



Barreras epistemológicas en la inclusión de saberes ancestrales en el currículo universitario: una mirada crítica desde la interculturalidad

Epistemological barriers to the inclusion of ancestral knowledge in the university curriculum: a critical perspective from an intercultural perspective

Barreiras epistemológicas à inclusão de saberes ancestrais no currículo universitário: uma perspectiva crítica numa perspectiva intercultural

Luis Marcial Agualongo Chela ^I

lagualongo@ueb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4804-0522>

Correspondencia: lagualongo@ueb.edu.ec

Ciencias de la Educación

Artículo de Investigación

* **Recibido:** 03 de abril de 2025 * **Aceptado:** 20 de mayo de 2025 * **Publicado:** 01 de junio de 2025

I. Universidad Estatal de Bolívar, Facultad de Ciencias de la Salud, Campus Matriz, Guaranda, Ecuador.

Resumen

La educación superior en contextos plurinacionales enfrenta el desafío urgente de transformar sus estructuras curriculares para reconocer e integrar los saberes ancestrales de los pueblos originarios. Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Estatal de Bolívar, ubicada en una región con alta presencia de comunidades indígenas, con el objetivo de analizar las barreras epistemológicas que impiden la inclusión efectiva de dichos saberes en los diseños curriculares y proponer criterios para su superación desde una perspectiva intercultural crítica. Se adoptó un enfoque cualitativo, bajo un diseño de estudio de caso. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y autoridades académicas, así como grupos focales con estudiantes indígenas y afrodescendientes. Además, se realizó un análisis documental de planes de estudio y normativas institucionales. La información fue analizada mediante codificación temática, permitiendo identificar patrones y tensiones estructurales.

Los resultados revelaron que persisten concepciones jerárquicas del conocimiento que subordinan los saberes ancestrales frente al canon científico occidental. Se constató la falta de formación docente en pedagogías interculturales, la ausencia de lineamientos institucionales claros y la exclusión simbólica de cosmovisiones indígenas en el currículo. Estudiantes participantes manifestaron sentirse deslegitimados en sus identidades culturales y epistémicas, denunciando experiencias de discriminación y folclorización de sus saberes. Se concluye que las barreras epistemológicas no son incidentales, sino estructurales y profundamente vinculadas con la colonialidad del saber. Superarlas implica repensar el currículo universitario desde el reconocimiento de un pluriverso epistémico, incorporar a sabios ancestrales como actores legítimos en el proceso educativo y generar políticas institucionales que promuevan el diálogo de saberes en condiciones de equidad. Esta transformación es esencial para construir una universidad intercultural coherente con los principios del Estado plurinacional y con la justicia cognitiva que demandan los pueblos del Ecuador.

Palabras clave: Interculturalidad; barreras epistemológicas; inclusión de saberes ancestrales; educación superior.

Abstract

Higher education in plurinational contexts faces the urgent challenge of transforming its curricular structures to recognize and integrate the ancestral knowledge of indigenous peoples. This research was conducted at Bolívar State University, located in a region with a significant presence of Indigenous communities. The objective was to analyze the epistemological barriers that prevent the effective inclusion of such knowledge in curricular designs and propose criteria for overcoming them from a critical intercultural perspective. A qualitative approach was adopted, using a case study design. Semi-structured interviews with faculty and academic authorities were used, as well as focus groups with Indigenous and Afro-descendant students. A documentary analysis of curricula and institutional regulations was also conducted. The data was analyzed through thematic coding, allowing for the identification of patterns and structural tensions.

The results revealed the persistence of hierarchical conceptions of knowledge that subordinate ancestral knowledge to the Western scientific canon. The lack of teacher training in intercultural pedagogies, the absence of clear institutional guidelines, and the symbolic exclusion of Indigenous worldviews from the curriculum were noted. Participating students expressed feeling delegitimized in their cultural and epistemic identities, denouncing experiences of discrimination and the folklorization of their knowledge. It is concluded that epistemological barriers are not incidental, but structural and deeply linked to the coloniality of knowledge. Overcoming them implies rethinking the university curriculum from the recognition of an epistemic pluriverse, incorporating ancestral sages as legitimate actors in the educational process, and generating institutional policies that promote the dialogue of knowledge under equitable conditions. This transformation is essential to building an intercultural university consistent with the principles of the plurinational State and with the cognitive justice demanded by the peoples of Ecuador.

Keywords: Interculturality; epistemological barriers; inclusion of ancestral knowledge; higher education.

