

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1250>

Paradigma Intercultural en la Educación Superior en Ecuador

Intercultural Paradigm in Higher Education in Ecuador

Freddy Enrique Simbaña Pillajo

freddy.simbana@uaw.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3682-2271>

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi
Ecuador

Artículo recibido: 10 mayo 2025 - Aceptado para publicación: 20 junio 2025

Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

El documento abordó la influencia de la colonización española en la configuración de la modernidad y la colonialidad. Se discutieron retos de la integración de saberes desde las epistemologías indígenas, destacando la necesidad de replantear el conocimiento científico e integrar saberes ancestrales en un diálogo crítico con otras disciplinas. El texto presentó el modelo educativo de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW), que se fundamentó en la educación propia, la interculturalidad crítica y la importancia de la comunidad. Se enfatizó el papel de los Centros del Saber, que promovieron la colaboración interdisciplinaria y la capacitación continua. El paradigma indígena se definió como una práctica de resistencia ante el colonialismo, destacando la relacionalidad y la interconexión entre culturas. Finalmente, se presentó el churo como símbolo organizador del currículo, representando un enfoque holístico en la educación y el aprendizaje.

Palabras clave: Intercultural, modelo educativo, paradigma intercultural, modelo pedagógico

ABSTRACT

The document addressed the influence of Spanish colonization in shaping modernity and coloniality. Challenges in integrating knowledge from Indigenous epistemologies were discussed, highlighting the need to rethink scientific knowledge and integrate ancestral knowledge in a critical dialogue with other disciplines. The text presented the educational model of the Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples Amawtay Wasi (UINPIAW), which was based on self-education, critical interculturality, and the importance of community. The role of the Knowledge Centers, which promoted interdisciplinary collaboration and ongoing training, was emphasized. The Indigenous paradigm was defined as a practice of resistance to colonialism, highlighting the relationality and interconnectedness between cultures. Finally, the

churo was presented as an organizing symbol of the curriculum, representing a holistic approach to education and learning.

Keywords: intercultural, educational model, intercultural paradigm, pedagogical model

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Attribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

El documento establece un marco contextual que examina la historia de la educación en Ecuador, particularmente la influencia de la colonización española en la configuración de las estructuras sociales, políticas y económicas contemporáneas. Se señala que este proceso colonial no solo impuso un sistema de dominación, sino que también marcó la diferencia y la inferioridad de las culturas indígenas, lo que ha llevado a la marginalización y la invisibilización de sus saberes y cosmovisiones.

En este contexto, surge la necesidad de desarrollar un modelo educativo que no solo reconozca, sino que también valore y respete la diversidad cultural. El documento propone que la educación superior debe ser un espacio para el diálogo entre saberes ancestrales y contemporáneos, promoviendo una interculturalidad crítica que desafíe las estructuras de poder establecidas. La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW) se presenta como un ejemplo de este enfoque, buscando empoderar a las comunidades a través de la educación propia, que integra las experiencias y conocimientos de los pueblos indígenas.

El paradigma intercultural se fundamenta en la idea de soberanía epistémica, que cuestiona la universalidad del conocimiento occidental y aboga por la creación comunitaria de saberes. En este sentido, el documento resalta la importancia de construir un espacio educativo que fomente la equidad, garantizando el acceso a oportunidades sin distinción de origen étnico o socioeconómico.

Además, se enfatiza el papel de los Centros del Saber, que funcionan como espacios de colaboración interdisciplinaria y promueven la capacitación continua de docentes y estudiantes. Estos centros buscan facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias, integrando diversas perspectivas en el proceso educativo. Por lo tanto, este documento establece las bases para explorar los retos y avances en la implementación de un modelo educativo que refleje la pluralidad y la interconexión de los saberes, en un esfuerzo por construir un futuro más justo y sostenible para todas las comunidades.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para este documento se realizó una revisión bibliográfica sobre el paradigma intercultural, el paradigma indígena y otros temas. Se adoptó un enfoque tanto multidisciplinario como interdisciplinario en relación con las investigaciones efectuadas en Ecuador. El análisis de la información se determinó y se concentró en el contexto y las identidades de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW). Finalmente, se llevó a cabo un estudio de casos destacando el modelo educativo de la universidad, incorporando la voz de comunidades indígenas y académicos a través de entrevistas y testimonios, lo que resaltó su importancia en el sistema educativo superior.

