada en Quito, Ecuador. Conviene realizar esta pesquisa porque investigaciones precedentes hablan de racismo en las universidades de este país andino (Antón Sánchez, 2020; Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021; Tatés et al., 2022; Guffante Naranjo et al., 2025).

La importancia de realizar el estudio en esta institución se debe a su particular naturaleza dada su visión y misión, las cuales se pueden resumir en formar seres humanos con disposición y convicción para participar en la edificación de un estado orgulloso de su componente histórico, de su herencia intercultural y de su constitución plurinacional, y que, además, practique el buen vivir. Asimismo, que les permita a sus estudiantes capacitarse, formarse en líder a fin de que pueda asumir un papel clave en la defensa y expansión de la mitigación o desaparición del racismo (Universidad Intercultural de las



Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2024). Consecuentemente, debe presuponer que esta institución es una excepción y se esfuerza por ser un modelo que está enrutada hacia la inclusión.

Con este estudio se pretende no solo conocer si existe o no el racismo en estas aulas, no solo visibilizar los modos de manifestación, sino que también se aspira a proponer algunas acciones necesarias para que la sociedad ecuatoriana tome conciencia de esta práctica discriminatoria y quizás, ¿por qué no?, pueda incluso orientar políticas y prácticas institucionales que respondan a las aspiraciones, los anhelos y derechos del pueblo afroecuatoriano.

Ejecución metodológica:

Para conseguir el objetivo, se llevó a cabo una investigación ubicada en el paradigma interpretativo, que se cristalizó gracias a un grupo focal efectuado el 3 de febrero de 2025 por Zoom y que tuvo una duración de 1:13: 26. En este sentido, su enfoque es cualitativo y se recogieron los datos en el campo, pues el grupo focal permitió obtenerlos directamente de los participantes de este estudio, seis (6) estudiantes de UINPIAW. La muestra fue intencional: Se contactaron varios estudiantes que cumplieran los dos requisitos formulados por la investigadora (matriculados en UINPIAW y que se reconocieran como afroecuatorianos). Estos seis (6) fueron los que aceptaron participar. En el análisis de los resultados se escucharán sus voces gracias a un código que fue implementado a fin de proteger sus identidades.

El instrumento (adjunto) que permitió el desarrollo del grupo focal estuvo constituido por 16 preguntas abiertas. Tres (3) introductorias y tres (3) finales. Aquellas como rompehielos, mientras las últimas procuraron recomendaciones. Las restantes se extrajeron del Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), que, como bien se reconoce, es una excelente guía práctica y una herramienta que las instituciones pueden usar para autoevaluar cómo avanzan hacia la inclusión. Siguiendo las indicaciones de este instrumento, se consideraron preguntas para las tres dimensiones: cultura, política y prácticas. El instrumento final fue aprobado, en un

segundo momento, por 4 expertos afiliados a varias universidades latinoamericanas: la Universidad Pública de El Alto (Bolivia), la Universidad Nacional de Trujillo (Perú), la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) y la Universidad Nacional de Loja (Ecuador).

A fin de configurar con mayor amplitud este estudio seguidamente se presentan investigaciones precedentes efectuadas en varias partes del mundo.

INVESTIGACIONES PRECEDENTES

En África

Perez y London (2004) reportan el resultado de una entrevista en profundidad acerca de la experiencia discriminatoria que padecieron –en distintas épocas– dos graduados en la escuela de medicina de la Universidad de Ciudad del Cabo (UCT). Además, intentaron con ello comparar barreras en dos tiempos que enfrentan los estudiantes y personal negro en el ámbito universitario. El estudiante 1 era un estudiante “indio” graduado en medicina en 1945, mientras el 2 se trataba del primer titulado africano en medicina en la UCT en 1990. Este último recibió, aunque “frío”, distante, mejor trato durante su estada en la universidad que el primero a quien se le prohibió usar algunas espacios académicos y ciertas prácticas médicas. Los investigadores creen que la Facultad de Ciencias de la Salud de UCT, al igual que otras instituciones educativas, enfrenta el desafío de la reconciliación y la transformación. Se espera dar cumplimientos a acuerdos que formalizaron en la llamada Carta de la Facultad.

Años más tarde, Perez (2012), acompañado de más investigadores, reveló que la segregación institucional restringió de forma considerable el ingreso y la formación de afrodescendientes en la Universidad de Ciudad del Cabo antes de 1994. Durante años, estos alumnos fueron marginados de algunas áreas de educación médica, vieron limitada su formación y fueron académicamente excluidos. Para hace dos lustros, aún identificaban obstáculos estructurales a pesar de la ejecución de ciertas reformas tras el apartheid. La investigación reitera



acuerdos institucionales al igual que en 2004. Así que, si la universidad estudiada es una muestra de lo que ocurre en el resto, se puede suponer que el resto también lo hace en una pluralidad de acciones y en diversos grados.

En los Estados Unidos

Hay otro racismo, la no mención, que parece extenderse en los académicos de Estados Unidos. Es el llamado racismo silencioso, es aquel que no expresa explícitamente el trabajo de los seres subsaharianos ni menciona su existencia. Se trata de un racismo que hoy podría calificarse como “habitual”, “microrracismo” o “sutil”. No es nuevo, fue reconocido por Bonilla-Silva y Baiocchi (2001). Observaron que los estudios sociales a menudo presentan esta discriminación cromática como actos extremos y aislados incurridos por unos pocos ignorantes, desadaptados sociales o mal intencionados, así que no lo cuestionan. Casi habían transcurrido dos lustros, cuando Harper (2012), quien también examinó a Bonilla-Silva y Baiocchi (2001), volvió sobre el asunto. Ahora para saber cómo los investigadores de las universidades del norte manejan el racismo. Para ello, revisó 255 artículos publicados entre 1999 y 2009 en siete revistas arbitradas enfocadas esencialmente en temas de educación y en los Estados Unidos. Para el autor, continúan prevaleciendo las prácticas que habían referido Bonilla-Silva y Baiocchi (2001). Harper (2012) afirma que muchos expertos -desde una posición simplista- no consideran la discriminación como un fenómeno persistente y multifacético, naturalizado por un entramado normativo institucional, social y cultural. Concluye que los docentes universitarios minimizan la presencia del racismo en sus investigaciones y explicaciones, “miran hacia otro lado”. Una de las principales estrategias es el empleo del “marco de minimización del racismo” o el encuadre de estas acciones a actos escandalosos, de esta forma obvian las formas más sutiles y estructurales discriminación. También encontró que los autores evitan formas lingüísticas que explicitan el racismo y que optan por términos que podrían considerarse imprecisos, vagos (v.g. “discriminación” o “tensiones”). Prefieren resaltar criterios visibles y cuantificables que, en cierto modo, culpan al estudiante (v.g. tasas de deserción

estudiantil). Muchas de las investigaciones no revelan que las políticas institucionales o los discursos sociales podían favorecer la normalización de la discriminación, impidiendo que se llegue al origen del problema. De conformidad con Harper (2012), esta tendencia ideológica, de alguna manera, impide la implementación de políticas efectivas, ya que oculta la presencia de racismo estructural y sus efectos.

En nuestra región

Rodríguez y Mallo (2012), luego de estudiar siete países de la región (Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador[1], Honduras, Nicaragua y Panamá), concluye que aunque existen leyes para prevenir la discriminación racial, en la mayoría de los países se tiende a restar importancia a las desigualdades raciales o a explicarlas solo en términos económicos, sin reconocer las estructuras sociales que generan exclusión por motivos raciales. O sea, que al igual que Harper (2012) evalúan cierta complicidad estructural. En países como Brasil, se acude al argumento de la “democracia racial” para justificar la situación, mientras que en otros contextos se explotan “exóticamente” elementos afrodescendientes, esto es: con fines turísticos o, en el mejor de los casos, folclóricos. Sin embargo, son pocos los países que adoptan políticas afirmativas tras la transformación real y las mejoras de las condiciones de los estudiantes afrodescendientes. Brasil, Colombia y Panamá han avanzado más en este aspecto, aunque continúa siendo débil el accionar de los organismos dedicados a implementar estas políticas y proteger los derechos de los afrodescendientes.

