

Desigualdad entre grupos étnicos y líneas de género en la educación ecuatoriana

Inequality among ethnic and gender groups in Ecuador's education

Desigualdade entre grupos étnicos e linhas de gênero na educação equatoriana

Jeanneth Caroline Galarza Galarza*, Susana Patricia Zurita Álava**, Diana Garcés-Toro*** y Santiago López-Zurita****

RESUMEN

En este estudio se explora la variabilidad y las tendencias en los niveles de educación entre grupos étnicos y de género para comprender los resultados educativos de los grupos de población más desfavorecidos en Ecuador. Se utilizó el Censo Nacional de Población y Vivienda 2022 y una regresión multivariable para estimar la diferencia entre etnias y género. Se encontró que en Ecuador las mujeres poseen una ventaja en años de educación, y los grupos étnicos minoritarios, excepto los blancos, tienen una desventaja en años de educación, en comparación con los mestizos. Además, la intersección de las identidades indígena y de género presenta una desventaja acumulativa para las mujeres indígenas en años de educación. Se concluye que las políticas públicas tienen implicaciones con respecto a estas disparidades y se enfatiza en la importancia de

Palabras clave:
educación, discri-
minación étnica,
discriminación
sexual.

* Ecuatoriana. Magíster en Género, Equidad y Desarrollo Sostenible, Universidad Técnica de Ambato (UTA). Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, UTA. Ambato, Ecuador. jeannethgalarzag@uta.edu.ec ORCID: 0000-0002-2837-5651

** Ecuatoriana. Magíster en Psicología Educativa, Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI). Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, UTI. Ambato, Ecuador. susanazurita@uta.edu.ec ORCID: 0000-0002-6326-7576

*** Ecuatoriana. Economista, Universidad Técnica de Ambato (UTA). Facultad de Contabilidad y Auditoría. Ambato, Ecuador. dgarces8430@uta.edu.ec ORCID: 0000-0001-5406-6468

**** Ecuatoriano. Magíster en Tecnología Global y Desarrollo, Universidad Técnica de Ambato (UTA). Profesor de la Facultad de Contabilidad y Auditoría, UTA. Ambato, Ecuador. slopez@uta.edu.ec ORCID: 0000-0002-0604-9855

tomar en cuenta los prejuicios de género dentro de los grupos indígenas.

ABSTRACT

This study explores the variability and trends in education levels between ethnic groups and genders to understand the educational outcomes of the most disadvantaged population groups in Ecuador. We used the 2022 National Population and Housing Census and a multivariate regression to estimate the difference between ethnicity and gender. It was found that, in Ecuador, women have an advantage in years of education, and ethnic minority groups, except whites, have a disadvantage in years of education compared to mestizos. In addition, the intersection of indigenous and gender identities presents a cumulative disadvantage for indigenous women in years of education. It is concluded that public policies have implications with respect to these disparities and emphasizes the importance of taking into account gender biases within indigenous groups.

Keywords:
education, ethnic
discrimination,
sexual
discrimination.

RESUMO

Este estudo explora a variabilidade e as tendências nos níveis educacionais entre grupos étnicos e de gênero para compreender os resultados educativos dos grupos populacionais mais desfavorecidos do Equador. Foi utilizado o Censo Nacional de População e Habitação de 2022 e a regressão multivariada para estimar a diferença entre etnia e gênero. Observou-se que, no Equador, as mulheres têm uma vantagem em termos de anos de estudo, e os grupos étnicos minoritários, exceto os brancos, têm uma desvantagem em termos de anos de estudo em comparação com os mestiços. Além disso, a interseção das identidades indígenas e de gênero apresenta uma desvantagem cumulativa para as mulheres indígenas em termos de anos de escolaridade. Conclui-se que as políticas públicas têm implicações com relação a essas disparidades e se enfatiza a importância de levar em conta os preconceitos de gênero dentro dos grupos indígenas.

Palavras-chave:
educação,
discriminação
étnica,
discriminação
sexual.

Introducción

La educación tiene un papel esencial e instrumental en la construcción de capacidades que facilitan a las personas la participación en la economía a través del comercio y la producción, así como oportunidades sociales y de participación para vivir en la forma que ellos valoren (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2011; Villalobos et al., 2017). De acuerdo con Smith (1994), la educación juega un papel crucial en el progreso y el crecimiento de las sociedades de mercado. Es decir, la educación no es simplemente un componente adicional de las interacciones económicas, sino que desempeña un papel activo porque aborda las dificultades que surgen en la evolución de la sociedad mercantil, tales como la ignorancia, la falta de perspicacia y la disminución de la interacción social (Gallardo Eraso, 2023; Frame y Schwarze, 2023).

En cuanto a los grupos desfavorecidos, existen varios estudios sobre los resultados del desarrollo en América Latina que muestran una variación significativa entre grupos indígenas y no indígenas. Esos resultados van desde el acceso a los bienes y los servicios públicos, la pobreza y la situación laboral hasta el logro educativo; alcanzan también, sin duda, el espectro cultural (Psacharopoulos, 2006; Banco Mundial, 2015). Una limitación clave de la mayoría de los estudios disponibles es que sólo se enfocan en el factor económico como limitante del acceso a la educación (Cunha y Heckman, 2007; Constantino et al., 2012; Setyadi, 2022).

