



**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS DE LAS IES SOBRE LA
INTERCULTURALIDAD Y SU IMPACTO PSICOSOCIAL EN ESTUDIANTES Y
DOCENTES INDÍGENAS, DE UNIVERSIDADES PRIVADAS EN LA CIUDAD DE
QUITO DURANTE EL 2025.**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del
Título de Licenciado en Psicología**

AUTOR: Andrade Sarmiento Santiago Leonardo

TUTOR: Grijalva Cevallos Luisas María

Quito - Ecuador

2026

**CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN**

Yo, Andrade Sarmiento Santiago Leonardo con documento de identificación N°
1718862111 manifiesto que:

Soy el autor y responsable del presente trabajo; y, autorizo a que sin fines de lucro la
Universidad Politécnica Salesiana pueda usar, difundir, reproducir o publicar de manera
total o parcial el presente trabajo de titulación.

Quito, 02 de febrero 2026

Atentamente,



Andrade Sarmiento Santiago Leonardo

1718862111

**CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO DE
TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

Yo, Andrade Sarmiento Santiago Leonardo con documento de identificación No. 1718862111, expreso mi voluntad y por medio del presente documento cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor de la Sistematización de Experiencias Prácticas de Investigación y/o Intervención: **"ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS DE LAS IES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD Y SU IMPACTO PSICOSOCIAL EN ESTUDIANTES Y DOCENTES INDÍGENAS, DE UNIVERSIDADES PRIVADAS EN LA CIUDAD DE QUITO DURANTE EL 2025"**, el cual ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciado en Psicología en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En concordancia con lo manifestado, suscribo este documento en el momento que hago la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, 02 de febrero 2026

Atentamente,

S. ANDRADES

Andrade Sarmiento Santiago Leonardo
1718862111

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, Grijalva Cevallos Luisa María con documento de identificación No.1720578705, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: **“ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS DE LAS IES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD Y SU IMPACTO PSICOSOCIAL EN ESTUDIANTES Y DOCENTES INDÍGENAS, DE UNIVERSIDADES PRIVADAS EN LA CIUDAD DE QUITO DURANTE EL 2025”**, realizado por Andrade Sarmiento Santiago Leonardo con documento de identificación N° 1718862111 obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción Sistematización de Experiencias Prácticas de Investigación y/o Intervención que cumple con todos los requisitos determinados por la Universidad Politécnica Salesiana.

Atentamente,



Grijalva Cevallos Luisa María

1720578705

Dedicatoria

Este trabajo es dedicado a mi familia, por ser mi sostén constante y por acompañarme con amor, paciencia y confianza a lo largo de estos años. A todas las personas que, con su presencia y apoyo hicieron posible terminar este camino.

Agradecimiento

Agradezco a mis amigos de la carrera Marcos, Ivanna, Alex, Melany, Sebastián, Josué, Allison, Nayely, Milene y Erick, por su compañerismo, apoyo constante y por acompañarme a lo largo de este proceso académico, tanto en los momentos de exigencia como en aquellos de crecimiento personal.

Agradezco también a las personas que formaron parte importante de este camino y que, desde su cercanía y apoyo constante en distintas etapas, contribuyeron a mi desarrollo personal y académico, dejando aprendizajes significativos que hoy forman parte de mi logro.

Finalmente, agradezco a mi familia, a mis docentes y a mi tutora Luisa Grijalva por su respaldo, orientación y confianza, fueron elementos fundamentales para poder terminar este trabajo.

Resumen

Esta investigación pretende analizar las prácticas y discursos sobre la interculturalidad en Instituciones de Educación Superior (IES) privadas de la ciudad de Quito y su impacto psicosocial en estudiantes y docentes indígenas durante el año 2025. A pesar de que la interculturalidad forma parte del discurso de las universidades, persisten tensiones en su formulación normativa y su aplicación en las prácticas cotidianas, lo que incide en las experiencias de pertenencia, reconocimiento y bienestar de los estudiantes y docentes indígenas.

El estudio se orienta a comprender, desde un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, las prácticas y discursos sobre la interculturalidad, que favorece a la producción de conocimiento situado a partir de las vivencias y narrativas de estudiantes y docentes indígenas. La información se recolecta mediante entrevistas semiestructuradas, permitiendo reconocer percepciones, significados y experiencias vinculadas a la interculturalidad, así como las formas en que los discursos se traducen -o no- en prácticas concretas dentro del espacio universitario.

Los resultados evidencian una brecha entre el discurso intercultural promovido por las IES privadas y las prácticas implementadas, lo que genera impactos psicosociales asociados a sentimientos de exclusión, sobre esfuerzos adaptativos y desvalorización cultural. De este modo, se observa que, la responsabilidad de adaptación recae en las personas, sin que existan estrategias institucionales suficientes que reconozcan y valoren la diversidad cultural.

Palabras claves: Interculturalidad, prácticas y discursos, impacto psicosocial.

Abstract

The research aims to analyze the practices and discourses on interculturality in private Higher Education Institutions in the city of Quito and their psychosocial impact on Indigenous students and faculty during the year 2025. Although interculturality is part of universities institutional discourse, tensions persist between its normative formulation and its implementation in everyday practices, which affect experiences of belonging, recognition and well-being among Indigenous students and faculty.

The study seeks to understand, from a qualitative descriptive-interpretive approach, the practices and discourse related to interculturality, favoring the production of situated knowledge based on the lived experiences and narratives of Indigenous students and faculty. Data were collected through semi-structured interviews, allowing the identification of perceptions, meanings, and experiences associated with the interculturality, as well as the ways in which institutional discourses are translated-or not- into concrete practices within the university context.

The findings reveal a gap between the intercultural discourses promoted by private Higher Education Institutions and the practices implemented, generating psychosocial impacts associated with feelings of exclusion, increased adaptative efforts and cultural devaluation. In this sense, responsibility for adaptation largely falls on indigenous individuals, in the absence of sufficient institutional strategies that recognize and value cultural diversity.

Keys words: Interculturality, practices and discourses, psychosocial impact.

Índice de contenido

Introducción.....	1
1. Planteamiento del problema.....	1
2. Justificación y Relevancia.....	1
3. Objetivos.....	3
3.1 Objetivo general:	3
3.2 Objetivos específicos:	3
4. Marco Teórico.....	3
4.1 Prácticas y Discursos	5
4.2 Impacto psicosocial	6
4.3 Interculturalidad en Instituciones de Educación Superior	8
5. Variables o Dimensiones	14
5.1 Prácticas y discursos	14
5.2 Impacto psicosocial	15
5.3 Interculturalidad en Instituciones de Educación Superior	15
6. Hipótesis o Supuestos	15
7. Marco Metodológico.....	16
7.1 Instrumentos y técnicas de producción de datos	16
8. Población y Muestra	18
9. Descripción de los datos producidos.....	19
10. Presentación de los Resultados Descriptivos.....	19
10.1 Entrevistada 1	19
10.2 Entrevistada 2	20
10.3 Entrevistada 3	20
11. Análisis de los Resultados.....	21
11.1 Prácticas y Discursos	22
11.2 Impacto Psicosocial	29
11.3 Interculturalidad en Instituciones de Educación Superior	35
12. Interpretación de los Resultados	44
13. Conclusiones.....	45
14. Referencias Bibliográficas:	47
15. Anexos.....	51
15.1 Declaración de uso de herramientas de inteligencia artificial	51

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 111

Ilustración 212

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 113

Tabla 222

Introducción

1. Planteamiento del problema

En los últimos años, la interculturalidad ha adquirido una mayor presencia en el contexto institucional de la educación superior, mostrándose como un principio asociado al reconocimiento de la diversidad cultural y a la inclusión de población históricamente excluidos. Sin embargo, esta incorporación no garantiza por sí misma cambios significativos en la cotidianidad de quienes habitan el espacio universitario, especialmente cuando se mantiene un modelo universitario basado en criterios homogéneos de conocimiento y evaluación (Besalú Costa, 2002). De este modo, emerge la necesidad de problematizar la brecha entre los discursos institucionales que promueven la interculturalidad y las prácticas concretas que estructuran la vida universitaria, particularmente donde la interculturalidad convive con modelos académicos occidentales.

El problema de investigación se da a partir del análisis sobre cómo las prácticas y discursos sobre la interculturalidad son experimentados, interpretados y significados por estudiantes y docentes indígenas, y de qué manera estas vivencias inciden en su sentido de pertenencia, reconocimiento y bienestar social dentro de las Instituciones de Educación Superior. Esta distancia puede generar tensiones simbólicas y relacionales, particularmente para estudiantes y docentes indígenas, quienes deben desarrollarse en contextos institucionales que no siempre reconocen sus trayectorias socioculturales ni sus formas de producción de conocimiento (Rockwell, 2009).

2. Justificación y Relevancia

La presente investigación se orienta a analizar las prácticas y discursos de las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas de la ciudad de Quito en torno a la interculturalidad y su impacto psicosocial en estudiantes y docentes indígenas, durante el año 2025. El interés por desarrollar este estudio surge a partir de la persistencia de diferencias estructurales en el acceso, permanencia y experiencia universitaria de poblaciones indígenas,

así como de la distancia existente entre los discursos institucionales que promuevan la interculturalidad y las prácticas concretas que se vive en la cotidianidad académica.

En el contexto nacional, diversos datos evidencian que la población indígena continúa enfrentando condiciones de desventaja en el ámbito educativo. De acuerdo con INEC (2023) aunque la población indígena representa alrededor del 7% de la población total del país, sus niveles de escolaridad promedio son inferiores al promedio nacional, lo que incide directamente en el acceso y la permanencia en la educación superior. Asimismo, informes de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2021) ha señalado que, los estudiantes pertenecientes a pueblos y nacionalidad indígenas presentan mayor riesgo de deserción universitaria, asociados a factores económicos, académicos y socioculturales, entre ellos se incluyen la falta de reconocimiento de sus trayectorias educativas previas y sus saberes culturales.

Esta investigación resulta relevante en tanto que se inscribe desde una perspectiva psicosocial que permite comprender el malestar no como un fenómeno exclusivamente individual, sino como el resultante de condiciones sociales, institucionales y culturales históricamente situadas (Soliz, 2017). En este sentido, el análisis del impacto psicosocial de las prácticas y discursos institucionales sobre la interculturalidad permite visibilizar y conocer cómo los procesos de reconocimiento cultural, el sentido de pertenencia y la dignidad de los sujetos se ven condicionados por las formas en que las instituciones gestionan la diversidad cultural y epistémica, en un marco donde la interculturalidad puede operar tanto como proyecto transformador como mecanismo de inclusión subordinada (Walsh, 2009).

Por este motivo, el presente estudio busca generar conocimiento situado sobre la interculturalidad en la educación superior ecuatoriana, aportando evidencia cualitativa relevante para el debate académico y para el diseño de futuras investigaciones e intervenciones desde la psicología y las ciencias sociales

3. Objetivos

3.1 Objetivo general:

Analizar las prácticas y discursos sobre la interculturalidad en Instituciones de Educación Superior privadas de la ciudad de Quito y su impacto psicosocial en estudiantes y docentes indígenas, durante el año 2025.

3.2 Objetivos específicos:

- Identificar las prácticas y los discursos sobre la interculturalidad presentes en las instituciones de educación superior, a partir de las experiencias de estudiantes y docentes indígenas.
- Analizar el impacto psicosocial que las prácticas y discursos sobre la interculturalidad generan en estudiantes y docentes indígenas.
- Comprender las tensiones existentes entre el discurso intercultural institucional y las prácticas cotidianas en las Instituciones de Educación Superior privadas.

4. Marco Teórico

La presente investigación pretende analizar las prácticas y discursos en Instituciones de Educación Superior sobre la Interculturalidad y su impacto psicosocial en Estudiantes y Docentes indígenas de universidades privadas de la ciudad de Quito, durante el año 2025. La delimitación del objeto de estudio responde a la necesidad de evitar una aproximación excesivamente amplia y permitir un análisis profundo y situado de las experiencias vividas por los actores involucrados.

