

Raíces para habitar el mundo: etnoeducación, ética territorial y responsabilidad intercultural de las universidades ecuatorianas

Roots for inhabiting the world: Ethnoeducation, territorial ethics, and the intercultural responsibility of Ecuadorian universities

Investigación

Fernanda Tusa

Ecuador
Universidad Técnica de Machala
ftusa@utmachala.edu.ec

Resumen

Ecuador se define constitucionalmente como un Estado intercultural y plurinacional, pero el reconocimiento jurídico de la diversidad no equivale, por sí solo, a una transformación de las reglas universitarias de producción, validación y circulación del conocimiento. Este artículo analiza las responsabilidades de las instituciones de educación superior ecuatorianas frente a la etnoeducación, los saberes ancestrales, la ética territorial y la justicia epistémica, y propone un marco de autoevaluación institucional denominado RAÍZ-IES. Se desarrolló una investigación cualitativa, documental, interpretativa y crítica, actualizada al 28 de octubre de 2026. El corpus analítico quedó conformado por 31 documentos seleccionados mediante criterios explícitos de pertinencia, verificabilidad, vigencia normativa y contribución a las categorías de estudio; adicionalmente, cuatro fuentes metodológicas y de integridad científica sustentaron el procedimiento, pero no fueron codificadas como evidencia. La matriz de análisis consideró cinco categorías deductivas (interculturalidad, saber ancestral, territorio, participación comunitaria y formación ética) y códigos emergentes vinculados con justicia epistémica, gobernanza, cuidado, apropiación e internacionalización. La codificación, no excluyente, identificó presencia sustantiva de saber ancestral en 29 de 31 documentos, interculturalidad en 21, participación comunitaria en 20, formación ética en 17 y territorio en 15. Los resultados muestran que el sistema ecuatoriano dispone de bases normativas concretas (Constitución, LOES, Reglamento a la LOES, Reglamento de Régimen Académico y regulación específica para IES interculturales) las cuales permiten exigir más que inclusión formal. La propuesta RAÍZ-IES se deriva de los hallazgos y articula cinco dimensiones: reconocimiento epistemológico, arraigo territorial, investigación colaborativa, ética del cuidado y proyección global situada. Se concluye que la responsabilidad intercultural universitaria exige redistribuir autoridad epistémica, vincular investigación con territorios y derechos colectivos, proteger conocimientos sensibles y construir internacionalización sin desarraigo.

Palabras clave: etnoeducación, educación superior, saberes ancestrales, territorio, interculturalidad.

Abstract

Ecuador is constitutionally defined as an intercultural and plurinational State, yet legal recognition of diversity does not by itself transform the university rules through which knowledge is produced, validated, and circulated. This article examines the responsibilities of Ecuadorian higher education institutions

Revista
Entropía
Educativa

Entropía Educativa Centro de Investigación

ISSN-e: 2981-4723

vol. 4, n.º 7, junio - diciembre 2026

p. 101-122

revista@entropiaeducativa.org

Aprobación: 4 de agosto de 2026

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.

regarding ethnoeducation, ancestral knowledge, territorial ethics, and epistemic justice, and proposes an institutional self-assessment framework called RAÍZ-IES. A qualitative, documentary, interpretive, and critical study was conducted and updated through 28 October 2026. The analytical corpus comprised 31 documents selected through explicit criteria of relevance, verifiability, normative validity, and contribution to the study categories; four additional methodological and research-integrity sources supported the procedure but were not coded as evidence. The analytical matrix included five deductive categories—interculturality, ancestral knowledge, territory, community participation, and ethical education—together with emergent codes related to epistemic justice, governance, care, appropriation, and internationalization. Non-exclusive coding identified substantive treatment of ancestral knowledge in 29 of 31 documents, interculturality in 21, community participation in 20, ethical education in 17, and territory in 15. The findings show that Ecuador's higher education system contains concrete normative foundations (within the Constitution, the Organic Law on Higher Education, its General Regulations, the Academic Regime Regulations, and specific regulation for intercultural higher education institutions) that support demands extending beyond formal inclusion. The RAÍZ-IES framework is explicitly derived from the findings and integrates five dimensions: epistemological recognition, territorial rootedness, collaborative research, ethics of care, and situated global projection. The article concludes that universities' intercultural responsibility requires redistributing epistemic authority, linking research to territories and collective rights, protecting sensitive knowledge, and developing internationalization without uprooting local identities and responsibilities.

Keywords: ethnoeducation, higher education, ancestral knowledge, territory, interculturality

Introducción

La condición plurinacional e intercultural del Estado ecuatoriano se avizora como un criterio que atraviesa la arquitectura constitucional. El artículo 1 de la Constitución define al Ecuador como intercultural y plurinacional; el artículo 57 reconoce derechos colectivos de comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, entre ellos mantener y desarrollar conocimientos, ciencias, tecnologías y saberes ancestrales, impedir su apropiación, fortalecer la educación intercultural bilingüe hasta el nivel superior y participar en decisiones públicas que les conciernen. Los artículos 58 y 59 proyectan el reconocimiento de derechos colectivos hacia el pueblo afroecuatoriano y el pueblo montubio. En materia universitaria, los artículos 350 y 351 vinculan la educación superior con la promoción y difusión de saberes y culturas y con la producción de conocimiento en el marco del diálogo de saberes (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) desarrolla esta orientación. Su artículo 8 incorpora entre los fines de la educación superior la preservación y enriquecimiento de saberes ancestrales, el fortalecimiento del Estado intercultural y plurinacional, el desarrollo del sistema de educación intercultural bilingüe superior y el uso de idiomas ancestrales. El artículo 12 sitúa la interculturalidad y el diálogo de saberes entre los principios del sistema; el artículo 13 dispone promover lenguas, culturas y sabidurías ancestrales, respetar los derechos de la naturaleza y articular el pensamiento propio con el conocimiento universal; y el artículo 107 exige que la pertinencia universitaria responda, entre otros factores, a la diversidad cultural y a las necesidades locales y regionales (Asamblea Nacional del Ecuador, 2010/2022).

El mandato se vuelve todavía más operativo en el Reglamento a la LOES. Su artículo 2 obliga a las instituciones de educación superior a implementar políticas institucionales y estrate-

gias pedagógicas específicas y transversales para promover y fortalecer la educación intercultural mediante lenguas, culturas y sabidurías ancestrales (Presidencia de la República del Ecuador, 2022). De modo convergente, el Reglamento de Régimen Académico ubica la diversidad, la interculturalidad y el diálogo de saberes en la docencia; define la investigación como una función que potencia conocimientos científicos, ancestrales e interculturales; y concibe la vinculación como intercambio de conocimientos orientado también a preservar y enriquecer culturas y saberes (Consejo de Educación Superior [CES], 2025).