Sin embargo, no hay suficientes análisis sobre las desigualdades de heterogeneidad en los resultados educativos de los grupos desfavorecidos con respecto al acceso a la educación, aunque hay estudios que informan que los individuos o grupos que están simultáneamente relacionados con más de una identidad —es decir, en la intersección de género y etnia— se enfrentan a una mayor desventaja (Crenshaw, 1989; Phoenix y Pattynama, 2006; Collins, 2009). Por ejemplo, Whitcomb et al. (2021) encontraron que estudiantes con antecedentes históricamente desfavorecidos enfrentan obstáculos que afectan su desempeño académico. Estos resultados destacan inequidades sistémicas en la educación superior y las urgencias de abordar la inercia institucional para promover la equidad y la inclusión. Por otro lado, Browne y Misra (2003) han proporcionado ejemplos de esas desventajas acumulativas

en los resultados del mercado laboral; Sen et al. (2009) abordaron el acceso a la atención de la salud, mientras que Taş et al. (2014) se centraron en el logro educativo.

Reimão y Taş (2017) ofrecen una perspectiva importante sobre las brechas de educación étnica y de género en Bolivia. Concluyeron que la literatura anterior ignoró las principales diferencias dentro de la población indígena, a saber, entre aymaras y quechuas, para quienes los resultados educativos fueron “diferenciados a través de la intersección de género y etnicidad, lo que resultó en desventajas acumulativas para las mujeres indígenas” (p. 251). Afirmaron además que estos estudios “tienen implicaciones para la educación y los resultados del mercado laboral, así como para la agencia y el bienestar, ya que las limitaciones en la educación se trasladan a las oportunidades y el empoderamiento de los individuos” (Reimão y Taş, 2017, p. 253).

De acuerdo con la literatura previa, se identificaron desventajas acumulativas en la intersección de género, etnia, raza y clase (Jiménez, 2022). Esto sugiere que en Ecuador existiría una mayor desventaja en la intersección de género y etnia. Es decir, podría haber mayores desventajas que se explican por la condición de ser mujer y de pertenecer a ciertos grupos étnicos, en contraste con ser solo mujer o pertenecer únicamente a cierto grupo étnico.

El propósito de esta investigación es explorar la variabilidad y las tendencias en los resultados educativos entre diferentes grupos étnicos y entre géneros para comprender los resultados educativos de los grupos de población más desfavorecidos en Ecuador.

Evolución de los grupos sociales dentro del sistema educativo

El denominado capitalismo colonial en América Latina determina algunas condiciones que aplican para grupos sociales y étnicos; se trata de una política que profundizó las desigualdades inmersas en el poder. En la estructura jerarquizada y racionalizada de ese poder se ubica la educación intercultural en el continente, con la base de defender y recuperar la identidad cultural, y de afianzar la idea de que lo étnico es algo que atañe a todos los ecuatorianos y no solo a los pueblos indígenas (Bastidas Jiménez, 2019; Espinoza Freire y Ley Leyva, 2020; López, 2021).

Según Fernández Rueda (2016), la Revolución Liberal fue quizás el punto de partida para iniciar el camino que prometía ampliar las posibilidades de los indígenas en el mundo de la educación. Es así como Eloy Alfaro impulsó, a fines del siglo XIX, la formación de las escuelas prediales para servicio de los trabajadores; las mismas que debían ser sostenidas por los dueños de las haciendas y encontraron la negativa de estos. En todo caso, según el recopilador uno de los objetivos de esa propuesta era orientar a los indígenas a las costumbres homogeneizadoras a través de la educación.

Sin duda, las luchas por reivindicaciones de los grupos indígenas consiguieron en 1989 que el Estado reconociera la educación intercultural bilingüe como parte de los derechos colectivos, y de hecho el movimiento indígena tuvo el control administrativo de las escuelas indígenas del sector público (Fernández Rueda, 2016).

Desde entonces, gran parte de la infraestructura legal necesaria se consolidó en el país, hasta que en 1993 se instauró el Modelo de Educación Intercultural. Sin embargo, cabe preguntarse ¿cuál es el avance alcanzado por los diferentes sectores y actores? El modelo de educación alcanzó su máxima expresión de reconocimiento en la Constitución de 2008 (en su apartado de principios fundamentales), que se instrumentó en 2013 señalando el carácter intercultural y plurinacional de Ecuador, donde coexisten 14 nacionalidades y 18 grupos indígenas en las tres regiones del país (Consejo Nacional de Planificación, 2021).

Aunque todo lo anterior quedó cimentado en leyes y reglamentos, no hay evidencias de que la educación intercultural tenga esos componentes plasmados en la esencia de su proyecto, que es conservar gran parte de la riqueza cultural (Quintriqueo Millán y Quilaqueo Rapimán, 2019). En consistencia, el modelo de educación intercultural en Ecuador contempla la vinculación con la sociedad como eje transversal, enfocada a conservar los saberes ancestrales y comunitarios.

De acuerdo con Pedrero García et al. (como se citó en Espinoza Freire y Ley Leyva, 2020), la educación intercultural “es la propuesta educativa inclusiva que favorece el conocimiento y el intercambio cultural como la valoración positiva de la diversidad cultural en términos de convivencia, innovación curricular y fomento de la participación comunitaria” (p. 13); es quizá el modo en que, según los autores, se

eliminan las formas de racismo, xenofobia y otras formas de discriminación.

Entre las condiciones que confluyen para el rezago de los indígenas al sistema educativo destacan la pobreza, la calidad educativa que reciben previamente, la distancia geográfica hasta los centros educativos, las barreras culturales y, sobre todo, la discriminación. Asimismo, la situación de desigualdad socioeconómica y estructural de la población indígena se caracteriza por aspectos como que los menores se deben insertar en el campo laboral de forma obligatoria y anticipada, ya sea dentro del ámbito doméstico familiar o en la economía productiva (Rodríguez Cruz, 2018a).