El interés central se sitúa en comprender como los discursos institucionales - expresados en normativas, políticas internas y prácticas académicas y cotidianas- se traducen en experiencias cotidianas dentro del espacio universitario, y de qué manera estas inciden en procesos subjetivos como el sentido de pertenencia, el reconocimiento, la adaptación académica y el bienestar psicosocial de estudiantes y docentes indígenas. La investigación se

desarrolla desde un enfoque cualitativo, privilegiando las narrativas y testimonios de los propios sujetos como fuente principal de análisis, al tratarse de experiencias vividas y significadas desde sus trayectorias culturales e históricas.

La motivación para desarrollar esta investigación surge del interés por visibilizar las tensiones existentes entre el discurso intercultural promovido por las instituciones de educación superior y las prácticas reales que se desarrollan en su interior. En el contexto ecuatoriano, pese al reconocimiento de la Constitución del Ecuador (2008) de la interculturalidad como principio transversal del Estado, persisten brechas significativas en el acceso, permanencia y experiencia educativa de los pueblos indígenas, particularmente en el ámbito de la educación superior.

Como antecedentes contextuales e institucionales, se reconoce que la educación superior en Ecuador ha incorporado progresivamente el lenguaje de la interculturalidad; sin embargo, esta incorporación suele mantenerse en un nivel discursivo, sin una transformación estructural de las relaciones de poder ni de los modelos pedagógicos dominantes. En este escenario, la experiencia de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, evidenció que los pueblos indígenas no solo pueden acceder a la educación superior, sino también construir proyectos educativos propios desde sus epistemologías y necesidades colectivas, constituyéndose en un antecedente clave para la visibilización del derecho a la educación universitaria indígena en el Ecuador (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2023).

La literatura señala que la ausencia de prácticas interculturales puede generar impactos psicosociales negativos, tales como sentimientos de exclusión, deslegitimación cultural, sobrecarga emocional y procesos de adaptación forzada a modelos académicos hegemónicos. Estos afectan la identidad, la salud mental y relaciones sociales dentro del espacio universitario.

En este contexto, el problema de investigación se centra en comprender cómo las prácticas y discursos institucionales sobre la interculturalidad en universidades privadas de la

ciudad de Quito generan impactos psicosociales en estudiantes y docentes indígenas, evidenciando tensiones entre el discurso intercultural y las experiencias vividas durante el año 2025.

4.1 Prácticas y Discursos

Las prácticas sociales pueden comprenderse como formas recurrentes de acción históricamente situadas, mediante las cuales los sujetos reproducen o transforman significados de jerarquías sociales. Las prácticas no solo son acciones aisladas, sino modos relativamente estables de actuar que apuntan a contextos históricos y culturales específicos (Bourdieu, 1997). De este modo, las prácticas permiten entender como lo cultural y lo contextual se mantiene, y al mismo tiempo, como puede ser modificado a través de la acción cotidiana con los sujetos.

De manera complementaria, Reckwitz (2002, citado Fardella & Carvajal Muñoz, 2018) plantea que las prácticas son configuraciones relacionales, en las que no solo participan los individuos, sino también objetos, saberes y significados. Lo social, entonces, no se reproduce únicamente a través de la interacción individual, sino mediante la interacción constante entre sujetos, discursos, normas y recursos materiales. Esta mirada resulta clave para analizar el funcionamiento de las Instituciones Educativas, donde las prácticas se configuran en la relación entre actores, dispositivos pedagógicos y marcos normativos.

Para Ariztía (2017) las prácticas son conjuntos de acciones y formas de comunicación que se repiten en distintos espacios y momentos, articulando saberes, significados y elementos que, les otorgan coherencia y posibilitan su reproducción. Esta repetición no implica una mera rutina, sino un proceso activo de reproducción social que sostiene determinados modos de pensar, enseñar y relacionarse dentro de las instituciones.

Por su parte, el concepto de discurso permite adentrarse en la dimensión simbólica y de poder que atraviesan las prácticas sociales. Entendiendo a los discursos como sistemas de significados históricamente situados que se manifiestan en textos, conversaciones y prácticas,

y que contribuyen a la producción de subjetividades y de la realidad social (Foucault, 1976). Desde esta perspectiva, los discursos no solo delimitan el mundo, sino que lo producen, delimitando lo que puede decirse, pensar y hacerse en un determinado contexto.

A su vez, Fairclough (1993), concibe el discurso como una forma de lenguaje socialmente organizada que reproduce conocimientos y regula las relaciones de poder, influyendo en la manera en que las personas comprenden y actúan en el mundo. Así, los discursos institucionales no son neutrales, sino que participan activamente en la legitimación de ciertos saberes y en la exclusión o subordinación de otros.

El discurso puede entenderse como una práctica constructiva, a través de la cual, las personas elaboran versiones de la realidad, construyen identidades y legitiman posiciones sociales (Campos, 2012). Desde esta visión, las prácticas y discursos están estrechamente vinculados, ya que ambos funcionan como mecanismos centrales en la producción y reproducción de significados, relaciones de poder y formas de subjetivación.

Estas aproximaciones teóricas permiten comprender las prácticas y discursos como dimensiones interconectadas que ordenan la vida institucional, limitan las acciones de los sujetos y configuran experiencias diferenciadas, especialmente en contextos educativos atravesados por relaciones de poder, desigualdades culturales y disputas por el reconocimiento.

4.2 Impacto psicosocial

El concepto de impacto psicosocial surge como una categoría que permite comprender las afectaciones producidas por determinados eventos, procesos o condiciones estructurales sobre la vida de las personas y los colectivos, superando lecturas reduccionistas centradas únicamente en lo individual.

Martín-Baró (1990) plantea que, los fenómenos de violencia, exclusión o desigualdad generan impactos que no pueden ser explicados solo como trastornos individuales, sino como daños socialmente producidos que afectan la salud mental, las relaciones sociales y los

sentidos de la vida cotidiana. Para este autor, el trauma psicosocial se configura en la interrelación del individuo y su contexto histórico, siendo expresión de relaciones sociales marcadas por la opresión y la injusticia.

Según Beristain (2010, citado en Grijalva Cevallos, 2021) el impacto o daño psicosocial debe comprenderse desde una relación dialéctica entre lo personal y lo social, en cual las experiencias subjetivas están profundamente atravesadas por condiciones estructurales. Los impactos psicosociales se expresan en múltiples niveles –individual, familiar y comunitario- y afectan dimensiones como la identidad, los vínculos sociales, los proyectos de vida y las capacidades colectivas de afrontamiento.

Desde la salud colectiva, el impacto psicosocial está vinculado con procesos de deterioro de la vida producidos por modelos económicos y condiciones laborales desiguales. El sufrimiento psicosocial no es un fenómeno aislado ni individual, sino el resultado de procesos históricos y sociales que fragmentan los modos de vida, generan alienación y afectan de manera directa el bienestar psicológico y relacional de las personas (Breilh, 1992).

Profundizando en esta idea, María Fernanda Soliz (2017) define el impacto o daño psicosocial como un proceso de afectación multidimensional que comprende dimensiones sociales, culturales, psicoafectivas, cognitivas y psicosomáticas. Enfatiza que estas afectaciones mantienen historicidad y territorialidad, y se expresa en distintos niveles: personal, familiar y comunitario. Asimismo, el impacto psicosocial incluye modos de afrontamiento, los mecanismos de comunicación y las transformaciones en los vínculos sociales, lo que permite comprender cómo las personas y comunidades elaboran y resignifican sus experiencias frente a contextos de problemas estructurales.

Las afectaciones psicosociales deben entenderse como el resultado de procesos de exclusión, dominación y desigualdad que inciden directamente en la subjetividad y en la capacidad de agencia de las personas y comunidades. Esta se manifiesta en la erosión de los vínculos sociales, la pérdida de confianza colectiva y la debilitación de la participación social configurándose en un fenómeno que trasciende lo individual (Montero, 2004). En este sentido,

el malestar psicológico no puede desvincularse de las condiciones sociales que lo producen, sino que expresa las consecuencias subjetivas de estructuras sociales que limitan el reconocimiento y la dignidad.

De manera complementaria, Bleichmar (2002) sostiene que el impacto psicosocial se inscribe en los procesos de constitución subjetiva atravesados por contextos sociales de precarización, violencia simbólica o exclusión. Los efectos psicosociales no se reducen a síntomas clínicos, sino que afectan la manera en que los sujetos construyen sentido, proyectan su futuro y se vinculan con el otro. Así, el impacto psicosocial se configura como una experiencia histórica y relacional, donde las condiciones sociales influyen directamente en los modos de sufrimiento, adaptación y resistencia de las personas.

Estos enfoques nos permiten comprender que el impacto psicosocial no es un fenómeno individual y estático, sino más bien es un fenómeno complejo, histórico y situado, que trasciende lo meramente psicológico para dar cuenta de las condiciones sociales que producen sufrimiento, así como de estrategias individuales y colectivas de afrontamiento. Esta visión nos resulta fundamental para el análisis de contextos educativos, comunitarios o institucionales, en los que las prácticas, discursos y estructuras pueden generar efectos significativos en la subjetividad, los vínculos sociales y el bienestar de los actores involucrados.

4.3 Interculturalidad en Instituciones de Educación Superior

La interculturalidad puede entenderse como un proceso relacional, dinámico y situado que implica reconocimiento, diálogo e interacción entre grupos culturalmente diversos, particularmente entre pueblos originarios y sociedades hegemónicas. Más allá de concebirse como un simple encuentro entre culturas, la interculturalidad supone una apuesta ética, política y psicosocial orientada a la transformación de relaciones asimétricas y a la dignificación de las comunidades, reconociendo la diferencia como un valor constitutivo de la vida social y no como un problema de ajuste o integración (González, 2023).

La interculturalidad no se limita al reconocimiento de la diversidad cultural, sino que configura como una relación activa y política que cuestiona las jerarquías culturales y epistémicas, buscando la construcción de espacios comunes sin subordinaciones (Walsh, 2009). En esta línea, Tubino (2005) plantea que, la interculturalidad constituye una práctica social y política que interpela las relaciones de poder estructurales, proponiendo una democracia inclusiva capaz de ofrecer alternativas al modelo occidental de modernización, sin caer en posturas antimodernas ni esencialistas.

Asimismo, la interculturalidad se construye en los encuentros cotidianos entre sujetos culturalmente diversos, donde se negocian identidades, significados y prácticas en contextos concretos (Dietz, 2017). Este proceso no ocurre únicamente a nivel estructural, sino también en el plano subjetivo, al promover cambios de actitud y disposiciones internas orientadas al respeto, al reconocimiento del otro y a la transformación mutua entre individuos y colectivos (Krainer, 2012). Tal como señala Albó (2002), estas interacciones atraviesan todos los ámbitos sociales e institucionales, expresándose en valores, creencias, ritos y prácticas que se aprenden, transmiten y transforman la vida social.

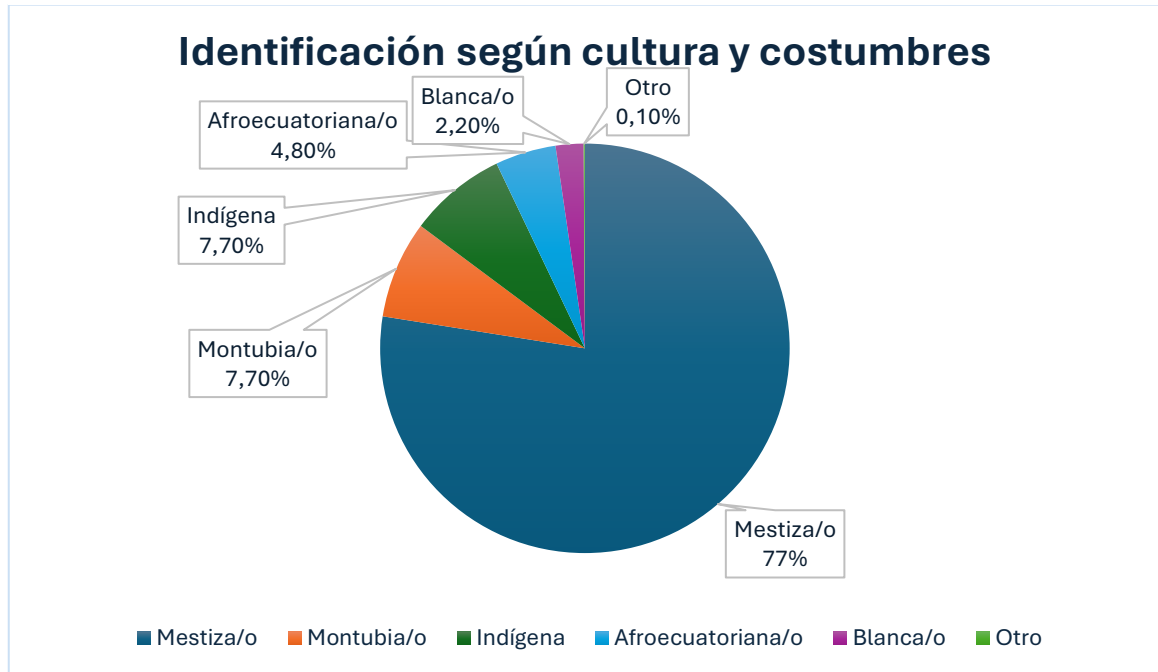
En este marco, las Instituciones de Educación Superior adquieren el papel central como espacios donde se producen, reproducen y disputan sentidos culturales, sociales y políticos. Desde la antropología, las IES no debe entenderse solamente como organizaciones dedicadas a la formación profesional, sino como espacios culturales complejos, dotados de culturas institucionales propias, prácticas simbólicas, jerarquías, rituales y formas específicas de producción de significados (Wright, Carney, Krejsler, Nielsen, & Ørberg, 2020). En ellas, los valores y normas dominantes tienden a legitimarse como universales, configurando modos particulares de convivencia y producción de conocimiento.