Existe, además, una señal regulatoria especialmente relevante para la discusión sobre autoridad epistémica. La Resolución RPC-SE-03-No.010-2023 del CES regula, para las instituciones de educación superior interculturales, el reconocimiento de la trayectoria, conocimientos, saberes y experiencia de sabios y sabías avalados colectiva y comunitariamente, tanto para integrar órganos colegiados como para acceder a la carrera académica. Su alcance es específico y demuestra que el propio sistema ecuatoriano ya dispone de mecanismos jurídicos capaces de reconocer formas de legitimación comunitaria distintas de las credenciales académicas convencionales (CES, 2023).

El contexto demográfico refuerza la relevancia de este mandato. El Censo de Población y Vivienda 2022 registró 16.938.986 habitantes y mostró una sociedad étnica y culturalmente diversa: 77,4 % de la población se autoidentificó como mestiza; 7,7 % como indígena; 7,7 % como montubia; y 4,9 % como afroecuatoriana (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2023). Estas cifras no describen por sí mismas la situación de acceso, permanencia o reconocimiento epistémico en la universidad, pero impiden tratar la interculturalidad como un asunto marginal o restringido a instituciones especializadas.

En este artículo, el término etnoeducación se utiliza con una delimitación precisa. En Ecuador posee una trayectoria particularmente significativa en el pueblo afroecuatoriano. El Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano (METAFE), expedido en 2025, entiende la educación como un proceso nutrido por conocimientos, saberes, memoria, identidad y valores éticos producidos en comunidad, y establece expresamente la articulación de acciones con entidades de educación superior (Ministerio de Educación, 2025). Por tanto, la etnoeducación se adopta como categoría operativa para nombrar procesos educativos situados que parten de la memoria histórica, la identidad colectiva, el territorio, la lengua y la capacidad de los pueblos para intervenir en la definición y transmisión de sus propios conocimientos.

Esta precisión evita dos reduccionismos. El primero consistiría en limitar la etnoeducación a la incorporación de contenidos sobre pueblos o culturas en programas que permanecen epistemológicamente intactos. El segundo sería universalizar una experiencia específica, como la etnoeducación afroecuatoriana, hasta borrar sus sujetos históricos. La propuesta de este estudio reconoce esa especificidad y, a la vez, examina qué aprendizajes institucionales dialogan con la educación superior cuando esta pretende relacionarse de manera justa con conocimientos indígenas, afroecuatorianos, montubios y comunitarios.

El debate se conecta con el Sumak Kawsay como una tradición intelectual y política ecuatoriana que problematiza la separación moderna entre individuo, comunidad y naturaleza. Kowii (2011) destaca la complementariedad, el equilibrio, la reciprocidad y la igualdad como elementos centrales del Sumak Kawsay; Acosta (2015) lo discute como una alternativa al paradigma convencional de desarrollo y subraya la armonía entre personas, comunidades y naturaleza. En el ámbito universitario, estas ideas permiten pensar la ética territorial más allá de la localización geográfica: investigar un territorio implica responder ante relaciones sociales, memorias, lenguas, ecosistemas y formas de vida que no son meros recursos disponibles para la extracción académica.

Esta aproximación exige, sin embargo, evitar la idealización de lo ancestral. Los sistemas de conocimiento comunitario son heterogéneos, históricos y atravesados por debates internos; no constituyen bloques homogéneos ni están exentos de conflicto. El diálogo intercultural riguroso revisa las condiciones institucionales que determinan quién formula preguntas, qué evidencia se considera legítima, cómo se negocian los criterios de validación y quién decide sobre la circulación y el beneficio derivado del conocimiento.

La colonialidad del poder formulada por Quijano (2000) ayuda a comprender que las jerarquías modernas penetran también las clasificaciones del conocimiento. En educación superior, ello se manifiesta cuando determinadas epistemologías son tratadas como teoría universal, mientras otras quedan confinadas a las categorías de tradición, patrimonio o folclore. La interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2007) cuestiona precisamente esa distribución asimétrica y la concibe como un proyecto político, social, ético y epistémico. Mignolo (2009) amplía esta discusión mediante la desobediencia epistémica, y De Sousa Santos (2014) advierte que la exclusión de sistemas de conocimiento produce formas de epistemicidio.

La justicia epistémica añade otra capa analítica. Fricker (2007) mostró que una persona o colectivo sufre injusticias específicamente vinculadas con su condición de sujeto de conocimiento. En el contexto universitario, una política de acceso es administrativamente inclusiva y, al mismo tiempo, epistemológicamente restrictiva si las lenguas, categorías, autores o evidencias de determinados grupos carecen de credibilidad institucional. Núñez Henao (2025) evidencia este problema en la educación superior colombiana al mostrar que la inclusión indígena requiere transformar estructuras curriculares y pedagógicas, no solo ampliar oportunidades de ingreso.

Las metodologías indígenas y poscoloniales desplazan la discusión desde el contenido hacia la relación. Wilson (2008) formula la responsabilidad relacional; Chilisa (2020) sitúa los métodos en contextos históricos y culturales; Smith (2021) expone las conexiones entre investigación occidental, imperialismo, clasificación y representación; y Tuck y Yang (2012) advierten contra el uso metafórico de la descolonización cuando se ignoran sus dimensiones materiales y territoriales. Investigar “con” comunidades, por tanto, no equivale a una fórmula retórica: supone redistribuir agencia en la formulación del problema, el diseño, la interpretación, la propiedad intelectual, la gobernanza de datos y la devolución de resultados.

La experiencia ecuatoriana de Amawtay Wasi resulta central para observar las posibilidades y límites de esta transformación. Krainer et al. (2017) documentan tensiones entre diálogo de saberes y estructuras institucionales; Meiser (2024) analiza la negociación entre revitalización etnocultural y estandarización global; y Guamán-Eras y Tenutto-Soldevilla (2025) reconstruyen los trayectos y desafíos de la educación superior intercultural en el país. En paralelo, Tuaza (2018) y Mato (2018) muestran que la interculturalización de la educación superior latinoamericana implica cuestiones de acceso, colaboración, reconocimiento y participación que exceden el diseño de asignaturas aisladas.

La internacionalización vuelve más compleja la discusión. Las universidades participan en rankings, redes, movilidad, publicaciones y estándares globales que amplían la cooperación, pero también homogeneizan criterios de excelencia. Mbah et al. (2024) proponen articular internacionalización, indigenización e interculturalidad para que la apertura global no desplace epistemologías no occidentales. Este artículo retoma esa tensión mediante el principio “actuar local para sentir global”: la proyección internacional adquiere densidad ética cuando las instituciones son capaces de dialogar con el mundo desde responsabilidades territoriales concretas.