Muchas comunidades indígenas no cuentan con escuelas; otras tienen espacios unidocentes (en el sistema de educación intercultural), una situación identificada en la década de los noventa que limita los procesos de aprendizaje, de acuerdo con las planificaciones y los niveles de logro de aprendizaje, porque no tienen los suficientes prerrequisitos para enfrentar las demandas de las siguientes etapas (Benites Sigcho y Argüello Fiallos, 2021).

Según el informe de la Comisión Delors, la mayoría de los países no toma en cuenta a los pueblos y minorías indígenas a la hora de definir sus planes de estudio y organizar la enseñanza (King y Schielmann, 2004). Si bien los niños indígenas tienen derecho a la educación como servicio estatal, ese derecho no siempre se cumple porque estandarizan los sistemas.

El sistema educativo bilingüe en Ecuador

Los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas también lo tienen, además de establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes; la posibilidad de impartir educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Incluso los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades tienen derecho de acceso a la educación en sus propios idiomas y culturas (King y Schielmann, 2004; Seminario Hurtado, 2021).

De acuerdo con la cosmovisión del país, los pueblos indígenas han sido educados desde la herencia prehispánica e hispánica por

lo que se les ubica en sitios discriminados, se les aparta de sus costumbres y su entorno cultural (Iza et al., 2019). Esa suerte de discriminación adquiere otros sentidos cuando va más allá y se les estigmatiza y señala como grupos inferiores. Se genera así el imaginario de que son grupos pequeños, cuando en realidad son numéricamente importantes. Sin duda esa es una de las razones de algunas de las reacciones marcadas en la historia indígena (Corbetta et al., 2018; Zugaza Goienetxea, 2020).

Durante 22 años se trabajó en la institucionalización de la educación bilingüe en el país. Como parte de ese trabajo se crearon 16 direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe en la Sierra, Amazonía y la provincia de Esmeraldas. Cada una coordinó dos mil centros educativos comunitarios básicos, con la participación de 6 mil maestros y maestras indígenas para educación básica primaria. Ese proceso incluyó la recuperación y la sistematización de conocimientos tradicionales en los campos de la literatura y la lingüística, la elaboración de materiales pedagógicos con pertinencia cultural y el acercamiento del sistema educativo nacional a las realidades de las comunidades (Rodríguez Cruz, 2018b).

Pese a los esfuerzos no se resolvió el problema de la educación indígena en el país, porque se desencadenó el cierre de las escuelas auspiciadas por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), como “las escuelas pequeñas, las comunitarias, las unidocentes y bidocentes, las interculturales bilingües, las alternativas, mirando en las Unidades Educativas del Milenio” (Fernández et al., 2019, p. 168). Lo anterior en busca de un modelo escolar estandarizado.

Según un estudio realizado en Ecuador entre los años 2000 y 2010 existe un 13,1% de analfabetismo en el sector indígena asentado en las zonas rurales, en especial en los territorios de América del Sur, donde las brechas son más profundas en comparación con las poblaciones de América Central y el Caribe (Corbetta et al., 2018). En ese mismo contexto, el estudio señala que los indicadores son más complicados para la población indígena entre 15 y 19 años, en vista de que su rezago escolar es del 28,6%, frente a un 14,9% en población no indígena (Corbetta et al., 2018).

La mujer indígena en la educación

En la década del 2000, dos de cada tres niños indígenas entre 6 y 14 años no iban a la escuela. El índice disminuyó del 34 al 27% en el 2010 y, aunque la tendencia es a bajar, aún persisten esos indicadores. Sigue siendo alto el porcentaje de la población indígena de 15 o más años que no ha concluido la educación primaria. Sin embargo, luego de la Ley de Educación Intercultural, la educación se volvió obligatoria (Schmelkes, 2013).

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007), los obstáculos más complejos de los indígenas son la estigmatización de la identidad, la baja autoestima, además de la actitud discriminatoria y racista en los materiales docentes y de los alumnos. Todo ello se complementa con el nivel de formación de los docentes que atienden a los sectores indígenas. En algunos países de América del Sur, los contenidos curriculares tienen como base mantener la enseñanza de la lengua nativa; sin embargo, según el Comité de Latinoamérica y el Caribe para la Defensa de los Derechos Humanos (CLADEM, 2011), las mujeres presentan mayor porcentaje de monolingüismo y menos proporción de bilingüismo que los hombres en todas las edades, fenómeno que va disminuyendo con el paso del tiempo. En Ecuador, por ejemplo, el 17% del total de mujeres indígenas sólo habla el idioma nativo; el 31,7% únicamente el castellano, frente al 51,2% que habla los dos idiomas.

Todos estos elementos se sintetizaron en la investigación de Reimão y Taş (2017) sobre las brechas de educación entre indígenas y no indígenas en Bolivia. Los referentes de ese país no distan de los de Ecuador: coinciden las razones por las que los indígenas acceden menos a la educación, sufren mayor discriminación en el ámbito laboral y, por ende, ven afectada de manera directa su calidad de vida.

En Ecuador se intentó mejorar esa situación y en 1990 se proyectaron tres posibilidades que impulsaron el Programa Andino de Formación de Recurso Humanos para la educación Bilingüe e intercultural. Más tarde se trabajó la propuesta de educación bilingüe, el Programa Académico Cotopaxi en Zumbahua, como parte de la Universidad Salesiana, que tuvo el apoyo de la Diócesis de Latacunga (Corbetta et al., 2018). En ese contexto, ya se soñaba con la Universi-

dad Intercultural, que tuvo algunos intentos en el 2019, sin embargo no prosperó.

