



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE POSGRADO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

ARTÍCULO PROFESIONAL DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

TEMA:

RESISTENCIA DE LOS SABERES ANCESTRALES ANTE LA COLONIALIDAD
EPISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

Autores:

CÉSAR HUMBERTO SÁNCHEZ ESPINOZA

EVELYN ELIZABETH CASTRO REYES

Director:

NELSON FERNANDO ALVAREZ GONZALEZ

Milagro, 2026

Resistencia de los saberes ancestrales ante la colonialidad epistémica en la educación superior ecuatoriana.

Resistance of ancestral knowledge to epistemic coloniality in Ecuadorian higher education.

César Humberto Sánchez Espinoza

<https://orcid.org/0000-0002-6598-6822>

csancheze3@unemi.edu.ec

Facultad de Posgrados, Escuela de Educación,
Maestría en Educación, mención Docencia e Investigación en Educación Superior
Universidad Estatal de Milagro
Milagro-Ecuador

Evelyn Elizabeth Castro Reyes

<https://orcid.org/0000-0002-9577-613X>

ecastor13@unemi.edu.ec

Facultad de Posgrados, Escuela de Educación,
Maestría en Educación, mención Docencia e Investigación en Educación Superior
Universidad Estatal de Milagro
Milagro-Ecuador

RESUMEN

La presente investigación examina las epistemologías del sur, históricamente subordinadas ante la Colonialidad epistémica en la educación superior ecuatoriana, se corrobora que los saberes ancestrales estructuran la producción del conocimiento fundamentados en la tradición oral y en la memoria colectiva de pueblos y nacionalidades, trazando la resistencia ante un modelo de corte académico eurocentrista, por medio de la identificación de las expresiones de Colonialidad que desvalorizan los procesos formativos interculturales; todo esto, mediante una revisión sistemática de estudios publicados entre los años 2021-2026, metodológicamente se adoptó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo mediante la identificación, selección y organización de diversas fuentes bibliográficas. En los resultados se identificaron experiencias de la planta docente de distintas universidades del país, respecto a la concomitancia de la incorporación de los saberes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflejando una clara tensión entre las prácticas educativas que aún responden a una jerarquía del saber y de la producción del conocimiento. Por ello, la educación intercultural en Ecuador debe ser encaminada a una deconstrucción de premisas pedagógicas, curriculares e institucionales, sin que esto olvide el fin de la educación: el desarrollo holístico en el interior mismo de la formación académica, crítica, plurinacional y socialmente pertinente.

Palabras clave: decolonialidad, epistemologías, interculturalidad, saberes ancestrales

ABSTRACT

This study examines the epistemologies of the South, which have historically been subordinated to epistemic coloniality in Ecuadorian higher education. It demonstrates that ancestral knowledge structures the production of knowledge grounded in oral tradition and the collective memory of peoples and nationalities, tracing resistance to a Eurocentric academic model, by identifying expressions of coloniality that devalue intercultural educational processes; all of this was achieved through a systematic review of studies published between 2021 and 2026. Methodologically, a qualitative approach with a descriptive scope was adopted through the identification, selection, and organization of various bibliographic sources. The results identified experiences of faculty members at various universities across the country regarding the concurrent incorporation of knowledge into teaching-learning processes, reflecting a clear tension between educational practices that still respond to a hierarchy of knowledge and knowledge production. Therefore, intercultural education in Ecuador must be directed toward a deconstruction of pedagogical, curricular, and institutional premises, without losing sight of the purpose of education: holistic development within the very framework of academic, critical, plurinational, and socially relevant education.

Key words: decoloniality, epistemologies, interculturality, ancestral knowledge

INTRODUCCION

La educación superior en el contexto ecuatoriano y latinoamericano se encuentra en una encrucijada significativa, marcada por una profunda tensión dialéctica entre la persistencia de estructuras académicas de herencia eurocéntrica y la necesidad emergente de una revalorización identitaria que reconozca la pluralidad de saberes. Históricamente, la universidad se ha erigido como el modelo del racionalismo moderno, un espacio donde el conocimiento solo adquiere legitimidad si es tamizado por el rigor del método científico positivista, haciendo a su vez que haya una exclusión sistemática de otras cosmovisiones, categorizando formas alternativas de sentir, pensar y conocer al mundo.

Este fenómeno se define como colonialidad epistémica, un proceso donde las herramientas pedagógicas y las estructuras de poder han sido moldeadas por una historia de dominación que invisibiliza lo que no se ajusta a los cánones occidentales. En la educación superior, esta visión se perpetúa al consagrar formatos específicos y únicos modelos de rigurosidad académica, es de esta manera que la riqueza de los conocimientos milenarios ha sido rechazada por considerarlos míticos o no científicos.

El principal problema no solo radica en la falta de contenidos diversos, sino en la forma en que se intentan integrar estos saberes en las mallas curriculares vigentes por medio de la folklorización. Esta exigencia de validación externa constituye una forma de violencia que ignora la autonomía de los sistemas de conocimiento indígenas y afrodescendientes, constituyendo un proceso en el que las comunidades originarias deben abandonar su identidad cultural en la puerta del aula para ser aceptadas por la corriente dominante.

Aunque la Constitución de 2008 reconoce el carácter plurinacional e intercultural del país, la práctica educativa aún lucha por convertir este mandato en una realidad cotidiana. Reimaginar la universidad en Ecuador no es sinónimo de cambiar reglamentos, exige la honestidad de sanar nuestra propia forma de pensar, sin que ello implique desairar a la tecnología o a los grandes hallazgos de la ciencia moderna, en su lugar se intenta convertir cada aula en un lugar de encuentro verdadero, donde se entienda que el conocimiento es un bien de todos y que la ciencia occidental, con todos sus aciertos, es apenas una de las tantas ventanas desde las cuales podemos mirar y comprender el mundo.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo un modelo interpretativo y con orientación fenomenológica debido a que se buscó comprender a profundidad las experiencias construidas por los actores de la educación superior en torno a los

saberes ancestrales y la colonialidad epistémica, permitiendo una mirada reflexiva, crítica e intercultural.

