

Jerarquías, del saber: interseccionalidad, diálogo de saberes y colonialidad epistémica en la universidad ecuatoriana

Hierarchies of Knowledge: Intersectionality, Dialogue Among Knowledge Systems, and Epistemic Coloniality in Ecuadorian Universities

Hierarchies of Knowledge: Intersectionality, Dialogue Among Disciplines, and Epistemic Co-linearity in Ecuadorian Universities

Piedra-Castro, Wilson Iván
Universidad Central del Ecuador
wipiedra@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9565-9961>



Cajamarca-Correa, Mishell Alejandra
Universidad Central del Ecuador
macajamarca@uce.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-6666-8122>



DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1477>

Como citar:

Piedra Castro, W. I., & Cajamarca-Correa, M. A. (2026). Jerarquías, del saber: interseccionalidad, diálogo de saberes y colonialidad epistémica en la universidad ecuatoriana. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(1), 507–527.

Recibido: 18/05/2026

Aceptado: 16/06/2026

Publicado: 30/06/2026

Resumen

El artículo aborda la tensión entre el reconocimiento formal de la interculturalidad en la educación superior ecuatoriana y la persistencia de jerarquías epistémicas que condicionan qué saberes son considerados legítimos, enseñables e investigables. Su propósito fue analizar cómo se articulan interseccionalidad, diálogo de saberes y colonialidad epistémica en la universidad ecuatoriana. Se desarrolló una revisión bibliográfica exploratoria, documental y no experimental, sustentada en literatura académica, normativa nacional, informes institucionales y experiencias latinoamericanas publicadas entre 2000 y 2026; la información fue organizada mediante una matriz de extracción y codificación temática en torno a jerarquías institucionales, factores interseccionales, diálogo de saberes y formas de legitimación epistémica. Los resultados muestran que la inclusión intercultural suele incorporarse en discursos, asignaturas o proyectos, pero con frecuencia no transforma los criterios curriculares, investigativos, evaluativos y de acreditación que privilegian el canon académico occidental. Asimismo, se identifica que el diálogo de saberes tiene potencial transformador cuando promueve coproducción, reciprocidad y autoridad comunitaria, aunque se debilita cuando opera como recurso simbólico. Se concluye que una universidad intercultural sustantiva requiere redistribuir la autoridad cognitiva, reconocer saberes indígenas, afroecuatorianos, montubios, campesinos y comunitarios, y desplazar la diversidad hacia el centro de la docencia, la investigación y la gobernanza universitaria.

Palabras clave: educación superior; interculturalidad; diálogo de saberes; justicia epistémica; universidad ecuatoriana.

Abstract

The article examines the tension between the formal recognition of interculturality in Ecuadorian higher education and the persistence of epistemic hierarchies that determine which forms of knowledge are considered legitimate, teachable, researchable, and institutionally valid. Its purpose was to analyze how intersectionality, dialogue of knowledges, and epistemic collinearity are articulated within Ecuadorian universities. The study followed an exploratory, documentary, and non-experimental bibliographic review based on academic literature, national regulations, institutional reports, and Latin American experiences published between 2000 and 2026. The information was organized through an extraction matrix and thematic coding focused on institutional knowledge hierarchies, intersectional factors, forms of dialogue of knowledges, and mechanisms of epistemic legitimation. The findings show that intercultural inclusion is often incorporated into institutional discourse, courses, or outreach projects, but it does not always transform the curricular, research, evaluation, and accreditation criteria that privilege the Western academic canon. The dialogue of knowledges has transformative potential when it promotes co-production, reciprocity, and community authority; however, it becomes limited when reduced to symbolic recognition. The article concludes that a substantive intercultural university requires redistributing cognitive authority and placing diversity at the center of teaching, research, and institutional governance.

Keywords: higher education; interculturality; dialogue of knowledges; epistemic justice; Ecuadorian university.

Resumo

O artigo examina a tensão entre o reconhecimento formal da interculturalidade na educação superior equatoriana e a persistência de hierarquias epistêmicas que definem quais saberes são considerados legítimos, ensináveis, pesquisáveis e institucionalmente válidos. Seu objetivo foi analisar como se articulam a interseccionalidade, o diálogo de saberes e a colinearidade epistêmica na universidade equatoriana. Desenvolveu-se uma revisão bibliográfica exploratória, documental e não experimental, sustentada em literatura acadêmica, normativa

nacional, relatórios institucionais e experiências latino-americanas publicadas entre 2000 e 2026. As informações foram organizadas por meio de uma matriz de extração e codificação temática centrada nas hierarquias institucionais do conhecimento, nos fatores interseccionais, nas formas de diálogo de saberes e nos mecanismos de legitimação epistêmica. Os resultados evidenciam que a inclusão intercultural costuma ser incorporada em discursos institucionais, disciplinas ou projetos de vinculação, mas nem sempre transforma os critérios curriculares, investigativos, avaliativos e de acreditação que privilegiam o cânone acadêmico ocidental. O diálogo de saberes possui potencial transformador quando promove coprodução, reciprocidade e autoridade comunitária; contudo, torna-se limitado quando reduzido ao reconhecimento simbólico. Conclui-se que uma universidade intercultural substantiva exige redistribuir a autoridade cognitiva e situar a diversidade no centro da docência, da pesquisa e da governança institucional.