Según Oviedo (2017), uno de los personajes femeninos más importantes en la historia de la educación indígena es Dolores Cacuango, quien sostuvo que la tenencia de la tierra y el conocimiento de la parte legal eran lo que los diferenciaba de los terratenientes y los dejaba en desventaja visible. Por eso impulsó la fundación de escuelas, un proyecto que se fortaleció desde 1945. El tiempo pasó, pero las acciones discriminatorias no. Es así como los hacendados hostigaban de diferentes formas a los habitantes para que las escuelas no funcionasen. Dolores Cacuango vigilaba e implementaba algunos recursos para tratar de disimular ese funcionamiento; incluso fue encerrada en la cárcel por eso. Torres (1996, como se citó en Perina, 2022) relata los denominados “rituales racistas”, que no eran otra cosa que la reproducción de las jerarquías raciales por parte de profesores y profesoras en las aulas, lo que implicaba maltrato físico y psicológico, un modo de fortalecer el estigma de lo vergonzoso de ser “indios” y de que pasaran por sí mismos a autodiscriminarse.

En consecuencia, como parte de su intento por disminuir las desigualdades, los indígenas optaron por colocar a sus hijos en escuelas mestizas, en lugar de bilingües. Trataban de insertarlos haciendo que se parecieran a otros niños; les cortaban el cabello, por ejemplo, entre otras cosas (Perina, 2022; Moszowski Van Loon et al., 2022). Un estudio desarrollado en Tungurahua, que recoge datos sobre el número de estudiantes entre 1992 y 1993, revela que en primer grado ingresaron 18 mujeres y 16 hombres; en segundo, 20 mujeres y 10 hombres; en tercer grado, 24 mujeres y 17 hombres. Sin embargo, en sexto grado hubo 12 mujeres y 13 hombres, una tendencia que le atribuyen a la “educación machista en toda América Latina. Las mujeres han sido rezagadas al trabajo del hogar y quedarse en el nivel primario que les permite saber leer y escribir” (Krainer, 1996, p. 78).

Todos esos componentes de interseccionalidad son visibles en las historias de vida de varias mujeres indígenas —accedieron a la educación superior y evidenciaron en el camino los embates de las desigualdades—, recogidas en el libro *Las mujeres indígenas podemos salir adelante. Retratos y relatos de mujeres indígenas universitarias*, de Iza et al. (2019). Las nueve mujeres de los relatos son maes-

tras que oscilan entre 39 y 52 años; ellas coinciden que el primer paso fue contar con una mentora (por lo general sus madres), que al no tener una oportunidad incentivaron a sus hijas a buscar algo mejor (Iza et al., 2019). Proviene de hogares cuyos padres asistieron a la escolaridad y las madres no.

Otra de las razones es la situación económica que, en muchos casos, resultó la limitante más fuerte, porque implicó un doble o hasta triple sacrificio frente a los múltiples roles que debían desempeñar para mantenerse estudiando; el principal de ellos, el de madres. Ante esa situación es muy importante que las mujeres estudien y logren vencer el machismo existente en las comunidades (Iza et al., 2019; Gebriers, 2021).

Quizá el aspecto más complejo que vincula esta realidad con la teoría de interseccionalidad es la dificultad de enfrentar la condición de mujer, frente a los hombres y a las mismas mujeres, quienes con frecuencia señalaban que los padres no debían permitir que ellas salieran de sus comunidades a estudiar (Cuoto et al., 2019).

Metodología

Este estudio utilizó el censo de población y vivienda de Ecuador (recopilado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC, 2022]), que cubrió a más de 16,9 millones de personas en todo el país.

Se construyó un modelo de regresión lineal multivariable para estimar las tendencias en el acceso a la educación y la diferencia de acceso entre categorías. Las siguientes variables se utilizan para estimar las diferencias: los años de educación sirven como una medida del resultado educativo y es la variable dependiente (VD) del estudio; el género y el origen étnico se usan como variables categóricas independientes; la edad se utiliza como variable continua, utilizada como vector de control. La etnicidad recoge la auto identificación de las personas que respondieron a la pregunta ¿cómo te identificas según tu cultura y costumbres? Para esta investigación consideramos al mestizo como grupo de referencia, porque es la etnia más grande de Ecuador. El género es una variable indicadora de si el encuestado era hombre o mujer. La población se agrupa por cohortes para obtener una distribución de los resultados educativos a lo largo del tiempo.

Modelo de regresión lineal multivariable

$$Y_{Ed} = \beta_0 + \beta_1Gi + \beta_2Ai + \beta_3Mi + \beta_4Ii + \beta_5(W) + \beta_6(G * A) + \beta_7(G * M) + \beta_8(G * I) + \beta_9(G * W) + X1 + e$$