Resumo

O ensino superior em contextos plurinacionais enfrenta o desafio urgente de transformar as suas estruturas curriculares para reconhecer e integrar os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas. Esta pesquisa foi realizada na Universidade Estadual Bolívar, localizada numa região com uma presença significativa de comunidades indígenas. O objetivo foi analisar as barreiras

epistemológicas que impidem a inclusão efetiva destes conhecimentos nos desenhos curriculares e propor critérios para os ultrapassar numa perspectiva intercultural crítica. Adotou-se uma abordagem qualitativa, recorrendo a um estudo de caso. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com docentes e autoridades académicas, bem como focus groups com estudantes indígenas e afrodescendentes. Foi ainda realizada uma análise documental de currículos e normativos institucionais. Os dados foram analisados através de codificação temática, permitindo a identificação de padrões e tensões estruturais.

Os resultados revelaram a persistência de concepções hierárquicas de conhecimento que subordinam os conhecimentos ancestrais ao cânone científico ocidental. Verificou-se a falta de formação docente em pedagogias interculturais, a ausência de orientações institucionais claras e a exclusão simbólica das mundividências indígenas do currículo. Os alunos participantes manifestaram sentir-se deslegitimados nas suas identidades culturais e epistémicas, denunciando experiências de discriminação e folclorização dos seus conhecimentos. Conclui-se que as barreiras epistemológicas não são incidentais, mas estruturais e profundamente ligadas à colonialidade do conhecimento. Ultrapassá-las implica repensar o currículo universitário a partir do reconhecimento de um pluriverso epistémico, incorporando sábios ancestrais como atores legítimos no processo educativo e gerando políticas institucionais que promovam o diálogo de saberes em condições equitativas. Esta transformação é essencial para a construção de uma universidade intercultural coerente com os princípios do Estado plurinacional e com a justiça cognitiva reivindicada pelos povos do Equador.

Palavras-chave: Interculturalidade; barreiras epistemológicas; inclusão de saberes ancestrais; ensino superior.

Introducción

En el contexto de los Estados plurinacionales y sociedades culturalmente diversas, la educación superior enfrenta el reto histórico de transformar sus estructuras curriculares para reconocer e integrar los saberes ancestrales de los pueblos originarios. Esta tarea no solo responde a una exigencia legal o política, sino a una deuda epistemológica acumulada por siglos de dominación cultural, exclusión del conocimiento no occidental y negación de la diversidad epistémica. Las universidades han operado tradicionalmente como instituciones monoculturales que reproducen un conocimiento científico eurocentrado (Ramírez-Ayérdiz & Scott, 2017), lo cual ha invisibilizado

los aportes de las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y campesinas en la construcción del conocimiento (Correa & Saldarriaga, 2014). A pesar de los avances discursivos y normativos que promueven la interculturalidad en el ámbito universitario, la inclusión efectiva de saberes ancestrales en los planes de estudio, metodologías pedagógicas y producción académica sigue siendo limitada (Walsh, 2009).

Uno de los principales obstáculos para dicha inclusión son las barreras epistemológicas, entendidas como estructuras cognitivas, ideológicas e institucionales que jerarquizan los conocimientos, privilegian los saberes científicos modernos y relegan otros sistemas epistémicos al ámbito del folclore, la tradición o la oralidad sin valor académico (Bloise et al., 2023). Estas barreras se manifiestan en la rigidez de los diseños curriculares, la falta de formación docente en interculturalidad crítica, la escasa participación de actores comunitarios en los procesos de diseño académico y la ausencia de diálogo horizontal entre saberes. En efecto, no se trata únicamente de incorporar contenidos sobre culturas indígenas, sino de propiciar un encuentro de saberes donde diferentes formas de conocer coexistan en condiciones de equidad, reconocimiento y legitimidad (Estermann, 2014).

En este escenario, la Universidad Estatal de Bolívar, ubicada en una provincia con importante presencia de pueblos y nacionalidades indígenas, además de estar dentro de la sierra centro donde se da la mayor concentración de pueblos indígenas constituye un caso relevante para examinar cómo se construyen o limitan los puentes entre la academia y los saberes ancestrales. Si bien la institución ha adoptado principios de interculturalidad en su normativa institucional, resulta crucial evaluar en qué medida estos principios se traducen en prácticas curriculares concretas, así como identificar las tensiones, desafíos y posibilidades que emergen en este proceso. A partir de una mirada crítica y decolonial, este estudio propone analizar las condiciones institucionales, pedagógicas y epistemológicas que dificultan la incorporación de saberes ancestrales en el currículo universitario, reconociendo que avanzar hacia una educación superior intercultural implica no solo cambios estructurales, sino también una profunda transformación del pensamiento universitario.