En cuanto al alcance descriptivo e interpretativo permitió caracterizar las manifestaciones de la colonialidad epistémica en las dinámicas educativas en los centros de educación superior; por ello, no se busca generalizar mediante resultados estadísticos. En su lugar, la cosmovisión indígena y afro es folklorizada o deslegitimada en la docencia, investigación y vinculación.

Ahora bien, las entrevistas fueron aplicadas a 4 participantes, docentes de instituciones de educación superior, seleccionados por su experiencia y vinculación con las actividades de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la muestra resulta ser la pertinencia, disponibilidad y las capacidades para aportar información a las prácticas pedagógicas.

La recolección de información se realizó mediante dos técnicas: la revisión documental y la entrevista. La revisión documental permitió identificar antecedentes, tendencias, vacíos y enfoques teóricos relacionados con el tema; mientras que las entrevistas permitieron profundizar en las experiencias y percepciones de los docentes. La información obtenida fue analizada de manera cualitativa, identificándose categorías, recurrencias y tensiones discursivas que permitieron comprender críticamente el fenómeno estudiado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se evidencia que la educación superior en Ecuador opera bajo un modelo eurocentrista que, valida exclusivamente el método científico positivista y experimental, categorizando a los saberes ancestrales y la oralidad intergeneracional como formas de conocimiento inferiores o precientíficas; sabiendo que muchas de las técnicas utilizadas hoy en día son producto de prácticas milenarias de nuestros pueblos indígenas y afros, lo que se traduce en una estructura curricular que margina las cosmovisiones locales, reduciéndolas a meros objetos de estudio folklórico en lugar de reconocerlas como sistemas lógicos de interpretación de la realidad, esta premisa debilita el tejido social hacia una educación intercultural.

Se reconoció mediante las entrevistas a docentes que, la colonialidad epistémica forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje como único proceso válido en la educación superior ecuatoriana; si bien se valora la identidad cultural y la memoria colectiva, las epistemologías del sur dependen de iniciativas de docentes y estudiantes antes que, de políticas gubernamentales e institucionales, en especial con el Consejo de Educación Superior. También se identificaron barreras como la rigidez curricular, la falta de formación docente intercultural, la poca participación de las comunidades y el riesgo de folklorizar estos conocimientos. Los docentes consideran necesario transformar el currículo y las prácticas pedagógicas para

promover un diálogo horizontal entre distintos saberes y avanzar hacia una educación superior más intercultural, crítica y decolonial.

Se identificaron estrategias clave para la descolonización educativa que desafían la rigidez del aula tradicional, destacando la "pedagogía del caminar" como un proceso de aprendizaje territorial y vivencial. Se complementa con la revalorización de la oralidad entendida como una tecnología de memoria fundamental para la preservación de la identidad. La necesidad de la implementación de la co-docencia con sabios comunitarios (*taitas* y *mamas*); permitiría una legitimación institucional de la sabiduría ancestral. Y como punto importante el tránsito hacia una "ecología de saberes" en áreas como la agronomía y la salud, donde la integración de conocimientos técnicos con prácticas tradicionales de manejo de la tierra y medicina intercultural potenciaría la resolución de problemas locales.

La investigación académica tradicional en Ecuador ha sido identificada como una práctica de extractivismo psicológico e intelectual, donde se recolectan testimonios y formas de vida comunitarias como simples testimonios de relación comunitaria sin generar un retorno tangible para los pueblos originarios. Para revertir esta tendencia, es fundamental que las universidades transformen sus comités de ética y sus líneas de investigación hacia un modelo de relación horizontal y recíproca. Esto implica que la producción científica no solo debe validar los saberes ancestrales como epistemologías legítimas, sino que debe orientarse a la creación de políticas públicas y soluciones concretas para problemas territoriales, asegurando que el conocimiento sea tratado como un bien común. Esta propuesta exige romper las estructuras temporales y espaciales rígidas del aula para integrar encuentros en entornos naturales y diálogos con líderes sociales, fomentando un compromiso ético en el estudiante que trasciende la competencia profesional para enfocarse en la justicia social y la reparación epistémica

Concepciones, significados y experiencias de los saberes ancestrales en la educación superior ecuatoriana.

Desde una perspectiva histórica, la universidad se ha estructurado como el baluarte del pensamiento racionalista moderno, constituyéndose en un entorno donde el conocimiento solo se reconoce como legítimo cuando es respaldado por el rigor del método científico positivista. Sin embargo, esta validación ha operado sistemáticamente mediante la exclusión de otras formas de conocer, sentir y pensar el mundo, que finalmente las llevaron a categorizarlas como inferiores (Krainer, 2023).

Este fenómeno no es accidental, responde a la génesis de la colonialidad epistémica, es decir, que las herramientas educativas están intrínsecamente influenciadas por las estructuras

de conocimiento y poder que han sido moldeadas por la historia colonial y las relaciones de dominación (Macías, 2024). Esto se ha reflejado en la educación a todos sus niveles y especialmente en el superior, que a su vez ha llevado a promulgar esta forma de conocimiento y perpetuarla como una visión general del planeta: política, económica, social, etc.

La colonialidad del saber es un fenómeno arraigado en la sociedad misma; el estudio sustentado en la investigación y la tecnología se encuentra "positivizado" y legitimado en libros, artículos científicos indexados, jurisprudencia y doctrina, que a su vez se ha promulgado como el único enfoque válido para el "individuo civilizado". Estos formatos son atendidos como sinónimos de una impecable rigurosidad académica, creando un cerco epistemológico que invalida aquello que no cumpla con los estándares de la escritura académica occidental, provocando de esta manera el señalar a los pueblos originarios como sociedades atrasadas que a su vez ha llevado a silenciar a las culturas y saberes tradicionales (Leff, 2022).