Palavras-chave: educação superior; interculturalidade; diálogo de saberes; justiça epistêmica; universidade equatoriana.

Introducción

La universidad ecuatoriana se ubica en una tensión estructural: por un lado, el Estado se define constitucionalmente como intercultural y plurinacional; por otro, la producción universitaria de conocimiento sigue organizada por criterios de legitimidad que privilegian lenguajes, métodos, autores y formas de validación asociados a la ciencia occidental moderna (Asamblea Constituyente, 2008; Quijano, 2000). Esta tensión no es solo normativa, sino epistémica, porque la Constitución asigna a la educación superior la promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas, mientras la LOES articula la planificación universitaria con ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales (Asamblea Nacional, 2010). En consecuencia, el problema central radica en que las jerarquías del saber pueden convertir la interculturalidad en un principio declarativo, sin transformar las reglas que definen qué conocimiento cuenta como académico, quién puede producirlo y bajo qué condiciones institucionales.

Dicha problemática se profundiza cuando las desigualdades étnicas, territoriales, lingüísticas, de género y clase operan de manera entrelazada en el acceso, la permanencia, el reconocimiento curricular y la autoridad académica de estudiantes y comunidades históricamente subalternizadas (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2020). En Ecuador, los

estudios sobre pueblos y nacionalidades muestran que la gratuidad, la calidad, el mérito y la interculturalidad han tenido efectos ambivalentes, pues amplían oportunidades, pero también pueden reproducir segmentaciones cuando no modifican los criterios de selección, evaluación y pertinencia institucional (Castro Medina, 2024). A ello se suman afectaciones menos visibles: folclorización de saberes ancestrales, traducción instrumental de conocimientos comunitarios, debilitamiento de lenguas y memorias territoriales, y formación profesional desconectada de los problemas socioculturales del país (Krainer & Chaves, 2021; Samaniego-Santillán et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la literatura aporta marcos potentes, aunque todavía fragmentados. La colonialidad del poder explica cómo la clasificación racial y el eurocentrismo organizaron jerarquías duraderas en América Latina (Quijano, 2000); la interculturalidad crítica propone cuestionar las geopolíticas del conocimiento y los patrones de poder que ordenan el ser, el saber y el saber hacer (Walsh, 2007); y las epistemologías del Sur reclaman justicia cognitiva frente al desperdicio de experiencias históricamente negadas (de Sousa Santos, 2014). Sin embargo, los estudios tienden a abordar por separado interseccionalidad, diálogo de saberes y colonialidad epistémica, dejando poco explorada su articulación en la universidad ecuatoriana. En este artículo se denomina colonialidad epistémica al alineamiento entre jerarquías institucionales, curriculares y evaluativas que, aun en discursos interculturales, pueden seguir orientando el conocimiento hacia un canon dominante (Mignolo, 2005).

La revisión bibliográfica se justifica porque permite ordenar críticamente un campo disperso y mostrar cómo las disputas por el conocimiento atraviesan políticas públicas, currículos, investigación, vinculación social y trayectorias estudiantiles (Krainer & Chaves, 2021; Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023). Su relevancia social reside en aportar criterios para una educación superior que no se limite a incluir sujetos diversos en estructuras intactas, sino que interroge las reglas de reconocimiento epistémico. Su valor teórico consiste en conectar

interseccionalidad, diálogo de saberes y colonialidad/colonialidad epistémica como dimensiones de una misma arquitectura de poder; y su utilidad metodológica radica en ofrecer categorías de análisis para futuras revisiones sistemáticas, estudios curriculares o investigaciones comparativas. La viabilidad del trabajo se sostiene en la disponibilidad de literatura científica, normativa ecuatoriana, informes regionales y experiencias documentadas sobre educación superior intercultural (De Deus et al., 2024).

Por ello, el objetivo general de este artículo es analizar, mediante revisión bibliográfica, cómo las jerarquías del saber configuran relaciones entre interseccionalidad, diálogo de saberes y colonialidad epistémica en la universidad ecuatoriana. De manera específica, se busca describir los fundamentos normativos y académicos de la interculturalidad universitaria en Ecuador; examinar los factores interseccionales que condicionan el reconocimiento de sujetos y saberes; comparar los aportes de la colonialidad, la justicia epistémica y las epistemologías del Sur para interpretar las asimetrías cognitivas. Con ello, el artículo espera contribuir a una discusión original: no basta con ampliar el acceso ni añadir contenidos interculturales; es necesario revisar las condiciones institucionales que producen credibilidad, autoridad y legitimidad del conocimiento en la educación superior (Fricker, 2007; Asamblea Constituyente, 2008).