En este sentido la investigación busco analizar las principales barreras epistemológicas que impiden la incorporación efectiva de saberes ancestrales en los diseños curriculares de la Universidad Estatal de Bolívar y proponer criterios para su superación, a fin de fortalecer la interculturalidad en la educación superior.

Desarrollo

La hegemonía epistémica en la educación superior

El sistema universitario moderno ha sido construido sobre la base de una racionalidad eurocéntrica que se posiciona como única y universal. Este fenómeno, conocido como hegemonía epistémica, se expresa en la forma en que el conocimiento científico occidental se establece como la norma para validar la verdad, el rigor y la objetividad, mientras que otros sistemas de saber cómo los conocimientos indígenas, afrodescendientes o populares son considerados como menores, subjetivos o no académicos (Cabaluz & Miranda, 2025). Este marco epistémico monocultural ha estructurado históricamente el currículo universitario, excluyendo visiones del mundo que se basan en la oralidad, la espiritualidad, la relación con la naturaleza y la comunidad.

Según Amos et al., (2024) este fenómeno constituye una “epistemología del norte global” que ha invisibilizado sistemáticamente la “epistemología del sur”, la cual incluye los saberes ancestrales de los pueblos históricamente oprimidos. Para el autor, superar esta dicotomía implica una ecología de saberes, es decir, una propuesta que reconoce la diversidad epistémica del mundo y promueve el diálogo horizontal entre diferentes formas de conocimiento. Esta perspectiva es fundamental para comprender por qué los saberes ancestrales no se integran plenamente en el currículo universitario: no se trata de una simple omisión técnica, sino de una barrera estructural y epistemológica.

Interculturalidad crítica y descolonización del conocimiento

En América Latina, el concepto de interculturalidad ha sido abordado desde distintos enfoques. Mientras la interculturalidad funcional tiende a ser promovida por los Estados como una forma de reconocimiento superficial de la diversidad, la interculturalidad crítica (Bernal, 2022) se plantea como una herramienta política y epistémica para transformar las relaciones de poder entre culturas. Esta visión crítica no busca simplemente insertar contenidos indígenas en el currículo, sino cuestionar la estructura misma del conocimiento universitario y su modo de producción.

Arteño-Ramos et al., (2023) proponen que la interculturalidad crítica debe propiciar un espacio de reflexión colectiva, donde los saberes ancestrales no sean utilizados de manera folclórica o simbólica, sino reconocidos como saberes legítimos y necesarios para la transformación social. Esto implica una revisión profunda de los paradigmas pedagógicos, los mecanismos de evaluación, el rol del docente y la participación activa de las comunidades en la construcción del conocimiento.

La inclusión intercultural no puede reducirse a una “asignatura sobre culturas indígenas”, sino que debe permear la estructura completa del proceso educativo.

La colonialidad del saber y la universidad moderna

La inclusión de saberes ancestrales también se ve obstaculizada por lo que Salazar et al., (2024) denominó la colonialidad del saber: una dimensión del poder colonial que sobrevive incluso después de la independencia política de los países latinoamericanos, y que se expresa en la manera en que se jerarquizan los conocimientos, las lenguas, las metodologías y los valores. Esta colonialidad configura a la universidad como un espacio donde el conocimiento legítimo se produce en función de cánones europeos y se reproduce sin cuestionar sus implicaciones ideológicas.

Autores como (Garzón, 2024; Oscoco Quispe, 2022) coinciden en señalar que es necesario descolonizar el conocimiento para permitir la entrada de epistemologías otras. Smith, desde una perspectiva indígena, señala que la investigación académica ha sido históricamente una herramienta de colonización, por lo que debe transformarse en un espacio ético y político que reconozca las voces de los pueblos originarios y respete sus modos de producir conocimiento.

Manifestaciones concretas de las barreras epistemológicas en la universidad

En la práctica universitaria, estas barreras se expresan de múltiples maneras. En primer lugar, los planes de estudio suelen estar estructurados de acuerdo con disciplinas que no reconocen las categorías propias de los saberes ancestrales, lo cual impide su integración plena. En segundo lugar, los criterios de evaluación académica se basan en la escritura formal y en la lógica discursiva occidental, lo que dificulta la valoración de conocimientos transmitidos oralmente o mediante prácticas comunitarias (J. E. Santos, 2024).

Además, muchos docentes no han sido formados en pedagogías interculturales ni poseen herramientas para facilitar procesos de diálogo de saberes. Esto se traduce en una resistencia o incomodidad ante la posibilidad de incorporar saberes ancestrales de forma activa y transversal. Finalmente, la escasa participación de representantes de comunidades originarias en los espacios de diseño curricular refuerza la exclusión epistémica (Saavedra, 2023).