La academia occidental considera irrelevante todo aquello que no se ajusta a sus cánones metodológicos, entre ellos, "Los saberes ancestrales que están representados por un compendio de conocimientos, creencias, leyendas, mitos, espiritualidad y valores que una generación más antigua plantea transmitir mediante un proceso antropológico caracterizado por la narrativa oral a una generación más joven" (Linares, 2023, p.8). En este contexto, la oralidad es vista como precientífica o mítica, empero no es una falta de escritura; es una metodología pedagógica compleja que implica memoria, contexto, relacionalidad y praxis. Al categorizar estos saberes como un desafío externo a la academia, se ignora el potencial de la etnoeducación "proceso pedagógico que incorpora los saberes, costumbres y cosmovisiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes insertados en el currículo escolar" (Martínez Ordoñez et al., 2024, p. 8442).

La problemática central de la integración curricular no reside únicamente en la ausencia de contenidos diversos, sino en la naturaleza de la incorporación misma. Al intentar insertar los saberes ancestrales en los planes de estudio vigentes, estos suelen ser sometidos a un fenómeno de traducción forzada y asimétrica. Este proceso no busca un diálogo genuino, sino que actúa como un filtro donde el conocimiento milenario es despojado de su contexto ontológico y espiritual para ser reconfigurado en términos que resulten aceptables para el racionalismo moderno, es decir, el saber ancestral debe ser validado, diseccionado y "comprobado" bajo los parámetros empírico-analíticos de la ciencia occidental para obtener el estatus de conocimiento legítimo.

La experiencia de los estudiantes y docentes indígenas en la universidad convencional suele ser de alienación: deben dejar su culturalidad en la puerta del aula para asumir la corriente

académica dominante, perpetuando la idea de que para progresar es necesario desvincularse de sus raíces ancestrales. Esto ha llevado a una pérdida de la identidad cultural con el consiguiente debilitamiento del sentido de pertenencia a su comunidad y, a su vez, la decadencia de prácticas y ritos ceremoniales.

Los saberes tradicionales no son monolíticos ni se limitan a prácticas rituales; comprenden una visión multi e interdisciplinaria que engloba prácticamente todas las áreas del conocimiento presentes en la oferta académica: salud, gestión de la naturaleza, espiritualidad, organización social, justicia y arquitectura, entre otras. No obstante, dentro de las mallas curriculares vigentes, estas formas de conocimiento son frecuentemente deslegitimadas o reducidas a simples expresiones culturales (Krainer, 2023).

La razón de esta reducción es estructural: la universidad ecuatoriana mantiene planes de estudio y mallas arraigadas a teorías positivistas que privilegian a autores reconocidos del Norte Global (Europa y Estados Unidos), deshonrando el diálogo intercultural. Esta estructura impide ver que la filosofía andina, por ejemplo, no solo es una cosmovisión, sino una epistemología rigurosa (Espinoza & Ley, 2020).

En el análisis de la realidad ecuatoriana, es fundamental reconocer los esfuerzos de ruptura de la estructura predominante, teniendo en cuenta que la situación es descrita en la Constitución de la República del Ecuador en el año 2008 “al reconocer el carácter plurinacional e intercultural del país” (Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador, 2008, art. 343). En este contexto, el conocimiento ancestral debería no solo considerarse como patrimonio cultural, sino también como una herramienta poderosa de resistencia frente a los cambios suscitados en el mundo “moderno”.

Desde el punto de vista sociológico, las impresiones acerca del conocimiento ancestral están influenciadas por variables de clase y procedencia geográfica. En las universidades de las grandes metrópolis como Quito o Guayaquil, los saberes ancestrales suelen ser percibidos desde una perspectiva teórica o estética, mientras que, en las universidades regionales de la Sierra central o la Amazonía, estos conocimientos forman parte de la cotidianidad de los estudiantes. Es de esta manera que el modelo de educación en el país debe implantarse como un sistema flexible para no caer en el error de caminar hacia el otro extremo, en el que el sistema de educación ancestral se imponga como un único modelo de interculturalidad.

Actualmente, solo una institución de educación superior integra estructuralmente las sabidurías ancestrales con otras formas de conocimiento e investigación de Occidente: la Universidad Amawtay Wasi (UINPIAW). Esta institución representa un hito en la lucha por la

descolonización educativa, pues se fundamenta en la educación propia, la interculturalidad crítica y el rol determinante de la comunidad (Simbaña, 2025).

Sin embargo, la existencia de la UINPIAW, aunque valiosa, resalta por contraste la carencia del resto del sistema; la interculturalidad no puede ser tarea exclusiva de las universidades indígenas; debe ser un mandato transversal para toda la educación superior. La epistemología intercultural no solo puede remitirse a la coexistencia de culturas dentro de una misma jurisdicción o espacio físico (multiculturalismo liberal); la verdadera epistemología intercultural deconstruye e integra.

Si las universidades públicas y privadas no asumen este reto, se perpetúa la reproducción de modelos ajenos que transversalizan desde la educación hasta la justicia, subordinando a los pueblos originarios. La experiencia actual en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior es la de un monólogo cultural disfrazado de diálogo, donde se aceptan los símbolos indígenas pero se rechazan sus lógicas de pensamiento, con lo que se puede aseverar que se necesita un cambio de conciencia de la población en general (Espinoza & Ley, 2020).

Deconstruir las universidades ecuatorianas implica convertirlas en verdaderos centros de educación inclusivos. Esto significa revalorizar los saberes ancestrales sin que esto implique dejar a un lado o reemplazar las ciencias modernas y los avances de la tecnología.

Si revisamos lo que se ha escrito desde el año 2021, la conclusión es clara: el futuro de la educación superior en el Ecuador depende de si somos capaces de convertir las aulas en espacios de encuentro real y de magnificación de los saberes “modernos” y ancestrales. Necesitamos pasar de un modelo donde el conocimiento se trata como una mera mercancía, a uno donde se valore como un bien común; un saber que se alimente de la tecnología que viene de afuera, pero que crezca y se alimente gracias a la sabiduría milenaria que nace de nuestros propios territorios, que, a pesar de los años, ha perdurado en nuestros pueblos.