En este marco, el objetivo general es analizar el papel estratégico de las instituciones de educación superior ecuatorianas en el fortalecimiento de la etnoeducación, la defensa de los territorios, la transmisión intergeneracional de saberes y la justicia epistémica, y proponer un marco de acción que articule identidad, ética, investigación y responsabilidad territorial. El estudio responde a tres preguntas:

- ¿Qué distancia analítica existe entre el mandato normativo intercultural del sistema ecuatoriano y las transformaciones institucionales que ese mandato requiere?
- ¿Qué responsabilidades emergen para currículo, investigación, vinculación y gobernanza cuando pueblos, comunidades y sabedores son reconocidos como sujetos epistémicos?
- ¿Qué dimensiones integran un modelo universitario de autoevaluación que combine arraigo territorial, ética del cuidado y proyección global?

La contribución central es el modelo RAÍZ-IES, concebido como una matriz heurística de autoevaluación institucional. Su nombre es metafórico y remite a la idea de una universidad capaz de crecer y dialogar globalmente sin perder la responsabilidad por los territorios, memorias y relaciones que sostienen su legitimidad social; no se propone como escala validada ni como instrumento de acreditación.

Metodología

Diseño, estrategia documental y delimitación del corpus

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de carácter documental, interpretativo y crítico. El análisis documental es pertinente cuando normas, políticas, informes, artículos científicos y libros funcionan simultáneamente como fuentes de datos y como expresiones de los marcos conceptuales que estructuran un campo (Bowen, 2009). El propósito fue interpretar convergencias, tensiones y vacíos entre el marco normativo ecuatoriano y la literatura sobre educación superior intercultural, conocimientos indígenas, etnoeducación, justicia epistémica, territorio y sostenibilidad.

La búsqueda y verificación bibliográfica se actualizó hasta el 28 de octubre de 2026. Se priorizaron fuentes primarias y versiones de registro: normativa publicada por organismos estatales ecuatorianos; documentos oficiales de UNESCO y UNESCO-IESALC; publicaciones de organismos educativos nacionales; páginas editoriales y revistas científicas; y libros de editoriales académicas reconocidas.

Al respecto, se utilizaron combinaciones de descriptores en español e inglés: “educación superior intercultural”, “etnoeducación”, “saberes ancestrales”, “pueblos indígenas”, “pueblos afrodescendientes”, “diálogo de saberes”, “justicia epistémica”, “Sumak Kawsay”, “territorio”, “intercultural higher education”, “Indigenous knowledge”, “Indigenous research methodologies”, “indigenised university”, “curriculum”, “internationalisation” y “sustainable development”.

107

El muestreo fue intencional y orientado por criterio. Se incluyeron documentos cuando cumplían al menos una función analítica sustantiva y, simultáneamente, presentaban autoría o institucionalidad verificable. Los criterios de inclusión fueron: a) relación directa con educación superior, interculturalidad, etnoeducación, conocimientos indígenas o ancestrales, territorio, participación, investigación colaborativa, justicia epistémica o sostenibilidad; b) identificación verificable de autoría, año, título y fuente; c) disponibilidad de DOI, registro oficial, repositorio institucional o página editorial cuando correspondía; d) aporte a una o más categorías analíticas; y e) en normativa, vigencia o relevancia estructural para el sistema ecuatoriano. Se excluyeron textos sin procedencia verificable, entradas de opinión sin respaldo documental y referencias secundarias cuando se pudo localizar la fuente primaria.

El corpus analítico final estuvo integrado por 31 documentos. Al respecto, cuatro obras fueron utilizadas exclusivamente para fundamentar el método y la integridad de publicación: Bowen (2009), Braun y Clarke (2006), Schreier (2012) y COPE Council (2023) se mantuvieron fuera de la matriz de codificación. El corpus se distribuyó en cuatro bloques: cinco normas ecuatorianas; tres documentos oficiales de política pública, estadística y orientación educativa; nueve trabajos centrados de manera directa en Ecuador o en educación superior inter-

cultural latinoamericana; y catorce contribuciones teóricas, metodológicas o comparadas de alcance internacional.

Bloque	Fuentes representativas	Función analítica
Normativa ecuatoriana	Constitución; LOES; Reglamento a la LOES; Reglamento de Régimen Académico; Resolución CES sobre sabios y sabias en IES interculturales.	Identificar obligaciones, derechos colectivos, principios de pertinencia, diálogo de saberes y mecanismos institucionales de reconocimiento.
Política pública, estadística y documentos oficiales	INEC (Censo 2022); METAPE 2025; OREALC/UNESCO Santiago 2019.	Contextualizar diversidad, etnoeducación, lenguas, participación y políticas de conocimiento.
Producción ecuatoriana y latinoamericana directamente vinculada	Krainer et al.; Meiser; Guamán-Eras y Tenutto-Soldevilla; Tuaza; Mato; Kowii; Acosta; Núñez Henao; El Haber.	Analizar trayectorias institucionales, inclusión transformadora, Sumak Kawsay, cocreación y tensiones de implementación.
Literatura teórica, metodológica indígena y comparada	Walsh; Quijano; Mignolo; De Sousa Santos; Fricker; Smith; Chilisa; Wilson; Tuck y Yang; Similox Salazar y Otzoy; Mbah y Fonchingong; Mbah et al. (2022); Johnson y Mbah; Mbah et al. (2024).	Fortalecer categorías de colonialidad, justicia epistémica, responsabilidad relacional, territorio, sostenibilidad e internacionalización.

Tabla 1. Composición del corpus analítico y función de cada bloque documental

Codificación, categorías y trazabilidad analítica

El procedimiento combinó análisis temático y análisis cualitativo de contenido. Braun y Clarke (2006) aportan una estrategia flexible para identificar patrones de sentido, mientras Schreier (2012) enfatiza la construcción explícita y revisable de marcos de codificación. La unidad de codificación fue el segmento documental (artículo normativo, argumento, resultado, recomendación o proposición conceptual) que expresara de manera sustantiva una relación con alguna categoría. Un mismo documento podía recibir más de un código; por ello, las frecuencias son no excluyentes y se leen como indicadores descriptivos de densidad temática, no como medidas de efecto ni como evidencia de representatividad estadística.

Se establecieron cinco categorías deductivas: interculturalidad, saber ancestral, territorio, participación comunitaria y formación ética. Durante el análisis se registraron códigos emer-

gentes vinculados con justicia epistémica, apropiación y propiedad del conocimiento, gobernanza, cuidado, sostenibilidad e internacionalización. Para cada fuente se elaboró una ficha con identificación bibliográfica, tipo de documento, alcance geográfico, segmentos relevantes, categorías asignadas, tensiones detectadas y relación potencial con el modelo RAÍZ-IES. La síntesis avanzó desde la codificación de segmentos hacia la comparación entre tipos de fuente y, finalmente, hacia la construcción de proposiciones interpretativas.

La matriz binaria fuente-categoría permitió transparentar el peso documental de cada eje. De los 31 documentos, 29 aportaron de manera sustantiva a la categoría saber ancestral/autoridad epistémica; 21 a interculturalidad; 20 a participación comunitaria; 17 a formación ética; y 15 a territorio. Las diferencias no implican jerarquía normativa ni importancia causal. Sirven para mostrar que la propuesta conceptual se derivó de patrones documentales convergentes y de su contraste con la regulación ecuatoriana.