Pineda (2018) complementa estas circunstancias vivenciales cuando examinó psico y socialmente las secuelas del racismo en la comunidad afrodescendiente en varias naciones de América Latina. Para ello, entrevistó a 100 personas de diversos países: Colombia (39), Venezuela (27), Brasil (11), Ecuador (9), Uruguay (5), Puerto Rico (3), República Dominicana (3), Argentina (2) y México (1). Sostiene que esta discriminación es producto de la herencia histórica (o colonización europea) y que se prolonga y reconfigura, pero se mantiene. Incluso, manifiesta que sigue dándose, aunque de forma más discreta



en comparación con otros contextos. Mediante el estudio de testimonios y datos documentales muestra que los alumnos afrodescendientes se siguen topando con barreras que, de múltiples maneras, limitan su acceso y permanencia en las universidades. Cuando esa agrupación sufre rechazo solapado o manifiesto surge la baja autoestima, sentimientos de frustración y tristeza. Asimismo, suelen sufrir estrés, inseguridad, depresión, un no-orgullo de su identidad, síndrome de pánico, e incluso, en casos extremos, algunos ven el suicidio como salida. Esto afecta sus relaciones sociales, afectivas y sexuales; inseguridad y ansiedad. Para la autora, pese a los progresos en el reconocimiento de derechos y la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa, el racismo institucionalizado está presente e impacta en las posibilidades académicas de estos colectivos. La investigación insiste en la necesidad de modificar no solo los contenidos del currículo, sino también las dinámicas institucionales conservadoras.

Agudelo (2019) se propuso un estudio que interpretara las incongruencias y tensiones por las que suele pasar la inclusión de los afrodescendientes en América Latina. El trabajo pretende responder cómo estas políticas, si bien evidencian progreso y visibilidad de los grupos afrodescendientes, enfrentan dificultades para lograr una inclusión efectiva y superar las desigualdades estructurales. Atiende del mismo modo, los cambios institucionales en las últimas décadas. La metodología utilizada fue documental ya que revisa una serie de textos académicos, informes estadísticos y estudios regionales, algunos de carácter antropológico y sociológico. Los resultados indican que, aunque ha habido un avance en el reconocimiento y en la integración de las poblaciones afrodescendientes en las agendas políticas y sociales, la brecha persiste. Se prolongan las condiciones desfavorables (v.g. pobreza, marginalidad y exclusión social, índices negativos en salud, vivienda, empleo y acceso a servicios básicos) en esta población.

Vera Santos et al. (2023) examinan la dilación del racismo estructural y las desigualdades raciales que padecen afrodescendientes que pretenden titularse en educación superior en América Latina. Reseñan la situación de Brasil, México, Ecuador, Colombia y Cuba para admitir que la discriminación racial se

expresa en distintas fases del sistema educativo (v.g. admisión, representación institucional, etc.). Juzgan que el racismo sigue naturalizado en las prácticas institucionales y en los imaginarios sociales. Si bien se han implementado políticas de acción afirmativa (v.g. cuotas raciales en algunos países), las medidas son aisladas y no han suprimido los obstáculos estructurales que promocionan la exclusión. Por ello, echan en falta una respuesta más global y que enculture.

Comparación entre países de nuestra región

Castillo Guzmán y Ocoró Loango (2021) revisan las acciones afirmativas brasileñas para los afrodescendientes y la etnoeducación universitaria en Colombia. Para Brasil, reconocen que la Ley 12.711/2012 avala el acceso a las universidades públicas y la Ley 12.990/2014 resguarda el derecho al trabajo. Igualmente, que con estas medidas se buscan reducir desigualdades raciales dado que garantizan el acceso y permanencia en la educación universitaria, así como la oportunidad de empleo. También cuentan con la Ley 10.639/2003 que obliga a enseñar la historia y cultura afrobrasileña en todos los niveles educativos. Sin embargo, opinan que el cumplimiento total y efectivo de este marco jurídico no es completo dado que la implementación es heterogénea y aún persisten desigualdades que deben monitorearse y atenuarse. El caso de la etnoeducación universitaria en Colombia es similar. Aunque se han desarrollado políticas y reformas desde las décadas de 70 y 80 del siglo pasado y aunque se habla del reconocimiento constitucional de 1991, la inclusión real de los afrodescendientes en la educación superior continúa en déficit. Las comunidades afrocolombianas enfrentan obstáculos, tales como estos: barreras socioeconómicas, institucionales y culturales. Si bien es cierto que algunas universidades han implementado reformas de ingreso y actividades culturales para favorecer su participación, la brecha educativa y laboral sigue siendo evidente. Concluyen Castillo Guzmán y Ocoró Loango (2021) que la historia de desigualdades estructurales y racismo institucionalizado limita en gran medida su pleno reconocimiento y ejercicio de derechos.



El estudio realizado por Quijada Lovatón (2021) realiza una comparación con las políticas de acción afirmativa implementadas en varios países de América Latina (v.g. Brasil, Colombia y México). La metodología emplea un metaanálisis en dos fases. En la primera se revisaron 100 documentos oficiales, artículos y libros publicados en los últimos diez años para el momento; en la segunda fase, los datos relevantes fueron codificados en palabras clave y agrupados en tres categorías principales, a saber: programas de admisión preferencial, apoyos económicos y universidades interculturales. Los resultados revelan que, aunque las acciones afirmativas han logrado avances significativos en términos de acceso y apertura de oportunidades, persisten profundas desigualdades relacionadas con el racismo estructural, las cuales obstaculizan el pleno respeto de los derechos de los afrodescendientes en las universidades. Como en las investigaciones anteriores, concluye el investigador que políticas existentes aún son insuficientes para erradicar la discriminación racial en el contexto educativo, también que se necesita robustecer las acciones afirmativas en la práctica.

Un solo país

Preciado Cortés y Riaño Triviño (2021) ejecutaron un estudio cuyo objetivo consistió en conocer el proceso de inclusión de estudiantes afrodescendientes en la Universidad Santo Tomás (USTA) de Bogotá (Colombia). Pretendieron saber cómo las políticas institucionales responden a las necesidades de los estudiantes afrocolombianos. Usaron dos clases de técnicas: análisis temático de unos documentos institucionales y entrevistas a estudiantes, docentes y personal administrativos. En general, los testimonios revelan lo consabido: avance en acciones afirmativas, rezago en la práctica; pero el dato más interesante fue que muchos miembros de esta población niegan sus lazos africanos por desconocimiento o vergüenza igualmente.

También, Ocoró Loango y Mazabel (2021) investigaron documentalmente lo que se suele reportar en torno al racismo colombiano en la educación superior, los cuales confirman diminutos

alcances de las acciones afirmativas. Aseveran que la falta de políticas institucionales eficaces y de un reconocimiento auténtico de sus conocimientos y culturas contribuyen con la exclusión y la pretensión de su invisibilización. Destacan que su representación es aún minoritaria (14 %) y que está condicionada por el racismo estructural presente tanto en la sociedad como en las propias instituciones educativas, por ejemplo, de pares y docentes. Agregan que se manifiesta de múltiples maneras: dudas acerca de la calidad académica e intelectual de estos estudiantes; crítica a los cupos especiales de ingreso; insistencia en la relevancia de los conocimientos, costumbres, saberes y culturales de este grupo. Estas actitudes discriminatorias generan violencia simbólica que afectan la subjetividad, la autoestima y las trayectorias educativas de estos estudiantes afrodescendientes incidiendo en su acceso, permanencia y egreso.

Enfocados en la Universidad Federal de Alagoas (Brasil), do Prado y da Silva (2022) muestran que las políticas de acción afirmativa, particularmente las referidas a cuotas raciales, han aumentado el acceso de afrodescendientes a carreras universitarias en las que la selectividad es bastante competitiva: Derecho y Medicina. Sin embargo, como ocurre en Colombia (Ocoró Loango y Mazabel, 2021), la pesquisa devela que este grupo en el mundo académico continúa padeciendo discriminación, dudas sobre sus capacidades intelectuales, así como obstáculos estructurales que entorpecen su promoción. A partir de entrevistas con alumnos beneficiarios y no beneficiarios de las cuotas, se conoce que los primeros experimentan prácticas de exclusión que afectan su autoestima y percepción de pertenencia. Concluyen que, aunque necesarias las cuotas raciales para las oportunidades, por sí solas no son suficientes para garantizar la inclusión. Se requiere una transformación profunda del ambiente universitario que consiga la ansiada convivencia académica.