Experiencias y propuestas de transformación curricular intercultural

A pesar de las dificultades, en América Latina existen experiencias inspiradoras que avanzan hacia una transformación curricular desde el diálogo de saberes. Universidades como la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Ecuador), la Universidad

de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Universidad Indígena de Venezuela, han desarrollado propuestas pedagógicas y curriculares basadas en los principios de comunalidad, reciprocidad, espiritualidad, y vínculo con la naturaleza.

Estas instituciones demuestran que es posible construir una universidad diferente, donde el conocimiento no se impone, sino que se teje colectivamente. En el caso de la Universidad Estatal de Bolívar, la presencia de pueblos indígenas y campesinos en la región representa una oportunidad para impulsar reformas institucionales que reconozcan los saberes ancestrales como parte integral del proceso formativo. Esto requiere, no obstante, de voluntad política, formación docente, participación comunitaria y una visión transformadora de la universidad.

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, al centrarse en la comprensión e interpretación profunda de las barreras epistemológicas que obstaculizan la inclusión de saberes ancestrales en el currículo universitario. Esta elección metodológica permite explorar los significados, experiencias y tensiones que los actores universitarios atribuyen al fenómeno estudiado, reconociendo su complejidad social, cultural y política. El estudio se enmarca dentro de un diseño de caso único, aplicado específicamente a la Universidad Estatal de Bolívar, debido a su ubicación geográfica y contexto sociocultural, donde convergen diversos pueblos y nacionalidades indígenas. El enfoque de estudio de caso resulta pertinente al analizar un fenómeno situado, desde la perspectiva de sus propios protagonistas, lo que permite una mirada interpretativa y contextualizada de la realidad (Yin, 2025).

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, con criterios de diversidad y relevancia en relación con el objeto de estudio. Se incluyeron docentes de distintas carreras que hayan trabajado con contenidos interculturales o tengan experiencia en pedagogía crítica; autoridades académicas y responsables de la planificación curricular; y representantes de pueblos originarios vinculados a la universidad, incluyendo estudiantes indígenas y afrodescendientes (Hernandez-Sampieri et al., 2003). En total, se prevé la participación de entre 15 y 20 informantes clave, hasta alcanzar la saturación teórica, es decir, el punto en que los datos recolectados dejan de aportar información novedosa.

Para la recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas, dirigidas a docentes, autoridades y representantes comunitarios, así como grupos focales con estudiantes

pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes, con el fin de recuperar colectivamente sus experiencias, percepciones y propuestas. Además, se realizó un análisis documental de planes de estudio, sílabos y normativas académicas institucionales, con el propósito de identificar la presencia o ausencia de contenidos relacionados con los saberes ancestrales y evaluar su abordaje pedagógico. Los datos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido temático, combinando categorías teóricas preestablecidas —como hegemonía epistémica, diálogo de saberes, participación comunitaria y formación docente intercultural— con categorías emergentes surgidas del discurso de los participantes. Para el procesamiento y organización de la información se utilizó el software Atlas.ti.

En términos éticos, la investigación se condujo respetando los principios de confidencialidad, consentimiento informado y participación voluntaria. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, se les garantizó el anonimato de sus aportes y se aseguró que la información recabada sería utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos. De esta manera, se buscó sostener una relación respetuosa, horizontal y ética entre la academia y las comunidades participantes.

Resultados

Resultados de la entrevista aplicada a docentes y autoridades institucionales

Los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas revelan una serie de barreras epistemológicas que persisten en la Universidad Estatal de Bolívar y que limitan la efectiva incorporación de saberes ancestrales en los programas de estudio. Las percepciones de docentes y autoridades permiten agrupar estas barreras en tres dimensiones principales: epistemológica-cognitiva, institucional-curricular y actitudinal-cultural.

En primer lugar, la mayoría de los entrevistados conciben los saberes ancestrales como conocimientos “complementarios” o “contextuales”, pero no como saberes científicos válidos, lo que refleja una fuerte presencia del pensamiento eurocéntrico y una epistemología dominante basada en la racionalidad técnica-occidental. Esta visión limita el reconocimiento de otras formas de producción de conocimiento, como la oralidad, la vivencia comunitaria o la espiritualidad, propias de los pueblos originarios. Como expresó un docente de la Facultad de Ciencias Sociales: “Es difícil hablar de saberes ancestrales en clases de metodología, porque no siguen el mismo método científico que se nos exige en la academia”.

En segundo lugar, se evidencian obstáculos a nivel institucional y curricular, relacionados con la falta de lineamientos claros sobre interculturalidad crítica. Si bien algunos sílabos mencionan contenidos relacionados con la diversidad cultural, su tratamiento suele ser superficial, simbólico o desarticulado del enfoque decolonial. Autoridades académicas reconocen que no existe una política curricular que oriente la inclusión transversal de saberes ancestrales en las diferentes carreras. Además, se percibe una desconexión entre los programas de estudio y las realidades territoriales y comunitarias de los estudiantes indígenas y afrodescendientes.