Entender hoy en día lo que significan y cómo se viven los saberes ancestrales en nuestras universidades ecuatorianas no es un simple ejercicio de revisión de planes de estudio; es, en el fondo, un llamado a la honestidad ética. Nos exige el compromiso de descolonizar no solo las instituciones, sino también nuestra propia manera de pensar. El camino hacia una universidad que sea de verdad intercultural está lleno de retos y, por qué no decirlo, de tensiones, porque nos obliga a soltar ese viejo hábito de creer que la academia es rígidamente la única verdad existente. Nos toca aceptar que la ciencia occidental, con todos sus aciertos, es apenas una de las tantas puertas desde las cuales se puede mirar y comprender el mundo.

Exclusión de los saberes ancestrales en los procesos formativos universitarios.

Dentro de las universidades de todo el país se justifica la enseñanza-aprendizaje de manera piramidal: los criterios anglosajones y teorías occidentales forman parte de la cúspide de la intelectualidad, mientras que los saberes ancestrales adornan la periferia, titulándolos como materias “complementarias”; sin saber que la base piramidal es el sustento más importante que sostiene la cúspide visible “En primer término, todos reconocen el valor de los saberes ancestrales y la necesidad de integrarlos a la educación superior de manera no subordinada” (Chuchuca et al, 2025, p.77).

La homilía de la educación intercultural pierde sentido cuando las universidades lo tachan como “un simple discurso” invisibilizando su verdadero sentido, por ello el celebré Boaventura de Sousa a través de la epistemología del Sur reconoce que “Ofrece instrumentos analíticos que permiten, no sólo recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados, sino también identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo globales” (Sousa, 2009,p.12).

Continuar el arquetipo occidental es perpetuar violencia estructural hacia los saberes ancestrales, sin promover un verdadero diálogo intercultural, llamado etnoeducación “Proceso pedagógico que incorpora saberes, costumbres y cosmovisiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes insertados en el currículo escolar” (Martínez et al, 2024, p.8442). El fin mismo, es revalorizar la identidad cultural, generando un sistema educativo inclusivo, representativo e intercultural.

En primer lugar, la visibilidad de la epistemología colonial se plasma en los programas de estudio de pregrado, donde las cátedras obedecen a marcos europeos o anglosajones para el desarrollo profesional de los educandos, excluyendo la oralidad intergeneracional de prácticas, costumbres, tradiciones, ecología o la propia justicia indígena.

Uno de los ejemplos más comunes es la medicina, mediante la cosmovisión *Allicai* la salud no solo se relaciona con el bienestar físico, engloba los planos psicológico, social y espiritual como lo señala la OMS; otro ejemplo proviene de la botánica que bajo técnicas de infusiones o baños permiten mejorar el estado de salud de las personas “Es una identidad cultural para el empoderamiento y reconocimiento de dicha sabiduría, es indispensable para reinventar la cotidianidad, el tejido comunitario y el autocuidado; conocimiento que han sido considerados como un saber de la hechicería y no como ciencia” (Vargas et al., 2023, p. 14464).

El campo de la medicina es excesivamente amplio y no se puede desmerecer el avance tecnológico del que hoy gozamos gracias a los estudios de Occidente, empero ha traído consigo la biopiratería “Uso no autorizado de los recursos biológicos y genéticos de los pueblos

indígenas y sus sistemas de conocimientos, especialmente mediante derechos de propiedad intelectual” (Gómez, 2022, p.12). El cuidado emergente para la no explotación de las invenciones de los pueblos latinoamericanos.

Otro caso es el de las facultades de jurisprudencia, décadas marcadas por cátedras como Derecho Romano o Doctrina Social de la Iglesia en algunos casos, que en desuso seguían formando parte de las mallas. Como consecuencia, el ambiente pedagógico silencia a estudiantes indígenas y afros que reflejan sus saberes como ajenos o extraños al sistema educativo superior, denominándolos poco convencionales o no académicos, vulnerando de manera directa el principio de la igualdad y la no discriminación.

Ahora bien, se crea una disociación entre el mundo académico y las visitas a territorio, los saberes ancestrales son considerados como reseñas y referencias mas no como epistemología; a buen romance diferentes proyectos de vinculación traen consigo visitas, estudios y toma de espacios en las diferentes comunidades y pueblos que produce “Extractivismo psicológico” donde arrancan el conocimiento y la recopilan información, si un verdadero avance como la presentación o creación de políticas públicas.

El recurso mejor valorado son los testimonios, expresiones y formas de vida comunitarias que desean ser empleados dentro de las mallas curriculares, reconocidos como derechos humanos, en particular como derechos colectivos que dictamina la Constitución; mas no una población objetivo que adorna la Constitución y el folklore ecuatoriano latinoamericano “Importancia de reconocerlos como sujetos y sus derechos colectivos, promoviendo una ética y política de dialogo de saberes que permitan la territorialización y la escucha critica para ofrecer una alternativa a los enfoques extractivistas” (Gómez & Nájera, 2024, p.79).

Claramente todavía existe un sesgo en cuanto a la formación de profesionales en psicología y a los instrumentos de diagnóstico (individuales) muchos de ellos aplican metodologías clínicas, cognitivas, conductuales; que no son utilizados en grupos, cuya forma de vida se centra en la comunidad y el equilibrio espiritual por medio de acompañamiento y de vida comunitaria, que al no ser bien canalizados podrán ocasionar daños culturales, como la importancia de hacerlo en idioma natal de los pacientes.

Los centros de idiomas de las universidades están íntimamente relacionadas con el idioma inglés, pues el concepto de abrir puertas hacia un mundo tecnológico y de primer mundo han interpuesto en el imaginario de las sociedades y países en desarrollo que los idiomas que manejan las grandes potencias mundiales son aquellos parámetros que definirán el éxito o fracaso como profesionales; premisa que no se encuentra alejada de la realidad en un mundo caótico y consumista; empero que no solo debería ser catalogada como la mejor y única opción.

Además, visto desde otra arista: la situación académica de los hijos e hijas de los indígenas que no manejan el idioma castellano o inglés impone una barrera de acceso, permanencia y garantía del derecho humano a la educación a quienes desean ser parte de las universidades y tecnológicos, dando como reflexión que si este tipo de prácticas se estuvieran moldeando en una futura figura del epistemicidio.