Las acciones afirmativas brasileñas son retomadas por de Oliveira Moreira et al. (2024) para responder cómo han impactado en la vida y la forma de verse a sí mismas de dos universitarias afrodescendientes. Las informantes fueron seleccionadas de un grupo mayor convocado en



una universidad brasileña bajo la consigna “Grada Kilomba”. El método utilizado fue narrativas memoriales. Es una suerte de entrevista en profundidad, que parte de una frase que abre las posibilidades de llegar a la subjetividad del hablante, a las interacciones entre los distintos eventos experimentados y sus consecuencias: “Cuéntame tu historia de vida”. Las dos mujeres estudiadas hablaron de su familia y lo que estas han representado en su vida, en lo que son y en sus logros. Muestran que las relaciones ancestrales -el legado familiar en ejemplo, cultura y resistencia- son cruciales para enfrentar el racismo estructural y construir una autodefinición. Ingresar a la universidad se logra después de una vieja lucha que continúa. Los hechos parecen indicar que las acciones afirmativas de Brasil gozan de mejor salud que las de Colombia.

A pesar de los contextos disímiles y lejanos, las investigaciones precedentes en África, Estados Unidos y América Latina convergen cuando reconocen la persistencia del racismo estructural, de hecho y simbólico en los campus universitarios, pese a las acciones afirmativas. Una y otra vez refieren que los afrodescendientes que pretenden ejercer su derecho humano a la educación enfrentan barreras. Tanto en la Universidad de Ciudad del Cabo como en universidades latinoamericanas y estadounidenses, se identifican prácticas institucionales que excluyen (v.g. trato diferenciado, invisibilización, etc.). Lo hecho hasta ahora resulta ineficaz para desmontar un racismo que parece inoculado en estructuras sociales, culturales y educativas.

El panorama ecuatoriano

De acuerdo con Oviedo Oviedo (2022), a partir de Durban, en Ecuador se elabora un pionero, un informe acerca del racismo y discriminación que caracteriza al país en 2004. Entre las muchas deficiencias quedó en evidencia que solo 4 de cada 100 afrodescendientes tenía acceso a la universidad. Un lustro más tarde, se formuló el Acuerdo Presidencial 060 (2009), que hoy representa la política pública más significativa a nivel nacional cuyo propósito es eliminar la discriminación racial. Así que se han proclamado avances en las leyes. De hecho, el artículo 58 de la Constitución de Ecuador reza lo siguiente:

“Para fortalecer su identidad, cultura, tradiciones y derechos, se reconocen al pueblo afroecuatoriano los derechos colectivos establecidos en la Constitución, la ley y los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos.” Entonces, son reconocidos como ciudadanos con plenos derechos, entre los que se halla la educación.

Estos son los acuerdos, ahora vale preguntarse si las acciones ecuatorianas serán similares a lo que se ha visto en otras partes. En 2009, diversas corporaciones (PNUD-Ecuador, CODAE, ISMIL y el Grupo Técnico Interagencial de Interculturalidad del Sistema de Naciones Unidas en el Ecuador) presentaron el informe titulado *Objetivos de Desarrollo del Milenio. ESTADO DE SITUACIÓN 2007. PUEBLO AFROECUATORIANO* en el que presentaron dos datos estadísticos, ninguno halagüeño: “sólo 8 de cada 100 jóvenes afroecuatorianos entre 18 y 24 años están matriculados en una universidad” (p. 56) y “En cuanto a los niveles de instrucción superior completos, la población afroecuatoriana registra el 4,9%” (p. 57). Estos datos no han mejorado con el transcurso del tiempo, pues en 2012, la revisión efectuada por Rodríguez y Mallo a siete países de la región no deja a Ecuador bien parado: “Contrariamente a la mayoría de los países estudiados, la población afroecuatoriana no presenta históricamente mayores desigualdades en materia de alfabetización, si comparamos su situación con el resto de la población ecuatoriana” (p. 49). Rodríguez y Mallo (2012) ofrecen más especificaciones sobre el país andino:

también la universidad parece operar como mecanismo de exclusión para los afrodescendientes. Mientras su desempeño es relativamente bueno en los ciclos preuniversitarios, los universitarios no afrodescendientes duplican el número de los universitarios afrodescendientes. Aunque en este nivel, las mujeres afrodescendientes superan en presencia a los hombres de este mismo colectivo. (p.52).

Es decir, que podría estar ocurriendo en Ecuador lo que acontece en otros países, que han avanzado políticamente o en palabras, pero



no en la práctica ni mucho menos en la cultura (Agudelo, 2019). Se aprecia un respaldo normativo para evitar la discriminación racial e impulsar la inclusión; no obstante, en la mayoría de los países, en la actuación habitual suele predominar una actitud que minimiza las inequidades raciales o las explica fundamentalmente relacionada con factores económicos, en lugar de reconocer estructuras (costumbres y comportamientos) sociales y culturales que sí excluyen por motivaciones raciales (Castillo Guzmán y Ocoró Loango, 2021; Quijada Lovatón, 2021; Vera Santos et al., 2023). A continuación se presentan unos trabajos recientes que dan cuenta de la situación en instituciones de educación superior de este país.

Miranda et al. (2020) llevaron a cabo un estudio que se planteó como objetivo analizar las percepciones que en el 2018 tenían de los estudiantes de la Universidad Central del Ecuador sobre las distintas formas de violencia y discriminación que enfrentan en el espacio universitario. Se elaboró una encuesta cerrada sobre la base de los principios formulados por Johan Galtung y se aplicó a 1.509 estudiantes. Entre otras conductas segregacionistas rechazables, encontraron discriminación cotidiana con respecto a la cultura afrodescendiente, las cuales se manifiestan a través de comentarios burlescos, chistes o actitudes que estigmatizan a estos grupos. Esto indica que el racismo simbólico permanece, es decir, no siempre es visibilizado, lo que dificulta su reconocimiento y atención efectiva por parte de las instituciones.

También en Ecuador, Antón Sánchez (2020) se centra en los desafíos estructurales que enfrentan estas personas en lo que se refiere al acceso a la educación, especialmente, a la universitaria. Revisa parámetros de inclusividad y calidad. Mediante la combinación de entrevistas a actores afroecuatorianos y análisis de documentos oficiales, el estudio reitera avances en cobertura educativa, pero brechas en la calidad y pertinencia cultural del currículo. A pesar de las políticas afirmativas como admisiones universitarias, persisten barreras asociadas como la baja calidad de la educación básica y media, expresiones de racismo estructural y simbólico, lo que obstaculiza la verdadera inclusión. El racismo se manifiesta en prácticas discriminatorias, exclusión social y desigualdades en los procesos educativos, lo cual limita la permanencia

de los estudiantes afrodescendientes en los centros universitarios. Aunque existen marcos legales que reconocen derechos, su aplicación concreta es endeble. El estudio concluye que, si se desea tener una educación inclusiva en pleno sentido urge reforzar la etnoeducación, ampliar las acciones afirmativas a fin de ir estructurando las transformaciones en las actitudes sociales y en los currículos. También deja ver que deben atenderse zonas afrodescendientes históricamente olvidadas por las políticas públicas educativas como Esmeralda.

Cervantes Anangón y Tuaza Castro (2021) tratan el acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas y afroecuatorianos, así como la consideración de sus saberes y cosmovisiones en el debate académico habitual, es decir, un contenido más. A partir de una revisión documental de marcos jurídicos y prácticas institucionales entre 2000 y 2020, los autores evidencian que, pese a avances normativos como el reconocimiento constitucional de la interculturalidad, las universidades se caracterizan por mostrar exiguo compromiso ante las necesidades de estos pueblos. Las acciones afirmativas no se aplican de modo efectivo y la interculturalidad no está integra al sistema universitario. El racismo se manifiesta en prácticas silenciosas y cotidianas, como estereotipos, burlas, discriminación estética y vigilancia selectiva, revela así una institucionalidad que excluye. El asunto es peor cuando se trata de las mujeres. El estudio concluye que el racismo, aunque a menudo simbólico, continúa siendo estructural y activo, sigue reduciendo las oportunidades de los afroecuatorianos. Como es de esperarse, los estudiosos llaman a transformar las instituciones universitarias.