En cuanto a la formación docente, varios entrevistados admiten no haber recibido preparación pedagógica para trabajar con contenidos interculturales. Aunque existe disposición a integrar estos saberes, predomina la incertidumbre sobre cómo hacerlo de manera rigurosa y respetuosa, lo que genera temor a caer en el folclorismo o la simplificación. Un profesor de educación explicó: “No es que uno no quiera incluir esos saberes, es que no nos han formado para entenderlos, ni para enseñarlos bien”.

Finalmente, se detectaron resistencias ideológicas y culturales tanto en docentes como en ciertos sectores estudiantiles, asociadas a prejuicios sobre la validez, utilidad o científicidad de los conocimientos ancestrales. Algunos entrevistados mencionaron que los marcos evaluativos y los estándares académicos no están pensados para valorar conocimientos colectivos, experienciales o rituales, lo cual refuerza la exclusión epistemológica. Sin embargo, también surgieron voces críticas y propositivas que plantean la necesidad de transitar hacia un currículo intercultural y decolonial, que incorpore a los pueblos originarios como sujetos epistémicos activos.

Resultados de los grupos focales en estudiantes

Los grupos focales realizados con estudiantes indígenas y afrodescendientes evidenciaron una percepción compartida de invisibilización sistemática de sus saberes ancestrales en el currículo universitario, así como una serie de experiencias académicas y culturales que reflejan profundas barreras epistemológicas dentro del espacio universitario.

En primer lugar, los estudiantes manifestaron que la presencia de sus conocimientos, cosmovisiones y prácticas culturales en las clases es prácticamente nula o reducida a menciones superficiales. Según uno de los participantes: “Solo nos hablan de culturas ancestrales como historia pasada, pero nunca se ve que nuestros conocimientos tengan valor hoy en día”. En este sentido, las asignaturas no reconocen ni dialogan con las formas de conocimiento basadas en la

oralidad, el vínculo con la naturaleza o la sabiduría comunitaria, lo que refuerza la idea de que solo el conocimiento científico occidental es legítimo.

Asimismo, los participantes relataron sentimientos de exclusión simbólica y epistemológica, al no ver representadas sus culturas en los contenidos académicos ni en las metodologías de enseñanza. Esto afecta su identidad, pertenencia y autoestima cultural. Algunos estudiantes expresaron que han evitado compartir sus conocimientos comunitarios en el aula por temor al ridículo o a ser considerados “atrasados” o “no científicos”. Una estudiante afrodescendiente relató: “Una vez hablé sobre la medicina de mi abuela y un profesor se rió, dijo que eso no era ciencia”.

En cuanto a la relación con el cuerpo docente, los estudiantes reconocen que hay profesores sensibles y abiertos al diálogo intercultural; sin embargo, predomina una actitud de indiferencia o desconocimiento hacia los saberes indígenas y afrodescendientes. También señalaron la falta de preparación docente para abordar estos temas desde un enfoque crítico y de respeto epistémico.

Respecto a las propuestas de cambio, los estudiantes coincidieron en la necesidad de integrar de forma transversal y contextualizada los saberes ancestrales en los contenidos, metodologías y evaluaciones. Plantearon que el currículo debería reconocer a sus comunidades como fuentes vivas de conocimiento y que los docentes deberían recibir formación en interculturalidad crítica y decolonial. Además, propusieron que se abran espacios de co-creación curricular donde participen sabios ancestrales, líderes comunitarios y estudiantes.

Otro aspecto recurrente en el grupo focal fue la ausencia de espacios institucionales que promuevan el diálogo horizontal entre saberes. Los estudiantes consideran que la universidad reproduce estructuras coloniales del saber al mantener jerarquías entre conocimientos eurocéntricos y conocimientos populares, comunitarios o ancestrales. Este modelo refuerza barreras simbólicas y limita el desarrollo de una pedagogía intercultural transformadora.

Discusión

Los resultados de esta investigación, obtenidos a través de entrevistas a docentes y autoridades, así como de grupos focales con estudiantes indígenas y afrodescendientes, evidencian de forma contundente la persistencia de barreras epistemológicas estructurales que obstaculizan la incorporación real y significativa de saberes ancestrales en el currículo universitario lo que va de la mano con (Krainer & Chaves, 2021). Esta problemática no es aislada ni casual, sino que responde a patrones históricos y socioculturales profundamente arraigados en el sistema de educación

superior ecuatoriano, marcado por la hegemonía del pensamiento moderno-occidental (Bernal Ríos, 2024).