Metodología

El estudio se desarrolló como una revisión bibliográfica exploratoria, orientada a reconocer, organizar e interpretar la producción académica disponible sobre jerarquías del saber, interseccionalidad, diálogo de saberes y colonialidad epistémica en la universidad ecuatoriana. La elección de este tipo de revisión respondió a la necesidad de examinar un campo conceptual amplio, interdisciplinario y todavía disperso, en el que confluyen debates de educación superior, estudios decoloniales, interculturalidad crítica, justicia epistémica y

políticas universitarias. En lugar de comprobar hipótesis causales o estimar efectos cuantitativos, el trabajo buscó identificar tendencias, vacíos, tensiones y relaciones teóricas entre categorías que suelen analizarse de forma separada. Por ello, la revisión se asumió como documental, no experimental y de alcance exploratorio, con una lógica analítico-sintética que permitió descomponer los aportes de la literatura y reconstruirlos en una matriz interpretativa coherente.

La unidad de análisis estuvo constituida por artículos científicos, libros académicos, capítulos de libro, tesis de posgrado, documentos normativos e informes institucionales relacionados con educación superior, interculturalidad, colonialidad del saber, epistemologías del Sur, diálogo de saberes e interseccionalidad en Ecuador y América Latina. La búsqueda se delimitó principalmente al periodo 2000–2026, debido a que desde inicios del siglo XXI se consolidaron debates regionales sobre colonialidad, interculturalidad crítica y transformación universitaria. Se consultaron bases de datos y repositorios académicos como Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, Google Scholar y repositorios universitarios ecuatorianos. Las ecuaciones de búsqueda combinaron términos en español e inglés, tales como “universidad ecuatoriana”, “educación superior intercultural”, “diálogo de saberes”, “interseccionalidad”, “colonialidad del saber”, “epistemic justice”, “decoloniality” y “higher education Ecuador”.

Para la selección de documentos se aplicaron criterios de inclusión vinculados con la pertinencia temática, la disponibilidad del texto completo, la relación explícita con educación superior o producción de conocimiento, y la presencia de aportes conceptuales o empíricos sobre interculturalidad, desigualdad epistémica o jerarquías del saber. Se incluyeron estudios centrados en Ecuador y, de manera complementaria, trabajos latinoamericanos que ofrecieran marcos teóricos útiles para interpretar el caso ecuatoriano. Se excluyeron textos sin autoría verificable, documentos de opinión sin respaldo académico, publicaciones duplicadas,

materiales centrados únicamente en educación básica o secundaria, y trabajos que usaran la interculturalidad de forma tangencial sin discutir sus implicaciones epistémicas. Este proceso permitió depurar el corpus y conservar fuentes capaces de aportar evidencia conceptual, contextual o normativa al problema de investigación.

El procedimiento de revisión se organizó en cuatro momentos sucesivos. Primero, se identificaron documentos mediante búsquedas combinadas en bases de datos, repositorios y referencias cruzadas. Segundo, se realizó una lectura inicial de títulos, resúmenes y palabras clave para determinar su relación con el objeto de estudio. Tercero, se efectuó una lectura completa de los textos seleccionados, registrando autoría, año, país, tipo de documento, objetivo, enfoque teórico, categorías principales, hallazgos y aportes al análisis de la universidad ecuatoriana. Finalmente, la información se sistematizó en una matriz de extracción que permitió comparar coincidencias, contradicciones y vacíos entre las fuentes. Esta estrategia favoreció una revisión transparente, ordenada y rigurosa, sin convertir el estudio en una revisión sistemática estricta ni en un metaanálisis.

El análisis de la información se realizó mediante codificación temática, agrupando los contenidos en cuatro ejes: jerarquías institucionales del conocimiento, factores interseccionales de exclusión o reconocimiento, formas de diálogo de saberes y expresiones de colonialidad epistémica. A partir de estos ejes se identificaron patrones interpretativos sobre cómo la universidad reconoce ciertos saberes como legítimos y relega otros a posiciones periféricas, comunitarias o complementarias. La síntesis no se limitó a resumir autores, sino que buscó establecer relaciones críticas entre perspectivas, ubicar tensiones conceptuales y proponer una lectura integrada del fenómeno. En este sentido, la revisión adoptó una lógica hermenéutica y comparativa, adecuada para estudios exploratorios que pretenden construir comprensión teórica más que medir variables observables.

En términos éticos, el estudio utilizó exclusivamente fuentes documentales de acceso público o académico, por lo que no involucró participantes humanos, aplicación de instrumentos, datos personales ni intervención directa en comunidades universitarias. No obstante, se mantuvieron criterios de integridad académica mediante el respeto a la autoría, la citación adecuada, la diferenciación entre paráfrasis e interpretación propia, y la exclusión de fuentes cuya procedencia no pudiera verificarse. Asimismo, se procuró evitar una apropiación instrumental de los saberes indígenas, afroecuatorianos, campesinos o comunitarios, tratándolos como sistemas de conocimiento situados y no como recursos culturales accesorios. Esta precaución resulta coherente con el propio objeto del estudio, orientado a examinar críticamente las condiciones de legitimación del saber en la educación superior.