Categoría	Regla de decisión	Presencia	Códigos asociados
Interculturalidad	Transformación de estructuras, relaciones o políticas para articular diversidad cultural y epistémica; no basta una mención descriptiva de diversidad.	21/31	Currículo, gobernanza, diálogo de saberes, institucionalización.
Saber ancestral / autoridad epistémica	Reconocimiento, validación, protección o participación de sistemas de conocimiento y de sus portadores como sujetos de conocimiento.	29/31	Sabios/sabias, propiedad intelectual, lenguas, justicia epistémica.
Territorio	Vínculo explícito entre conocimiento, lugar, ecosistemas, memoria, vida comunitaria o problemas socioambientales situados.	15/31	Naturaleza, biodiversidad, soberanía alimentaria, Sumak Kawsay, pertinencia.
Participación comunitaria	Intervención de comunidades o pueblos en decisiones, diseño, investigación, interpretación, gobernanza o devolución.	20/31	Consulta, cocreación, corresponsabilidad, representación.
Formación ética	Referencias a responsabilidad, reciprocidad, no daño, cuidado, justicia, compromiso público o sostenibilidad en la formación/investigación.	17/31	Responsabilidad relacional, ética de investigación, cuidado, beneficios compartidos.

Tabla 2. Categorías, reglas de decisión y presencia en el corpus

Criterios de rigor, límites y consideraciones éticas

La credibilidad interpretativa se fortaleció mediante triangulación entre fuentes de naturaleza distinta: Constitución y legislación, reglamentación del sistema, documentos de política educativa, estadísticas oficiales, estudios ecuatorianos, literatura latinoamericana y trabajos comparados. La regla de inferencia fue conservadora: las afirmaciones sobre “las universidades ecuatorianas” se formularon como responsabilidades normativas, tensiones plausibles o necesidades institucionales documentadas.

Cuando una norma posee ámbito restringido, como el reglamento de 2023 aplicable a IES interculturales, se explicita esa limitación y se evita extenderla al conjunto del sistema. Es así que el estudio fue desarrollado como análisis documental. Para reducir la arbitrariedad se emplearon reglas de decisión explícitas, contraste entre fuentes y diferenciación entre evidencia documental, interpretación y propuesta conceptual.

En este estudio el tratamiento de saberes ancestrales exigió prudencia conceptual. En este sentido, los principios de trazabilidad de fuentes, transparencia metodológica, autoría responsable y declaración de uso de inteligencia artificial se alinearon con las orientaciones generales de COPE (COPE Council, 2023).

Resultados

El sistema ecuatoriano ya contiene un mandato intercultural operativo, aunque de alcance desigual

El primer resultado es que la interculturalidad universitaria no depende de una justificación externa al ordenamiento ecuatoriano. El corpus normativo muestra una secuencia coherente: la Constitución reconoce el carácter intercultural y plurinacional del Estado y derechos colectivos sobre conocimiento, educación y participación; la LOES incorpora interculturalidad, pertinencia, lenguas y saberes ancestrales entre los fines, principios y funciones del sistema; el Reglamento a la LOES ordena políticas institucionales y estrategias pedagógicas transversales; y el Reglamento de Régimen Académico inserta diversidad, diálogo de saberes y conocimientos ancestrales en las tres funciones sustantivas.

Esta arquitectura permite distinguir reconocimiento, obligación y mecanismo. La Constitución aporta el fundamento de derechos; la LOES traduce ese fundamento a fines y principios universitarios; los reglamentos formulan obligaciones pedagógicas y funcionales; y la regulación de 2023 sobre sabios y sabias ofrece un mecanismo específico de reconocimiento de trayectorias y saberes dentro de IES interculturales. El problema analítico, por tanto, es la distancia entre la densidad normativa y su institucionalización cotidiana en currículos, incentivos, contratación, evaluación de la investigación, propiedad intelectual y gobernanza.

Los datos demográficos agregan una razón de pertinencia. La composición étnica registrada por el Censo 2022 confirma que la diversidad cultural no corresponde a una minoría irrelevante para la política universitaria (INEC, 2023). Sin embargo, el estudio no dispone de una serie homogénea y actualizada que permita estimar, por autoidentificación étnica, el grado de acceso, permanencia, graduación o participación en investigación de cada colectivo en todas las IES. Esta ausencia impide convertir la discusión normativa en un diagnóstico cuantitativo del sistema y constituye un vacío que futuras investigaciones deberían atender.

Fuente / artículo	Mandato verificable	Implicación analítica
Constitución, art. 1	Estado intercultural y plurinacional.	La interculturalidad es un principio constitutivo del Estado, no un programa optativo.
Constitución, art. 57.12	Protección y desarrollo de conocimientos, ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; prohibición de apropiación.	La investigación universitaria incluye salvaguardas frente a extracción y apropiación indebida.
Constitución, art. 57.14	Educación intercultural bilingüe hasta el nivel superior.	El nivel superior forma parte del horizonte de continuidad educativa intercultural.
Constitución, art. 57.16	Participación en organismos y políticas que conciernen a pueblos y nacionalidades.	La gobernanza de programas y proyectos interculturales requiere mecanismos efectivos de participación.
Constitución, arts. 350–351	Difusión de saberes y culturas; diálogo de saberes en educación superior.	La producción científica y el diálogo de saberes no son objetivos incompatibles.
LOES, arts. 8, 12, 13 y 107	Saberes ancestrales, interculturalidad, derechos de la naturaleza, pensamiento universal y pertinencia/diversidad cultural.	Currículo, investigación y vinculación relacionan calidad académica con diversidad y necesidades territoriales.
Reglamento a la LOES, art. 2	Políticas institucionales y estrategias pedagógicas específicas y transversales de interculturalidad.	La interculturalidad se evidencia en políticas y pedagogías.
RRA, art. 4	Docencia con diversidad y diálogo de saberes; investigación científica, ancestral e intercultural; vinculación como intercambio.	Las tres funciones sustantivas son ámbitos directos de implementación.
CES, RPC-SE-03-No.010-2023	Reconocimiento de trayectoria, conocimientos y experiencia de sabios/sabias en IES interculturales.	Existe precedente regulatorio de autoridad epistémica comunitaria, aunque su ámbito es específico.

Tabla 3. Anclajes normativos ecuatorianos y su implicación universitaria

La etnoeducación desplaza la discusión desde “incluir contenidos” hacia reconocer sujetos, memorias y autoridad epistémica

La categoría con mayor presencia en el corpus fue saber ancestral/autoridad epistémica (29 de 31 documentos). La convergencia cuestiona, desde posiciones distintas, quién define qué cuenta como conocimiento y bajo qué condiciones se incorpora a la universidad. La evidencia ecuatoriana es especialmente clara: el artículo 57.12 de la Constitución protege conocimientos colectivos y prohíbe su apropiación; la LOES obliga a promover lenguas, culturas y sabidurías ancestrales; y el CES ha creado un mecanismo específico para reconocer trayectorias y saberes de sabios y sabias en IES interculturales.