Uno de los principales hallazgos es la concepción limitada y subordinada que persiste sobre los saberes ancestrales, entendidos frecuentemente por docentes y autoridades como “complementarios”, “folclóricos” o “tradicionales”, sin reconocimiento pleno de su valor epistémico. Esta visión reproduce lo que Walsh (2009) ha denominado una interculturalidad funcional, que tolera la diversidad cultural en tanto esta no cuestione las estructuras de poder ni el canon epistemológico dominante (Bernal Ríos, 2024). En contraste, los discursos estudiantiles recogidos en los grupos focales demandan una interculturalidad crítica, basada en el diálogo horizontal, el reconocimiento mutuo de los saberes y la transformación profunda del sistema educativo desde una perspectiva de justicia cognitiva (Santos, 2021).

A través del testimonio estudiantil, se visibiliza que la experiencia universitaria de los pueblos indígenas y afrodescendientes está atravesada por una constante deslegitimación epistémica. No solo sus conocimientos son excluidos de los contenidos curriculares, sino que sus formas de comprender el mundo basadas en la relacionalidad, la oralidad, la memoria ancestral, el vínculo con la naturaleza y el saber vivencial son consideradas “no académicas” o “subjetivas” (Ávila, 2021). Esta exclusión constituye, en palabras de (Torres, 2023), una forma de epistemicidio, es decir, la negación activa de otros modos de conocer y de existir. La universidad, al no abrir espacios reales de validación e integración de estos saberes, reproduce lógicas coloniales del saber que han imperado desde la conquista y colonización.

Los datos revelan además que la estructura curricular de la Universidad Estatal de Bolívar sigue respondiendo a marcos rígidos y disciplinarios, sin una mirada transversal de la interculturalidad. No existen mecanismos institucionales efectivos que articulen los contenidos académicos con los saberes comunitarios, ni programas formales de vinculación con sabios ancestrales o autoridades comunitarias como portadores legítimos de conocimiento (Bozzano et al., 2024). Esta fragmentación entre universidad y comunidad refuerza la separación entre la teoría académica y la vivencia territorial de los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y afrodescendientes.

En el plano pedagógico, se evidencia una falta de formación del cuerpo docente en enfoques de interculturalidad crítica, pedagogía decolonial y metodologías sensibles a la diversidad epistémica. Si bien algunos docentes expresaron voluntad de incluir conocimientos ancestrales en sus asignaturas, manifestaron no contar con herramientas conceptuales ni metodológicas para hacerlo

de forma rigurosa y respetuosa. Esta carencia limita el desarrollo de una verdadera pedagogía del diálogo de saberes, como propone Baños (2021), donde no se imponga un saber sobre otro, sino que se construya conocimiento colectivamente en base al reconocimiento del otro como sujeto epistémico.

Asimismo, la ausencia de políticas institucionales claras para la inclusión de saberes ancestrales genera una profunda desconexión entre los discursos oficiales de interculturalidad y las prácticas educativas reales. Aunque la Constitución del Ecuador (2008) (Asamblea Nacional de Ecuador, 2008), reconoce al país como un Estado plurinacional e intercultural, y la (Ley orgánica de educación superior, 2012), plantea la necesidad de un modelo educativo inclusivo, estas normativas no se traducen en acciones concretas dentro de la universidad, lo que demuestra una brecha entre el marco legal y su operativización.

La voz de los estudiantes también cuestiona el modelo evaluativo y los criterios de validez académica, centrados en la escritura formal, la objetividad positivista y los métodos cuantitativos, los cuales no consideran las formas de validación propias de los saberes ancestrales, como la práctica, la narración oral o la experiencia ritual (Valencia et al., 2023). Esta situación genera una tensión constante para los estudiantes que se ven obligados a "adaptarse" a un modelo epistemológico ajeno, muchas veces negando o escondiendo su identidad cultural para evitar discriminación o burla.

En este contexto, se hace urgente repensar el rol de la universidad en clave decolonial. Como lo plantea (Salinas Gaona & Méndez-Reyes, 2021), el reto está en romper con la colonialidad del saber que subsiste en las instituciones académicas y avanzar hacia un pluriverso epistémico en el que coexistan múltiples formas de conocimiento (Cadena et al., 2023). Ello implica transformar el currículo, las prácticas pedagógicas, los criterios de evaluación y la relación universidad-comunidad, para permitir que los pueblos indígenas y afrodescendientes no solo sean objetos de estudio, sino también sujetos activos en la producción del conocimiento.