Tatés et al. (2022) responden cómo la negritud es construida en el sistema educativo formal ecuatoriano a través de materiales didácticos. Para ello, identifica elementos visuales y textuales que reproducen ideologías racistas y refuerzan estereotipos sobre la población afrodescendiente. Mediante la comparación de láminas elaboradas por distintas editoriales, los investigadores prueban que los materiales invisibilizan las tensiones y conflictos, y otorgan escasa visibilidad a las figuras afrodescendientes. Cuestionan esta narrativa eurocéntrica porque reproduce estereotipos mediante los recursos pedagógicos elaborados, ello



contribuye a mantener desigualdades estructurales, y a restringir el acceso y la participación auténtica de los grupos tradicionalmente vulnerados. Lo refleja el bajo rendimiento en provincias como Esmeraldas. Concluyen que se deben resignificar estos recursos didácticos, los contenidos y enfoques pedagógicos para colaborar con la reducción de barreras estructurales.

El estudio cuantitativo adelantado por Bravo-Mancero et al. (2023) tuvo como objetivo analizar las percepciones que tienen los estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo acerca de la discriminación y el racismo. Es decir, no se enfoca solo en los afrodescendientes. A 263 estudiantes en el año 2021, les aplicaron un cuestionario ad hoc. De los resultados se deduce que hay una percepción generalizada de que el racismo y la discriminación, en general, están presentes tanto en las universidades latinoamericanas como en la del Chimborazo. Se suele dar de modo estructurado, simbólico y silencioso. Los estudiantes perciben que los actos discriminatorios afectan el acceso, permanencia y oportunidades académicas. Aseguran que se oyen expresiones de rechazos, que se dan acciones de exclusión de actividades tal como Perez y London (2004), y Perez (2012) lo anotaron en África. Aunque referido a todos los grupos vulnerables, conviene presentar las cifras que ofrecen Bravo-Mancero et al. (2023): un 89.7% afirma que no ha efectuado actos racistas, pero un notable 57.7% dice que lo ha visto en diversas formas (v.g. física verbal y psicológica) y un 29.9% admite haberlo padecido. Sirvan estos datos como denuncia de violencia incluso física.

Guffante Naranjo et al. (2025) muestran el uso reiterado de expresiones racistas en una universidad pública ecuatoriana, los cuales manifiestan conductas discriminatorias, de exclusión, marginación; asimismo, estereotipos y prejuicios emitidos a estudiantes afroecuatorianos, indígenas y otras minorías. A pesar de las políticas de inclusión existentes, el racismo estructural y simbólico, a menudo expresado de manera sutil en discursos y actitudes, continúa incidiendo en el acceso y la permanencia de estos grupos en la educación universitaria ecuatoriana. El estudio insiste en la necesidad de fortalecer la eficacia de las acciones afirmativas, de promover la sensibilización y

la denuncia, e implementar estrategias interculturales y educativas que aminoren los mecanismos históricos de discriminación racial.

Los resultados de los estudios analizados descubren que la realidad de Ecuador no dista mucho de la de otras regiones, pues el racismo en las universidades ecuatorianas persiste como un problema estructural, simbólico e incluso físico, así que hay prácticas discriminatorias, de exclusión; también se referenciaron currículos caucásicos, eurocéntricos que desconfiguran la identidad y la cultura afrodescendiente (Antón Sánchez, 2020; Tatés et al., 2022) y que niegan la realidad plural de nuestro país. Aunque existen políticas afirmativas, su implementación es endeble y las instituciones son descritas como escasas de predisposición para atacar las diversas maneras de discriminación (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021; Guffante Naranjo et al., 2025). El racismo se mueve en las aulas y los pasillos de las universidades mediante burlas, selectividad, licencias y recursos didácticos. Una de las zonas más afectadas es Esmeraldas. Los autores solicitan la transformación de estas instituciones, fortalecer acciones afirmativas y promover estrategias interculturales.

De inmediato se expondrán los resultados del grupo focal, lo que dijeron seis estudiantes de la Universidad intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi (UINPIAW) cuando se les preguntó sobre la inclusión cultural, política y práctica.

■ RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de los estudiantes sobre la inclusión educativa en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi. Para ello, se emplearon técnicas cualitativas que permitieron recoger las voces de los actores implicados. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes estructurados en torno a las tres dimensiones propuestas por el Index for inclusión: culturas, políticas y prácticas inclusivas.



Culturas inclusivas

Según Booth y Ainscow (2000), construir culturas inclusivas implica crear una comunidad educativa segura, cálida, cooperativa y motivadora en la que todos se sientan apreciados y reconocidos. Esta dimensión considera el fomento de los valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa. En el caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi, varios estudiantes afrodescendientes expresaron haber experimentado este tipo de ambiente en espacios específicos como el Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA). Por ejemplo, un estudiante afroecuatoriano afirmó:

Sí, claro, de manera positiva me sentí aceptado, formé parte de este grupo, fue muy importante los conocimientos adquiridos durante todas estas cátedras en las que fuimos parte en el CEAA (EMAFRO2).

A partir de sus expresiones, se identifica el verbo “sentir”, en este orden de ideas, su percepción predominante significa que experimentó esa sensación de aceptación. Este testimonio refleja una experiencia auténtica de inclusión en la que el estudiante no solo fue aceptado, sino que se apreció que fue acogido y valorado por parte de un colectivo. La sensación de pertenencia y la valoración positiva fortalece la autoestima y el compromiso con la educación. Pineda (2018) apunta esta realidad, refiere que el mal-trato afecta negativamente la salud psicológica de los individuos; lo que por contraste queda confirmado con las estudiantes brasileñas que narran su satisfacción (de Oliveira Moreira et al., 2024). Aquí como allá se aprecia que el buen-trato, el respeto y la estima fortalecen el bienestar psicológico, aporta a la seguridad, a la dignidad. En este sentido, el CEAA aparece como un espacio que genera identidad colectiva y empoderamiento académico, un rasgo clave de una cultura inclusiva. Asimismo, otro alumno mencionó:

Formo parte del CEAA y me sentí en un buen ambiente rodeado de personas de diversas etnias, afros, indígenas y mestizos (EMAFRO3).

Nuevamente aparece el verbo “sentir”, verbo que refiere sentimientos. El estudiante percibe el entorno como intercultural e inclusivo. No hay una simple coexistencia (integración), sino un reconocimiento positivo de la diversidad. Se aprecia una convivencia armónica entre culturas, que fomentan el respeto y la riqueza de lo colectivo, rasgos centrales de una escuela sin exclusión (Echeita, 2006). El reconocimiento del otro y la convivencia entre grupos diversos son claves para construir una educación inclusiva. Se reconoce una atmósfera de respeto mutuo, que permite a los estudiantes desarrollarse integralmente. En este sentido, los estudiantes experimentan orgullo de ser. Todo lo contrario de lo que puede ocurrir en la universidad Santo Tomás en Bogotá porque algunos de sus estudiantes sienten vergüenza de sus raíces (Cortés y Riaño Triviño, 2021). Otro estudiante lo vuelve a ratificar:

El ambiente en la Amawtay es respetuoso a la diversidad cultural, desde que ingresé me he sentido valorada y reconocida con mi identidad cultural (EFAFRO4).

De acuerdo con estas palabras, la universidad cumple con su misión y visión. Procura normalizar un ambiente inclusivo. El tipo de experiencia vivida por el estudiante es la inclusión y la percepción básica que transmite es el sentimiento, habla de las sensaciones internas que le produce el ambiente. Seguridad, tranquilidad, si esto es así este estudiante verá consolidado un estado emocional positivo (Cfr. Pineda, 2018). Se observa una fuerte sensación de inclusión basada en el reconocimiento identitario. El respeto a la diversidad cultural no solo se menciona, sino que se vive desde la llegada a la Universidad Amawtay Wasi. Esta vivencia representa el ideal de una cultura institucional transformadora, lo cual logra implementar un enfoque de reconocimiento cultural, fundamental en contextos de interculturalidad. La valoración de la identidad del estudiante afroecuatoriano fortalece su sentido de pertenencia y su proceso educativo. Sensaciones similares fueron halladas por de Oliveira Moreira et al. (2024), las estudiantes brasileñas que cursan estudios superiores narran su experiencia en el campus, expresan orgullo y complacencia debido a la oportunidad



recibida, no sin antes admitir que esa experiencia les ha proporcionado seguridad. Esta percepción de respeto y dignidad es esencial en una educación transformadora. No obstante, también se evidencian experiencias contrastantes, tal es el siguiente caso:

En lo personal, tuve una experiencia negativa en cuarto curso (EMAFRO5).