El METAFE aporta una definición situada de etnoeducación desde la experiencia afroecuatoriana. Su lógica vincula educación con memoria, identidad, territorio, afroepistemologías, comunidad y lucha contra el racismo (Ministerio de Educación, 2025). Para la educación su-

perior, el aprendizaje principal es institucional: una universidad que incorpora conocimientos comunitarios sin reconocer a sus productores, sin reglas de atribución y sin participación en la interpretación reproduce una forma de extracción curricular.

OREALC/UNESCO Santiago (2019) sostiene que la incorporación de conocimientos indígenas requiere participación comunitaria, revitalización lingüística y políticas capaces de sostener un auténtico diálogo de saberes. Krainer et al. (2017), Meiser (2024) y Guamán-Eras y Tenutto-Soldevilla (2025) muestran que la experiencia de Amawtay Wasi pone en juego formas de organización, legitimidad, currículo y relaciones entre conocimiento ancestral, regulación estatal y estándares universitarios.

Desde la justicia epistémica, la exclusión opera al menos de dos maneras. La primera es testimonial: se reduce la credibilidad de sabedores, estudiantes o colectivos cuando su conocimiento no se expresa mediante credenciales, géneros o lenguas reconocidas por la academia. La segunda es hermenéutica: categorías propias son traducidas a marcos externos que pierden su sentido o desactivan sus implicaciones políticas y territoriales. Fricker (2007) permite conceptualizar estas lesiones; Smith (2021) y Chilisa (2020) las sitúan dentro de historias de investigación extractiva y colonial.

El hallazgo no conduce a relativizar cualquier criterio de evidencia. Exige, en cambio, distinguir entre rigor y monoculturalidad. Un diálogo de saberes académicamente exigente hace explícitos los criterios de validación, reconoce que distintas preguntas requieren distintos tipos de evidencia y establece procedimientos para que los sujetos colectivos intervengan en decisiones sobre sentido, límites de circulación, autoría, propiedad y beneficio. El precedente regulatorio ecuatoriano de los sabios y sabias es relevante precisamente porque reconoce que la legitimidad de una trayectoria es avalada colectiva y comunitariamente.

112

El territorio funciona como categoría epistémica y ética: diálogo con el Sumak Kawsay

Quince de los 31 documentos codificados vincularon de manera sustantiva conocimiento con territorio. La categoría aparece con menor frecuencia que la autoridad epistémica, pero cumple una función estructurante: conecta la discusión universitaria con naturaleza, memoria, lengua, sostenibilidad y derechos colectivos. El territorio se presenta como un entramado de relaciones que contribuyen a definir qué problemas son relevantes y qué responsabilidades surgen al investigarlos.

Kowii (2011) permite interpretar esta relación desde el Sumak Kawsay como una lógica de complementariedad, reciprocidad, equilibrio y equidad. Acosta (2015) amplía el argumento al vincular el Buen Vivir con prácticas comunitarias y con una relación no instrumental entre seres humanos y naturaleza. Estas perspectivas dialogan con la Constitución ecuatoriana, que reconoce derechos de la naturaleza y protege conocimientos colectivos asociados a biodiversidad, medicina, semillas, recursos y lugares sagrados. Se trata de asumir que la per-

tinencia académica se evalúa por la calidad de las relaciones que una institución sostiene con los territorios.

Similox Salazar y Otzoy (2022), desde el pensamiento maya, muestran una articulación entre vida territorial, naturaleza, cosmovisión y plenitud humana. Mbah y Fonchingong (2019) y Mbah et al. (2022) evidencian, en contextos africanos, que la universidad contribuye a la sostenibilidad cuando reconoce conocimientos locales y construye relaciones de colaboración. La transferencia al Ecuador se efectúa en principio: los mecanismos institucionales requieren adaptación a pueblos, regiones, ecosistemas y campos disciplinares concretos.

En términos de gestión universitaria, la responsabilidad territorial se traduce en agendas de investigación sobre biodiversidad, agua, salud comunitaria, soberanía alimentaria, lenguas, cambio climático, patrimonio, economías locales o conflictos socioambientales; pero la pertinencia temática no basta. Un proyecto aborda un problema territorial y, sin embargo, mantiene relaciones extractivas si la comunidad solo provee datos, si no conoce el destino de los resultados o si el conocimiento producido favorece usos comerciales no acordados. De allí que el arraigo territorial deba articularse con gobernanza, propiedad intelectual, retorno y cuidado.

La participación comunitaria es una cuestión de poder decisonal, no solo una técnica de consulta

113

Veinte de los 31 documentos aportaron a la categoría participación comunitaria. La síntesis permite distinguir analíticamente cuatro grados: información, consulta, colaboración y corresponsabilidad. La información comunica decisiones ya adoptadas; la consulta recoge opiniones sin garantizar que modifiquen la decisión; la colaboración incorpora a actores comunitarios en fases determinadas; y la corresponsabilidad reconoce capacidad efectiva para definir prioridades, métodos, reglas de uso del conocimiento y formas de devolución. Esta tipología es una construcción analítica del estudio.

La diferencia es crucial para una universidad intercultural. La invitación ocasional a un saber enriquece una asignatura, pero no equivale a gobernanza compartida. Del mismo modo, una encuesta de “necesidades” aplicada en territorio no constituye cocreación si el problema, el presupuesto, los indicadores y la publicación ya fueron decididos por la universidad. Mato (2018) insiste en que la colaboración entre universidades, pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes es central para transformar la educación superior; Tuaza (2018) sitúa esa colaboración en un contexto ecuatoriano marcado por desigualdad histórica y demandas de reconocimiento.

El Haber (2026), en el estudio de caso de UNESCO-IESALC sobre STEM intercultural en Brasil, aporta un ejemplo reciente: la cocreación requiere escucha estructural, reconocimiento de jóvenes y estudiantes indígenas como productores de conocimiento, integración de saberes mediante prácticas colaborativas y condiciones institucionales que sostengan la participación. El

valor del caso para Ecuador reside en mostrar que la interculturalidad necesita infraestructura decisional: representación, continuidad, tiempos adecuados y mecanismos de retorno.

La regulación ecuatoriana sobre sabios y sabias confirma que el reconocimiento incluye instancias comunitarias de aval. Sin embargo, su ámbito restringido a IES interculturales muestra también una frontera regulatoria. Para el resto del sistema, la participación comunitaria en currículo, investigación y vinculación dependerá de cómo cada institución traduzca los principios generales de interculturalidad, pertinencia, diálogo de saberes y participación en políticas y procedimientos verificables.