Resultados

Tensiones entre inclusión intercultural y jerarquización epistémica en la universidad ecuatoriana

La universidad ecuatoriana opera en una zona de tensión entre un mandato jurídico-político de apertura intercultural y una estructura académica históricamente organizada por jerarquías epistémicas. La Constitución ecuatoriana establece que la educación superior debe articular formación científica y humanista, investigación, innovación y difusión de saberes y culturas; asimismo, la LOES reconoce la autodeterminación para la producción del pensamiento en el marco del diálogo de saberes (Asamblea Constituyente, 2008; Asamblea Nacional, 2010). No obstante, el reconocimiento normativo no garantiza, por sí mismo, una redistribución efectiva de la autoridad cognitiva, porque las universidades pueden incorporar la interculturalidad en sus discursos institucionales sin modificar los criterios que definen qué conocimientos son curriculares, investigables, publicables y evaluables (Walsh, 2007; Krainer & Chaves, 2021).

En este escenario, la inclusión intercultural puede adoptar dos direcciones contrapuestas: una transformadora, cuando reorganiza las relaciones entre saber científico, saber ancestral, memoria territorial y experiencia comunitaria; y otra funcional, cuando admite la diversidad como ornamento institucional sin alterar la hegemonía del canon académico occidental. Esta diferencia es decisiva, porque la colonialidad del poder no solo produjo desigualdades económicas o políticas, sino también una clasificación jerárquica de sujetos, lenguas y conocimientos, mediante la cual ciertos grupos fueron convertidos en productores legítimos de teoría y otros en portadores de tradición, cultura o testimonio (Quijano, 2000; Walsh, 2007). Por ello, el problema de fondo no es simplemente “incluir saberes”, sino transformar las condiciones que hacen que unos saberes sean considerados universales y otros permanezcan localizados, complementarios o subordinados (de Sousa Santos, 2014).

Persistencia de jerarquías del saber en el currículo y la investigación universitaria

La persistencia de jerarquías del saber se manifiesta, en primer término, en la arquitectura curricular de la universidad, donde la interculturalidad suele incorporarse como asignatura, eje transversal o contenido contextual, pero no siempre como principio reorganizador de los planes de estudio. Esto produce una paradoja: el currículo puede mencionar pueblos, nacionalidades, saberes ancestrales o Buen Vivir, pero seguir estructurado por bibliografías, teorías, metodologías y criterios de validación que privilegian la tradición eurocentrada de la ciencia moderna (Walsh, 2007; Quijano, 2000). En consecuencia, los saberes indígenas, afroecuatorianos, montubios y campesinos ingresan a la universidad bajo una forma condicionada: son aceptados como objetos de análisis, referencias culturales o insumos pedagógicos, pero rara vez como matrices epistemológicas capaces de disputar el orden disciplinar dominante (Krainer & Chaves, 2021). Su presencia en define especialmente en el currículo del sistema educativo y en las mallas universitarias.

Esta jerarquización curricular se robustece cuando la formación universitaria separa artificialmente conocimiento científico y conocimiento situado, como si el primero fuese neutro, abstracto y universal, mientras el segundo quedara circunscrito a lo local, experiencial o comunitario. Castro-Gómez (2007) cuestiona esa pretensión de neutralidad mediante la noción de “hybris del punto cero”, con la que describe la ilusión moderna de conocer desde un lugar no situado, ajeno a intereses, territorialidades y relaciones de poder. Desde esta lectura, la universidad no solo transmite contenidos, sino que produce regímenes de visibilidad: decide qué autores forman teoría, qué lenguas comunican ciencia, qué prácticas cuentan como método y qué memorias son relegadas a la categoría de tradición (Castro-Gómez, 2007; Fricker, 2007).

En el ámbito de la investigación, la tensión se vuelve más aguda, porque muchas prácticas académicas continúan tratando a los pueblos y nacionalidades como “campo”, “muestra”, “informantes” o “beneficiarios”, antes que como comunidades epistémicas con capacidad de formular problemas, construir categorías y validar interpretaciones. Krainer y Chaves (2021) advierten que la educación superior intercultural debe cuestionar el conocimiento hegemónico y la ciencia positivista cuando estos se presentan como las únicas formas legítimas de comprensión de la realidad. La dificultad radica en que, incluso cuando la universidad investiga sobre interculturalidad, puede reproducir una relación extractiva: recoge narrativas, saberes o prácticas comunitarias, pero convierte la explicación final en propiedad académica, publicable y evaluable dentro de circuitos institucionales que no siempre reconocen la coautoría epistémica de las comunidades (Krainer & Chaves, 2021; Mato, 2017).