Desde esta perspectiva, las IES son también entornos sociales construidos colectivamente, donde los distintos actores negocian sentidos, prácticas y relaciones que dan forma a la vida universitaria (Tierney & Lanford, 2018). Sin embargo, estas dinámicas no son neutrales, ya que la educación superior, como institución social, no solo socializa, sino que

asigna posiciones, legítimas diferencias y contribuye a la reproducción de desigualdades estructurales (Meyer, 1977). Así, la universidad ha desempeñado históricamente la función de indagar la realidad e intervenir en ella, pero lo ha hecho desde marcos epistémicos dominantes que no siempre incorporan de manera equitativa los saberes de pueblos indígenas y afrodescendientes (Moreno, 2005).

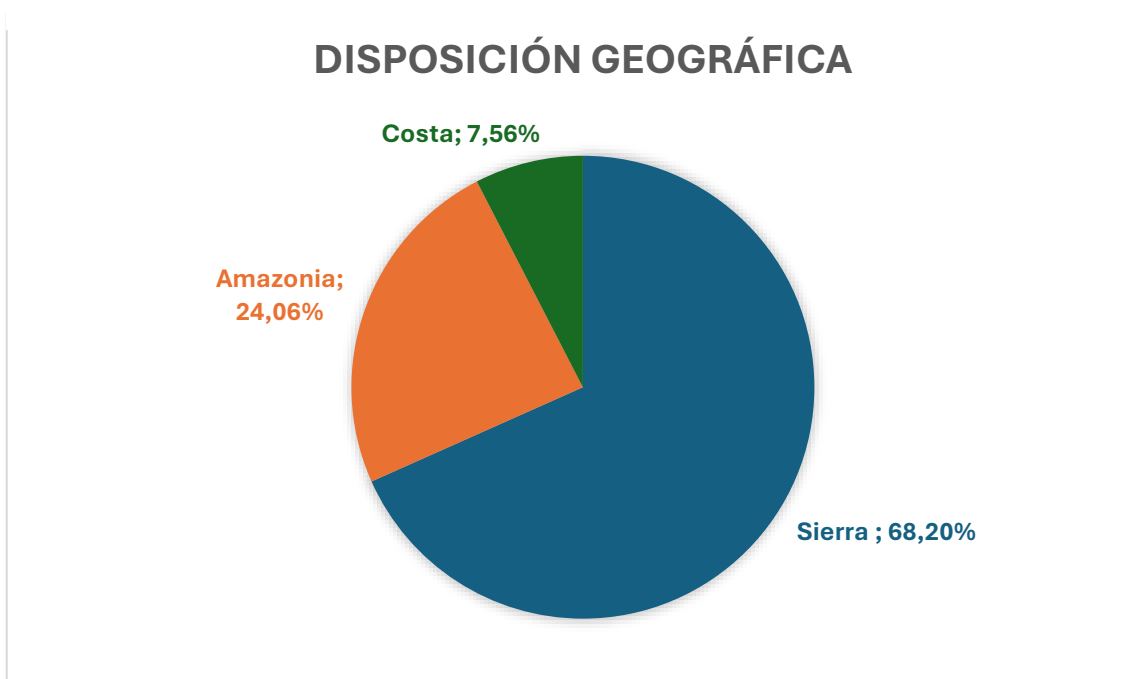
En respuesta a estas exclusiones, surgen las instituciones interculturales de educación superior, concebidas como espacios educativos orientados a ampliar el acceso de pueblos históricamente marginados, promover la valoración de la diversidad cultural y lingüística, y fomentar la colaboración intercultural en la producción de conocimiento (Mato, 2009). No obstante, incluso en universidades que adoptan discursos interculturales, persisten tensiones entre los principios declarados y las prácticas institucionales, lo que evidencia la necesidad de analizar críticamente cómo la interculturalidad se hace presente -o se limita- en la organización, los discursos y las prácticas cotidianas de las IES.

En el contexto ecuatoriano, la presencia de personas indígenas en la educación superior evidencia brechas significativas entre el reconocimiento formal de la diversidad cultural y las condiciones reales de acceso, permanencia y reconocimiento en las instituciones universitarias. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda, las personas que se autoidentifican como indígenas representan aproximadamente el 7.7 % (1.302.057) de la población total del país (INEC, 2023). Sin embargo, esta proporción no se refleja de manera equivalente en la matrícula de educación superior ya que los registros administrativos indican que únicamente entre el 2,6 % y el 3,4 % de los estudiantes universitarios se autoidentifican como indígenas, lo que pone en evidencia una subrepresentación estructural de estos pueblos en el sistema ecuatoriano (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021).



Elaboración propia con base en datos del INEC (2023).

Esta desigualdad adquiere una dimensión territorial relevante al considerar la distribución regional de la población indígena. La mayor concentración se encuentra en la región Sierra, donde reside aproximadamente el 68.20% de la población indígena del país, seguida por la Amazonía, que concentran alrededor del 24.06% y la Costa con el 7.56% (INEC, 2023). No obstante, estas regiones presentan condiciones históricas de desigualdad en términos de acceso a servicios educativos, infraestructura y recursos tecnológicos, especialmente en zonas rurales y amazónicas, lo que incide directamente en las posibilidades de ingreso y permanencia en la educación superior. Estudios señalan que, si bien se ha registrado un incremento progresivo en la tasa de asistencia de personas indígenas a la educación superior desde mediados de la década del 2000, estas mejoras no han logrado revertir de manera sustantiva las brechas estructurales asociadas a la ruralidad, la pobreza y la desigual distribución de oportunidades educativas (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021).



Elaboración propia con base en datos del INEC (2023).

Diversos estudios y testimonios coinciden en señalar que las barreras que enfrentan los estudiantes indígenas no se limitan al acceso, sino que se profundizan en la experiencia cotidiana dentro de las instituciones de educación superior. Las dificultades para adaptarse a modelos pedagógicos homogeneizantes, la escasa incorporación de saberes ancestrales en los currículos, así como experiencias de discriminación simbólica y cultural, generan tensiones que afectan el sentido de pertenencia, la identidad y el bienestar psicosocial de los estudiantes indígenas (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2023). Estas vivencias refuerzan la percepción de que, aun cuando las universidades adoptan discursos interculturales, las prácticas institucionales continúan reproduciendo lógicas monoculturales que demandan la adaptación del estudiante indígena al modelo dominante, más que la transformación del propio sistema educativo.

En este escenario, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi constituye un referente clave para comprender tanto los avances como las tensiones de la interculturalidad en la educación superior ecuatoriana. Creada como resultado de décadas de lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus saberes, lenguas y formas propias de conocimiento, la Amawtay Wasi se concibió como un espacio

académico orientado a la producción de conocimiento desde una perspectiva intercultural, articulando epistemologías indígenas y académicas en un mismo proyecto educativo (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2023). No obstante, su desarrollo institucional ha estado marcado por múltiples obstáculos, entre ellos la inestabilidad financiera y la limitada asignación de recursos por parte del Estado.

En los últimos años, esta situación se ha profundizado a partir de la significativa reducción presupuestaria. Para el periodo 2025-2026, el presupuesto asignado a la Amawtay Wasi sufrió un recorte superior al 60 % respecto a anteriores recortes, comprometiendo su capacidad operativa, la ampliación de su oferta académica y el fortalecimiento de sus procesos de formación e investigación. Este desfinanciamiento no solo afecta a una institución específica, sino que pone en evidencia las contradicciones existentes entre el discurso estatal de reconocimiento de la interculturalidad y las decisiones políticas que limitan materialmente la sostenibilidad de proyectos educativos orientados a la inclusión y la justicia epistémica (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2025).

Tabla 1

Años	Presupuesto Asignado
2023	7.7 millones
2024	7,056,300.00
2025	7,056,300.00
2026 (proforma)	3,779,614.60 reducción del 68,92%

Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Economía y Finanzas (2023, 2024, 2025).

La tabla evidencia una caída significativa en el financiamiento de la Universidad Amawtay Wasi a partir de la proforma 2026. Durante el periodo 2023-2025, la institución mantuvo un presupuesto estable, cercano a los 7-7,7 millones de dólares anuales, lo que permitió sostener el funcionamiento de la universidad. Esta estabilidad presupuestaria resulta

relevante considerando que la Amawtay Wasi es una universidad intercultural cuyo modelo educativo está direccionado a las poblaciones históricamente excluidas.

El recorte aplicado en 2026 que reduce el presupuesto a aproximadamente a 3.8 millones de dólares, representa una disminución del 68,92%, esta reducción no constituye a un ajuste marginal, sino a una afectación estructural que compromete la viabilidad institucional. Es decir, el recorte de tal magnitud limita severamente la capacidad de la universidad de sostener su planta docente, procesos de investigación, mantener programas de vinculación con comunidades indígenas y asegurar condiciones mínimas de permanencia estudiantil.

En este sentido, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de generar entornos educativos que no solo respondan a problemáticas sociales, sino que también formen profesionales críticos, creativos y comprometidos con el cambio social (Barrios & Reséndiz, 2012). La interculturalidad, entonces, no puede reproducirse a una política netamente declarativa o a una gestión administrativa de la diversidad, sino debe asumirse como un proceso transversal que atraviesa las prácticas pedagógicas, los discursos institucionales y las relaciones sociales al interior de la universidad.

5. Variables o Dimensiones

Al tratarse de una investigación cualitativa, no se establecen variables cuantitativas, sino de categorías analíticas que orientan la observación, descripción e interpretación de lo estudiado. Estas dimensiones permiten sistematizar el análisis de las experiencias de docentes y estudiantes en relación con las prácticas y discursos sobre la interculturalidad en IES y su impacto psicosocial.

5.1 Prácticas y discursos

Comprende el conjunto de acciones, dinámicas y marcos discursivos presentes en las IES como los discursos formales e informales sobre la interculturalidad. De esta manera se

analiza la coherencia, las tensiones y/o contradicciones que las instituciones manifiestan y lo que realmente se práctica.

5.2 Impacto psicosocial

Corresponde a la subjetividad, al contexto social, a las relaciones sociales y a lo simbólico que es producido por las prácticas y discursos en la experiencia universitaria de estudiantes y docentes indígenas. Incluyendo aspectos como el bienestar emocional, el sentido de pertenencia, el reconocimiento y las estrategias de afrontamiento a situaciones de exclusión o invisibilización cultural.

5.3 Interculturalidad en Instituciones de Educación Superior

Manera en la que las instituciones comprenden, ejecutan y materializan la interculturalidad dentro del espacio universitario. En esta se analiza si la interculturalidad opera como un ente transformador, reconociendo sus saberes ancestrales o como un discurso limitado y simbólico, que no incide en las prácticas institucionales.