La categoría de experiencia padecida fue la exclusión y la percepción predominante fue “tuve”. Con este verbo indica que la vivió y que la tiene (o lleva) en su interior. Este testimonio devela la existencia de barreras que aún persisten en ciertas áreas o con determinados docentes. Es la experiencia que han padecido los estudiantes en otras universidades como las estadounidenses (Bonilla-Silva y Baiocchi, 2001; Harper, 2012; Blanco et al., 2020; Bolumole y Barone, 2020; George Mwangi, 2020); en las africanas (Perez y London, 2004; y Perez et al., 2012) y en Ecuador (Miranda et al., 2020 y (Bravo-Mancero et al., 2023). En general, se observa un sentido predominante de aceptación y valoración, particularmente en espacios como el CEAA, sin embargo, algunos perciben barreras en ciertas áreas y profesores que dificultan su desarrollo académico. Lo que visibiliza que persisten desafíos relacionados con la sensibilización docente y la implementación coherente de los valores inclusivos en toda la institución.

Políticas inclusivas

Uno de los pilares fundamentales de la inclusión educativa es el diseño e implementación de políticas inclusivas que permean todas las estrategias institucionales para asegurar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, en especial de aquellos pertenecientes a grupos históricamente excluidos (Booth y Ainscow, 2000). Como se vio arriba, las políticas educativas en Ecuador se enmarcan en Durban (2001) y se vigorizan en la constitución en 2008. Consecuentemente, hay un marco jurídico en Ecuador, hay acciones afirmativas. De hecho, la creación misma de la universidad estudiada es una concreción de ese progreso. Ahora bien, ¿qué dicen los estudiantes afrodescendientes? Sus testimonios muestran una coincidencia clara sobre la existencia de normativas que promueven la etnoeducación, como lo expresan al referirse a la Carta Magna y a los

acuerdos ministeriales que respaldan la inclusión de contenidos afro en la malla curricular:

Bueno, dentro de la constitución del 2008 se establecieron muchas normas ... dentro de la malla curricular se debe incluir la formación o la etnoeducación (EMAFRO1).

La clase de experiencia que experimentó esta persona fue la integración con tendencia a inclusión y la percepción predominante es de conocer que hay un marco jurídico, aquellos que surgieron, en Durban, luego de los acuerdos sobre la necesidad de acciones afirmativas (UNESCO, 2001). Varios de los participantes de este estudio reconocieron las políticas institucionales y las nacionales. Este fragmento evidencia una aceptación de los avances normativos que garantizan derechos a los pueblos afroecuatorianos, específicamente, desde el enfoque de la etnoeducación. Sin embargo, tal aceptación también está acompañada de un sentimiento de frustración y escepticismo, ya que los estudiantes perciben que dichas políticas no se aplican con la suficiente efectividad. Esto se evidencia en la crítica a la ausencia de cátedras de afrodescendencia en las universidades y las dificultades que enfrentan quienes intentan trabajar estos temas, como se ilustra en el relato. Igual como ocurre a nivel general en Latinoamérica (Quijada Lovatón, 2021) y en Colombia, Brasil y México (Castillo Guzmán y Ocoró Loango, 2021; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Cortés y Riaño Triviño, 2021; Oliveira Moreira et al., 2024). Es decir, que las políticas hasta ahora se presentan en la práctica como “letras muertas”. Y la violación puede llegar a niveles mayores como se notará de inmediato:

Mi esposa también es estudiante ha querido trabajar temas afros en el territorio y realmente ha tenidos muchas trabas, o sea, trabas increíbles en la universidad (EMAFRO1).

Esta experiencia se puede clasificar como de segregación y se muestra un percepción predominante de emocional negativa, frustración. Es un golpe a la estima como lo explicaría Pineda (2018). Ahora conviene pensar en si es una falta de apertura institucional hacia temáticas relacionadas con lo



afrodescendiente o una negación personal de un grupo de docentes. Este caso también revela cómo las barreras no solo afectan al estudiante directamente, sino que impacta en sus entornos familiar y social, lo que reproduce exclusión y desmotivación (Bravo-Mancero et al., 2023). Por otro lado, la igualdad de oportunidades, principio central de una educación inclusiva, es percibida como parcial e incompleta. Si es que la inflexibilidad del currículo no lo permite se habla de política (educativa) y Antón Sánchez lo notó en 2020. El accionar que niega si es silencio es el ya reportado comportamiento en las universidades norteamericana (Bonilla-Silva y Baiocchi, 2001 y Harper, 2012), si es actitud de un grupo de docentes que aún no valora este patrimonio cultural o sus impresiones como un posible episteme, lamentablemente, también es comportamiento conocido, es similar a lo vivido en África en 1945 (Perez y London, 2004 y Perez et al., 2021), en América Latina (Vera Santos et al., 2023) y en Ecuador ya lo había reportado Miranda et al. (2020). Ante circunstancias como estas se advierte que el fino margen de las tres dimensiones puede fundirse en ocasiones como justo ocurrió en este caso.

Si bien algunos participantes reconocen que la universidad ofrece un discurso de derechos y equidad, sus experiencias individuales, en la práctica, revelan contracciones, acciones como ocurrió con la estudiante que enfrentó discriminación por parte de un docente:

Me topé con un docente bastante racista, el cual ninguno de mis trabajos ni mis aportes era válido y llegó incluso a juzgar mi forma de hablar (EFAFRO5).

Al parecer esta es una acción de exclusión llevada a cabo por un docente y la percepción que predomina en el estudiante es de dolor e ira, quizás mezclado con frustración. Es la explicación que ofreció Pineda en 2018. El estudiante experimentó y sintió un hondo rechazo a lo que es. Distinguimos cómo reitera con el pronombre posesivo “mi”. Es decir, mucho de lo que representa fue cuestionado, incluso su lengua. Como afirmaron Cervantes Anangón y Tuaza Castro (2021), hay un débil compromiso con la ejecución de las políticas y el racismo se manifiesta

también con burla, con estereotipos, un modo de hablar es loable, el afroecuatoriano no. Como lo refiere Tatés et al. (2022), la tensión y los conflictos se dan, a veces impulsados por las creencias eurocentristas. Es decir, que estos escrúpulos blancoides se filtran también en la pretensión de blanquear la lengua. Comienza, entonces, a dibujarse la realidad que ya se ha visto en otras latitudes, las leyes están ahí, pero aún no se extiende la práctica. Aquí se entiende que no se ha enraizado la idea en las personas, que ciertos prejuicios circulan en las aulas, lo que también ha sido reclamado por Antón Sánchez (2020).

Este testimonio refleja una experiencia directa de discriminación racial en el ambiente educativo, lo cual constituye una grave violación al derecho a una educación inclusiva y respetuosa. El relato de una estudiante afrodescendiente que experimentó un trato discriminatorio por parte de un docente resalta una problemática significativa dentro del ámbito educativo. La invalidación constante de sus trabajos y aportes, sumada al juicio sobre su forma de hablar, evidencia una clara manifestación de prejuicio racial. El desprecio por la variedad de habla pudo ser expresado en tono burlesco, pudo manifestarse frases hirientes, tal como lo reportaron Miranda et al. (2020) en otra universidad de este país. Esta experiencia no solo afectó su desempeño académico, sino que también impactó negativamente su confianza y percepción de su valor dentro del ambiente académico. El testimonio de la estudiante se alinea con la definición de discriminación lingüística propuesta por Skutnabb-Kangas (1988) comportamiento que también refiere Awal (2023). El docente, al desvalorizar la forma de hablar del estudiante, cometió un acto de prejuicio basado en su dialecto, lo que condujo a un trato injusto y marginación dentro del aula. Esta situación se relaciona con la perspectiva de la UNESCO (2003), que identifica la discriminación lingüística como un obstáculo para el derecho fundamental a la educación. Al no validar la expresión lingüística del estudiante, se le negó la plena participación y se menoscabó su acceso equitativo al aprendizaje. Estas creencias recuerdan lo referido también por Bernstein (1971) acerca de los códigos restringidos, de ser esta la posibilidad la educación debe realizar ajustes según los principios de la educación inclusiva.

Finalmente, las acciones del docente pueden



interpretarse como microrracismos, definidos por Martínez Soos et al. (2018) como manifestaciones sutiles y cotidianas que fortalecen discriminaciones étnicas. La invalidación del trabajo y la opinión sobre el modo de habla, aunque puedan impresionar como incidentes aislados, contribuyen a un ambiente hostil que afecta negativamente la identidad, la dignidad y el crecimiento personal del estudiante afrodescendiente (Pineda, 2018). En efecto, este tipo de experiencias obstaculiza el pleno desarrollo dentro de la comunidad educativa porque carcome la salud emocional del estudiante.