La revisión de experiencias ecuatorianas muestra que el problema no reside únicamente en la ausencia de interculturalidad, sino en su institucionalización incompleta. El caso de la Amawtay Wasi evidenció la posibilidad de construir una educación superior desde referentes comunitarios e indígenas, pero también mostró las dificultades de sostener un proyecto universitario intercultural dentro de un sistema nacional de evaluación, acreditación y

legitimación diseñado desde parámetros académicos convencionales (Krainer et al., 2017). Así, la tensión no se limita al currículo formal, sino que atraviesa la gobernanza universitaria, los dispositivos de calidad, la carrera docente, los formatos de investigación y los sistemas de certificación. Cuando estos dispositivos operan sin sensibilidad epistémica, los saberes no occidentales pueden ser admitidos retóricamente, pero evaluados con reglas que los vuelven deficitarios frente al canon dominante (Krainer et al., 2017; Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023).

En este marco, la noción de colonialidad epistémica puede utilizarse como categoría analítica para nombrar el alineamiento entre currículo, investigación, acreditación y autoridad académica alrededor de una misma lógica de validación. No se trata solo de colonialidad como herencia histórica, sino de una convergencia contemporánea de dispositivos que ordenan qué conocimiento merece financiamiento, publicación, citación, reconocimiento profesional y permanencia institucional. La colonialidad epistémica permite observar que las jerarquías del saber no se reproducen por una sola vía, sino por la sincronización de múltiples mecanismos: bibliografías canónicas, exigencias de productividad, indexación, monolingüismo académico, metodologías estandarizadas y escaso reconocimiento de la oralidad, la territorialidad y la memoria colectiva como formas legítimas de conocimiento (de Sousa Santos, 2014; Hernández Chacón, 2021).

Por tanto, la persistencia de jerarquías del saber no debe interpretarse como una falla accidental de implementación, sino como el resultado de una universidad que, aun declarando principios interculturales, conserva formas sedimentadas de autoridad cognitiva. La consecuencia principal es que la diversidad puede quedar administrada sin ser plenamente reconocida: los sujetos subalternizados acceden a la universidad, pero sus marcos de comprensión del mundo no necesariamente transforman el núcleo duro de la formación, la investigación o la evaluación académica. Esta situación genera injusticia epistémica, entendida como el daño producido cuando ciertos sujetos son disminuidos en su condición de productores

de conocimiento o cuando sus experiencias carecen de categorías institucionales para ser comprendidas y valoradas (Fricker, 2007; de Sousa Santos, 2014).

Alcances y límites del diálogo de saberes como estrategia de transformación epistémica

El diálogo de saberes representa una vía necesaria para democratizar la universidad, pero su alcance depende de que no sea reducido a una práctica ceremonial, decorativa o meramente discursiva. En sentido fuerte, dialogar saberes implica reconocer que existen diversas racionalidades históricas, territoriales, lingüísticas y comunitarias capaces de producir conocimiento válido sobre la vida social, la salud, la naturaleza, la educación, el territorio y la convivencia. De Sousa Santos (2014) vincula esta exigencia con la justicia cognitiva, es decir, con la necesidad de superar el epistemicidio producido por la descalificación sistemática de saberes no occidentales. Por ello, el diálogo de saberes no debe entenderse como traducción unilateral de lo ancestral hacia el lenguaje académico, sino como negociación crítica entre formas de conocer que poseen criterios propios de legitimidad (de Sousa Santos, 2014; Walsh, 2007).

En la universidad ecuatoriana, el diálogo de saberes tiene un fundamento normativo relevante, pues la LOES reconoce la producción de pensamiento y conocimiento en relación con el diálogo de saberes, el pensamiento universal y la producción científica y tecnológica global (Asamblea Nacional, 2010). Sin embargo, la existencia de ese mandato no resuelve el problema de su operacionalización: una universidad puede invocar el diálogo de saberes y, simultáneamente, mantener procedimientos que impiden que sabios, lideresas comunitarias, hablantes de lenguas indígenas o guardianes de memoria territorial ocupen posiciones de autoridad académica. El desafío consiste, entonces, en pasar de una interculturalidad declarativa a una institucionalidad epistémicamente plural, capaz de transformar docencia, investigación, vinculación, evaluación y gobierno universitario (Asamblea Nacional, 2010; Krainer et al., 2017).

Los alcances del diálogo de saberes son significativos cuando este permite reconfigurar la producción curricular. En ese caso, los saberes comunitarios no aparecen como contenidos agregados, sino como principios de problematización capaces de alterar preguntas, métodos y finalidades educativas. Por ejemplo, una formación intercultural no se limita a estudiar pueblos y nacionalidades, sino que pregunta cómo se construye el conocimiento desde el territorio, cómo se relacionan lengua y memoria, cómo se interpreta la naturaleza más allá del extractivismo y cómo se vincula la investigación con responsabilidades colectivas. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de la interculturalidad crítica, que no busca únicamente convivencia entre culturas, sino desestabilización de las relaciones de poder que jerarquizan cuerpos, territorios y epistemologías (Walsh, 2007; Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023).