6. Hipótesis o Supuestos

Se asume que la interculturalidad en las IES privadas se construye en relación con contextos sociales específicos, configurada por relaciones de poder y por un modelo educativo predominante. De este modo, los discursos institucionales que promueven la interculturalidad no siempre se traducen en prácticas cotidianas coherentes con dichos postulados. Asimismo, se considera que estas prácticas y discursos inciden en la experiencia universitaria de docentes y estudiantes indígenas, generando efectos psicosociales. Finalmente, se asume que la comprensión de estos procesos requiere privilegiar las experiencias y narrativas de los propios sujetos como fuente central de producción de conocimiento.

7. Marco Metodológico

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de las experiencias, significados y sentidos que los sujetos atribuyen a las prácticas y discursos institucionales en torno a la interculturalidad. El interés no radica en la medición de variables, sino el análisis situado de los procesos sociales, simbólicos y subjetivos que configuran el impacto psicosocial en estudiantes y docentes indígenas (Flick, 2018). De este modo, el enfoque cualitativo resulta pertinente, ya que permite abordar fenómenos complejos y relacionales desde las experiencias vividas de los sujetos, reconociendo la dimensión histórica, cultural y contextual de los procesos analizados, aspectos que no pueden ser capturados adecuadamente mediante mediciones estandarizadas.

Asimismo, el estudio se articula como una sistematización de experiencias, entendida como un proceso reflexivo y crítico que permite reconstruir, interpretar y reproducir conocimientos a partir de prácticas sociales concretas, recuperando la voz de los actores involucrados y su contexto histórico e institucional (Jara, 2022). El investigador no se posiciona como un observador externo y neutral, sino como un sujeto implicado en el proceso de interpretación, reconociendo que el conocimiento se construye de manera situada, dialógica y relacional junto con los participantes.

El tipo de investigación corresponde a un estudio cualitativo de carácter interpretativo, con énfasis psicosocial, que busca comprender cómo las relaciones de poder, los marcos normativos y las prácticas institucionales que inciden en los procesos de reconocimiento, pertenencia y bienestar de estudiantes y docentes indígenas en el contexto de las Instituciones de Educación Superior.

7.1 Instrumentos y técnicas de producción de datos

Para la reconstrucción de la experiencia y la producción de información, se emplearon los siguientes instrumentos cualitativos:

Entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes indígenas de universidades privadas de la ciudad de Quito, las cuales permiten ahondar en percepciones, vivencias y valoraciones respecto a la interculturalidad institucional. Este tipo de entrevistas combina una guía temática flexible con la posibilidad de profundizar en aspectos emergentes del relato, favoreciendo la producción de información significativa y contextualizada (Creswell, 2009). El análisis documental entendido como un proceso de construcción del conocimiento que se basa principalmente en el estudio de documentos escritos. Sin embargo, los avances tecnológicos, han ampliado este campo, incorporando fuentes en formato digital o electrónico. De este modo, la revisión documental tiene como finalidad producir nueva información o responder a una interrogante de investigación de manera sistemática, coherente y argumentada (Arias-Odón, 2023).

Estos instrumentos permiten receptor información de distintos niveles (discursivo, institucional y experiencial), fortaleciendo la validez interpretativa del estudio.

La recolección de datos se realizó en varias fases. En primer lugar, se llevó a cabo la selección intencional de participantes que cumplieron con los criterios establecidos (estudiantes y docentes indígenas vinculados a universidades privadas de Quito durante el año 2025). Posteriormente, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas, previa firma del consentimiento informado, garantizando un espacio de diálogo seguro y respetuoso. Se realizaron tres entrevistas a mujeres indígenas, dos estudiantes y una docente.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas de manera literal y analizadas mediante un análisis temático, organizado en torno a las categorías centrales de la investigación: Prácticas y Discursos, interculturalidad en las IES e impacto psicosocial. Este tipo de análisis permite identificar patrones de sentido, tensiones y contradicciones presentes en los relatos, articulando lo individual con lo estructural (Braun & Clarke, 2006). El número de entrevistas se definió a partir del criterio de saturación teórica, entendido como el momento en que los relatos comienzan a reiterar sentidos y no emergen nuevas categorías relevantes para el análisis (Glaser & Strauss, 1967).

La investigación se rige por principios éticos fundamentales de la investigación social y psicosocial. En primer lugar, se garantizó el consentimiento informado, asegurando que las participantes conocieran los objetivos del estudio, los procedimientos, los posibles riesgos y beneficios, así como su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas (American Psychological Association, 2002). Asimismo, se respetaron los principios de confidencialidad y anonimato, mediante la codificación de los testimonios y la protección de la identidad de los participantes. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos, evitando cualquier forma de exposición o daño simbólico.

8. Población y Muestra

La población de estudio está complementada por estudiantes y docentes indígenas que forman parte de Instituciones de Educación Superior (IES) privadas de la ciudad de Quito. Esta población comprende a los sujetos cuyas experiencias y trayectorias se encuentran vinculadas con las prácticas y discursos que las instituciones pregonan sobre la interculturalidad.

La investigación utiliza una muestra no probabilística, de tipo intencionada, en concordancia con el enfoque cualitativo del estudio. Este tipo de muestreo resulta pertinente en la medida en que no se busca la generalización estadística de los resultados, sino la selección de participantes que cuenten con experiencias relevantes para el análisis del impacto psicosocial de las prácticas y discursos institucionales sobre la interculturalidad.

La delimitación de la muestra se realizó a partir de los siguientes criterios de inclusión: a) Autoidentificación como persona indígena, b) Pertenencia a una IES privada de la ciudad de Quito, c) condición de estudiante o docente activo, d) disposición voluntaria para participar en el estudio. Estos criterios permiten garantizar la pertenencia de los participantes en relación con los objetivos de la investigación.

La muestra estará conformada por estudiantes y docentes indígenas seleccionados de manera intencionada de acuerdo con la vinculación directa con el fenómeno de estudio. La selección

de participantes que comparten condiciones similares permitió identificar reiteraciones en los sentidos y experiencias narradas. Estas recurrencias se comprenden como el resultado de trayectorias y contextos compartidos, en coherencia con el enfoque cualitativo y el carácter exploratorio del estudio (Flick, 2018).

9. Descripción de los datos producidos

En la investigación participaron tres mujeres indígenas, dos estudiantes y una docente vinculadas a Instituciones de Educación superior privadas de la ciudad de Quito. La producción de datos se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas durante el año 2025, cuyas experiencias se relacionan con su trayectoria académica y laboral en el ámbito universitario.

10. Presentación de los Resultados Descriptivos

Los resultados corresponden a la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las tres personas indígenas vinculadas a Instituciones de Educación superior. En este, se describen los contenidos expresados por las participantes, sin realizar interpretaciones ni elaborar conclusiones.

10.1 Entrevistada 1

La entrevistada, estudiante universitaria que se autoidentifica como mujer indígena del pueblo Kayambi, expone diversas vivencias en el espacio académico relacionadas con la coherencia entre discursos y prácticas, la participación de personas indígenas suele limitarse a aspectos simbólicos o decorativos, como presentaciones culturales, sin que exista una participación activa en la planificación o en la toma de decisiones. Comenta que los saberes indígenas son presentados en contextos festivos o conmemorativos, mientras que en otros espacios no se profundiza su significado ni su valor como conocimiento.

Asimismo, indica que en los espacios académicos los saberes ancestrales son tratados de forma aislada en torno a los contenidos centrales, y que no promueve su integración.

Describe también situaciones en los que ha escuchado comentarios estigmatizantes o generalizaciones sobre las comunidades indígenas por parte de compañeros, así como publicaciones en redes sociales que asocian a los pueblos indígenas con hechos de violencia o conflictividad social. El paso por la universidad ha influenciado en una mayor visibilización de su origen cultural, expresando con mayor énfasis su pertenencia a un pueblo indígena y compartiendo aspectos de su cultura en espacios académicos.

10.2 Entrevistada 2

Estudiante indígena del pueblo Kayambi con formación en educación, describe como en el ámbito universitario persisten aún jerarquías entre los saberes, de tal forma, que los saberes occidentales subordinan a los saberes ancestrales. Además, señala que, la educación superior como en otros niveles educativos, los conocimientos indígenas suelen ser considerados de forma secundaria y presentados como simples elementos decorativos, sin un reconocimiento equivalente al conocimiento científico occidental.

Menciona la escasa presencia de material bibliográfico intercultural en bibliotecas universitarias y en los materiales académicos utilizados en clase, indicando que la mayor parte de los textos provienen de contextos europeos. Refiere que el papel del Estado en la educación intercultural es limitado en la asignación de recursos y en el cumplimiento efectivo de las políticas públicas relacionadas con la educación cultural bilingüe. Además, expresa preocupaciones sobre posibles retrocesos en el reconocimiento de derechos colectivos y culturales de los pueblos indígenas en el contexto político actual.

10.3 Entrevistada 3

La entrevistada 3, docente universitaria que se autoidentifica mujer perteneciente a un pueblo indígena, plantea que la universidad responde históricamente a un modelo educativo de origen europeo y occidental.

Describe que, aunque existen iniciativas orientadas al reconocimiento de saberes indígenas, estas son frenadas debido a estructuras administrativas, normativas y curriculares que reproducen lógicas tradicionales de organización académica.

Señala que, en su experiencia docente dentro de una carrera intercultural bilingüe, existe mayor apertura a trabajar conocimientos propios de las comunidades y fortalecer el proceso de autoidentificación cultural en los estudiantes. Sin embargo, menciona que estas dinámicas se ven limitadas por exigencias administrativas, horarios rígidos y estructuras curriculares establecidas.

11. Análisis de los Resultados

Las entrevistas fueron organizadas a partir de tres categorías principales: prácticas y discursos, impacto psicosocial e interculturalidad en instituciones de educación superior, las cuales fueron construidas con referentes teóricos y en referente al enfoque cualitativo de la investigación. Estas categorías permitieron estructurar el guion de la entrevista y guiar el análisis de los relatos, facilitando la comprensión de cómo las prácticas institucionales y los discursos predominantes sobre la interculturalidad se traducen en experiencias concretas para estudiantes y docentes indígenas.

Las preguntas fueron abiertas, lo que facilitó que las participantes expresaran sus vivencias, percepciones y significados en sus propias palabras, sin establecer límites temporales para las respuestas. Esta estrategia favoreció la emergencia de narrativas situadas, relevantes para identificar tanto las formas en que la interculturalidad es enunciada a nivel institucional, como sus efectos en la dimensión subjetiva y relacional de los sujetos.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, se definieron categorías y subcategorías analíticas que orientaron la organización e interpretación de la información recopilada. De esta forma, la tabla 1 presenta las categorías de análisis, su descripción y las subcategorías consideradas.

Tabla 2

Categorías de análisis	Descripción	Subcategorías
Prácticas y discursos	Conjunto de prácticas y discursos institucionales que orientan la administración, la docencia y las relaciones académicas en las IES en torno a la interculturalidad.	Discursos institucionales, prácticas académicas, aplicación de normas, reconocimiento de saberes indígenas, coherencia entre discurso y práctica
Impacto psicosocial	Afectaciones subjetivas y relacionales que experimentan estudiantes y docentes indígenas derivadas de las prácticas y discursos institucionales.	Bienestar emocional, sentido de pertenencia, experiencias de discriminación o reconocimiento, identidad cultural.
Interculturalidad en IES	Formas en que la interculturalidad es concebida y aplicada en las IES, tanto a nivel discursivo como práctico,	Concepciones de interculturalidad, políticas institucionales, inclusión de saberes ancestrales, participación indígena, brechas entre discurso y práctica.

(Elaboración personal, 2025).

11.1 Prácticas y Discursos

Desde la interculturalidad las prácticas y discursos de “curación” o “sanación” so entendidas desde los contextos culturales, geográficos e históricos, muchas veces estas prácticas responden a conocimientos de culturas originarias que han resistido con el paso del tiempo y se han transmitido de forma oral. Las prácticas culturales como el chamanismo y las limpias no pueden llegar a ser comprendidas únicamente desde las categorías clínicas occidentales, ya que son parte de sistemas simbólicos y de sentidos propios de determinados

contextos socioculturales. Al consolidarse a la psicología como una disciplina científica en Occidente, ha tenido a posicionar sus modelos explicativos como universales, deslegitimando otros saberes no occidentales (Quijano, 2000).