La colonización española a finales del siglo XV impuso un sistema económico, político y social violento en sociedades preexistentes, condiciones que, progresivamente, permitieron la configuración de la modernidad y del sistema-mundo actual (Quijano & Wallerstein, 1992). Desde la teoría decolonial, este fenómeno es denominado “*diferencia colonial*” (Mignolo, 2003). De acuerdo con Walter Mignolo (2003), “*la diferencia colonial consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlas en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad respecto a quien clasifica*” (pág. 33).

De ahí que cualquier manifestación de “otredad”, sea inmediatamente clasificada dentro de la jerarquía del grupo dominante y se le atribuya estereotipos, prejuicios y estigmas, lo cual conduce a que sea rechazada, marginalizada y/o invisibilizada. De tal manera, la lógica binaria constituye también un mecanismo epistemológico que impide la emergencia de posibles sistemas culturales alternativos (De Sousa Santos, 2009, págs. 12-14).

Desde la teoría decolonial, *colonialismo* y *colonialidad* son dos conceptos relacionados pero distintos. Quijano menciona: “*El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad de modo tan enraizado y prolongado*” (Quijano, 2014).

El *colonialismo*, entendido como un sistema de dominación impuesto por un Estado a territorios autónomos, fue abolido en Ecuador hace más de dos siglos. Sin embargo, sus mecanismos y relaciones de poder persisten, dando lugar a la colonialidad. La *colonialidad* describe cómo el trabajo, el conocimiento y la autoridad se articulan a través del mercado capitalista y la idea de raza. Aunque el colonialismo político ha terminado, las desigualdades sociales generadas continúan. Así autores como De Sousa Santos (1998) y Quijano (2014) señalan que la colonialidad del poder y del saber sigue vigente, perpetuando relaciones desiguales entre Estados y grupos sociales.

La Universidad de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi (UINPIAW), nace de la lucha histórica de los pueblos indígenas del Ecuador por una educación que respete su identidad cultural. Sus raíces se encuentran en las escuelas comunitarias fundadas por líderes como Dolores Cacuangue y Tránsito Amaguaña. En los años 80, se creó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, y en 2004, a través de la Ley 40, se estableció Amawtay Wasi como una universidad privada, impulsada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). Finalmente, mediante la Ley Orgánica Reformativa del 2 de agosto de 2018, la Universidad Amawtay Wasi se constituye como una “institución de educación superior pública, de carácter comunitario, con autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica” (Universidad Amawtay Wasi, 2024).

El 29 de mayo de 2024, se posesionaron las primeras autoridades de la Universidad Amawtay Wasi, marcando un hito para los Pueblos y Nacionalidades indígenas. El 4 de

septiembre de 2024, el Consejo de Educación Superior (CES) aprobó su institucionalización, convirtiéndola en la universidad número 63 del sistema y la primera intercultural del país. Este proceso, avalado por el CES, representa un avance hacia un futuro educativo inclusivo.

La Universidad Amawtay Wasi se dedica a reconocer y fortalecer los conocimientos de las nacionalidades y pueblos indígenas, así como de los pueblos afroecuatorianos y montubios, y está abierta a todos los interesados en su oferta académica (Universidad Amawtay Wasi, 2024).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Debate teórico – epistemológico entre el conocimiento científico y los saberes ancestrales

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi presenta retos de la integración de saberes desde las epistemologías indígenas centrándose en el debate teórico – epistemológico entre el conocimiento científico y los saberes ancestrales.

El primer reto de la integración de saberes se basa en la crítica a la epistemología de la ciencia moderna desde las Epistemologías del Sur. “Las Epistemologías del Sur aparecen como un reclamo de nuevos procesos de producción y validación del conocimiento científico y no científico” (De Sousa Santo, 2018). Este reto de saber aborda la necesidad de cuestionar y replantear las bases del conocimiento científico desde la perspectiva de las epistemologías indígenas, enfatizando las premisas: a) la comprensión del mundo es más amplia que la occidental. La necesidad de nuevos métodos de producción de conocimiento; b) pluralidad de mundos con diferentes concepciones del tiempo y el espacio redefinen una pluralidad de formas de pensar, sentir y actuar; c) pluralidad como principio de construcción teórica que aboga por la necesidad de desarrollar y adoptar nuevos métodos que reflejen las particularidades culturales y contextuales de los pueblos indígenas. Esto implica un cambio en cómo se produce y se valida el conocimiento.