En suma, la discusión de los resultados demuestra que las barreras epistemológicas identificadas no son incidentales, sino estructurales, y que superarlas requiere una reconfiguración profunda del quehacer universitario. La Universidad Estatal de Bolívar tiene la oportunidad y la responsabilidad de convertirse en un referente nacional en la construcción de una educación superior realmente intercultural, que reconozca, valore e incorpore los saberes ancestrales como parte constitutiva del conocimiento académico y de la transformación social.

Conclusiones

La presente investigación permitió evidenciar que en la Universidad Estatal de Bolívar persisten barreras epistemológicas estructurales que limitan la incorporación efectiva, legítima y transformadora de los saberes ancestrales en el currículo universitario. Estas barreras responden a una configuración histórica y cultural del conocimiento universitario que sigue sustentándose, en gran medida, en una lógica moderno-occidental, monocultural y jerárquica, que excluye o subordina otras formas de conocimiento, en particular aquellas provenientes de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Uno de los hallazgos más relevantes es la persistencia de una visión fragmentada y utilitaria de los saberes ancestrales por parte de algunos docentes y autoridades, quienes los reconocen como elementos culturales valiosos, pero no los integran como sistemas epistémicos legítimos dentro de las asignaturas o procesos de investigación. Esta concepción revela una forma de “tolerancia superficial” que reproduce lo que la literatura denomina interculturalidad funcional, es decir, una apertura simbólica que no cuestiona las estructuras de poder que determinan qué saberes son válidos y cuáles no en el ámbito universitario.

Los grupos focales con estudiantes indígenas y afrodescendientes permitieron constatar que la exclusión epistémica no es solo teórica, sino vivida en el día a día universitario. Los estudiantes sienten que sus conocimientos, cosmovisiones, lenguas, prácticas espirituales y saberes comunitarios no son reconocidos ni respetados en el aula. Esta falta de representación no solo produce desvinculación emocional y académica, sino que afecta directamente la construcción de su identidad y su derecho a una educación que valore su historia y cultura.

De igual manera, se constató una debilidad institucional en la formación del profesorado en enfoques interculturales críticos, pedagogías decoloniales y metodologías pluriépistémicas. Si bien existe disposición al cambio en algunos sectores docentes, la falta de capacitación, recursos y lineamientos claros genera inseguridad, ambigüedad y resistencia. Esto impide que se concreten procesos de enseñanza-aprendizaje verdaderamente inclusivos y dialogantes.

Otro aspecto crítico es la ausencia de políticas y estrategias institucionales concretas que orienten y operativicen la inclusión de saberes ancestrales en el currículo. A pesar de que el marco normativo ecuatoriano reconoce la plurinacionalidad, la interculturalidad y el derecho de los pueblos a mantener y desarrollar sus conocimientos, estos principios no se han traducido en instrumentos curriculares ni en decisiones institucionales de fondo dentro de la universidad.

En definitiva, las barreras identificadas no son anecdóticas ni superficiales: constituyen expresiones de una colonialidad del saber que sigue vigente en la educación superior. Superarlas requiere más que voluntad; exige una transformación estructural del modelo educativo, orientada por el reconocimiento del pluriverso epistémico, donde coexistan y dialoguen, en condiciones de equidad, múltiples formas de conocer, enseñar e investigar.

Se concluye que avanzar hacia una universidad verdaderamente intercultural demanda: el rediseño del currículo con participación comunitaria, la formación docente continua en pedagogías interculturales, la creación de espacios de diálogo de saberes, y el establecimiento de políticas institucionales que reconozcan a los sabios y sabias ancestrales como actores legítimos en la producción académica. Solo así será posible construir una educación superior coherente con la realidad plurinacional del país y comprometida con una justicia cognitiva y social que beneficie a todos los pueblos del Ecuador.

Referencias

1. Arteño-Ramos, R., Illicachi-Guzñay, J., Erazo-Brito, G. F., & Chiriboga-Cevallos, A. A. (2023). RETOS Y JUSTICIA SOCIAL DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ECUATORIANA CONTEMPORÁNEA. REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA YACHASUN - ISSN: 2697-3456, 7(13 Ed. esp.), Article 13 Ed. esp.
2. Asamblea Nacional de Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador 2008. 1-136.
3. Ávila, M. A. N. (2021). La mediación educativa como estrategia para la justicia cognitiva de comunidades y territorios de Latinoamérica. <http://repositorio.cidecuador.org/jsui/handle/123456789/984>
4. Baños, J. C. E. (2021). El currículum crítico en la formación del licenciado en ciencias de la educación: Diálogo de saberes y proyectos de investigación. AKADEMOS, 17-31. <https://doi.org/10.5377/akadememos.v0i0.11569>
5. Bernal, L. (2022). Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: Anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo | Cuadernos de Filosofía Latinoamericana. Cuadernos de Filosofía latinoamericana. <https://doi.org/10.15332/25005375.7604>
6. Bernal Ríos, L. P. (2024). El Anglo-eurocentrismo en los currículos universitarios de filosofía: Una revisión sistemática de literatura. Revista Filosofía UIS, 23(1), 158-197.