Obligar indirectamente a los estudiantes a abandonar su lengua materna para ir conforme a un sistema de Occidente o mestizo, quebranta los derechos humanos de las comunidades y pueblos. Nuevamente se repite la historia en donde se creyó erróneamente que el sector indígena solo debía vivir y desarrollarse dentro de sus jurisdicciones, porque las ciudades y metrópolis más cercanas todavía no están preparadas para una verdadera educación intercultural, pero sobre todo inclusiva.

El comercio en el ámbito indígena radicó en la siembra y lo que tierra produce, el sector ganadero, agrícola, de suelos, control de plagas, agua, riego, gestión de residuos, medicina ancestral, veterinaria entre otros han sido logros impulsados gracias al conocimiento ancestral de: terrazas agrícolas, abono orgánico, labranza, chakras, huertos, rotación agrícola basada en ciclos naturales, mingas de semillas, repelentes de plagas, insecticidas, canales de agua, minga de agua, recargas hídricas, sistemas de potabilización, reservorios naturales, corredores biológicos, alertas naturales, compostaje, rebaños, pastoreo, características de animales adaptativa y no solo reproductivas, forrajes, galpones entre otros.

Hoy en día, todavía se aplican ciertas técnicas en carreras de tercer nivel como la medicina veterinaria, zootecnia, ingeniería ambiental, ingeniería forestal, agronomía, gestión ambiental. Sin embargo, el uso de insumos químicos, monocultivos, pesticidas e insecticidas sintéticos, transgénicos en semillas y alimentos, eliminación de los ciclos lunares, invasiones de plantas no nativas, contaminación del agua, proyectos mineros, etc., ha debilitado el tejido social al privilegiar a las transnacionales y grandes empresas que por los factores económicos y temporales han tenido que sustituir prácticas milenarias.

Entonces, cerrar la puerta a la memoria viva de los pueblos que nos han enseñado a cuidar y amar a la tierra, así como mirar a la vida con íntima profundidad, empobrece la enseñanza y hiere la identidad de quienes llevan con orgullo una historia de miles de años heredada por abuelos y abuelas. El reconocimiento de los saberes ancestrales no solo representa un acto simbólico y de medidas afirmativas, que custodia un acto de justicia, dignidad y amor a las raíces latinoamericanas y la historia de todo un pueblo.

Percepciones y experiencias de docentes sobre saberes ancestrales y colonialidad epistémica.

Ahora bien, la investigación visibiliza resultados que moldean un proceso de codificación y análisis de premisas a través de núcleos recurrentes en los veredictos de educadores de diversas casas de educación superior de pre grado y post grado, profesores que transmiten cátedras como medicina, psicología, derecho y artes de las almas mater tanto públicas y privadas; todos ellos son docentes titulares de investigación y hasta vinculación, con un cuerpo de estudiantado cuasi profesional, es decir que se encuentran en niveles superiores de las mallas de educación o en procesos de titulación.

Al delinear sobre los docentes y su trabajo, de los entrevistados emergieron dos tipos de resoluciones: al margen, sus compañeros de enseñanza cuentan con nacionalidades argentinas, chilenas y hubo un tiempo donde fueron mayoritariamente cubanas en un sentido internacional y de diversas partes del país a nivel nacional. Sin embargo, la otra verdad es que no se halla un profesorado configurado por integrantes de comunidades, pueblos o nacionalidades del Ecuador.

En cuanto a los estudiantes, coexiste una pluralidad de sujetos, jurisdicciones, características lingüísticas y pertenencia a grupos étnicos, que reflejan al mismo tiempo crecientes olas de movilidad humana interna de lugares como Saraguro, Otavalo, Cañar y varios sectores de la Amazonia y Costa ecuatoriana hacia las ciudades metrópolis, motivos suficientes como la falta de universidades cerca de sus domicilios, seguridad o mayoritariamente oportunidades laborales en ciudades grandes, este contexto deja claro que la presencia de las diversidades no es sinónimo de una legitimidad de saberes ancestrales.

La primera categoría refleja la comprensión de los saberes ancestrales y la colonialidad epistémica: una de las entrevistadas, a su parecer, afirma que la génesis radica en la Constitución de Montecristi de 2008, luciendo al Ecuador como un Estado constitucional de derechos y justicia social; dado que su primer artículo reza que la identidad de todo un país se traduce en la plurinacionalidad e interculturalidad, realidad que en años anteriores era invisibilizada.

En términos generales los testimonios muestran a las epistemologías del sur como el conjunto de saberes heredados o aprendidos que son externalizados de la cosmovisión indígena o afroecuatoriana, de manera especial reconocidos por el Estado ecuatoriano y por la sociedad que deberían ser aprendidos y conservados a manera de patrimonio inmaterial del país, verbigracia desde el campo disciplinar de la jurisprudencia, la justicia indígena debería dejar de ser catalogada como tal, ya que no existe un solo sistema identífico de aplicación de justicia, en su defecto hay varios que cambian según cada comunidad, por lo que se recomienda aplicar el término “sistema inter legal”.

La aplicación de esta cosmovisión es casi indiscutible no enseñarla en derecho constitucional, ya que esta materia permite incorporar temáticas como la acción extraordinaria de protección que versa sobre decisiones de justicia indígena; donde permite abrir debates y plenarias para que los estudiantes puedan conocer de cerca sin imponer una temática occidental.

Ejemplo suplementario es la música, concentra aires europeos que en términos de coriún aharonián titulada como música clásica o culta, estas melodías poseen su propio sistema de registros: tonalidad, escritura, instrumento afinados, temperados y unificados a nivel universal; en cotejo con los tonos originarios del país que no poseen un sistema de registro propio: música que no funciona con base a la entonación, no existe 7 notas naturales, no hay instrumentos afinados y su producción viene de una tradición oral.

En las mallas curriculares existe materias específicas como música intercultural que amplía el sílabo del conocimiento por tradición, uno de los métodos cercanos es aquella donde “La palabra es la célula rítmica de la música” desarrollado por Carl Orff el cual trabaja con la riqueza rítmica de las jurisdicciones: juegos tradicionales, leyendas, pregones, rimas, literatura etc., en otras palabras, cada idioma tiene su propia musicalidad en el Sur del Ecuador los cuencanos hablan cantando o su música refleja las identidades.