No obstante, el límite más frecuente del diálogo de saberes aparece cuando la universidad lo convierte en una tecnología de inclusión simbólica. Esto ocurre cuando las instituciones organizan eventos, ceremonias, proyectos de vinculación o asignaturas aisladas sobre saberes ancestrales, pero no modifican los mecanismos que distribuyen prestigio académico, financiamiento, autoría, ascenso docente o validez metodológica. En tal caso, el diálogo funciona como una vitrina de diversidad antes que como una redistribución de poder. Castro-Gómez (2007) permite comprender este límite al señalar que la descolonización universitaria exige desmontar la posición de superioridad desde la cual la academia clasifica y ordena otros saberes. Por ello, sin transformación institucional, el diálogo puede terminar reforzando la misma jerarquía que pretende cuestionar (Castro-Gómez, 2007; Fricker, 2007).

El caso de la Amazonía ecuatoriana muestra con claridad esta tensión entre potencial transformador y captura institucional. Arias-Gutiérrez y Minoia (2023) analizan experiencias de educación superior en la región amazónica y observan que la incorporación de saberes ancestrales en programas universitarios debe evaluarse no solo por su presencia nominal, sino

por la medida en que respeta mundos pluriversales, pedagogías situadas y formas de vida territorializadas. Esta observación es clave porque permite distinguir entre una inclusión curricular superficial y una transformación epistémica profunda. En la primera, los saberes ancestrales son tematizados; en la segunda, inciden en la estructura misma de los contenidos, las metodologías, la relación docente-estudiante-comunidad y las finalidades sociales del conocimiento universitario (Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023; Hernández Chacón, 2021).

La transformación epistémica también exige revisar la figura del “experto” universitario. Si el diálogo de saberes se toma en serio, la autoridad no puede descansar exclusivamente en el título, la indexación o la adscripción institucional, sino que debe reconocer trayectorias de conocimiento producidas en prácticas comunitarias, territoriales y lingüísticas. Esto no supone abandonar la rigurosidad científica, sino ampliar la noción de rigor para incluir pertinencia cultural, reciprocidad, responsabilidad colectiva, memoria histórica y validación comunitaria. Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes no relativiza el conocimiento, sino que pluraliza sus criterios de legitimidad y exige que la ciencia universitaria reconozca sus propios límites históricos, políticos y metodológicos (de Sousa Santos, 2014; Mato, 2017).

En síntesis, las tensiones entre inclusión intercultural y jerarquización epistémica revelan que la universidad ecuatoriana no enfrenta únicamente un problema de acceso o representación, sino una disputa sobre las condiciones de producción de verdad, autoridad y legitimidad. La revisión bibliográfica permite sostener que la interculturalidad universitaria será transformadora solo si desplaza la diversidad desde los márgenes del currículo hacia el centro de la investigación, la docencia y la gobernanza institucional. De lo contrario, la universidad corre el riesgo de producir una inclusión sin descolonización: acepta sujetos diversos, nombra saberes ancestrales y celebra el diálogo, pero conserva intacta la estructura

que decide qué conocimientos son superiores, transferibles, publicables y dignos de reconocimiento académico (Walsh, 2007; Krainer & Chaves, 2021; de Sousa Santos, 2014).

Discusión

La discusión de los hallazgos permite sostener que la universidad ecuatoriana se encuentra atravesada por una contradicción estructural: mientras el marco constitucional y la legislación de educación superior reconocen la interculturalidad, la plurinacionalidad y el diálogo de saberes como principios orientadores, las formas concretas de organización curricular, producción investigativa y evaluación académica continúan reguladas por matrices de legitimación predominantemente occidentales, disciplinares y escriturocéntricas (Asamblea Constituyente, 2008; Asamblea Nacional, 2010; Krainer & Chaves, 2021). Esta tensión confirma que la inclusión intercultural no puede evaluarse solo por la presencia nominal de contenidos sobre pueblos y nacionalidades, sino por la capacidad institucional de redistribuir autoridad epistémica, es decir, de reconocer quiénes producen conocimiento, desde qué lenguas, con qué métodos, bajo qué criterios de validación y con qué consecuencias para la vida universitaria (Walsh, 2007; de Sousa Santos, 2014).

En este sentido, la persistencia de jerarquías del saber no aparece como una anomalía periférica, sino como un efecto de larga duración de la colonialidad del poder y del conocimiento. Quijano (2000) mostró que la modernidad colonial no solo ordenó la economía y la clasificación social, sino también los regímenes de verdad desde los cuales unas racionalidades fueron convertidas en universales y otras en locales, tradicionales o premodernas. En la universidad, esta herencia se expresa cuando el currículo concede centralidad a teorías, metodologías y bibliografías eurocentradas, mientras los saberes indígenas, afroecuatorianos, montubios, campesinos y comunitarios son incorporados como

objetos de estudio, referentes culturales o recursos pedagógicos, pero no siempre como sistemas epistémicos con capacidad de disputar el canon (Quijano, 2000; Walsh, 2007).