(Y_{Ed}) es la variable dependiente (VD), que son años de educación en función del género (Gi), una variable ficticia igual a cero si el individuo es hombre y a uno si es mujer. Ai indica auto identificación como afrodescendiente. Mi indica auto identificación como Montubio. Ii indica la auto identificación como indígena. Así, β_1 mide la diferencia en años promedio de educación entre hombres no vulnerables y mujeres no vulnerables. En consecuencia, β_2 , β_3 , β_4 y β_5 indican las diferencias en el promedio de años de educación de cada grupo étnico y persona no vulnerable o la diferencia entre los grupos afrodescendientes, montubios, indígenas o blancos, respectivamente. El efecto combinado de ser mujer y pertenecer a un grupo vulnerable se captura mediante términos de interacción, en los que β_6 sería el efecto marginal asociado a ser mujer y afrodescendiente (i.e. $G*A=1$). Así, la diferencia de años de educación entre las mujeres afrodescendientes y los hombres mestizos es $\beta_1 + \beta_2 + \beta_6$, mientras que la brecha entre las mujeres montubias y los hombres mestizos es $\beta_1 + \beta_3 + \beta_7$, y para las mujeres indígenas la diferencia es $\beta_1 + \beta_4 + \beta_8$. Por lo tanto, si β_6 es estadísticamente significativo y tiene el mismo signo negativo (positivo) que $\beta_1 + \beta_2$, entonces el costo (beneficio) de ser mujer afrodescendiente es mayor que el costo (beneficio) de ser mujer, más el costo (beneficio) de ser afrodescendiente.

En otras palabras, habría un impacto adicional en la intersección de las dos identidades. Lo mismo se considera para β_6 con respecto a las mujeres montubias, para β_7 con respecto a las mujeres indígenas y β_8 con respecto a las mujeres indígenas. Finalmente, $X1$ es una variable de control que incluye diferentes edades generacionales. Por lo tanto, el propósito de esta investigación es explorar la variabilidad y las tendencias en los resultados educativos entre diferentes grupos étnicos y entre géneros para comprender los resultados educativos de los grupos de población más desfavorecidos en Ecuador.

Resultados

En primer lugar se presentan algunos datos descriptivos de la población ecuatoriana, recogidos por el INEC mediante el censo de población y vivienda, agrupados por etnia y género:

Tabla 1
Distribución de los grupos étnicos respecto a la población total

Indígenas	Afrodescendientes	Montubio	Mestizo	Blanco	Otros	Total
7,7%	4,8%	7,7%	77,5%	2,2%	0,1%	100,0%

Fuente: INEC (2022).

Según el censo de 2022, la población ecuatoriana se autodefine como mestiza (77,5%) —descendiente de indígenas y españoles—; como montubia (7,7%) —gente del campo de la costa ecuatoriana—; como afrodescendiente (4,8%); y como indígena (7,7%) —el censo reportó más de 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas—. La población identificada como blanca fue el 2,2%, mientras queda un margen mucho menor para otras con el 0,1% (ver tabla 1).

Tabla 2
Distribución de género (dentro de los grupos étnicos)

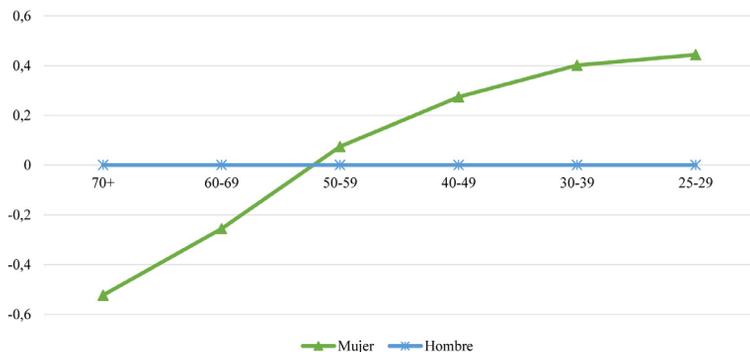
	Indígenas	Afrodescendientes	Montubio	Mestizo	Blanco	Otros	Total
Mujer	51,4%	50,4%	48,8%	51,6%	51,9%	42,9%	51,3%
Hombre	48,6%	49,6%	51,2%	48,4%	48,1%	57,1%	48,7%

Fuente: INEC (2022).

En cuanto a la distribución por género, el 51,3% del total de la población ecuatoriana son mujeres y el 48,7% hombres. Entre los indígenas, un 51,4% son mujeres y el 48,6% hombres; esta proporción es similar en el caso de mestizos y blancos. Para afrodescendientes y montubios la proporción de hombres es mayor que la de mujeres (ver tabla 2).

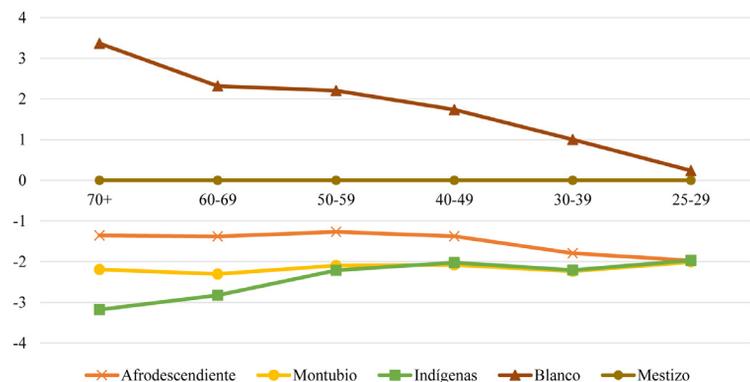
Los resultados de la regresión multivariable son presentados en las figuras 1 y 2 y en la tabla 3.

Figura 1
Brecha educativa por género en promedio de años de educación



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2
Brecha educativa por grupo étnico en años medios de educación



Fuente: Elaboración propia.