Esta dinámica puede verse como una forma de violencia simbólica, en la cual ciertos discursos académicos clasifican prácticas culturales como irracionales, supersticiosas o patológicas, naturalizando dicha jerarquía sin cuestionar explícitamente. En este sentido, la reducción del chamanismo a un “efecto placebo” o a un “delirio colectivo” que niega su legitimidad como práctica con funciones sociales, culturales y psicológicas en las comunidades que la sostienen (Bourdieu, 1991).

Por otro lado, los discursos científicos no solo describen la realidad, sino que producen regímenes de verdad que definen qué prácticas son consideradas normales, racionales o aceptables. En el ámbito educativo, estos discursos se reproducen y legitiman institucionalmente, configurando espacios donde cierta forma de conocimiento es autorizada, mientras otra es ridiculizada o silenciada (Foucault, 1976)

Una vez en una clase de psicología como que sí hablamos acerca de, bueno, el tema era el psicoanálisis, esto del delirio colectivo, etcétera, etcétera, etcétera. Entonces ahí se tomó esto de que por ejemplo las prácticas culturales como por ejemplo el chamanismo, las limpias eran como que funcionaban como efecto placebo y también que eran como que delirios colectivos que tenía el Ecuador.

Y una vez pues también como que, o sea, esto ya se dio en ese espacio y un compañero, o no me acuerdo si era un compañero o un profesor, pero la cuestión es que el profesor no dijo nada, cuando dijeron tipo como, que se quieren hacer psicoshamanes, como que, de una forma un poco despectiva, ya como un burle psicoshamanes tipo la psicología no va con nada del chamanismo porque entiendes que todo lo que hacen es delirio colectivo (Entrevistada 1, comunicación personal, 2025).

El discurso que deslegitiman los saberes culturales indígenas dentro del espacio universitario -al calificar prácticas como el chamanismo o las limpias como “efecto placebo”, “delirio colectivo” o “psicoshamanes”- produce procesos de invalidación simbólica que afecta la identidad cultural del estudiantado y reproduce jerarquías entre los conocimientos considerado “científicos” y los saberes ancestrales.

La ausencia de intervención del profesor frente a comentarios despectivos refuerza esta violencia simbólica, normalizando la burla y el desprecio hacia las prácticas indígenas. Esto genera en el estudiante sentimientos de malestar, incomodidad y falta de reconocimiento, además de impactar a la comunidad, ya que consolida estigmas sobre los saberes ancestrales dentro de la formación profesional. Este tipo de experiencias deteriora el sentido de pertenencia, limita la expresión cultural y contribuye a la reproducción de relaciones de poder coloniales al interior de los espacios educativos.

Los saberes ancestrales continúan ocupando una posición de subyugación dentro de las instituciones educativas y sanitarias (salud), pese a los discursos formales de reconocimiento de la diversidad cultural. Cuando se limita el reconocimiento simbólico, no transforma las relaciones de poder que históricamente han situado a los conocimientos occidentales como hegemónicos, manteniendo a los saberes indígenas en una posición marginal (Walsh, 2009)

Desde esta misma lógica, Santos (2006) plantea la necesidad de una ecología de saberes, es decir, el reconocimiento de la coexistencia de múltiples formas de conocimiento, sin que una se imponga como criterio único de verdad. La ausencia de este enfoque en la academia favorece a la reproducción de jerarquías epistemológicas, donde el conocimiento científico occidental es sobrevalorado frente a otros saberes considerados secundarios o complementarios.

Se piensa que, los sistemas de salud incorporan las prácticas de medicina tradicional de forma limitada y subordinada, reduciéndolas a elementos folclóricos o simbólicos sin capacidad real de incidencia. Este proceso evidencia cómo los saberes ancestrales son

integrados institucionalmente sin un reconocimiento pleno de su legitimidad ni de su valor terapéutico y cultural (Menéndez, 2003).

Pienso que de esta parte del, cuando se habla de saberes ancestrales, cuando se topa esta parte de límites en esta parte del, más que todo en la academia si hay como estos sesgos, porque si nos adentramos un poco en la medicina tradicional a veces valoramos mucho o sobrevaloramos mucho lo que es la medicina, la medicina occidental y dejamos a un lado lo que es la parte ancestral. Por ejemplo hay en hospitales, hospitales públicos que está la parte de la medicina, de la medicina ancestral y pues es solamente como por, no sé, yo pienso que no está tomada como que, o no está como que bien posicionada esta parte de los, de los límites de los saberes ancestrales, no está posicionada, es solamente como una mera pantalla por así decir, porque a veces estos, esta parte de la medicina, en la parte educativa también es como que se ve como un folclore, la parte de los saberes ancestrales es como un folclore más, no como algo que tiene poder y pues hay también como que competencias, porque no siempre se ve como que esa igualdad tanto en la parte de la medicina, tanto en la parte, en el aspecto educativo, no pasa eso como que en todas las instituciones educativas, sea de educación superior o en la parte de secundaria, considero que hay esos niveles también. Pero sí cuando se habla de esta parte de estos límites, si todavía está como que los saberes ancestrales como que muy por debajo de los conocimientos occidentales, de lo que nos han ido como que compartiendo los conocimientos, los, no sé, por ejemplo cuando estaba en la universidad yo no leía o dentro de biblioteca o de no sé, lo que nos colgaban artículos o libros, no habían como que esta parte de artículos con conexiones en la parte intercultural, o sea, como que no te daban ese valor y pues más leíamos como que documentos o artículos de, no sé, de Europa, de España, de otros países de Latinoamérica, pero no estaban como que enfocados en la parte de darle ese valor a la parte de la interculturalidad y pienso que sí hay todavía esos límites y justamente

(Entrevistada 2, comunicación personal, 2025).

Hay una clara percepción de desigualdad epistémica entre los saberes ancestrales y los conocimientos occidentales, especialmente dentro de los espacios académicos y de salud. Esta jerarquización opera como una forma de violencia simbólica, en el plano discursivo en que los saberes indígenas son ubicados en una posición secundaria y representado como prácticas “folclóricas” o meramente decorativas. Esta deslegitimación afecta a la identidad cultural de los sujetos que se reconocen dentro de dichos saberes, generando sentimientos de desplazamiento e invisibilización, al no encontrar reconocimiento ni validación dentro de las instituciones de educación superior que deberían garantizar igualdad de condiciones.

La referencia a hospitales y espacios educativos donde la medicina ancestral existe “solo como una pantalla” evidencia un fenómeno instrumental o funcional, en el cual la presencia de saberes indígenas se utiliza más para cumplir con discursos oficiales que para ejercer un dialogo real entre sistemas de conocimientos. Esto produce un impacto tanto individual como colectivo: por un lado, debilita la autoeficacia cultural de quienes practican o valoran los saberes ancestrales; por otro, refuerza la percepción de que el Estado y las instituciones educativas mantienen una estructura de poder que prioriza lo occidental y margina lo ancestral.

En el relato se menciona que en la formación universitaria no existe materiales, textos o artículos que integren perspectivas interculturales o saberes indígenas, lo que refuerza la experiencia de exclusión epistémica. Esta ausencia sistémica no solo limita la representación de saberes ancestrales, sino que también afecta el bienestar psicológico y social de los estudiantes, al impedir que las identidades culturales se vean reflejadas en el currículo. Esta forma de omisión reproduce dinámicas coloniales que impactan la autoestima y el sentido de pertenencia dentro de los espacios educativos.

Asimismo, el señalamiento de que los saberes ancestrales se encuentran “muy por debajo” de los conocimientos occidentales muestra como las relaciones de poder estructurales continúan rigiendo políticas educativas y sanitarias. Esta subordinación tiene consecuencias

en la configuración de la identidad, fomentando sentimientos de impotencia y reafirmando la percepción de que los saberes indígenas no poseen ninguna legitimidad suficiente para ocupar un lugar central en las instituciones.

Las instituciones de educación superior, como la universidad, no son espacios neutrales de producción de conocimiento, sino que responde a un origen históricamente situado y geopolíticamente determinado, señalando que la universidad moderna surge en Europa y se consolida como parte del proyecto civilizatorio occidental, reproduciendo formas particulares de conocimiento, racionalidad y organización social (Escobar, 2003). Es decir que, los saberes indígenas y comunitarios han sido históricamente excluidos o subordinados dentro del sistema universitario.

Esta exclusión responde a una jerarquía epistémica, donde los conocimientos producidos en Europa y Norteamérica se posicionan como universales, mientras que los saberes ancestrales u originarios son considerados como no científicos o carentes de rigor (Grosfoguel, 2013). Esta estructura epistémica se reproduce en las instituciones educativas, incluso en aquellas que se autodefinen como interculturales.

Freire (2000) advierte que, los sistemas educativos tienden a reproducir modelos dominantes de pensamiento cuando no se cuestionan críticamente sus fundamentos. La educación, en lugar de convertirse en un espacio de liberación y reconocimiento de la diversidad cultural, puede funcionar como un mecanismo de producción de las desigualdades sociales y epistemológicas.

Las universidades, por su naturaleza. Por su forma de, por su origen, digamos, porque son instancias de educación que han sido originadas en Europa. La universidad es un modelo europeo y, por tanto, colonial. ¿Qué es lo que se hace en las universidades? Se transmite, se desarrolla, se procesa, se difunde conocimientos occidentales. Entonces, son muy pocos, muy escasos los ejemplos de universidades o de instancias universitarias donde se promueve el desarrollo de pensamiento, conocimientos y saberes indígenas. Hay muchos

esfuerzos, por ejemplo, la Amawtay Wasi es un ejemplo de que las organizaciones, las comunidades quieren hacer algo por recuperar, por desarrollar sus propios conocimientos. Pero esa es una lucha muy titánica, porque te enfrentas a todo un sistema que es pensado colonialmente y que es funcional al modelo económico. Yo veo que, por ahí las universidades en mi país, por ejemplo, hace como 10 años se inauguraron universidades interculturales, así se llama, interculturales de los pueblos, pero inicialmente tuvieron esta idea del reconocimiento, desarrollo de los conocimientos y saberes de los pueblos, de las organizaciones indígenas originarias, etc. Pero con el pasar del tiempo y con la dinámica que tiene a nivel administrativo, por ejemplo, una institución como es una universidad, se cambió totalmente la figura. Ahora son universidades, podríamos decir, casi, casi como cualquier otra, la misma lógica de organización, la misma lógica de pensamiento, cómo se generan los procesos educativos, formativos en esa institución, son una copia fiel de otra universidad común y corriente. Entonces, para hacer una cosa nueva tienes que salir de ese margen y es difícil salir de ese margen porque estás inserto en esa lógica del sistema educativo marcado por un sistema de gobierno o un sistema de organización social específico que es el Estado (Entrevistada 3, comunicación personal, 2025).

La universidad es una institución de origen europeo, configura una estructura colonial que prioriza, reproduce y legitima principalmente conocimientos occidentales. Esta afirmación revela como la educación superior opera como un dispositivo de producción y distribución desigual del conocimiento, donde los saberes indígenas son históricamente marginalizados, invisibilizados o considerados secundarios. Este proceso genera un impacto en la identidad colectiva de los pueblos indígenas, que se ven situados en un sistema que no reconoce ni validez sus epistemologías, afectando su sentido de agencia, pertenencia y representación.

La mención de iniciativas como Amawtay Wasi muestra una tentativa de resistencia epistémica y de reconstrucción identitaria a través de la educación. Sin embargo, el relato indica que estas iniciativas enfrentan un “sistema pensado colonialmente” que obstaculiza su

desarrollo. Esta lucha desigual produce tensiones entre el deseo de reivindicación cultural y las barreras estructurales que mantienen el predominio del conocimiento occidental. Esta tensión puede generar sentimientos de frustración, desgaste y desamparo colectivo, al evidenciar que la recuperación de saberes ancestrales requiere enfrentarse a un aparato institucional profundamente arraigado en lógicas coloniales y económicas.

Este desplazamiento evidencia un proceso de asimilación institucional, en el que ideas originales de reconocimiento y desarrollo de saberes indígenas se diluyen ante la presión administrativa, normativa y cultural del Estado. Este fenómeno contribuye a reforzar la percepción de que instituciones no están diseñadas para sostener transformaciones profundas, lo cual deterioran la confianza institucional y reafirma experiencias colectivas de inclusión simbólica.