El segundo reto de la integración de saberes tiene que ver con el diálogo de/con otras personas tradiciones de pensamiento crítico, enfocándose en que los saberes ancestrales se articulan con otras disciplinas científicas desde las propuestas de sostenibilidad contenidas en la teoría del metabolismo social (el intercambio de materia y energía entre la sociedad y la naturaleza) y en la transición eco-social (alternativas civilizatorias) a través de la inter y la transdisciplinariedad.

La herramienta de contabilidad ambiental que integra los sistemas estadísticos contabiliza y analiza el impacto ambiental de diversas actividades (métodos cuantitativos) y se interconecta con la transición eco-social basado en principios de los pueblos y nacionalidades, como métodos cualitativos, reflejando una comprensión holística del entorno.

El metabolismo social comienza cuando los seres humanos socialmente agrupados se apropian de materiales y energías de la naturaleza (input) y finaliza cuando depositan desechos, emanaciones o residuos en los espacios naturales (output). Entre estos dos

fenómenos ocurren además procesos en las ‘entrañas’ de la sociedad por medio de los cuales las energías y materiales apropiados circulan, se transforman y terminan consumiéndose. Existen tres tipos de flujos de energía y materiales: los flujos de entrada, los flujos interiores y los flujos de salida. Entonces, el proceso metabólico se ve representado por cinco fenómenos que son teórica y prácticamente distinguibles: la apropiación (A), la transformación (T), la distribución (D), el consumo (C) y la excreción (E). (Toledo y González de Molina, 2011, pág. 6)

La inter y transdisciplinariedad es la combinación de diferentes disciplinas para abordar problemas complejos, promoviendo un enfoque más completo que considere múltiples perspectivas. Así mismo implica la colaboración entre academia y comunidades, integrando saberes ancestrales en el proceso de investigación y solución de problemas sociales y ambientales. Este enfoque enfatiza la importancia de un diálogo crítico entre saberes ancestrales y científicos, promoviendo un entendimiento más profundo de la sostenibilidad. La integración de diversas disciplinas y la colaboración entre diferentes actores son fundamentales para abordar los desafíos eco-sociales actuales, buscando un futuro más armonioso y sostenible.

Como tercer reto de la integración de saberes está el conocimiento desde las ontologías relacionales de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas. Esfuerzo por entender las prácticas agrícolas y manejo de los agro-ecosistemas producidos desde las ontologías relacionales de los pueblos y nacionalidades, que se encuentran contenidos en sus cosmovisiones, para dar cuenta sus potencialidades técnicas y tecnologías. Respeta la propiedad intelectual y cuestiona extractivismo cultural e intercultural. Así como la necesidad de deconstrucción intercultural y decolonial de los presupuestos principales de la tecnociencia de cuño occidental y el desarrollo de una epistemología indígena propia que se basa en la cosmovivencia y filosofía indígena de carácter plural.

Los tres retos de saberes trabajan en conjunto para llegar a un cuarto reto que es la ecología de los saberes y la traducción intercultural que aborda los ejercicios de diálogo de epistemes entre saberes ancestrales y conocimientos científicos. Por lo tanto, una intercultural entre los dos modos de reconocer y resolver los problemas de la realidad (Estermann, 2024).

Paradigma indígena

Las ciencias sociales y humanas clasifican a tres grandes paradigmas: el racionalista; el interpretativo y el sociocrítico -aunque en las últimas cuatro décadas se ha ido desarrollando el indígena. El *paradigma racionalista* se basa en la teoría positivista con origen en el método científico en las ciencias fácticas naturales (Física, Química y Biología). El *paradigma interpretativo* plantea una concepción distinta de la interacción sujeto-objeto. Se busca la comprensión de las experiencias humanas, se recurre a la etnografía, la fenomenología, la biografía, los estudios de caso, la hermenéutica, la teoría fundamentada y la etnometodología, entre otros (Carr & Kemmeis, 1988). El *paradigma sociocrítico*, pretende superar el

reduccionismo del racionalismo y del interpretativismo, es decir, que no se focaliza en lo empírico ni en lo interpretativo (Iño Daza, 2017).