Al sumar la ventaja de ser mujer, la desventaja de pertenecer a un grupo étnico minoritario, y compararlas con el efecto marginal de la interacción entre mujer indígena, el resultado muestra que existe una diferencia adicional en el promedio de años de educación para quienes son mujeres indígenas en Ecuador. Aunque las mujeres tienen más educación que los hombres, las mujeres indígenas enfrentan una doble desventaja, tanto por género como por etnia. El nivel educativo

promedio entre las mujeres indígenas es más bajo en comparación con los hombres indígenas y las mujeres de grupos no indígenas.

Tabla 3
Años de educación por cohorte de edad

Variables	25-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70+
(Constante)	11,878***	14,635***	14,093***	12,051***	11,109***	17,742***
Género	0,444***	0,401***	0,274***	0,074***	-0,256***	-0,523***
Afrodescendiente	-1,972***	-1,794***	-1,372***	-1,268***	-1,38***	-1,354***
Montubio	-2,008***	-2,237***	-2,079***	-2,095***	-2,302***	-2,194***
Indígenas	-1,968***	-2,205***	-2,022***	-2,21***	-2,826***	-3,179***
Blanco	0,239***	1,004***	1,739***	2,203***	2,316***	3,365***
Afro_Interacción	0,324***	0,293***	0,334***	0,302***	0,179*	0,551***
Mont_Interacción	0,135***	0,225***	0,316***	0,366***	0,529***	0,685***
Indig_Interacción	-0,492***	-0,665***	-0,919***	-1,116***	-0,978***	-0,586***
Blanco_ Interacción	0,232***	0,175***	-0,188***	-0,487***	-0,408**	-1,119***
Años_cumplidos	0,001*	-0,086***	-0,072***	-0,024***	-0,104***	-0,106***
R ²	0,033	0,037	0,034	0,035	0,039	0,081
F-Statistics	4565,34	9235,13	7148,20	5599,28	5465,56	6756,29
Df	10	10	10	10	10	10
N of obs.	1347168	2416985	2063965	1612636	147180	2008327

Nota: *** p<0.01 **p<0.05 *p<0.10.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El objetivo de este estudio fue relacionar los resultados del acceso a la educación con respecto a los indicadores de brechas de desigualdad social, en particular en educación, tal como señala la CEPAL en su informe *Introducción a la desigualdad de los pueblos indígenas* (CEPAL, 2021). Allí se señala que la brecha persiste en la región conforme a los censos del 2000 y 2010, que revelan que, si bien hay un aumento del acceso a la educación para la población indígena, aún persisten diferencias en comparación con la población no indígena (Corbetta et al., 2020).

El hecho de que las mujeres indígenas estudian menos años en comparación con las no indígenas —consecuencia directa asociada con factores de interseccionalidad— refleja una clara evidencia de la brecha de desigualdad. Asimismo, la Organización de los Estados

Americanos (OEA, 2022) señala que en la región las desigualdades educativas persisten; tal es así que sólo el 24% de los y las jóvenes del quintil más pobre terminan la secundaria, mientras que un 83% la termina en el quintil más rico.

En la sociedad actual persiste el criterio de que ser mujer perteneciente al grupo social indígena, migrante, en algunos casos con algún tipo de discapacidad, son elementos que sesgan a una persona y la colocan en una posición de desventaja inicial. Asimismo, conforme con Cuenca y Urrutia (2019) la diferencia económica es uno de los principales factores para que las brechas de desigualdad continúen, pese a que se evidencia que las mujeres acceden más a la educación que los hombres.

En cuanto a la existencia de brechas del resultado educativo medido en años de educación, la desigualdad entre grupos étnicos y líneas de género en la educación ecuatoriana tiene sus orígenes en una estructura que no contribuye a su reducción, sino que puede potenciar esas brechas.

La historia de las mujeres alrededor del mundo está ligada a la desigualdad, que se profundiza cuando entran al escenario diferentes formas de vivencia y convivencia social y elementos que integran el fenómeno transeccional que la dejan en mayor desventaja. El paso del tiempo ha permitido que cada vez las mujeres indígenas ganen más espacio en la educación, pese a seguir siendo parte de los grupos discriminados. Esa condición se suma a otras que forman el principio de interseccionalidad. En ese contexto, la equidad en la educación indígena se enfoca desde la posibilidad de reconocer el derecho de niños y niñas a acceder a la educación gratuita, así como la incorporación de niñas y mujeres a contenidos curriculares que permitan recuperar los saberes colectivos.

Por otro lado, en muchas comunidades indígenas no se cuenta con escuelas, o son unidocentes, como parte del sistema de educación intercultural. Se trata de una situación identificada en la década de los noventa que limita los procesos de aprendizaje, según las planificaciones y los niveles de logro de aprendizaje, porque no cuentan con suficientes prerrequisitos como para enfrentar las demandas de las siguientes etapas educativas. De acuerdo al informe de la Comisión

Delors, la mayoría de los países no toma en cuenta a los pueblos y minorías indígenas a la hora de definir planes de estudio y organizar la enseñanza (King y Schielmann, 2004). Si bien los niños y niñas indígenas tienen derecho a la educación como servicio estatal, ese derecho no siempre se cumple porque se estandarizan los sistemas.

Como en la literatura previa de Reimão y Taş (2017), este estudio revela que las desigualdades que enfrentan las mujeres indígenas se afianzan por la acción de la interseccionalidad, que no es otra cosa que la intervención conjunta de aspectos como la etnia y el género, que confluyen para que se acumulen desventajas. Es así como la educación intercultural ecuatoriana ha convocado justamente tales elementos, como componentes discriminatorios. A ello se suma el acceso a fuentes laborales que, de acuerdo con Corbetta et al. (2018), no son óptimas en igualdad de condiciones para los grupos indígenas, con respecto a los no indígenas.