Los resultados también sugieren que el problema no se reduce al acceso de sujetos históricamente excluidos a la educación superior, aunque este aspecto siga siendo fundamental. Desde una perspectiva interseccional, la desigualdad universitaria debe comprenderse como la convergencia entre etnicidad, lengua, territorio, género, clase social y capital académico, dimensiones que no operan de manera aislada, sino como tramas simultáneas de reconocimiento o exclusión (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2020). Por ello, una política universitaria que amplíe cupos, becas o mecanismos de admisión, pero mantenga intactos los patrones de autoridad epistémica, puede producir inclusión social sin transformación cognitiva, pues permite la entrada de sujetos diversos sin modificar necesariamente las reglas que subordinan sus saberes, experiencias y memorias (Fricker, 2007; Krainer & Chaves, 2021).

Esta discusión permite interpretar la colonialidad epistémica como una categoría útil para comprender la sincronización entre currículo, investigación, acreditación, publicación y carrera académica. A diferencia de una lectura que ubica la colonialidad solo como herencia histórica, la colonialidad epistémica visibiliza cómo varios dispositivos contemporáneos se alinean para reproducir una misma gramática de validación: productividad indexada, monolingüismo académico, jerarquía disciplinar, dependencia de bibliografías hegemónicas y débil reconocimiento de la oralidad, la territorialidad y la memoria colectiva como formas legítimas de conocimiento (de Sousa Santos, 2014; Hernández Chacón, 2021). Así, la universidad puede declararse intercultural y, al mismo tiempo, conservar procedimientos que vuelven periféricos aquellos saberes que no se ajustan al formato dominante de artículo, proyecto, indicador, evidencia o certificación académica (Castro-Gómez, 2007; Hernández Chacón, 2021).

La experiencia de la Amawtay Wasi resulta particularmente reveladora porque muestra que el diálogo de saberes no puede sostenerse únicamente como aspiración pedagógica, sino que requiere condiciones institucionales de autonomía, reconocimiento y legitimidad pública. El caso evidencia que una universidad construida desde referentes indígenas y comunitarios desafía no solo los contenidos curriculares, sino también las formas estatales de evaluación, acreditación y definición de calidad educativa (Krainer et al., 2017). En consecuencia, el diálogo de saberes se vuelve frágil cuando debe validarse exclusivamente mediante parámetros externos a las racionalidades que intenta articular; de allí que su potencial transformador dependa de modificar no solo las aulas, sino también los regímenes de gobierno universitario, financiamiento, carrera docente, producción investigativa y reconocimiento de autoridades comunitarias (Krainer et al., 2017; Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023).

Asimismo, los estudios sobre educación superior en la Amazonía ecuatoriana muestran que la incorporación de saberes ancestrales puede oscilar entre una apertura pluriversal y una inclusión superficial. Arias-Gutiérrez y Minoia (2023) advierten que los programas universitarios que declaran integrar conocimientos ancestrales deben ser evaluados por su capacidad para respetar mundos, pedagogías y territorialidades, no solo por la presencia discursiva de la interculturalidad en documentos curriculares. Este punto es crucial para la discusión, porque permite distinguir entre tematizar la diversidad y transformar la arquitectura epistémica de la universidad: en el primer caso, los saberes comunitarios son contenidos; en el segundo, son principios de problematización capaces de incidir en preguntas, métodos, finalidades y criterios de pertinencia social del conocimiento (Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023; Mato, 2017).

No obstante, el diálogo de saberes también enfrenta límites cuando es capturado por una interculturalidad funcional. Esta modalidad reconoce la diversidad, celebra la pluralidad cultural y adopta un lenguaje inclusivo, pero evita disputar las estructuras que distribuyen

prestigio, financiamiento, autoría, publicación y autoridad académica (Walsh, 2007; Castro-Gómez, 2007). En ese escenario, la universidad puede organizar ceremonias, seminarios o proyectos de vinculación sobre saberes ancestrales sin permitir que dichos saberes reconfiguren los núcleos duros de la formación profesional y la investigación científica. Por tanto, el diálogo de saberes solo alcanza densidad transformadora cuando deja de ser un dispositivo ornamental de representación y se convierte en una práctica de co-producción epistémica, con reciprocidad, corresponsabilidad y reconocimiento efectivo de sujetos comunitarios como interlocutores cognitivos y no como informantes culturales (de Sousa Santos, 2014; Fricker, 2007).