7. Bloise, L., Arias Grandio, C., & Folguera, G. (2023). Calabozos ideológicos y dragones cognitivos las ciencias del comportamiento y su rol en la conceptualización de la crisis climática. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15868>
8. Bozzano, H. R., Saquet, M., & Canevari, T. (2024). Justicia Territorial y Ciencia Popular: Propuesta de Ciencia Transformadora Latinoamericana 2024-2050. *Ar@cne*, 28(293). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr18130>
9. Cabaluz, F., & Miranda, D. (2025). Educación, política e ideología: Debates teóricos y contribuciones prácticas. Ariadna Ediciones.
10. Cadena, J. R., Machado, J. L., & Muso, M. A. (2023). Inclusión como diálogo de saberes ancestrales (andino—Occidentales). *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 3(2), 1-36. <https://doi.org/10.54541/reviem.v3i2.80>
11. Correa Muñoz, M. E., & Saldarriaga Grisales, D. C. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano. Algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. *Revista CES Derecho*, 5(2), 154-164.
12. Estermann, J. (2014). Filosofía Andina (PDF). Abya-Yala. <https://abyayala.org.ec/producto/filosofia-andina-pdf/?srsId=AfmBOoo-nvr-JHvRBnrzA2AczHiBmIExa8zcaMoA0v9icYBs9-Yvlu8y>
13. Garzón, N. A. L. (2024). Interculturalidad en Educación médica en la Universidad del Cauca. *Acta Médica Colombiana*, 49(4), Article 4. <https://doi.org/10.36104/amc.2024.3302>
14. Hernandez-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. MCGRAW-HILL.
15. Krainer, A. J., & Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la educación superior*, 50(199), 27-49. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
16. Ley orgánica de educación superior, Registro Oficial Suplemento 298 (2012).
17. Oscco Quispe, S. (2022). La incorporación de los saberes ancestrales en la práctica pedagógica en el Distrito Tambobamba, Provincia Cotabambas, Apurímac. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2423>
18. Ramírez-Ayérdiz, D., & Scott, M. P. A. (2017). Lectura crítica de la universidad latinoamericana moderna/eurocéntrica. Hacia una propuesta decolonial. *Cuaderno Jurídico y Político*, 2(8), Article 8. <https://doi.org/10.5377/cuadernojurypol.v2i8.11047>

19. Ramos, R. A., Barba, E., Cazorla, A. L., & Illicachi Guznay, J. (2024). Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: Perspectivas de actores educativos. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 20-34.
20. Saavedra, M. (2023). Sobre el estatuto disciplinar de la educación. *Praxis Educativa*, 27(2), 10.
21. Salazar, J. A. A., Pérez, J. J. R., & Villela, C. E. (2024). Más allá de la colonialidad: La apuesta decolonial en la investigación. *Revista Docencia Universitaria*, 5(1), 262-286. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v5i1.111>
22. Salinas Gaona, S. E., & Méndez-Reyes, J. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 14, 228-256.
23. Santos, B. de S. (2021). Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global. 1-327.
24. Santos, J. E. (2024). Educación y Derechos Humanos: Entre supuestos y exigencias. Aportes de una perspectiva filosófica crítica, intercultural y situada para su enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 18(26). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr18522>
25. Torres, D. M. (2023). Injusticia cognitiva: Comprendiendo el concepto. *Xipe totek*, 1(119), Article 119. <https://doi.org/10.31391/kz7dmh29>
26. Valencia, R. A., Sánchez Fontalvo, I. M., & Huertas Díaz, O. (2023). Pedagogía del diálogo en clave intercultural en la escuela. Una apuesta por visibilizar la cultura afrocolombiana a través de la enseñanza de la historia de África. *Cultura Latinoamericana: Revista de Estudios Interculturales*, 37(1), 108-124.
27. Walsh, K. (2009). Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. *ABYA YALA*. https://abyayala.org.ec/producto/interculturalidad-critica-y-decolonialidad-pdf/?srsltid=AfmBOoqSWx8UYXiSJsUfzpPvSZhcuze_Mg2gkBUspBKTWD2WWZh-qDt1
28. Yin, R. (2025). *Case Study Research and Applications (Sixth Edition)*. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/case-study-research-and-applications/book250150>