La dificultad de “salir del margen” impuesto por el sistema educativo muestra que la interculturalidad no puede reducirse a reformas superficiales, pues requieren una transformación de las relaciones de poder que estructuran el campo educativo. Esta constatación implica reconocer el bienestar de las comunidades indígenas no depende únicamente del acceso a la educación, sino de la posibilidad de participar en la definición del conocimiento legítimo y de las formas en que este se produce, circula y se enseña. Sin estas transformaciones, las universidades continúan reproduciendo la colonialidad del saber, lo que limita la construcción de espacios interculturales reales y afecta el desarrollo identitario, emocional y colectivo de los pueblos indígenas.

11.2 Impacto Psicosocial

Los procesos de adaptación a la educación superior se inscriben en relaciones de poder que atraviesan las prácticas pedagógicas, los criterios de evaluación y las formas legítimas de producción de conocimiento. Giroux (1997) sostiene que, las instituciones educativas no solo transmiten contenidos, sino que también reproducen valores culturales y normas que

favorecen determinados modos de pensar expresarse, configurando así un currículo oculto que regula quienes logran adaptarse y quienes quedan en desventaja.

Según De Sousa Santos (2010) plantea que, la universidad moderna se funda sobre una monocultura del saber, que invisibiliza otras epistemologías y formas de aprendizaje. Esta lógica se manifiesta cuando la institución exige a los estudiantes provenientes de distintos contextos que se ajusten a modelos académicos tradicionales, sin que exista un diálogo real entre saberes.

Los sistemas educativos inclusivos no se limitan a integrar estudiantes diversos, sino que transforman sus estructuras para responder a sus necesidades. Cuando esta transformación no ocurre, la responsabilidad de la adaptación recae exclusivamente en el individuo, lo que puede generar inseguridad académica y sentimientos de no pertenencia, principalmente en los primeros años de universidad (Ainscow, 2001).

Dubet (2006) señala que, la experiencia escolar se construye a partir de la coherencia – o incoherencia- entre el discurso institucional y la práctica cotidiana. Cuando la interculturalidad se presenta como un ideal discursivo, pero no se refleja en las prácticas pedagógicas se produce una experiencia contradictoria que afecta a la percepción de legitimidad y justicia educativa por parte de los estudiantes.

Por ejemplo, al momento de escribir, de escribir por ejemplo un ensayo, que ahora es muy sencillo, pero cuando uno va los primeros años de universidad, es como que no me siento en ese espacio de confort, pero luego como que te vas adaptando o uno mismo empieza a buscar estos espacios y aquí depende también de la persona para que tú te adaptes y quites lo que tú eres o te adaptes, pero siempre siguiendo con tu esencia. Entonces había mucho, considero que ahora analizando tu pregunta que dices, habían compañeros de la Amazonía, que ahí vemos este sesgo de la educación también, si sales del colegio y salir del colegio en la sierra, salen en el colegio en la Amazonía, pero vienen con esos sesgos a veces de no poder estructurar algo y nosotros tenemos que adaptarnos a ese modelo dominante que

tiene la universidad y no la universidad se adapta a nuestros modelos, sino nosotros como estudiantes que vienen de diferentes espacios, tenemos que adaptarnos a esos modelos muy tradicionales que tiene la universidad. Y pues se hacía como que contradictorio entre el discurso de los profes, el discurso que tenía cada uno y al momento de la práctica es como que un clima donde la interculturalidad era como que, como que el eslogan institucional, pero no era como que se practicaba (Entrevistada 3, comunicación personal, 2025).

La adaptación a la universidad es una vivencia inicial como un proceso de incomodidad y desajuste, especialmente frente a la escritura académica. La dificultad no se presenta como una incapacidad personal, sino como una falta de familiaridad con un modelo académico específico, que se impone como norma en la institución. Con el tiempo, la adaptación es posible, pero aparece ligada a un esfuerzo individual constante por “encajar/pertenecer” en ese modelo.

Evidencia la desigualdad entre las trayectorias educativas previas de los estudiantes, particularmente aquellos provenientes de distintas regiones país. La mención a los compañeros de la Amazonia permite visibilizar cómo las brechas históricas del sistema educativo - marcadas por un bajo nivel de acceso a una educación de calidad, limitaciones en infraestructura, recursos pedagógicos y continuidad escolar- se trasladan al espacio universitario. Estas condiciones estructurales inciden en no tener un contacto previo a prácticas académicas estandarizadas y afectan en el desarrollo de habilidades académicas y sociales.

La interculturalidad aparece como un “eslogan”, es decir, como un elemento simbólico presente en el discurso docente, pero ausente en las prácticas pedagógicas concretas. Esta brecha entre prácticas y discursos generan un ambiente institucional en donde se reproducen desigualdades y se limitan a la posibilidad de una educación verdaderamente inclusiva.

Los procesos de discriminación en el ámbito educativo deben comprenderse como fenómenos estructurales y relacionales que se expresan de manera diferenciada a lo largo de la trayectoria escolar. La discriminación no opera de forma aislada ni unidimensional, sino

que se articula a partir de múltiples ejes como la etnia, la clase social, el género, el lenguaje y el origen territorial, configurando experiencias complejas de exclusión (Crenshaw, 2013).

El lenguaje cumple un rol central como marcador de diferencia y jerarquización social. Según Bourdieu (1991) la escuela legitima una forma particular de capital lingüístico - asociado al hablado “correcto” o hegemónica- y desvaloriza otras formas de expresión, generando procesos de violencia simbólica hacia estudiantes que no dominan plenamente esa norma. En el caso de los estudiantes indígenas, la influencia de lenguas originarias en el castellano suele ser motivo de estigmatización y corrección constante, lo que refuerza relaciones de poder y subordinación cultural.

Se evidencia que la discriminación escolar temprana tiene efectos psicosociales profundos, ya que impacta en la autoestima, identidad y en el sentido de pertenencia de los estudiantes (UNESCO, 2017). Estas experiencias pueden marcar de manera prolongada la relación con el sistema educativo, aun cuando en etapas posteriores -como la universidad- los sujetos no perciban prácticas discriminatorias directas.

Siempre va a haber procesos de discriminación de lado y lado. Sin embargo, en mi experiencia personal, yo te podría decir que no he sentido discriminación en el ámbito universitario, pero yo sí sufrí mucha discriminación en el ámbito escolar. En mis primeros años de escolaridad sí sentía mucha discriminación, pero no sólo por el origen quechua, también por el origen social, por mi posición, digamos, en el estrato social, porque las discriminaciones son diversas, pueden ser por género, por. Por sexo, por género, por origen social, por estrato social o por etnia, por lo que sea. Muchos procesos de discriminación. Sin embargo, por ejemplo, el origen étnico a mí me ha dado una forma de hablar el castellano, yo tengo una forma de hablar en castellano y en los primeros cursos, en los primeros grados de la escuela, eso se notaba más, la influencia del quechua, por ejemplo, en mí habla era muy fuerte, entonces eso me llevaba a procesos de discriminación, cómo vas a decir esto, esto no dices, esto se dice,

los indios hablan así, etcétera, etcétera. Claro, uno va aprendiendo, uno va estudiando, comprendiendo (Entrevistada 2, comunicación personal, 2025).

Las experiencias de discriminación vividas en el ámbito escolar y la percepción actual en la universidad. Mientras que el espacio universitario es descrito como relativamente exento de prácticas discriminatorias directas, la escolaridad temprana aparece como un escenario marcado por múltiples formas de exclusión, particularmente asociadas al origen étnico, social y lingüístico.

La narración evidencia como el lenguaje se convierte en un dispositivo central de discriminación, donde la influencia del quechua en el castellano es señalado, corregida y ridiculizado por docentes o pares. Estas prácticas no solo buscan “normalizar” la forma de hablar, sino que refuerzan estereotipos étnicos (“los indios hablan así”), produciendo una desvalorización de la identidad cultural del sujeto. Este tipo de experiencias se inscribe en lo que la teoría conceptualizada como violencia simbólica, ya que opera de manera cotidiana y naturalizada dentro de la institución escolar.

El testimonio permite observar la dimensión interseccional de la discriminación, al reconocer que esta no se limita únicamente a la pertenencia étnica, sino que se articula con los estratos sociales y otras categorías de diferenciación. Finalmente, el cierre del relato (“uno va aprendiendo, uno va estudiando, comprendiendo”) sugiere un proceso de adaptación y resignificación, donde el sujeto logra transitar estos espacios educativos, aunque ello implique ajustes a la norma lingüística y culturas dominantes.

La vida universitaria se encuentra atravesada por procesos académicos y por dinámicas institucionales que influyen directamente en la permanencia, el bienestar y la percepción de reconocimiento de los estudiantes. Se reconoce que la continuidad en el sistema de educación superior depende también de la interacción entre factores individuales, contextuales e institucionales, siendo estas últimas determinantes en situaciones de crisis o conflictividad social (Terigi, 2007).

En este sentido, la falta de respuesta institucional frente a eventos extraordinarios - como las revueltas sociales- pueden constituir como un factor de riesgo para la trayectoria educativa, especialmente para estudiantes foráneos y pertenecientes a pueblos indígenas. La ausencia de medidas de flexibilización académica evidencia una lógica institucional que asume condiciones homogéneas de acceso y movilidad, desconociendo las desigualdades territoriales y sociales que atraviesan a ciertos grupos estudiantiles (Tinto, 1993).

Desde la perspectiva del psicosocial, diversos estudios señalan que cuando los estudiantes perciben que la institución no reconoce ni acompaña sus dificultades, se produce un debilitamiento del vínculo institucional, expresado en sentimientos de desprotección, desvalorización y menor sentido de pertinencia (Benítez & Correa, 2018). Este vínculo resulta clave, ya que la permanencia en el sistema educativo no depende únicamente del rendimiento académico, sino también de la calidad de las relaciones que el estudiante establece con la universidad.

Asimismo, la UNESCO (2017) sostiene que, las Instituciones Educativas tienen la responsabilidad de garantizar condiciones de acceso, permanencia y trato digno, particularmente para población históricamente excluidas. La omisión de acciones orientadas al cuidado institucional puede ser leída como una forma de exclusión indirecta, que impacta negativamente y en la construcción de trayectorias formativas equitativas

Lo que me hizo sentir como que un poquito mal es, por ejemplo, que durante el paro las universidades no se manifestaron tanto y, por ejemplo, yo tuve que venir como sea a las clases. Y, o sea, ya había paro y yo no podía pasar. Supongo que pasó lo mismo con otros estudiantes indígenas de Otavalo que son foráneos, ¿no? Porque yo también soy foránea. Entonces, creo que más que todo era por esta indiferencia de las instituciones educativas, que nunca dijeron tipo como que, no sé, aplacemos las clases, clases virtuales, porque tus estudiantes no pueden llegar. Creo que fue como que más directo de la universidad; me sentí como que menos importante, que tuve que arriesgarme tanto como para llegar

(Entrevistada 1, comunicación personal, 2025).

Durante el paro, algunas IES adoptaron una postura de indiferencia y desprotección a sus estudiantes. La ausencia de una respuesta institucional -al no pronunciarse ni disponer la suspensión de clases o la implementación de modalidad virtual- transmitió el mensaje de que estudiantes que residen fuera de la urbe eran considerados de menor relevancia, particularmente los que se autoidentifican como indígenas. Esta situación generó afectaciones emocionales como malestar, inseguridad y vulnerabilidad, al percibir que debían exponerse físicamente para cumplir con sus responsabilidades académicas, aun en un contexto adverso.

Lo narrado nos sugiere que otros estudiantes indígenas o aquellos que viven en zonas periféricas presentaron dificultades similares, lo que refleja un impacto psicosocial de carácter colectivo: una creciente percepción de que las instituciones no reconoce sus condiciones específicas, ni garantiza criterios mínimos de equidad para su participación.

Esta indiferencia institucional reproduce desigualdades estructurales y debilita la confianza en la propia universidad, afectando el sentido de pertenencia y la legitimidad del espacio académico como entorno seguro y justo. Estas dinámicas consolidan experiencias de exclusión y erosión del reconocimiento, que restringen la posibilidad de ejercer una ciudadanía plena dentro del ámbito universitario.