A partir de lo anterior, la principal contribución de esta revisión consiste en mostrar que la universidad ecuatoriana no enfrenta únicamente un desafío de inclusión, sino una disputa por las condiciones de producción de verdad. La interculturalidad universitaria será sustantiva si logra desplazar la diversidad desde los márgenes del currículo hacia el centro de la investigación, la docencia y la gobernanza institucional; de lo contrario, corre el riesgo de convertirse en una gramática progresista que nombra la pluralidad, pero conserva intacta la jerarquía que decide qué conocimiento es superior, enseñable, publicable y transferible (Krainer & Chaves, 2021; de Sousa Santos, 2014). En consecuencia, la transformación epistémica exige articular acceso, permanencia, reconocimiento curricular, justicia cognitiva y democratización de la autoridad académica, pues solo esa articulación permite superar una inclusión sin descolonización y avanzar hacia una universidad verdaderamente plurinacional en sus prácticas de conocimiento (Walsh, 2007; Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023).

Conclusión

Las conclusiones evidencian que la universidad ecuatoriana enfrenta una tensión persistente entre el reconocimiento formal de la interculturalidad y la permanencia de jerarquías epistémicas que regulan el currículo, la investigación y la autoridad académica. En

este sentido, la inclusión intercultural no puede comprenderse únicamente como acceso de sujetos diversos a la educación superior, sino como una transformación profunda de las condiciones que definen qué conocimientos son legítimos, enseñables, investigables y socialmente pertinentes

Asimismo, se concluye que la interseccionalidad permite ampliar la comprensión del problema, porque las desigualdades universitarias no se producen por una sola dimensión, sino por la convergencia entre etnicidad, lengua, territorio, género, clase social y capital académico. Por ello, una universidad que incorpora estudiantes, docentes o contenidos interculturales sin modificar sus criterios de validación cognitiva corre el riesgo de reproducir una inclusión limitada, donde la diversidad es admitida, pero no necesariamente reconocida como fuente legítima de pensamiento

También se determina que el diálogo de saberes posee un alto potencial transformador cuando se orienta a la co-producción de conocimiento, la reciprocidad y la redistribución de autoridad epistémica. Sin embargo, sus alcances se reducen cuando queda restringido a prácticas simbólicas, eventos institucionales o asignaturas aisladas que no alteran la estructura curricular ni los dispositivos de evaluación académica. En consecuencia, el diálogo de saberes solo adquiere densidad crítica cuando incide en la docencia, la investigación, la vinculación social y la gobernanza universitaria.

De manera general, el análisis permite afirmar que la colonialidad epistémica constituye una categoría útil para interpretar el alineamiento entre currículo, investigación, acreditación, publicación y carrera académica en torno a una misma matriz de legitimación. Esta categoría ayuda a comprender que la subordinación de saberes no occidentales no depende únicamente de exclusiones explícitas, sino de procedimientos institucionales aparentemente neutrales que privilegian determinados lenguajes, métodos, formatos y circuitos de reconocimiento.

Finalmente, se concluye que la universidad ecuatoriana podrá avanzar hacia una interculturalidad sustantiva solo si desplaza la diversidad desde los márgenes del discurso institucional hacia el centro de sus prácticas epistémicas. Esto implica reconocer a los pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios, campesinos y comunitarios no solo como destinatarios de políticas inclusivas, sino como sujetos productores de conocimiento, con capacidad de incidir en las preguntas, métodos, finalidades y criterios de pertinencia de la educación superior (Arias-Gutiérrez & Minoia, 2023; Mato, 2017).

Referencias bibliográficas

- Arias-Gutiérrez, R. I., & Minoia, P. (2023). Decoloniality and critical interculturality in higher education: Experiences and challenges in Ecuadorian Amazonia. *Forum for Development Studies*, 50(1), 11–34. <https://doi.org/10.1080/08039410.2023.2177562>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Asamblea Nacional. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES*. Registro Oficial Suplemento No. 298. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Castro Medina, A. J. (2024). *Acceso a la educación superior de pueblos y nacionalidades: estado de las políticas públicas*. Editorial Abya-Yala / Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/10.17163/abyaups.80.587>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79–91). Siglo del Hombre Editores.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2nd ed.). Polity Press. <https://www.wiley.com/en-us/Intersectionality%2C%2B2nd%2BEdition-p-9781509539673>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Hernández Chacón, L. (2021). Interculturalidad y gestión del conocimiento: Un campo en construcción para la educación superior ecuatoriana. *Chakiñan, Revista de Ciencias*

- Sociales y Humanidades*, 13, 155–166. <https://doi.org/10.37135/chk.002.13.10>
- Krainer, A. J., & Chaves, A. (2021). Interculturalidad y educación superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 27–50. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. M. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: El caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55–76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>
- Mato, D. (Coord.). (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mignolo, W. D. (2005). Prophets facing sideways: The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *Social Epistemology*, 19(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/02691720500084325>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Samaniego-Santillán, P., Maldonado-Garcés, V. G., & Delgado-Quilismal, M. (2024). Inclusion and equity in higher education: The case of Ecuador, a plurinational and intercultural country. En *Intercultural and Inclusive Education in Latin America* (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 24, pp. 175–196). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620240000024012>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>