Otra pedagogía aplicada es la de Zoltán Kodály: fue músico húngaro que dio inicio a la etnomusicología: trata de valorar el estudio del contexto cultural y de las músicas tradicionales. Conjuntamente con Bela Bartok, nace el método Kodaly cuyo principio filosófico y pedagógico es trabajar con las músicas de cada lugar, por eso no imitamos la música, pero sí tomamos el método y nos apropiamos de estas técnicas para hacer la investigación de nuestra música ancestral.

En el campo del bienestar mental existen anomalías que requieren evaluación, diagnóstico e intervención desde la psicología clínica, ya que resulta de suma importancia reconocer los aspectos y principios más importantes y relevantes de cada una de las comunidades y de sus habitantes que intervienen en la salud mental; los más cercanos se traducen en las intervenciones grupales y comunitarias donde se establecen propuestas metodológicas en prevención primaria, estableciendo un diálogo horizontal.

En cuanto a la colonialidad epistémica, las respuestas sugieren un relacionamiento con el eurocentrismo, que conforma un modelo de lo que se debe y/o no se debe enseñar, algo parecido a una verdad absoluta o a un problema estructural en los contenidos, métodos y criterios de evaluación, prefiriendo métodos científicos y experimentales. Sin embargo, es de suma importancia que en la época actual no se pueda catalogar la enseñanza como procesos

válidos o inválidos; se trata de un puente de comunicación y de matices importantes, en donde se omite ese ejercicio de poder en el reconocimiento de maneras legítimas de enseñanza y aprendizaje, pero se reconoce un nuevo horizonte de conocimiento más allá del canon eurocéntrico.

Una segunda categoría se refiere a los indicadores que permiten identificar y medir el conocimiento en los centros de educación superior en cuanto a su legitimidad, que suele estar medida por parámetros institucionales de científicidad y globalización: el derecho, la música, la medicina y todas las ramas profesionales continúan siendo instrumentos de conquista e imposición de otras culturas.

De la misma forma, los investigadores deben regirse por parámetros que ya se encuentran establecidos, en donde los procesos investigativos cualitativos parecieran no tener mayor importancia; ganan los números y la investigación cuantitativa, dejando las experiencias y las vivencias como si de algo subjetivo se tratase, pero en estas se encuentran otras maneras alternativas de reconocer la vida y el comportamiento del ser humano.

El fenómeno que aparece conforme se desarrollan las entrevistas es las prácticas extractivistas del conocimiento y la folklorización, la primera de ellas vista en manifestaciones de investigación donde se recoge, analiza y presenta resultados sin generar procesos de vinculación o devolución de un beneficio compartido, donde los saberes ancestrales son utilizados como un insumo académico.

En cuanto a la folklorización, genero criterios unificados. Todos los encuestados se encuentran de acuerdo en que existe la mala utilización de identidades e historias en determinadas fechas especiales del año como un adorno cultural, pero que cuando este tipo de poblaciones reclaman sus derechos son catalogadas como terroristas al hablar ya no solo de extractivismo minero sino también intelectual.

Las posibles soluciones a esta grave problemática radican en los comités de ética de las universidades que, en el tema en cuestión, deben ampliar la solicitud de la voluntariedad para que se desarrollen investigaciones en estas comunidades y que puedan existir un verdadero cruce o trueque de beneficios para ambas partes.

Finalmente, los testimonios recogidos en torno a las necesidades institucionales indicaron que los centros universitarios deben vincularse a un proceso de estructuración curricular, en donde los saberes ancestrales no deberían verse desde un contenido aislado sino como asignatura o materia específica

Además, la investigación, debería construirse desde una relación recíproca entre la comunidad y la universidad. Es decir, preguntarnos qué puede aportar esa comunidad a un

proceso investigativo en cualquier ámbito del conocimiento, pero también cómo la universidad va a devolver, de manera concreta, el aporte que la comunidad ha brindado, esta relación horizontal resulta indispensable; las reformas curriculares deben ser construidas desde las epistemologías del sur tomando en cuenta la necesidad de valorar los saberes ancestrales.

Se incluye también, la formación docente como elemento clave en un proceso de sensibilización y no solo de contenidos técnicos; en la misma línea se encuentra el financiamiento, sobre todo en la investigación: cuando se participe en estos procesos, sea la oportunidad para que las universidades impulsen un nuevo paradigma en la educación superior. A partir de ello, también se abre la posibilidad de generar investigaciones interdisciplinarias, por ejemplo: articular a las comunidades con temáticas de género.

Alternativas pedagógicas hacia una educación superior intercultural.

Mediante el trabajo ejecutado se ha tenido la oportunidad de observar algunos puntos críticos en lo que respecta al eurocentrismo en la educación universitaria; es de esta manera que se han planteado algunas reflexiones en cuanto a cambios plausibles para fortalecer una educación decolonial. Es fundamental identificar y dismantelar la violencia epistémica, manifestada cuando la academia ignora la autonomía de los sistemas de conocimiento indígenas y afrodescendientes, asumiendo que la ciencia occidental es la única poseedora de la objetividad y la verdad absoluta en lo que a conocimientos respecta.

La propuesta es transitar hacia un modelo que rompa la tríada de la colonialidad: dualidad, jerarquización y derecho, que impone reglas rígidas sobre la manera de cómo actuar, pensar y sentir. En lugar de ver el mundo en polos opuestos, es decir, una visión en blanco y negro, sin tener en cuenta que la gama de colores es amplia, y de esta manera la pedagogía decolonial debe abrazar la diversidad y los matices de la experiencia de nuestras comunidades.