11.3 Interculturalidad en Instituciones de Educación Superior

La interculturalidad, debe ser entendida como un principio orientado al reconocimiento y al diálogo entre culturas, no obstante, se señala que esta incorporación suele operar de manera superficial, sin alternar las estructuras históricas de dominación. Muchas políticas interculturales funcionan como mecanismos de gestión de la diversidad, donde se reconoce la diferencia cultural sin cuestionar las asimetrías de poder que atraviesan las relaciones entre el Estado, las instituciones y los pueblos indígenas (Dietz, 2012).

Según Quijano (2000) las sociedades latinoamericanas continúan organizándose a partir de una matriz colonial que jerarquiza a los sujetos según criterios raciales, culturales y

epistémicos. En este marco, la participación de los pueblos indígenas en espacios institucionales suele estar condicionada por lógicas de control que limitan su capacidad de incidir en la toma de decisiones, reduciendo su presencia a un rol meramente simbólico.

La interculturalidad puede transformarse en un discurso vacío cuando no se acompaña de una ética del reconocimiento y de mecanismos reales de participación. En estos casos, esta se reduce a un gesto retórico que legitima a las instituciones sin modificar las prácticas que reproducen la desigualdad y la subordinación cultural (Tubino, 2005).

La verdad es que acogiendo a través del término de interculturalidad en este país pues sí es como que muy de adorno folclórico el tomar en cuenta los indígenas, a qué me refiero es que por ejemplo suele invitarse a indígenas a los espacios simplemente para que estén ahí, como una figura decorativa, o sea como que vamos a tener esta asamblea pero no vas a hablar mucho ya, y si hablas mucho pues te vamos a cortar, entonces como que solo se les invita para que se vea que están, pero más bien no se les da la palabra (Entrevistada 1, Comunicación personal ,2025).

Se habla de una deslegitimación y silenciamiento hacia los pueblos indígenas dentro de espacios institucionales. Cuando la interculturalidad se vive “como una figura decorativa”, se produce una inclusión meramente simbólica que afecta directamente la identidad, la autoestima cultural y el sentido de agencia de los indígenas. Aunque su presencia es aparentemente reconocida, su voz es restringida, lo cual constituye una forma de violencia simbólica que refuerza la percepción de que sus aportes no poseen valor dentro del espacio institucional. Estas dinámicas generan afectaciones emocionales como frustración, impotencia y merma en la valoración personal.

Este tipo de prácticas reproducen dinámicas históricas de exclusión y colonialidad, lo que alimenta la desconfianza hacia las instituciones y debilita la posibilidad de establecer relaciones equitativas dentro de ellas. La comunidad indígena puede experimentar un malestar compartido al reconocer que su participación es controlada y no se traduce en un verdadero

diálogo intercultural. Por lo tanto, estas experiencias impactan negativamente en el bienestar psicosocial, deteriorando el sentido de pertenencia y obstaculizan el ejercicio pleno de la ciudadanía en espacios académicos o instituciones donde deberían garantizarse condiciones de reconocimiento, escucha y participación efectiva.

La incorporación suele darse de manera limitada y formal, reduciendo a la interculturalidad a prácticas simbólicas que no alteran las estructuras de desigualdad existente. La interculturalidad institucionalizada corre riesgo de convertirse en un recurso discursivo que legitiman las instituciones sin garantizar transformaciones reales en términos de participación, reconocimiento y poder (Mato, 2014).

La interculturalidad implica reconocer la existencia de múltiples pueblos y nacionalidades como sujetos colectivos de derecho y no únicamente como expresiones culturales. Según Kymlicka (1996), el reconocimiento cultural debe ir acompañado de garantías políticas y sociales que aseguren condiciones de igualdad, ya que el simple reconocimiento simbólico no elimina las relaciones de dominio estructural.

Según Giroux (1997), las instituciones educativas reproducen relaciones de poder cuando no cuestionan críticamente los saberes que legitiman y aquellos que excluyen. La educación intercultural, por lo tanto, debe promover una pedagogía crítica que reconozca la diversidad epistemológica y fomente el respeto entre distintos grupos culturales, evitando la homogenización del conocimiento.

La justicia social no puede reducirse a únicamente a la redistribución económica, sino que debe incluir reconocimiento cultural y la participación política (Fraser, 2008). En contextos interculturales, la falta de reconocimiento de los saberes y voces indígenas constituyen una forma de injusticia simbólica que limita su participación en igualdad de condiciones dentro de los espacios institucionales.

Primero considero que la interculturalidad, bueno ahora está como muy estigmatizada, que

la interculturalidad es como que te vistes, te usas de pronto una vestimenta y eso me parece que no es, como que eso no es interculturalidad, más bien es como esta parte de, como de un principio, como de un principio que nosotros tenemos, sea en la parte política, en la parte social y más que todo como un ente educativo que a los pueblos indígenas nos reconocen como que la existencia no solamente de un pueblo, sino de diferentes pueblos, diferentes nacionalidades que tiene el Ecuador y pues en condiciones de igualdad pues el respeto, el diálogo, creo que eso es la interculturalidad y pues no solamente de convivir entre pueblos indígenas sino de transformar esta parte de estas relaciones de poder que se tiene.

El aspecto de la cultura que se considera también algo, algo muy importante, considero que eso es la interculturalidad, que es como que un encuentro respetuoso entre sean mestizos, sean indígenas, creo que eso es una verdadera interculturalidad porque nuestro, nuestro país es diverso porque tiene, como mencionaba, tiene 18 pueblos, 14 nacionalidades, entonces creo que es una igualdad de derechos que se basa también en los saberes ancestrales (Entrevistada 2, comunicación personal, 2025).

Una representación de la interculturalidad que trasciende lo folclórico y lo simbólico, y reivindica como un principio político, social y educativo orientado al reconocimiento pleno de los pueblos indígenas. Se denuncia que la interculturalidad ha sido estigmatizada y reducida a elementos superficiales como la vestimenta, lo cual constituye una forma de desprestigio cultural que invisibiliza la profundidad histórica, política y epistemológica de los pueblos indígenas. Esta reducción conlleva a repercusiones psicosociales al reproducir estereotipos y limitar el reconocimiento legítimo de identidades indígenas diversas.

La participante hace hincapié que la verdadera interculturalidad implica igualdad, respeto, diálogo y transformación de las relaciones de poder. Esta afirmación evidencia una agencia social activa y un deseo de redefinir la interacción entre grupos étnicos en condiciones de igualdad. Este énfasis en la igualdad refleja la necesidad de reconocimiento identitario, uno de los componentes centrales del bienestar psicosocial. La mención explícita de los pueblos y

nacionalidades indígenas del Ecuador refuerza la importancia de la identidad colectiva, ya que enfatiza la presencia histórica y cultura de estos grupos frente a las prácticas sociales tienden a homogeneizar o invisibilizar dicha diversidad.

Asimismo, la idea de una identidad intercultural basada en el “encuentro respetuoso” muestra una búsqueda de relaciones intergrupales no jerárquicas, lo cual constituye un componente clave en los procesos psicosociales de reparación frente a la colonialidad del poder. Esta visión desafía las estructuras simbólicas que históricamente han subyugado los saberes ancestrales, promoviendo en su lugar un reconocimiento epistémico que fortalece el sentido de comunidad.

A partir del 2008, el Estado ecuatoriano, con la constitución, se define como un Estado plurinacional e intercultural, reconociendo formalmente los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas, así como la educación intercultural bilingüe como un derecho fundamental (Constitución de la República del Ecuador, 2008). No obstante, existe una brecha significativa entre el conocimiento normativo y su implementación material, especialmente en el ámbito educativo. Esta distancia en el discurso jurídico y la práctica institucional ha sido señalada como una de las principales limitaciones de los Estados plurinacionales en América Latina (Acosta, 2010).

La educación intercultural bilingüe ha sido concebida como un espacio clave para la revalorización de saberes ancestrales y el fortalecimiento de las lenguas originarias. Sin embargo, en muchos contextos, este modelo educativo enfrenta procesos de precarización que limitan su alcance, obligando a docentes a asumir responsabilidades que debería asumir el Estado (López, 2009). Esta sobrecarga ética y profesional, donde la continuidad de prácticas interculturales depende más del compromiso individual que de una política educativa sólida, configura así una forma de precarización estructural.

Estas brechas corresponden a estructuras históricas de poder que continúan jerarquizando los conocimientos occidentales por encima de los saberes indígenas (Quijano, 2000). Así, aunque el Estado reconozca la diversidad cultural, las políticas educativas siguen

reproduciendo una lógica monocultural que prioriza más los saberes occidentales antes que los ancestrales.

El Estado ecuatoriano reconoce formalmente, claro, los derechos, los pueblos indígenas, está, está avalado en la Constitución, pero su cumplimiento material es incompleto, o sea, se dice está, pero no se cumple, no se hace y pues existen avances importantes obviamente, pero también hay muchas brechas profundas tanto en el territorio. Ahora que se está en el aspecto de educación intercultural bilingüe es muy, muy, muy abajo de, no sé, todavía no tengo datos reales en esta parte de la educación intercultural bilingüe, pero se vive, se palpa de que no hay ese tipo de recursos, se menciona que se deben manejar exclusivamente los libros, por ejemplo, los libros en las instituciones públicas que el gobierno pues da los libros, no hay libros de educación intercultural bilingüe, entonces ¿Qué hacen los docentes? ¿Qué hacen en esta parte? Entonces es como que buscar y acomodarse en una parte de forma personal más que todo, es como que la ética del profesional para que se siga practicando o que no se pierda esta parte de los, del respeto a los saberes ancestrales y pues se sigue, sigue, sigue vigente pues estas transformaciones que ha ido y son más como que estructurales también en este sentido (Entrevistada 3, comunicación personal, 2025).

Hay una tensión entre el reconocimiento formal de los derechos de los pueblos indígenas en el marco constitucional ecuatoriano y su cumplimiento material, que se describe como incompleto e insuficiente. Esta brecha entre lo declarado y lo vivido genera un proceso de frustración colectiva y de desconfianza hacia el Estado, pues las comunidades perciben que las garantías legales no se traducen en políticas efectivas que aseguren su bienestar.

Esta distancia entre lo normativo y lo práctico reproduce un sentimiento de desprotección estructural, afectando la experiencia subjetiva y colectiva de los pueblos y nacionalidades.

La mención a la precariedad dentro de la educación intercultural bilingüe revela un impacto psicosocial asociado a la desigualdad en el acceso a recursos educativos culturalmente pertinentes. La ausencia de materiales, como libros propios de la educación intercultural bilingüe, obliga a los docentes a implementar soluciones improvisadas y personales, lo que denota un sistema que delega responsabilidades estatales a individuos.

Este escenario afecta a la comunidad en dos dimensiones: 1) deteriora el reconocimiento epistémico, al no garantizar la transmisión formal de saberes ancestrales y 2) refuerza sentimientos de que su cultura no es importante, al constatar que sus necesidades no forman parte de las prioridades estructurales del sistema educativo.

Asimismo, la necesidad, de que los docentes busquen y acomoden materiales desde su propia ética profesional muestra una forma de resistencia cotidiana, pero también expone falta de apoyo institucional y el desgaste psicosocial asociado a tener prácticas educativas que el Estado no respalda. Esta situación limita la continuidad y fortalecimiento de la educación intercultural, lo que tiene consecuencias en la identidad cultural, la autoestima y la transmisión intergeneracional de saberes.

El fragmento revela un impacto marcado por la coexistencia de avances normativos y brechas estructurales persistentes, que generan un malestar colectivo, debilitamiento del sentido de pertenencia, y una percepción sostenida de desigualdad. Esta experiencia refuerza la necesidad de comprender la interculturalidad no solo como un marco jurídico, sino como un proceso que requiere transformaciones profundas en las relaciones de poder, los recursos disponibles y las condiciones materiales que permitan la vigencia real de los derechos colectivos y de saberes ancestrales.

Para García Canclini (2004), las culturas no existen como entidades cerradas, sino como procesos híbridos que se construyen en la interacción en el cambio y el conflicto. Dicho esto, la interculturalidad, puede comprenderse como un proceso social dinámico, marcado por la interacción constante entre sujetos y colectivos culturalmente diversos, cuyas relaciones estén atravesadas por tensiones, desacuerdos y negociaciones.