Conclusión

La investigación muestra resultados relevantes para la educación ecuatoriana. Se presenta que las mujeres tienen ventaja en años promedio en comparación con los hombres. Sin embargo, este dato positivo se reduce cuando se considera la etnia. Los grupos étnicos minoritarios (excepto los blancos) tienen desventaja en años promedio en comparación con los mestizos. La intersección de las identidades y el género presenta una limitación acumulativa para las mujeres indígenas. Ellas tienen un nivel educativo promedio más bajo, en comparación con las de otros grupos y los hombres indígenas. Esa situación demuestra la persistente desigualdad en múltiples ámbitos del país.

En ese contexto, la equidad en la educación indígena está enfocada desde la posibilidad de reconocer el derecho de niñas y niños a acceder a la educación gratuita; así como la incorporación de niñas y mujeres a ser parte de los contenidos curriculares que permitan recuperar los saberes colectivos; aspecto que, si bien está contemplado en las leyes y la normativa vigente, en Ecuador, ésta no siempre se cumple.

Desde esa perspectiva, la comprensión precisa de quién se ve afectado y en qué medida, en comparación con otros grupos ubicados en diferentes estructuras sociales y sus interacciones correspondientes,

ayuda a los tomadores de decisiones a identificar quién necesita más atención o ser el foco de la política educativa, así como la posibilidad de generar mayor discusión propositiva sobre el tema.

Si bien se evidencian las razones de las brechas educativas y sus implicaciones o consecuencias —las mismas que impiden alcanzar la tan anhelada igualdad de oportunidades—, lo cierto es que las personas con una educación baja tienen menos probabilidades de encontrar un empleo bien remunerado y de contribuir al crecimiento económico y el desarrollo social, tal como corrobora Iza et al. (2019). Las políticas públicas son una de las causas de estas disparidades. A pesar de que se implementaron medidas para incentivar la educación intercultural bilingüe con enfoque de género, no se logró reducir de forma significativa las desigualdades en la educación. Datos recabados por la CEPAL (2018) señalan que el acceso a la educación infantil en la población indígena (6 a 11 años) registra un aumento. Sin embargo, para México y Ecuador ese incremento es menor que en otros países, con un rango entre el 5 y el 10%. Similar situación se da en el caso de los adolescentes (12 a 17 años), con tasas incluso más bajas que los infantes.

Referencias

- Banco Mundial. (2015). "International Bank for Reconstruction and Development". <https://www.worldbank.org/en/who-we-are/ibrd>
- Bastidas Jiménez, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad. Revista de Educación*, 10(2), 180-189. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/13759>
- Benites Sigcho, G. y Argüello Fiallos, B.E. (2021). Brecha digital y estrategias didácticas en el contexto de la escuela unidocente. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12, 212-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=27959>
- Browne, I. y Misra, J. (2003). The Intersection of Gender and Race in the Labor Market. *Annual Review of Sociology*, 29, 487-513.
- Collins, P. (2009). *Black Feminist Thought Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge. <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/patricia-hill-collins-black-feminist-thought.pdf>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2011). *Panorama social en América Latina*. OECD Development Centre. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1241/1/S1100927_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bfcfff-4546-83cc-a132182f507f/content>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Introducción a la desigualdad de los pueblos indígenas*. https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/DB_intro_indigenas_es.pdf
- Comité de Latinoamérica y el Caribe para la Defensa de los Derechos Humanos (CLADEM). (2011). *Acceso a la educación de las mujeres indígenas, campesinas, afrodescendientes y de sectores rurales. Hacia la igualdad y no discriminación*. <https://cladem.org/wp-content/uploads/2018/11/acceso-educacion-mujeres-indigenas.pdf>
- Consejo Nacional de Planificación. (2021). *Plan Nacional de desarrollo 2021-2025*. <http://www.eeq.com.ec:8080/documents/10180/36483282/PLAN+NACIONAL+DE+DESARROLLO+2021-2025/2c63ede8-4341-4d13-8497-6b7809561baf>
- Constantino, L.M., Salazar, J. y Rodríguez, G. (2012). Estudio sobre el género *ancyluris* Hubner 1819 en Colombia y descripción de nueva Taxa (Lepidoptera: Riodinidae). *Boletín científico. Centro de Museos*, 16(2), 209-235. <http://www.scielo.org.co/pdf/bccm/v16n2/v16n2a18.pdf>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A.B. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44269>
- Corbetta, S., Divinsky, P., Bustamante, F., Domnanovich, M. y Domnanovich, R. (2020). *Etnicidad y educación en América Latina: los otros étnicos y la dinámica de inclusión-exclusión educativa en América Latina*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374768>

- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 8(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Cuenca, R. y Urrutia, E.C. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *RMIE*, 24(81), 1-31. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-431.pdf>
- Cunha, F. y Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *The economics of human development*, 97(2), 31-47. http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha-Heckman_AER_v97n2_2007.pdf
- Cuoto, M., Oliveira, E., Alves Separavich, M.A. y Carmo, O. (2019). La perspectiva feminista de la interseccionalidad en el campo de la salud pública: revisión narrativa de las producciones teórico-metodológicas. *Salud Colectiva*, 2. <https://doi.org/10.18294/sc.2019.1994>
- Espinoza Freire, E.E. y Ley Leyva, N.V. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 275-288. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599945>
- Fernández Rueda, S.M. (2016). *Indigenismo y educación de los indígenas rurales serranos en el Ecuador (1925-1948)* [Informe de investigación, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/5201/1/PI-2016-11-Fernandez-Indigenismo%20y.pdf>
- Fernández, B., Rodríguez, A. y Vargas, P. (2019). *Las guardianas de la lengua: Mujeres indígenas y educación intercultural bilingüe en Ecuador*. *Boletín Spondylus*, Universidad Andina Simón Bolívar. <https://www.uasb.edu.ec/papers/las-guardianas-de-la-lengua-mujeres-indigenas-y-educacion-intercultural-bilingue-en-ecuador-id38028/>
- Frame, E. y Schwarze, M. (2023). Adam Smith on education as a means to political judgment. *Political Research Quarterly*, 76(3), 1124-1234. <https://doi.org/10.1177/10659129221101909>
- Gallardo Eraso, L.Á. (2023). La tensión entre educación y economía desde la perspectiva de Adam Smith. *Apuntes del CENES*, 42(76), 71-91. <https://doi.org/10.19053/01203053.v42.n76.2023.16113>

- Gebruers, C. (2021). La noción de interseccionalidad: desde la teoría a la ley y la práctica en el ámbito de los derechos humanos. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 11(1). <https://doi.org/10.19137/perspectivas-2021-v11n1a04>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC). (2022). *Censo de población y vivienda*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Iza, A., Ávila, D., Villagómez, M. S., Granda, S., & Guamán, J. I. (2019). *Las mujeres indígenas podemos salir adelante. Retratos y relatos de mujeres indígenas universitarias*. Editorial Universitaria Abya Yala
- Jiménez, M. (2022). Políticas de igualdad de género e interseccionalidad: estrategias y claves de articulación. *Convergencia*, 29. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17792>
- King, L. y Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134774>
- Krainer, A. (1996). *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48738.pdf>
- López, L. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232021000100003&script=sci_arttext
- Moszowski Van Loon, A., Galindo Cumplido, S. y Reyes Valdez, A. (2022). Educación y desigualdad entre los mexicaneros: apuntes sobre la vida legítima. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(2). <https://doi.org/10.48102/if.2022.v2.n2.239>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2022). *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas*. <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Oviedo, A. (2017). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador (1989- 2007): voces* [Informe de investigación, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/documento/10000>

- edu.ec/bitstream/10644/5902/1/PI-2017-13-Oviedo-Educaci%c3%b3n%20Intercultural.pdf
- Perina, E. (2022). *La educación intercultural bilingüe en Ecuador: historia, discursos y prácticas cotidianas*. FLACSO Ecuador. <https://www.larcommons.net/site/books/10.25154/book9/download/8508/>
- Phoenix, A. y Pattynama, P. (2006). Intersectionality. *European journal of women studies*, 13(3), 187-192. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350506806065751>
- Psacharopoulos, G. (2006). World bank policy on education: A personal account. *International Journal of educational development*, 26(3), 329-338. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059305001057>
- Quintriqueo Millán, S. y Quilaqueo Rapimán, D. (2019). *Educación e Interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/12/educacion-e-interculturalidad.pdf>
- Reimão, M.E. y Taş, E.O. (2017). Gender Education Gaps among Indigenous and Non-Indigenous Groups in Bolivia. *Development and Change*, 48(2), 228-262. <https://doi.org/10.1111/dech.12292>
- Rodríguez Cruz, M. (2018a). Construir la interculturalidad, Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, 60, 1-15 <https://iconos.flacsoandes.edu.ec/index.php/iconos/article/view/2922/2314>
- Rodríguez Cruz, M. (2018b). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y pluriculturalidad en el Ecuador* (Vol. 2). Ediciones Abya Yala. <https://www.etnomatematica.org/home/wp-content/uploads/2021/06/EducacininterculturalbilingeyEstadointerculturalypulturacionalVolII.pdf>
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad y Espacio, Revista Internacional de estadística y geografía*, 4(1). https://rde.inegi.org.mx/RDE_08/Doctos/RDE_08_opt.pdf
- Seminario Hurtado, N. (2021). La educación Intercultural bilingüe como derecho autónomo y exclusivo de los pueblos indígenas a la luz del sistema de protección universal de los

- derechos humanos. *Revista Primera Instancia*, 16(8), 151-176. <https://ssrn.com/abstract=3855867>
- Sen, G., Lyer, A. y Mukherjee, C. (2009). A Methodology to Analyse the Intersections of Social Inequalities in Health. *Journal of Human Development and Capabilities*, 10(36), 397-415. <https://doi.org/10.1080/19452820903048894>
- Setyadi, S. (2022). Inequality of education in Indonesia by gender, socioeconomic background and government expenditure. *Journal Pembangunan Ekonomi Wilayah*, 17(1), 27-36. <https://doi.org/10.32424/1.erjpe.2022.17.1.2895>
- Smith, A. (1994). *La riqueza de las naciones*. Alianza Editorial.
- Taş, E., Reimão, M.E. y Orlando, M.B. (2014). Gender, Ethnicity, and Cumulative Disadvantage in Education Outcomes. *World development*, 64, 538-553. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.06.036>
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I. y Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Whitcomb, K.M., Cwik, S. y Singh, C. (2021). Not all disadvantages are equal: racial/ ethnic minority students have largest disadvantage among demographic groups in both STEM and Non-STEM GPA. *Sage Journals*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/23328584211059823>
- Zugaza Goienetxea, U. (2020). Apuntes críticos sobre las dinámicas de institucionalización de la interseccionalidad. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1). <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.145>