Luego de la revisión de estos testimonios, se sintetiza que, aunque se identifican avances en las políticas de inclusión educativa, se echa de menos una implementación coherente y sostenida, lo que sumado a la escasa representación afrodescendiente en el cuerpo docente fortalece la reproducción de prácticas discriminatorias y una inclusión simplemente aparente, más que real. Esta clase de justicia social no solo debe plantearse como una normativa general, debe trascenderla, debe materializarse en práctica docente responsable y en una estructura institucional que realmente valore la diversidad.

Prácticas inclusivas

Booth y Ainscow (2000) afirman que una educación inclusiva requiere prácticas que superen las barreras de aprendizaje y fomenten la participación de todos los estudiantes, lo cual pasa una revisión y contextualización del currículo. Sin embargo, las percepciones de los estudiantes participantes en el grupo focal refieren una desconexión entre el currículo nacional y sus contextos históricos, culturales y territoriales. Por ejemplo, un estudiante señala:

El currículo no se adapta a las necesidades de nadie... no es un currículo contextualizado (EFAFRO6).

Este fragmento revela una crítica al carácter homogéneo y descontextualizado del currículo universitario, que ignora la diversidad de las realidades culturales, sociales y territoriales de los estudiantes. La falta de contextualización educativa contradice el enfoque de inclusión y equidad

(Figuroa y Araya Cortés, 2023), pues no considera las trayectorias, conocimientos y cosmovisiones de los pueblos afrodescendientes. destacando una ausencia generalizada de adecuaciones que respondan a las particularidades culturales de las diversas regiones del Ecuador. Esto también lo aprecian Guffante Naranjo et al. (2025) en los materiales publicados por algunas editoriales de Ecuador. Aunque no se margine explícitamente, se impide la participación íntegra mediante hechos educativos no ajustados a la realidad. Las respuestas de los estudiantes evidencian una tensión entre las políticas interculturales institucionales y la vivencia cotidiana de la inclusión. Este hallazgo dialoga con los principios del modelo etnoeducativo afroecuatoriano, que exige una participación activa de las comunidades afrodescendientes en la construcción del escenario pedagógico (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, 2024). El tipo de experiencia reportada es el de exclusión sistémica y el estudiante lo expresa gracias al razonamiento lógico porque argumenta que el programa de estudio es ajeno a la realidad. Podemos juzgarlo como artificioso, por tanto, poco efectivo. La necesidad de acciones pedagógicas pertinentes es una reiterada solicitud de la educación inclusiva, así como se reclama la contextualización. En un estudio realizado en Chile, Figuroa y Araya Cortés (2023) lo confirman. En su fundamentación aseguran que un plan de estudio efectivo debe ser tan flexible que dé respuestas a todos; sin embargo, luego de entrevistar a actores educativos concluyen entre las principales quejas que los “diseños curriculares poco pertinentes a la realidad educativa” (p. 42). Pero no todo es tan terrible como parece. Otro testimonio evidencia esfuerzos parciales:

Las cátedras del CEEA se adaptaron a los contextos afrodescendientes desde mi experiencia... pero siento que faltó más inclusión de la gente de Esmeraldas, Guayaquil. (EMAFRO2).

La clase de experiencia es de integración parcial y lo expresa a través de una percepción emocional: “Sintió”. Este testimonio valora positivamente el esfuerzo del CEEA en adaptar su propuesta educativa a los afrodescendientes, lo cual es un indicio de una práctica pedagógica sensible a la diversidad cultural.



No obstante, también revela una limitación en la representatividad territorial, señalando la exclusión de voces de regiones claves como Esmeraldas y Guayaquil, epicentros de la cultura afroecuatoriana.

Una práctica educativa inclusiva también demanda docentes preparados para responder a la diversidad cultural en el aula (Booth y Ainscow, 2000). Empero, los relatos de los estudiantes afrodescendientes denuncian una insuficiente formación del profesorado en temas de diversidad y cultura afro. Un estudiante fue enfático al señalar:

Si no tienes una planta de docentes afrodescendientes ... es muy complicado (EMAFRO3).

Que un mestizo te venga a hablar sobre lo negro y la cultura negra es muy complicado (EMAFRO3).

El tipo de experiencia reconocida es la exclusión simbólica y la percepción predominante puede sintetizarse en estas dos palabras: sentir y razonar. Esta afirmación expone la falta de representatividad docente como un obstáculo para lograr una verdadera inclusión educativa. Destaca la importancia de contar con representación afro en el cuerpo docente, no solo por pertenencia cultural, sino también por la capacidad de abordar con sensibilidad y profundidad los contenidos relacionados con su identidad. El estudiante siente y razona que la cultura afro debe ser enseñada por quienes la viven, lo cual se alinea al derecho a la autorrepresentación. Estos resultados también coinciden con los reportados por Figueroa y Araya Cortés (2023) en Chile: “Falta de competencias docentes para el desarrollo de metodologías de aprendizaje más inclusivas” (p. 42). Cabe señalar que estos docentes entrevistados no se ocupaban de la cultura afroamericana o afrochilena, se detenían en la educación inclusiva, en general. Así que desde estas consideraciones, aquel estudio y el desarrollado aquí solo descubren las barreras que enfrenta la educación inclusiva. Parece que hay que formar tanto cultural como técnicamente (en la práctica), ofrecer recursos y alternativas para que el docente pueda ser mejor y conseguir la educación de calidad.

Por otro lado, la falta de formación especializada genera una percepción de deslegitimación:

Que un mestizo te venga a hablar sobre lo negro y la cultura negra es muy complicado (EMAFRO3).

Lo mencionado visibiliza una tensión frecuente en los espacios educativos interculturales: la apropiación y representación de lo afro por parte de docentes no afrodescendientes. La crítica apunta a la falta de legitimidad y profundidad con la que puede abordarse la cultura afro cuando no se hace desde una vivencia auténtica. Seguramente de suceder lo contrario, predominaría la empatía y el aprendizaje, pues la disposición sería mayor y el recelo menor. La tensión en estos ambientes fue reconocida en la región (Agudelo, 2019) y en Ecuador (Tatés et al., 2022).

Cabe señalar que este planteamiento se alinea con el concepto de autorrepresentación, donde las comunidades deben tener el poder de narrarse y educarse desde sus propias voces, evitando visiones estereotipadas o externas que pueden reforzar el racismo epistémico. Queda manifiesto que la ausencia de preparación docente puede generar experiencias de exclusión simbólica dentro de las aulas. Estas carencias limitan la posibilidad de implementar una enseñanza que valore la diversidad como riqueza pedagógica.

La educación inclusiva se fundamenta en políticas institucionales que aseguren el acceso, permanencia, y el éxito educativo de todos los estudiantes, especialmente de aquellos históricamente excluidos (Echeita, 2006; Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). En ese sentido, el ingreso a programas como el CEEA es percibido por los estudiantes afrodescendientes como una muestra de intención institucional hacia la inclusión. Uno de los testimonios señala:

El CEEA para mí fue muy bueno, tuvo muy buen enfoque (EMAFRO1).

Aparece otro ejemplo de inclusión y el tono del estudiante fue reflexivo y evaluativo. Este comentario refleja una percepción positiva del



CEAA como espacio de formación, lo que ha logrado acercarse al ideal de una educación inclusiva, lo que evidencia una valoración positiva hacia la existencia de espacios académicos enfocados en la población afrodescendiente. Sin embargo, esta percepción positiva se matiza con la ausencia de acompañamiento pertinente. Ante lo antes dicho, se puede colegir que si bien se han dado pasos hacia la inclusión a través de la asignación de becas y gracias al acceso a determinados programas, el influencia de estas acciones está limitada debido a las escasas estrategias institucionales que logren la inclusión. Definitivamente, se requiere que el acompañamiento académico, además de fortalecer políticas inclusivas reales que garanticen el ingreso, también sean prolongadas, continuas.