Nuestras aulas de clase deben dejar de ser espacios de desconexión donde el estudiante indígena deba dejar su culturalidad en la puerta para asumir la corriente académica occidental dominante. La pedagogía decolonial no es solo un enfoque teórico, sino un desafío a la colonialidad del saber, que busca transformar la relación de los estudiantes con la verdad y el poder establecido hasta el momento (Méndez-Reyes, 2021). Se proponen alternativas que no solo representen cambios de portada, sino que se busque que el libro sea una transformación radical de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Una de las tomas de decisiones más urgentes debe ser la reestructuración profunda de las mallas curriculares, lo cual no ha sido una práctica habitual en Ecuador. Actualmente, la universidad ecuatoriana mantiene planes de estudio arraigados en teorías del Norte Global,

excluyendo de esta manera el diálogo intercultural y reduciendo los saberes ancestrales a materias complementarias, de relleno o simples expresiones culturales.

En el contexto de la educación superior actual, esta alternativa no se limita a un cambio de contenidos, sino a una transformación de la práctica pedagógica total. Una de las propuestas más recientes y potentes es la denominada "Caminar la enseñanza decolonial" (Ortiz Castiblanco & García Suárez, 2022, p. 5), teniendo como primer paso para una educación superior transformada, la autodescolonización del ejercicio investigativo y docente. Esta alternativa pedagógica propone una secuencia didáctica que incluye acciones como el rescate de conceptos y autores históricamente silenciados por el racismo epistémico, además de integrar la dimensión emocional y corporal en el aprendizaje científico.

Sin embargo, antes de transformar el currículo, el sujeto pedagógico debe atravesar un proceso de autocrítica, debido a que los académicos en la educación superior a menudo operan bajo una ceguera epistémica producto de su propia formación eurocéntrica (Méndez-Reyes, 2021). Por ello, la pedagogía del caminar inicia con la identificación de las propias heridas coloniales: reconocer cómo hemos sido entrenados para validar solo lo que está escrito en inglés o francés, y cómo hemos aprendido a desestimar la oralidad y la experiencia comunitaria.

En este sentido, el "hacer decolonial" se configura como un espacio de interlocución crítica donde la cotidianidad del aula se convierte en un territorio de disputa frente a los cambios de época y las crisis globales (Santillán Anguiano et al., 2023). El hacer decolonial implica que la universidad salga de sus muros, es decir, en lugar de estudiar mapas preexistentes, los estudiantes caminan por sus barrios y comunidades para mapear saberes, conflictos y resistencias, validando la geografía vivida sobre la geografía institucional.

Otra estrategia es romper la estructura de los 45 o 90 minutos dentro de las aulas de clase, para integrar encuentros con líderes sociales, visitas a espacios de memoria histórica y diálogos en entornos naturales, permitiendo que el entorno dicte la relevancia del saber, esto fomentaría que el estudiante se pregunte: *¿Cómo me afecta este conocimiento? ¿Qué responsabilidad ética tengo hacia lo que estoy aprendiendo?* este enfoque busca que la educación superior produzca no solo profesionales competentes, sino seres humanos comprometidos con la justicia social y que sean un ente activo en el proceso de transformación de la universidad.

Lo mencionado anteriormente está aún obstaculizado por la rigidez de los sistemas de acreditación; las universidades suelen premiar la eficiencia y la estandarización, elementos que chocan frontalmente con los tiempos pausados y diversos de una pedagogía decolonial. Por tanto, el hacer decolonial requiere que se creen nuevos indicadores de calidad que valoren el

impacto comunitario y la profundidad del diálogo intercultural por encima de la cantidad de publicaciones en revistas indexadas del Norte Global.

Frente al dominio absoluto de la escritura académica occidental, se propone la revalorización de la oralidad como una metodología pedagógica compleja que implica memoria, contexto, relacionalidad y praxis. Al categorizar estos saberes como precientíficos o míticos, la academia pierde el potencial de la etnoeducación, entendida como un proceso pedagógico que incorpora saberes, costumbres y cosmovisiones en la malla curricular. Una alternativa concreta es combatir el monolingüismo institucional.

Los centros de idiomas suelen privilegiar lenguas extranjeras como el inglés o francés como únicos parámetros de éxito profesional. Una pedagogía intercultural real debería incluir el kichwa y otras lenguas originarias como requisitos de titulación válidos. Esto no solo es un acto de justicia hacia los estudiantes que hablan estas lenguas, sino una barrera contra el epistemicidio que ocurre cuando se obliga al estudiante a abandonar su lengua materna para ir conforme a un sistema de occidente, lo que se ha visto reflejado en la obligación de todas las instituciones educativas a enseñar inglés como única lengua alternativa, o lo que es peor aún, priorizando como idiomas adicionales otros extranjeros: francés, alemán, portugués, pero nunca nuestras lenguas autóctonas.

La alternativa más disruptiva en los currículos contemporáneos es la transición de la monocultural científica a la ecología de saberes, es decir, reconocer que la ciencia moderna no es la única forma de conocimiento capaz de resolver problemas complejos. En la práctica, esto se traduce en el aula como la coexistencia de metodologías, por ejemplo, en una facultad de agronomía, el estudio de los ciclos de cultivo se abordaría tanto desde la biotecnología como desde el saber astronómico y biológico de las comunidades locales, otorgándoles el mismo estatus epistemológico en la evaluación académica.

La ecología de saberes requiere un contrato ético de traducción, es decir, no se trata de traducir palabras, sino conceptos. En la educación superior decolonial, el docente actúa como un puente que facilita que cosmovisiones distintas entren en una adecuada interacción, por ejemplo, el concepto de *Sumak Kawsay* o Buen Vivir frente al concepto de *desarrollo económico*. Este ejercicio obliga al estudiante a salir de su zona de confort intelectual y a entender que la realidad puede ser interpretada desde múltiples lógicas y múltiples puntos de vista, y no solo lo que se ha venido aprendiendo en la educación básica y el colegio.

La investigación en las universidades actuales suele caer en el extractivismo psicológico e intelectual, donde se utiliza a las comunidades para recolectar información sin devolver resultados ni beneficios concretos, una alternativa pedagógica decolonial que se

podría poner en práctica es la de transformar la investigación en una relación recíproca y horizontal entre la universidad y la comunidad, esto llevaría al punto en el que las líneas de investigación vinculen saberes ancestrales con retos modernos, como la gestión del agua, la arquitectura sostenible con adobe y la soberanía alimentaria frente al cambio climático.