La formación ética y la internacionalización requieren una política explícita de cuidado

Diecisiete documentos del corpus aportaron a la categoría formación ética. La ética aparece menos como una asignatura autónoma que como una propiedad de las relaciones de conocimiento: reciprocidad, no daño, responsabilidad, atribución, confidencialidad, protección de saberes sensibles y devolución. Wilson (2008) denomina responsabilidad relacional a la obligación de responder por las relaciones que hacen posible conocer; Smith (2021) y Chilisá (2020) recuerdan que un diseño técnicamente consistente es éticamente problemático si descontextualiza, extrae o representa sin control de los sujetos implicados.

Esta consideración es especialmente relevante en investigaciones sobre medicina tradicional, biodiversidad, semillas, lugares sagrados, rituales, patrimonio inmaterial o tecnologías comunitarias susceptibles de apropiación. El artículo 57.12 de la Constitución ofrece un límite normativo claro al prohibir formas de apropiación sobre conocimientos, innovaciones y prácticas colectivas. La universidad, por consiguiente, no reduce la ética a la firma de un consentimiento individual cuando la naturaleza del conocimiento es colectiva, territorial o intergeneracional.

La internacionalización introduce otro riesgo. Meiser (2024) muestra tensiones entre revitalización etnocultural y estandarización global; Mbah et al. (2024) señalan que la internacionalización curricular contribuye a la sostenibilidad si integra indigeneidad e interculturalidad. La cuestión es impedir que el prestigio global opere como criterio único de valor y desplace problemas, lenguas o formas de producción de conocimiento localmente relevantes.

El principio “actuar local para sentir global” sintetiza esta tensión. Una internacionalización situada no encierra a la universidad en lo local: convierte problemas territoriales (biodiversidad, extractivismo, movilidad, erosión lingüística, agua, salud comunitaria) en contribuciones capaces de dialogar globalmente, conservando atribución, contexto y responsabilidad. El arraigo se vuelve así condición de originalidad para la circulación internacional.

Derivación del modelo RAÍZ-IES a partir de los hallazgos

La propuesta RAÍZ-IES se construye como síntesis de los cinco resultados anteriores. Cada dimensión responde a un patrón documental y a un problema institucional específico. El

reconocimiento epistemológico deriva de la alta densidad del código saber ancestral y de la existencia de derechos y mecanismos de reconocimiento en Ecuador. El arraigo territorial emerge del cruce entre Sumak Kawsay, derechos de la naturaleza, pertinencia y literatura sobre sostenibilidad. La investigación colaborativa responde a la recurrencia de participación comunitaria y a la crítica de metodologías extractivas. La ética del cuidado sintetiza los códigos de reciprocidad, no daño, propiedad y protección. La proyección global situada surge de la tensión documentada entre internacionalización, estandarización y arraigo.

El modelo no busca clasificar universidades ni sustituir sus instrumentos de planificación. Su función es convertir hallazgos conceptuales y normativos en preguntas institucionales verificables. Por ello, la tabla 4 incorpora una columna de “base empírica/documental” que hace explícita la derivación de cada dimensión y responde a la necesidad de trazabilidad señalada en la evaluación editorial.

Dimensión	Base documental de la que emerge	Pregunta de gestión	Evidencias/acciones posibles
Reconocimiento epistemológico	Resultado 3.2; saber ancestral en 29/31 documentos; Constitución art. 57.12; LOES arts. 8 y 13; CES 2023.	¿Qué conocimientos reconoce la institución y quién los valida?	Mapeo de sistemas de conocimiento; participación y reconocimiento de sabedores; bibliografías plurales; políticas de autoría/atribución; mecanismos de validación contextual.
Arraigo territorial	Resultado 3.3; territorio en 15/31; Sumak Kawsay; LOES art. 107; derechos de la naturaleza.	¿Cómo se vinculan currículo e investigación con lenguas, memorias, ecosistemas y problemas territoriales?	Diagnósticos participativos; líneas de investigación situadas; prácticas en territorio; revitalización lingüística; evaluación de impacto territorial.
Investigación colaborativa	Resultados 3.2 y 3.4; participación en 20/31; Wilson, Chilisa, Smith, Mato, El Haber.	¿Quién define preguntas, métodos, interpretación, propiedad y devolución?	Co-diseño; gobernanza de datos; acuerdos de propiedad; devolución multiformato; formación de investigadores locales; corresponsabilidad proporcional.
Ética del cuidado	Resultados 3.3 y 3.5; formación ética en 17/31; Constitución art. 57.12; responsabilidad relacional.	¿Cómo se previenen daño, apropiación, exotización y relaciones extractivas?	Evaluación ética ampliada; protección de conocimientos sensibles; consentimiento individual y/o colectivo según corresponda; beneficios compartidos; respeto a tiempos comunitarios.
Proyección global situada	Resultados 3.1 y 3.5; tensión local/global en Meiser y Mbah et al. (2024).	¿Cómo internacionalizar sin homogeneizar ni desarraigar?	Redes Sur-Sur; publicación bilingüe/multilingüe; cooperación sobre problemas territoriales; internacionalización del currículo con contexto; reconocimiento de productos de impacto comunitario.

Tabla 4. Modelo RAÍZ-IES: derivación documental, pregunta de gestión y evidencias institucionales

Discusión

Los resultados permiten sostener que el principal desafío de la educación superior intercultural en Ecuador es la traducción institucional del fundamento jurídico en la práctica. La distinción es importante porque desplaza el debate desde la legitimidad abstracta de la interculturalidad hacia la arquitectura concreta de currículo, gobernanza, investigación, incentivos y evaluación. La Constitución, la LOES y sus reglamentos ya contienen obligaciones suficientemente densas para impedir que la interculturalidad sea tratada como actividad extracurricular o gesto ceremonial.

La primera implicación teórica es que la interculturalidad se advierte como transformación relacional. Criterios como los de Walsh (2007) son útiles porque vinculan interculturalidad con crítica de jerarquías coloniales; Quijano (2000) y Mignolo (2009) muestran que esas jerarquías atraviesan las reglas que autorizan formas de conocimiento. La universidad incluye contenidos ancestrales y sigue operando monoculturalmente si el canon, los criterios de evaluación, la lengua de legitimidad y la propiedad de los resultados permanecen intactos.

La segunda implicación consiste en diferenciar acceso, representación y autoridad epistémica. Una persona ingresa a la universidad, permanece en ella e incluso se gradúa sin que el sistema reconozca sus marcos de conocimiento como interlocutores legítimos. Fricker (2007) ayuda a nombrar esta desigualdad; Núñez Henao (2025) muestra su expresión en barreras curriculares y pedagógicas. El Reglamento ecuatoriano de 2023 sobre sabios y sabias resulta conceptualmente significativo porque rompe, dentro de un ámbito específico, la identificación automática entre autoridad académica y trayectoria credencializada. Aun así, su aplicabilidad limitada obliga a no presentarlo como solución general del sistema.