En síntesis, los hallazgos obtenidos en esta investigación reflejan una percepción ambivalente, positiva por una parte y negativa por otra. Los estudiantes afroecuatorianos valoran positivamente la cultura inclusiva dentro de la Universidad, especialmente en espacios como el CEAA. “Yo soy de un Cantón de Esmeraldas y me siento bien al formar parte de CEAA, eso representa la valoración para mí” (EMAFRO2). Pero también hay rechazo. La percepción encuentra eco en lo señalado por Antón Sánchez (2020), quien afirma que, aunque existen políticas de inclusión en Ecuador, también persisten barreras estructurales que limitan su participación equitativa. Tales barreras igualmente se concretan en la limitada presencia afrodescendiente en espacio de toma de decisiones dentro de la universidad, lo que refuerza el planteamiento de Quijada Lovatón (2021) y otros, quienes señalan que las políticas de acción afirmativa han incrementado la inclusión, aunque la participación efectiva en el entramado formal institucionales sigue siendo restringida. Hace referencia a la fisura existente entre la inclusión formal y la participación real.

En cuanto a las políticas de inclusión, los estudiantes perciben que su aplicación es ineficiente. Sobre el apoyo institucional que facilite la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, sea diferente

al afro (EMAFRO1). Estas brechas normativa y de práctica educativa han sido señaladas por Vera-Ucuntal et al. (2023), quienes proponen la implementación de estrategias sostenidas y coherentes que fomenten una cultura de respeto y equidad. La existencia de leyes como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOIE) y las internacionales como las afirmativas de Durban ofrecen un marco propicio para avanzar hacia una educación verdaderamente transformadora e inclusiva. Falta aplicarlas de modo prolongado.

Las prácticas inclusivas constituyen otra dimensión crítica, en cuanto a la adaptación curricular los estudiantes consideran que el contenido académico no refleja sus realidades y necesidades culturales. En este sentido, rescatamos una voz:

Yo recomendaría que se implementen la etnoeducación y no quede solo en los textos porque ahorita realizando una práctica me di cuenta que la etnoeducación está solo en texto no hay docentes que en sí lo enseñen entonces que haya más docentes afros o incluso mestizos o montuvios, pero que vengan a conocer nuestra historia que vengan a conocer la realidad de los afroecuatorianos (EMAFRO5).

Como otras, esta aseveración recuerda a Preciado Cortés y Riaño Triviño (2021), do Prado y da Silva (2022). Ellos coinciden cuando aseguran que las universidades latinoamericanas han implementado acciones afirmativas como cuotas raciales, pero que no han logrado transformar su currículo y la realidad de manera estructural y cultural. Esto no solo limita el reconocimiento de saberes diversos, sino que también impide la perspectiva de la diversidad y reproducir una visión monocultural, reducida, del conocimiento. Tal escenario evidencia la necesidad de que las instituciones se autoevalúen y ratifica la importancia de la investigación reportada en estas páginas.

Respecto a la formación docente, la investigación también visibiliza que buena parte de los docentes no está formada para atender correctamente



la diversidad cultural en las aulas. Por otro lado, la referida ausencia de representación afrodescendiente en la planta docente, también es un indicador de una deuda.

El docente que imparte la clase no se ha educado al profesorado sobre prácticas inclusivas, sobre el racismo, porque se piensa que no hay el racismo. (EMAFRO6).

¿Cómo se crea un ambiente de aprendizaje sin las herramientas para hacerlo? ¿Qué puede salir bien? ¿Qué puede salir mal? Esto le otorga razón a Preciado Cortés y Riaño Triviño (2021), quienes destacan que la educación inclusiva debe ir más allá de la aplicación de políticas y centrarse en la transformación simbólica de las relaciones dentro del aula. La falta de preparación es fuente para la reproducción de estereotipos y dinámicas discriminatorias.

En relación con las experiencias de inclusión y exclusión, la voces estudiantiles recogen contraste: mientras algunos han accedido a programas de apoyo y se sienten valorados, otros han padecido eventos discriminatorios. Entro otros, Ocoró Loango y Mazabel (2021) señalan cómo el racismo universitario suele presentarse de modo disimulado y solapado, pero generando el mismo resultado: exclusión social y académica. Esta circunstancia contradice tanto la Constitución del Ecuador (2008) como la Declaración y Programa de Acción de Durban (2001).

Otro hallazgo importante es la percepción sobre la igualdad de oportunidades. Aunque existen becas y programas como el CEEA, los estudiantes consideran insuficientes los mecanismos de acompañamiento académico y profesional. El Banco Mundial (2022) señala que los estudiantes afrodescendientes enfrentan desafíos adicionales para completar su formación, en parte por la carencia de redes institucionales de apoyo. Tal como señala un participante: “La universidad tiene que crear estrategias para llegar a estas zonas que están excluidas” (EMAFRO3). Esto también se refleja en lo indicado por Bravo-Mancero et al. (2023),

quienes vinculan la escasa representación afro en la docencia con el aumento del estrés académico y la insatisfacción estudiantil.

CONCLUSIONES

Cuando se revisan una a una las participaciones en el grupo focal advertimos que las categorías ofrecidas por Booth y Ainscow (2000) han guiado este estudio cualitativo y que, igualmente, han permitido que en su desarrollo la emergencia de nuevas subcategorías, las cuales se presentarán seguidamente. En cultura, identificamos ambiente de aceptación, pero acompañado de microexclusiones, lo que revela tareas inconclusas. En política, registramos el reconocimiento normativo sin implementación efectiva, que es un clamor a lo largo y ancho del mundo; así como la discriminación racial estructural o institucionalizada, que invita a la reflexión y exhorta la transformación. Finalmente, en práctica agregamos un par más: currículo descontextualizado y barreras para el abordaje del rico contenido africano, lo que viola el artículo 1 de la Constitución ecuatoriana y menoscaba la identidad intercultural y plurinacional ecuatoriana.

De acuerdo con los resultados el CEEA es donde los estudiantes aseguran sentirse bien abiertamente, totalmente incluidos; pero no ocurre en el resto de la universidad, hay una inclusión relativa, de modo que estamos hablando de segregación, esta se produce cuando los alumnos son atendidos en entornos separados, espacios diseñados especialmente. Este centro de investigación opera como cápsula, como esfera que protege a sus miembros de ser rechazados. Desde el punto de vista de las políticas, se ha avanzado en inclusión, pero en la práctica solo se alcanza la integración. Ahora bien, con respecto a los docentes, se puede afirmar que, aunque no son afrodescendientes, admiten la integración. También hay docentes que excluyen: Niegan el derecho a los estudiantes investigar, saber, conocer y divulgar la cultura afrodescendiente. También hay docentes con comportamientos racistas expresos, pues son capaces de cuestionar la variedad

de habla, lo que afecta notablemente la autoestima y la identidad de estas personas. De modo general, parece que la universidad ha alcanzado un buen nivel en la integración en lo que respecta a la dimensión política, pero no en su ejecución. Hay un buen nivel también en la práctica dado que está habilitado un espacio para estos estudiantes (CEAA); empero, no todos los docentes han entendido de qué se trata el cambio, de la necesidad de una transformación, les falta cultura inclusiva y se aprecia en su práctica excluyente.

Queda descubierto que existen avances significativos en la documentación, en la política, en la inclusión de los estudiantes afrodescendientes en la Universidad Amawtay Wasi. Pero que los deberes están a medio hacer. Para lograr una educación verdaderamente inclusiva e intercultural, es indispensable fortalecer la presencia afrodescendiente en la docencia, reformar el currículo, capacitar al personal académico en diversidad cultural y crear mecanismos eficaces de acompañamiento estudiantil. Solo así se podrá cumplir con lo estipulado, tanto en el marco legal nacional como en los compromisos internacionales suscritos por el Ecuador en materia de derechos humanos y educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, C. (2019). Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio sobre Centroamérica y El Caribe*, 16(2). <https://doi.org/10.15517/c.a..v16i2.37746>
- Antón Sánchez, J. (2020). *Etnicidad y educación en Ecuador: la población afrodescendiente e inclusión escolar en Ecuador*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374764>
- Awal, A. (2023). Linguistic Discrimination : Theoretical Framework. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)*, 7, 54-57. https://www.researchgate.net/publication/373518230_Linguistic_Discrimination_Theoretical_Framework
- Banco Mundial. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión*. Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099056005022316092>
- Banco Mundial. (2022). *Inclusión Afrodescendiente en la Educación: Una Agenda Antirracista Para América Latina*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099056005022316092>
- Blanco, G.; Altbach, Ph. G. y de Wit, H. (2020). La lucha contra el racismo en la educación superior internacional. *International Higher Education*, 104, 3-4. <https://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/104/revista-ihe104.pdf>
- Bolumole, M. y Barone, N. (2020). ¿Cuál es el rol de los estudios en el extranjero para promover el antirracismo en la educación internacional? *International Higher Education*, 104, 4-6. <https://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/104/revista-ihe104.pdf>
- Bonilla-Silva, E. y Baiocchi, G. (2001). Anything but racism: How sociologists limit the significance of racism. *Race & Society*, 4(2), 117-131. [https://doi.org/10.1016/S1090-9524\(03\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S1090-9524(03)00004-4)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación*. FUHEM y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Bravo-Mancero, P. C.; Guffante-Naranjo, T. M. y Falconí-Uriarte, M. Y. (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia*, 35, 303-324. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.10>
- Castillo Guzmán, E. y Ocoró Loango, A. (2021). Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 767-792. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843873>