Finalmente, cualquier reforma curricular fracasará si no se acompaña de una sensibilización y formación docente profunda. El docente no debe ser solo un experto técnico, sino un facilitador capaz de crear un diálogo horizontal entre el conocimiento moderno y el ancestral. Se debe evitar la folklorización, que utiliza la identidad indígena como un adorno cultural en fechas especiales mientras se excluye a sus portadores de los espacios de decisión real.

La alternativa institucional es que las universidades asuman el reto de la descolonización como un mandato transversal para toda la educación superior, no solo para las instituciones indígenas. Esto implica que la planta docente y las autoridades universitarias cuenten con representación real de pueblos y nacionalidades en la toma de decisiones, en este sentido planteamos es la co-docencia intercultural, en consideración a que no es suficiente que el profesor hable sobre los pueblos indígenas o afrodescendientes; la presencia física y pedagógica de los portadores de esos saberes es indispensable, es decir, la incorporación de sabios de la comunidad (*taitas, mamas*) como facilitadores de cátedra, posicionando a la experiencia comunitaria como una credencial de autoridad superior en ciertos ámbitos del conocimiento.

En última instancia, fortalecer una educación intercultural requiere un compromiso con la honestidad ética, soltando el viejo hábito de creer que la academia es rígidamente la única verdad existente. Esta honestidad exige que la educación superior reconozca su participación histórica en la exclusión de otros mundos y comience con un proceso de reparación epistémica, es decir, no solo añadir contenidos diversos a un currículo estancado, sino aceptar que el método científico occidental, aunque valioso, es solo una de las muchas ventanas a través de las cuales se puede interpretar la realidad.

REFERENCIAS

Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.
<https://www.asambleanacional.gob.ec/es/contenido/constitucion-de-la-republica-del-ecuador>

- Chuchuca Torres, F., Carrera Rosero, TA, Auqui Calle, F., & Hurtado Freire, J. (2025). *Conocimientos ancestrales y su integración en la educación superior ecuatoriana: discursos, políticas y resistencias*. *Actas Iberoamericanas En Ciencias Sociales*, 3 (3), 73-83. <https://doi.org/10.69821/AICIS.v3i3.149>
- Espinoza, E., & Ley, N. (2020). *Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática*. *Revista de Ciencias Sociales*, 26. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146018/html/>
- Gómez Escobar, Ángel H., & Nájera Castellanos, A. de J. (2024). *Saberes y vinculación comunitaria: Construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural*. *Punto Cunorte*, 10(19), 61–87. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.206>
- Krainer, A. (2023). *Diálogo intercultural en la educación superior en Ecuador*. FLACSO Ecuador / Abya-Yala. <https://doi.org/10.46546/2023-39atrio>
- Lee, M. I. G. (2022). *Marco Mundial de Diversidad Biológica post 2020: ecofeminismo y gobernanza global para un futuro sin biopiratería*. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo* (RICD), 4(17). <https://revistas.usc.gal/index.php/ricd/article/view/8761>
- Leff, E. (2022). *Descolonización del conocimiento eurocéntrico, emancipación de los saberes indígenas y territorialización de la vida*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). <https://www.redalyc.org/journal/279/27971621002/html/>
- Linares, D. (2023). *Saberes Ancestrales: Una Reflexión Teórica para la Preservación y Divulgación de las Costumbres y Tradiciones del Pueblo Yaruro o Pumé*. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 11(1), 1–16.
- Macías, L. (2024). *Colonialidad epistémica y desafíos geoespaciales: Una crítica al uso de los Sistemas de Información Geográfica (SIG)*. *Tlalli*. *Revista de Investigación en Geografía*. <https://doi.org/10.22201/ffyl.26832275e.2024.11.2080>
- Martínez Ordoñez, L. M., Martínez Ordoñez, M. P., Auquilla Andrade, E. G., Miranda Armijos, W. A., & Riera Palacios, G. M. (2024). *Etnoeducación Y Saberes Ancestrales: Preservación Cultural A Través Del Sistema Educativo En Ecuador*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8437–8456. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14250
- Méndez-Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la Colonialidad del saber*. Editorial Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20447>

- Ortiz Castiblanco, C. C., & García Suárez, C. I. (2022). *Caminar la enseñanza decolonial: Una propuesta metodológica para la transformación de las ciencias sociales escolares en América Latina*. Revista Folios, (56). <https://doi.org/10.17227/folios.56-12683>
- Santillán Anguiano, E. I., González Machado, E. C., Licea Sánchez, E., & Vázquez Fuentes, V. A. (2023). *Perspectivas epistemológicas en la praxis educativa*. AM Editores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=932592>
- Sousa Santos, B. de. (2014). *Epistemologías del Sur: perspectivas* (MP Meneses, Ed.). Ediciones Akal. <https://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/De-Sousa-Santos-Boaventura-Epistemologias-Del-Sur-Completo.pdf>
- Vargas López, J. E., Hidalgo Gualoto, D. E., Ayala Ortiz, H. R., & Páez Llerena, R. A. (2023). *Pensamiento decolonial: Los saberes medicinales ancestrales como identidad cultural*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 14461-14479. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.6241



iD Internacional
Revista Científica y Académica



ALIANZA RED
Red de Redes

INDEXA

CERTIFICADO DE APROBACIÓN

Se hace constar que el artículo:

Resistencia de los saberes ancestrales ante la colonialidad epistémica en la educación superior ecuatoriana

Del/los autor/res:

**César Humberto Sánchez Espinoza
Evelyn Elizabeth Castro Reyes**

Ha sido arbitrado por pares académicos mediante el sistema doble ciego y aprobado para su publicación. El artículo será publicado en la edición Enero-Junio, 2026, Volumen 5, Número 1. Con ISSN en Línea: 3078-1639

Dr. Anton P. Baron
Editor en Jefe
Revista I+D

Verificable en nuestra plataforma <https://revistaid.org>

18/05/2026

Fecha

directorio
latindex



Dialnet



Google Scholar

LivRe
Revistas de Acceso Abierto



Academic
Resource
Index
ResearchBib



UNEMI