La tercera implicación se refiere a la definición de etnoeducación. El METAFE demuestra que en Ecuador la etnoeducación tiene una trayectoria situada, particularmente afroecuatoriana, que articula memoria, identidad, territorio y lucha contra el racismo. Utilizar el término en educación superior exige respetar esa genealogía y evitar apropiarlo como sinónimo abstracto de interculturalidad. La ampliación conceptual propuesta aquí se justifica solo en la medida en que conserva tres condiciones: protagonismo de los sujetos colectivos, vínculo con memoria/territorio y redistribución de capacidad para producir y gobernar conocimiento.

La cuarta implicación es territorial. El diálogo con Kowii (2011) y Acosta (2015) permite inscribir la responsabilidad universitaria en una discusión ecuatoriana sobre Sumak Kawsay, reciprocidad, complementariedad y relación con la naturaleza. Esto no implica romantizar saberes ancestrales ni convertir el Buen Vivir en criterio homogéneo para todos los pueblos. Su aporte reside en cuestionar una universidad que valora el territorio únicamente por su capacidad de suministrar datos, casos o recursos, sin examinar los efectos de la investigación sobre las relaciones que lo constituyen.

Desde esta perspectiva, la pertinencia del artículo 107 de la LOES adquiere un significado más exigente. Responder a necesidades locales y a la diversidad cultural no equivale a seleccionar temas locales para proyectos diseñados unilateralmente. La pertinencia intercultural exige revisar quién define la necesidad, qué beneficios se esperan, cómo se resuelven desacuerdos y qué resultados permanecen en el territorio. Así, el arraigo territorial y la investigación colaborativa no son dimensiones redundantes: la primera se pregunta por el lugar y los problemas; la segunda, por la distribución de poder en el proceso de conocer.

La quinta implicación concierne a la ética. Los comités de ética universitarios suelen estar diseñados alrededor de participantes individuales, riesgos biomédicos o protección de datos personales. Los conocimientos colectivos plantean cuestiones adicionales: consentimiento comunitario, autoridad de representación, conocimientos no divulgables, beneficios compartidos, uso futuro de datos, soberanía sobre archivos y posibles aplicaciones comerciales. La Constitución ecuatoriana ofrece una base fuerte al prohibir apropiación de conocimientos colectivos, pero la implementación universitaria requiere protocolos capaces de traducir ese principio a decisiones de investigación.

La sexta implicación se relaciona con la institucionalización. Johnson y Mbah (2024) muestran que la integración de conocimientos indígenas depende de trabajo informal e invisible del profesorado. Esta observación es directamente pertinente para Ecuador: una política intercultural no es sostenible si descansa en docentes sensibilizados que asumen tareas adicionales sin reconocimiento. Las IES requieren incentivos, financiamiento, formación, unidades de apoyo, criterios de evaluación y marcos de propiedad intelectual que hagan compatible la carrera académica con el trabajo territorial y comunitario.

La séptima implicación es la internacionalización. Meiser (2024) y Mbah et al. (2024) sugieren que los estándares globales coexistan con indigenización e interculturalidad si no operan como mecanismos de homogeneización. RAÍZ-IES propone una proyección global situada: las instituciones publican, cooperan y se movilizan internacionalmente, pero deberían ser capaces de demostrar que esa inserción no desvaloriza lenguas locales, no invisibiliza autorías comunitarias y no desvincula la agenda científica de problemas territoriales relevantes.

El modelo RAÍZ-IES aporta un vocabulario común para convertir estos debates en preguntas de gestión. Su principal fortaleza es la trazabilidad: cada dimensión es remontada a resultados y fuentes específicas. Su principal limitación es igualmente clara: no ha sido validado empíricamente con universidades, pueblos, nacionalidades, organizaciones afroecuatorianas y montubias, estudiantes o sabedores. Por ello, no se presentan ponderaciones, puntajes ni umbrales. Convertirlo en una herramienta de evaluación requeriría coconstruir indicadores, analizar validez de contenido y factibilidad, y probar su uso en distintos tipos de IES y regiones.

También debe reconocerse un límite del corpus. La revisión privilegia textos en español e inglés con trazabilidad editorial y normativa. Esta decisión fortalece la verificabilidad del ar-

título, pero reproduce parcialmente el sesgo documental que el propio estudio problematiza. En una fase empírica se corregiría este límite incorporando metodologías participativas, lenguas pertinentes y formas de conocimiento que no necesariamente circulan en publicaciones académicas.

Finalmente, el estudio no permite afirmar que todas las universidades ecuatorianas presenten el mismo nivel de interculturalización, ni que las brechas identificadas ocurran con igual intensidad en todas las disciplinas. Medicina, agronomía, educación, derecho, ingeniería, artes o comunicación mantienen relaciones distintas con territorio y saberes comunitarios. La utilidad del marco reside en formular preguntas transversales sin borrar esas diferencias. En ese sentido, RAÍZ-IES se comprende como punto de partida para una investigación institucional situada.

Conclusiones

La investigación muestra que Ecuador dispone de una base constitucional, legal y reglamentaria suficientemente explícita para sostener una agenda robusta de interculturalización de la educación superior. Los artículos 57, 350 y 351 de la Constitución; los fines, principios y funciones de la LOES; el artículo 2 del Reglamento a la LOES; las funciones sustantivas definidas en el Reglamento de Régimen Académico; y la regulación específica sobre sabios y sabias en IES interculturales evidencian que el diálogo de saberes y el reconocimiento de conocimientos ancestrales forman parte del horizonte institucional del sistema.

118

El principal problema es convertir principios existentes en reglas verificables. El análisis identifica cinco responsabilidades interdependientes. Primero, reconocer a pueblos, comunidades y sabedores como sujetos epistémicos, no únicamente como fuentes de información. Segundo, conectar currículo e investigación con territorios, lenguas, memorias y ecosistemas sin convertirlos en recursos extractivos. Tercero, redistribuir capacidad de decisión mediante formas de investigación colaborativa y corresponsable. Cuarto, ampliar la ética de investigación hacia cuidado, reciprocidad, protección de conocimientos colectivos y beneficios compartidos. Quinto, construir una internacionalización situada que dialogue globalmente sin desvalorizar el lugar desde el cual se produce conocimiento.

La definición de etnoeducación fue precisada para evitar equívocos. En Ecuador, su desarrollo afroecuatoriano posee una genealogía propia y un marco reciente en el METAFE. El artículo pretende extraer un principio relevante para la universidad: la educación intercultural pierde capacidad transformadora cuando separa conocimiento de memoria, identidad, territorio y autoridad colectiva.

El diálogo con el Sumak Kawsay permite profundizar en la ética territorial. La reciprocidad, la complementariedad y la relación con la naturaleza aportan un lenguaje ecuatoriano para cuestionar investigaciones que son académicamente productivas, pero territorialmente irresponsables. No se propone idealizar conocimientos ancestrales ni oponerlos a la ciencia

contemporánea; se propone crear condiciones para que el encuentro entre sistemas de conocimiento sea intelectualmente exigente, éticamente protegido y políticamente menos asimétrico.