- Cervantes Anangonó, M. y Tuaza Castro, L. (2021). Racismo y universidades en el Ecuador. *Universidades*, 72(87), 35-50. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.522>
- Constitución de la República del Ecuador. Artículo 58. Decreto Legislativo 0 Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. Última modificación: 25 de enero de 2021. Ecuador. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- de Oliveira Moreira, J.; Martins França, K. C.; Vieira Jesus, K.; da Silva Januzzi, M. E.; Gonçalves de Castro, G. de Brito, K. D. y Campos Guerra, A. M. (2024). Análise de narrativas de estudantes negras na universidade brasileira: ancestralidade face ao racismo estrutural. *Psicologia & Sociedade*, 36, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2024v36277176>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones / Entrevistado por Tekman*. <https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/>
- George Mwangi, Ch. A. (2020). Las vidas de los estudiantes extranjeros negros importan. *International Higher Education*, 104, 104, 4-6. <https://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/104/revista-ihe104.pdf>
- Guffante Naranjo, T. M.; Cundar Ruano, A. X.; Padilla Buñay, S. y Romero Flores, M. L. (2025). Revelaciones sobre el racismo en la educación superior: estudio de caso. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*. [PREPRINT PAPERS] <https://doi.org/10.37135/>
- Harper, S. R. (2012). Race without Racism: How Higher Education Researchers Minimize Racist Institutional Norms. *The Review of Higher Education*, 36(1), 9-29. <https://doi.org/10.1353/rhe.2012.0047>
- Hernández. Pico, P. A. y Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuSo, Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 52-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Martínez Soos, P.; Rodríguez Meneses, J.; Rodríguez Téllez, I. y Serrano Garcí, A. B. (2018). La invisibilidad de los microracismos. *Revista E-Innova*, 1-13. <https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/228/art3438.pdf>
- Miranda, L.; Espín, A. y Aguirre, A. (2020). Percepciones sobre discriminación y formas de violencia en los/las estudiantes de la Universidad Central del Ecuador (2018). *Revista Ciencias Sociales*, 1(42). <https://doi.org/10.29166/csociales.v1i42.2776>
- Naciones Unidas. (2001). *Prevención de la discriminación y protección a los pueblos indígenas y a las minorías*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g01/143/37/pdf/g0114337.pdf>
- Ocoró Loango, A. y Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 72(87), 15-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>
- Perez, A. M.; Ahmed, N. y London, L. (2012). Racial discrimination: Experiences of black medical school alumni at the University of Cape Town, 1945 - 1994. *South African Medical Journal*, 102(6), 574-577. <https://doi.org/10.7196/SAMJ.5721>
- Perez, G. y London, L. (2004). Forty-five years apart — confronting the legacy of racial discrimination at the University of Cape Town. *SAMJ. South African Medical Journal*, 94(9), 764-770. https://www.researchgate.net/publication/8228666_Forty-Five_Years_Apart_-_Confronting_the_Legacy_of_Racial_Discrimination_at_the_University_of_Cape_Town
- Pineda G., E. (2018). Las heridas del racismo: Efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, XI, 46-64. <https://www.aacademica.org/estherpinedag/19>
- Prado, E. C. do y Silva, F. C. da. (2022). Política de ação afirmativa e as relações raciais na educação: o caso das cotas raciais da Universidade Federal de Alagoas. *Educar Em Revista*, 38(e78267), 1-22. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78267>

- Preciado Cortés, M. y Riaño Triviño, A. (2021). Estudiantes afrodescendientes: desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6332>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD-Ecuador), Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE), Centro de Investigaciones Sociales del Milenio (CISMIL) y Grupo Técnico Interagencial de Interculturalidad del Sistema de Naciones Unidas en el Ecuador (2008). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. ESTADO DESITUACIÓN 2007. PUEBLO AFROECUATORIANO*. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55700.pdf>
- Quijada Lovatón, K. Y. (2021). Acciones afirmativas para la inclusión universitaria de estudiantes afrodescendientes e indígenas en Brasil, Colombia y México. *Ciencia y Cultura*, 46, 135-162. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100007&lng=es&tlng=es.
- Quintero Corrales, H. B. y Murillo Moreno, A. (2021). El racismo como ideología y su negación en nuestras sociedades. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 6(11), 97-117. <https://doi.org/10.35305/prcs.vi11.434>
- Rodríguez, M. y Mallo, T. (2012). *Los afrodescendientes frente a la educación*. Panorama regional de América Latina. Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI75.pdf>
- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación. (2024). Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano METAFE. *Journal GEEJ*, 7(2). <https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/03/Metafe-WEB.pdf>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Tatés, P. J.; Amador Rodríguez, B. y Gómez Abeledo, G. (2022). El racismo en la escuela formal. Construcción de la otredad negra. *Revista Latina de Sociología*, 11(1), 30-58. <https://doi.org/10.17979/relaso.2021.11.1.6581>
- UNESCO (2021). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- UNESCO. (2020). Inclusión y educación : Inclusión y educación : (Organizaci). <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>
- UNESCO. (2003). Education in a Multilingual World. (UNESCO (ed.)). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- Universidad Amawtay Wasi. (2024). *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi*. Universidad Amawtay Wasi. <https://uaw.edu.ec/quienes-somos/>
- Vera Santos, R.; Rocha Franco, S. H. y Espinosa, E.L. (2023). Afrodescendientes de América Latina. Racismo y desigualdad estructural desde una perspectiva postcolonial. *Revista Euro Latinoamericana de Análisis Social y Político*, 3(6), 17-23. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/252669/1/Relasp-v3-n6.pdf>
- Vera-Ucuntal, M. J.; Velásquez-Delgado, A. P. y Yunga Cuntada, A. M. (2023). La discriminación en el ámbito educativo ecuatoriano. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 3(2), 13-21. <https://doi.org/10.58594/rtest.v3i2.71>



ANEXO

Preguntas de calentamiento (introdutorias):

- (1) ¿coméntenme por qué seleccionaron esta universidad o como fueron admitidos?
- (2) ¿Saben para qué y por qué motivo se fundó la universidad?
- (3) ¿Podrían describir con una palabra o frase lo que sienten al formar parte de la universidad?

Tema 1: Cultura inclusiva y sentido de pertenencia estas preguntas irían al principio

- (1) ¿Cómo describirían el ambiente de la universidad en términos de aceptación y valoración de la diversidad cultural?
- (2) ¿Se sienten incluidos y valorados como parte de la comunidad universitaria? ¿Por qué?
- (3) ¿Han tenido oportunidades de participar activamente en actividades y decisiones dentro de la universidad?

Tema 2: Políticas y apoyo institucional

- (1) ¿Consideran que la universidad ofrece igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico?
- (2) ¿Dentro de la universidad conocen alguna política o programa específico que promueva la inclusión de estudiantes afrodescendientes?
- (3) ¿Qué tipo de apoyo institucional han recibido para facilitar su inclusión y éxito académico?

Tema 3: Prácticas educativas y experiencias personales, estas preguntas irían en medio de la sesión

- (1) ¿Han observado estrategias pedagógicas que faciliten la inclusión y participación de todos los estudiantes en el aula?
- (2) ¿Cómo creen que el currículo se adapta (o no) a las necesidades y contextos de los estudiantes afrodescendientes?
- (3) ¿Consideran que los docentes están adecuadamente preparados para manejar la diversidad cultural en el aula? ¿Por qué?
- (4) ¿Podrían compartir alguna experiencia personal en la que se hayan sentido incluidos o excluidos en la universidad?

Estas preguntas irían al final

- (1) ¿Qué sugerencias o recomendaciones darían para mejorar las prácticas de inclusión educativa en la universidad?
- (2) Si pudiera hacer un cambio inmediato en la universidad para mejorar la inclusión, ¿cuál sería?
- (3) ¿Cómo se sintieron al participar en este grupo focal?