Muchas políticas interculturales operan bajo una lógica administrativa de gestión de la diversidad, donde la inclusión se convierte en un mecanismo de control que no transforma las relaciones sociales existentes, así, la interculturalidad se vacía de su potencial político cuando no problematiza las desigualdades estructurales (Dietz, 2012).

Las relaciones sociales justas se fundamentan en el reconocimiento recíproco, entendido como la validación moral y social del otro como sujeto legítimo. Este reconocimiento no implica necesariamente consenso, sino la aceptación de la diferencia como parte constitutiva del vínculo social (Honneth, 1997). La ausencia del reconocimiento genera formas de menosprecio que afectan tanto a la identidad individual como la cohesión colectiva.

El pluralismo agonista señala que las sociedades democráticas no eliminan el conflicto, sino que lo canalizan de manera legítima. La interculturalidad se construye a partir del desacuerdo y la confrontación de posiciones distintas, sin que ello implique la negociación del otro (Mouffe, 2007). El diálogo intercultural, entonces, no busca suprimir las diferencias, sino establecer condiciones para que estas puedan expresarse sin derivar en exclusión o violencia.

Según Freire (2000) el diálogo auténtico solo es posible cuando se reconocen las experiencias y saberes de los sujetos como válidos. La interculturalidad, entendida como práctica dialógica, exige una relación horizontal que permita cuestionar las estructuras que producen desigualdad y silenciamiento.

Totalmente, o sea, para mí la interculturalidad es un. Es un proceso permanente de negociación, de intercambio, de forcejeo, digamos, de distintos elementos de la vida cotidiana, de la organización. De la vida, de la organización de la sociedad, etc. Las personas somos distintas y tenemos distintas culturas, distintos hábitos. Y por tanto en el relacionamiento de las personas a veces. Podemos encontrar cosas que nos unen. Nos enlazan a las personas, pero también encontramos pensamientos, prácticas, formas de ser que nos distancian porque son distintas y la interculturalidad para mí es precisamente lograr ese diálogo, incluso en la diferencia, o sea, que parte del respeto, que parte del

reconocimiento de la existencia del otro, pero es, es un proceso de diálogo, de tratar de entender, comprender. Y de relacionarse con el otro a nivel personal pero también a nivel colectivo, a nivel social. Sí, esa es una perspectiva más de la interculturalidad pensada desde lo que se denomina interculturalidad crítica, porque hasta hace un tiempo se pensaba la interculturalidad como el simple reconocimiento, como la inclusión, Solo la inclusión. Eso, reconocimiento y la inclusión. Pero la inclusión tiene una perspectiva así. Un centro de poder. Yo te incluyo a ti porque yo soy buena, yo reconozco que tú eres válido para mis propósitos, para mis objetivos, etc. Y te incorporo a mi sistema. pero yo difiero, o sea, para mí la interculturalidad es mucho más que eso, e incluso en mi concepción de interculturalidad es necesario que haya divergencia, de que haya discusión, de que haya desacuerdos, o sea, la interculturalidad para que se construya realmente tiene que partir. De esta situación problemática, no es paz y armonía, se busca, se busca la convivencia pacífica, armónica, etc. Pero se tiene que comenzar del reconocimiento de que hay algo que no funciona y que no está bien.

Las interacciones entre grupos culturalmente diversos implican negociación, tensiones, acuerdos y desacuerdos, lo cual desmonta la idea idealizada de que la interculturalidad como armonía automática. Esta visión reconoce que la diferencia es constitutiva de las relaciones sociales y que, por tanto, la interculturalidad supone un ejercicio activo de diálogo, comprensión y reconocimiento mutuo, tanto a nivel individual como colectivo.

La crítica hacia la noción de “inclusión” como práctica vertical revela la presencia de relaciones de poder asimétricas que estructuran vínculos interculturales. Esta forma de inclusión -descrita como una acción unilateral donde un centro de poder “incorpora” al otro- reproduce dinámicas de subyugación simbólica, al validar únicamente elementos culturales que resultan funcionales para el sistema dominante. Esto afecta al bienestar de los grupos subordinados, pues limita su capacidad de agencia y su derecho a definir el sentido de su propia participación.

Asumir el conflicto como punto de partida no implica renunciar a la convivencia, sino reconocer que el bienestar psicosocial de los grupos requiere visibilizar lo que “no funciona”, es decir, aquellas estructuras que reproducen desigualdad y exclusión.

La idea de que la interculturalidad debe comenzar por el reconocimiento de la problemática y de lo que no está bien refleja un proceso psicosocial encaminado a la transformación, Implica aceptar que la convivencia no se sostiene únicamente en la aceptación de la diferencia, sino en el cuestionamiento de las condiciones históricas que han limitado la participación y el reconocimiento de ciertos grupos. Esta perspectiva favorece un bienestar psicosocial sustentado en relaciones más equitativas, diálogos simétricos y reconocimiento mutuo, condiciones necesarias para cuestionar la colonialidad y construir vínculos más justos.

12. Interpretación de los Resultados

Los resultados obtenidos se construyen a partir del análisis de las narrativas de estudiantes y docentes indígenas, las cuales permiten comprender cómo los discursos institucionales sobre la interculturalidad se articulan -o se distancian- de las prácticas cotidianas en las IES privadas. Los hallazgos evidencian tensiones persistentes entre discursos que muestran el reconocimiento de la diversidad culturalidad y prácticas académicas que continúan reproduciendo/respondiendo a las lógicas hegemónicas, generando experiencias de invisibilización, sobre exigencia para la adaptación y el malestar psicosocial. Estos resultados dialogan con planteamientos teóricos que advierten que la interculturalidad se limita al plano normativo o simbólico, corre el riesgo de reproducir desigualdades estructurales en lugar de transformarlas (Walsh, 2009)

Los relatos analizados muestran que dichas tensiones impactan en dimensiones subjetivas como el sentido de pertenencia, el reconocimiento identitario y el bienestar emocional de los participantes. Las experiencias narradas no pueden comprenderse únicamente como vivencias individuales, sino como efectos de prácticas institucionales

históricamente situadas que configuran formas específicas de relación entre sujetos, saberes y poder.

La presentación y el análisis de los resultados se organizan de acuerdo con los ejes de investigación definidos: prácticas y discursos, impacto psicosocial e interculturalidad en instituciones de educación superior. Esta estructura facilita la discusión teórico-conceptual y la comparación con otros hallazgos empíricos, permitiendo identificar coincidencias y tensiones entre la literatura especializada y las experiencias recogidas en el campo. La investigación aporta conocimiento relevante para la comprensión de la interculturalidad en la educación superior, sin plantear acciones de intervención directa.

13. Conclusiones

- En cuanto al objetivo general, se concluye que las prácticas y discursos sobre la interculturalidad en las Instituciones de Educación superior privadas de Quito presentan una brecha significativa entre la interculturalidad promovida a nivel institucional y su implementación en la cotidianidad académica. Esta distancia incide directamente en el impacto psicosocial experimentado por estudiantes y docentes indígenas, manifestándose en una difícil adaptación académica, reconocimiento limitado y un sentido de pertenencia frágil durante el 2025.
- Identificar las prácticas y discursos sobre la interculturalidad presente en las instituciones de educación superior se configura principalmente desde un nivel discursivo y normativo, siendo reconocido por estudiantes y docentes indígenas a través de declaraciones institucionales, documentos oficiales y discursos académicos. No obstante, dichas expresiones interculturales resultan poco consistentes en su aplicación práctica, lo que limita su alcance en las experiencias educativas cotidianas.
- El análisis del impacto psicosocial de las prácticas y discursos sobre la interculturalidad generan efectos ambivalentes en estudiantes y docentes

indígenas. Si bien el discurso institucional puede producir expectativas de inclusión y reconocimiento, la escasa representación de estas propuestas en acciones concretas provoca sentimientos de exclusión simbólica, sobrecarga adaptativa y malestar psicosocial, afectando el bienestar emocional y el sentido de pertenencia dentro del entorno universitario.

- En la comprensión de las tensiones existentes, hay una persistente contradicción estructural entre el discurso intercultural institucional y las prácticas cotidianas realizadas. Esta tensión se expresa en la falta de coherencia entre lo que las instituciones promueven y lo que efectivamente se implementan en los procesos académicos, administrativos y relacionales, reproduciendo desigualdades y limitando el carácter transformador de la interculturalidad en el ámbito universitario.

14. Referencias Bibliográficas:

- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES).
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Albó, X. (2002). Nuestro gran desafío: ser iguales y solidarios en la diversidad. In D. Mato, *Interculturalidad y educación intercultural* (pp. 13-27). Buenos Aires: CLACSO.
- American Psychological Association. (2002). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Arias-Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *redhecs: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9–28.
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de moebio*, 221–234.
- Barrios, J. G., & Reséndiz, M. T. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en psicología*, 34–41.
- Benítez, M., & Correa, N. (2018). Bienestar psicosocial y permanencia en educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45–60.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor país: Subjetividad e historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77–101.
- Breilh, J. (1992). *Trabajo hospitalario, estrés y sufrimiento mental: Deterioro de la salud de los internos en Quito, Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Campos, V. S. (2012). Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución

- discursiva. *Revista de Psicología*, 185–208.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Constituyente.
- Crenshaw, K. (2013). *Demarginalizing the intersection of race and sex*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 192–207.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, 51–86.
- Fairclough, N. (1993). *Discurso y cambio social*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fardella, C., & Carvajal Muñoz, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas*, 91–102.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2023). *Pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador: análisis postcensal*. Quito: UNFPA Ecuador.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Volumen 1: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. New York: Continuum.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- González, K. I. (2023). *Crítica a la psicología social comunitaria: reflexión epistémica con la inclusión de los pueblos originarios*. Ciudad de Mexico: UNAM, Facultad de Psicología.
- Grijalva Cevallos, L. M. (2021). *La destrucción de la casa hacienda de la comunidad indígena Pucará de Pesillo de Cayambe y su impacto psicosocial en la comunidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Grosfoguel, R. (2013). The structure of knowledge in Westernized universities. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 73–90.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- INEC. (2023). *Resultados del Censo de Población y Vivienda 2022*. Quito: INEC.
- Jara, O. H. (2022). *La sistematización de experiencias*. San José: Alforja.
- Krainer, A. (2012). *Interculturalidad: Un acercamiento desde la investigación*. Quito: FLACSO Sede Ecuador.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- López, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina*. La Paz: Plural Editores.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores.
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*. Caracas: IESALC–UNESCO.
- Mato, D. (2014). *Universidades indígenas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Menéndez, E. L. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciências & Saúde Coletiva*, 185–207.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 55–77.

- Ministerio de Economía y Finanzas. (2023). *Proforma del Presupuesto General del Estado 2023: Sectorial y por entidad*. Gobierno del Ecuador.
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2024). *Proforma del Presupuesto General del Estado 2024: Sectorial y por entidad*. Gobierno del Ecuador.
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2025). *Proforma del Presupuesto General del Estado 2025: Sectorial y por entidad*. Gobierno del Ecuador.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, C. P. (2005). La universidad, institución social. *Estudios sobre educación*, 145–165.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos, B. d. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2021). *Registros administrativos de matrícula en educación superior*. Quito: SENESCYT.
- Soliz, M. F. (2017). Megaminería en el país de los derechos de la naturaleza. *Ecología política*, 75–80.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tierney, W. G., & Lanford, M. (2018). *Institutional culture in higher education*. Dordrecht: Springer.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Lima: Encuentro continental de educadores agustinos.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París:

UNESCO.

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. (2023).

Historia institucional. Quito: UINPIAW.

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. (2025).

Pronunciamento institucional frente al recorte presupuestario. Quito: UINPIAW.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad*. Quito: Abya-Yala.

Wright, S., Carney, S., Krejsler, J. B., Nielsen, G. B., & Ørberg, J. W. (2020). *Enacting the university: Danish university reform in an ethnographic perspective*. Cham: Springer Nature.

15. Anexos

15.1 Declaración de uso de herramientas de inteligencia artificial

En el desarrollo del presente trabajo de titulación se utilizaron herramientas digitales de apoyo basadas en inteligencia artificial exclusivamente como recurso auxiliar para la organización de ideas, revisión de la redacción y mejora de la claridad del texto. El análisis, interpretación, selección de fuentes y redacción final corresponden íntegramente al autor, quien asume con plena responsabilidad académica y ética sobre el contenido presentado.