El modelo RAÍZ-IES sintetiza estas responsabilidades en cinco dimensiones: reconocimiento epistemológico, arraigo territorial, investigación colaborativa, ética del cuidado y proyección global situada. Su aporte central consiste en desplazar la pregunta “¿cómo incorporar saberes ancestrales a la universidad?” hacia una más exigente: “¿cómo debe transformarse la universidad para relacionarse justa, rigurosa y responsablemente con sistemas de conocimiento que no controla?”. Esta reformulación sitúa la reciprocidad, la gobernanza, la propiedad intelectual, la participación y la devolución en el centro de la política académica.

Como límite, el estudio es documental e interpretativo y no mide el grado efectivo de interculturalización de cada IES. Tampoco ofrece indicadores validados del modelo. La agenda futura debe incluir estudios de caso participativos, análisis de currículos y reglamentos institucionales, experiencias de estudiantes y sabedores, gobernanza de datos comunitarios, propiedad intelectual colectiva, mecanismos de reconocimiento académico y resultados de aprendizaje vinculados con competencia intercultural y ética territorial. Tales investigaciones deberían diseñarse desde el inicio con los colectivos implicados.

Las universidades ecuatorianas no necesitan escoger entre raíces y mundo. Una institución capaz de reconocer el territorio desde el cual produce conocimiento participa con mayor originalidad en conversaciones globales. Tener raíces no significa cerrarse: significa habitar el mundo sin abandonar la responsabilidad por las personas, memorias, lenguas, comunidades y ecosistemas que hacen posible conocer.

119

Declaratorias

Aprobación ética: El estudio es documental y no involucró participantes humanos, datos personales, intervención comunitaria ni experimentación; por ello, no requirió aprobación de un comité de ética ni consentimiento informado.

Financiamiento: La autora declara que el estudio no recibió financiamiento externo específico para su realización.

Conflicto de intereses: La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con el contenido del manuscrito.

Disponibilidad de datos y materiales: El corpus está constituido por normativa, documentos institucionales y literatura académica de acceso público o localizable mediante los DOI, registros oficiales, repositorios y enlaces consignados en las referencias. La matriz de codificación es reconstruida a partir de las categorías y reglas de decisión informadas en la metodología.

Contribución de autoría: La autora realizó la conceptualización, curaduría documental, análisis, interpretación, formulación del modelo RAÍZ-IES, redacción, revisión y aprobación de la versión final.

Declaración sobre uso de inteligencia artificial generativa: Se utilizó una herramienta de inteligencia artificial generativa de OpenAI como apoyo para revisión lingüística, reorganización argumentativa, consistencia expositiva y verificación asistida de aspectos bibliográficos durante la preparación de la versión revisada. La autora revisó, contrastó y asumió plena responsabilidad por el contenido, las referencias, las inferencias y la versión final del manuscrito.

Referencias

- Acosta, A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, 52(2), 299–330. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n2.45203
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador* (Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008).
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2010/2022). *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES* (Registro Oficial Suplemento No. 298).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chilisa, B. (2020). *Indigenous research methodologies*. SAGE.
- Consejo de Educación Superior. (2023). Reglamento para el reconocimiento de las trayectorias, conocimientos y experiencia de los sabios y sabias para integrar el órgano colegiado superior y el acceso a la carrera y escalafón del personal académico de las instituciones de educación superior interculturales (Resolución RPC-SE-03-No.010-2023). *Registro Oficial, Segundo Suplemento* No. 287, 11 de abril de 2023. <https://www.registroficial.gob.ec/segundo-suplemento-al-registro-oficial-no-287/>
- Consejo de Educación Superior. (2025). *Reglamento de Régimen Académico*. CES.
- COPE Council. (2023). *Authorship and AI tools* [COPE position]. Committee on Publication Ethics. <https://doi.org/10.24318/cCVRZBms>
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.

- El Haber, E. (2026). *Intercultural STEM for sustainability: Co-creating intercultural pathways with Indigenous youth and students in Brazilian higher education: Case study*. UNESCO.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Guamán-Eras, P., & Tenutto-Soldevilla, M. (2025). La educación superior intercultural en el Ecuador: Trayectos, desafíos y perspectivas en el caso de estudio de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. *Convergencia Educativa*, 16, 41–55. <https://doi.org/10.29035/rce.16.41>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023, 13 de septiembre). *Ecuador creció en 2,5 millones de personas entre 2010 y 2022*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/ecuador-crecio-en-2-5-millones-de-personas-entre-2010-y-2022/>
- Johnson, A. T., & Mbah, M. F. (2024). Disobedience, (dis)embodied knowledge management, and decolonization: Higher education in The Gambia. *Higher Education*, 88, 1909–1926. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01192-3>
- Kowii, A. (2011). El Sumak Kawsay. *Aportes Andinos*, 28. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/aa/article/view/3305>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (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. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15–36). UNESCO-IESALC & Universidad Nacional de Córdoba.
- Mbah, M. F., Ajaps, S., Turner Johnson, A., & Yaffa, S. (2022). Envisioning the Indigenised university for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(7), 1667–1684. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2021-0413>
- Mbah, M. F., Clifton, N., & Kushnir, I. (2024). Internationalising higher education curricula for sustainable development: Considerations for indigeneity and (inter)culturality. *Discover Sustainability*, 5, Article 307. <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00520-y>
- Mbah, M. F., & Fonchingong, C. (2019). Curating Indigenous knowledge and practices for sustainable development: Possibilities for a socio-ecologically-minded university. *Sustainability*, 11(15), Article 4244. <https://doi.org/10.3390/su11154244>
- Meiser, A. (2024). Entre revitalización etnocultural y estandarización global: La negociación de la educación indígena-intercultural superior y el ejemplo de la Pluriversidad “Amawtay Wasi”. *INDIANA*, 41(1), 107–130. <https://doi.org/10.18441/ind.v41i1.107-130>

- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Ministerio de Educación. (2025). Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano (METAFE) (Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2025-00003-A; *Registro Oficial* No. 744, 14 de febrero de 2025).
- Núñez Henao, A. M. (2025). Interculturalidad crítica y justicia epistémica en la educación superior: Hacia una inclusión transformadora de los pueblos indígenas en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 37(1), 537–569. <https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1000>
- OREALC/UNESCO Santiago. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: Hacia un diálogo de saberes*. Segundo informe. UNESCO.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2022). Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior (Decreto Ejecutivo 494; *Registro Oficial Suplemento* No. 110, 21 de julio de 2022).
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Similox Salazar, V., & Otzoy, J. A. (2022). Ciencia, filosofía y tecnología de los Pueblos Mayas: Un paradigma de educación, que propicia la plenitud humana, la armonía con la naturaleza y el cosmos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 259–302. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.724>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Bloomsbury Academic.
- Tuaza, L. A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 199–224). UNESCO-IESALC & Universidad Nacional de Córdoba.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35.