El paradigma indígena surge como respuesta al proceso colonialista como una práctica de resistencia y recuperación de la ‘ecología de saberes’, y sus aportes provienen, por un lado, de académicos indígenas angloparlantes; pero, por otro lado, desde sus experiencias educativas latinoamericanas. Asimismo, su presencia en el campo de investigación surge como respuesta a la condici3n colonial, a la asimilaci3n y aculturaci3n, por ende, plantea un proceso de descolonizaci3n en la investigaci3n. Una muestra de ello es la fuerte presencia de la interacci3n, interrelaci3n e intercambio permanente, desde un sentido holístico y complementario que va desde lo racional, lo espiritual, lo vivencial y lo intuitivo (Iño Daza, 2017).

Según Wilson (2008) los paradigmas se componen de cuatro aspectos: ontología o la explicaci3n sobre la naturaleza de la realidad y la respuesta a la pregunta por el ser y la existencia; epistemología o la forma como se genera y valida el conocimiento; metodología o el camino del pensamiento para comprender, reflexionar, analizar e interpretar la realidad; y, finalmente, la axiología o el conjunto de posiciones éticas y morales del investigador.

Como menciona Arévalo (2013) la base del paradigma indígena reside en la *ciencia nativa*, que es lo vivencial, la experiencia, el saber acumulado y compartido. Una de las características de este paradigma en su interacci3n, interrelacionamiento e intercambio permanente y participativo, desde un sentido holístico y complementario que va desde lo racional, lo espiritual, lo vivencial y lo intuitivo. El punto transversal es que la investigaci3n no debería rebanar la realidad, ni separarla y aislarla en partes como si cada una tuviera una vida propia.

La ciencia nativa refiere a un proceso milenario, el paradigma indígena tiene una estrecha relaci3n con los procesos de lucha de las últimas décadas y emerge como resistencia dentro del campo institucional con los objetivos de recuperaci3n, protecci3n y creaci3n de los saberes tribales. Aunque no he encontrado auto referencias mayores entre los textos de ciencia nativa y paradigma indígena de investigaci3n, la relaci3n es muy clara y resulta pertinente porque ofrece una caracterizaci3n del tema que pretendemos explicar acá. (Arévalo, 2013, pág. 60)

La relacionalidad ha sido una palabra fundamental en las diferentes cosmovisiones indígenas y ha sido útil para explicar la composici3n y dinámica de la existencia. La relacionalidad en cierto sentido define la “totalidad” como unidad de todo lo que vive. Esta totalidad se refiere a los objetos materiales y conocidas por los sentidos, pero van más allá al integrar a su “unidad” mundos que van más allá del planeta (el mundo de arriba) y más adentro del mismo (el mundo de abajo). El mundo medio es en el que caminan los humanos, viven los animales y las plantas (Arévalo, 2013, pág. 64). Por lo tanto, la ontología se centra en comprender

a la realidad desde lo holístico, lo complementario y la naturaleza relacional de la existencia en cada una de las cosmovisiones de cada cultura, pueblo o nación.

Ubuntu es un concepto africano que simboliza las relaciones interpersonales y la conexión espiritual entre seres vivos y no vivos, promoviendo el amor y la armonía en las comunidades. Según Chilisa (2012) ubuntu es fundamental para el Paradigma Indígena con perspectiva africana, reflejando una cosmovisión de las civilizaciones del Valle del Nilo. El adagio “Yo soy nosotros; yo soy porque nosotros somos” ilustra esta ontología comunitaria, a diferencia de la perspectiva cartesiana que prioriza la racionalidad individual. Esta visión enfatiza la interconexión y la importancia de la experiencia colectiva sobre la mera razón (Arévalo, 2013, pág. 65).

Las ontologías en el paradigma indígena se basan en las cosmovisiones de cada comunidad, destacando su naturaleza relacional y enfoque holístico. Karen Martín (2003), desde su perspectiva Quandamooka (costa sureste de Queensland-Australia), enfatiza esta conexión al afirmar que “somos parte del mundo, existiendo en una red de relaciones recíprocas”. Esta interconexión determina tanto la forma de ser como las acciones de las comunidades, reflejando su ontología (Martín, 2003, pág. 208).

La epistemología se centra en el origen, evolución y alcance del conocimiento humano. Según su definición clásica hecha por Jaramillo (2003), “es la parte de la ciencia que estudia la teoría del conocimiento, analizando cómo el sujeto construye y objetiva el conocimiento científico, otorgándole un estatus de científicidad” (pág. 12). Por su parte, la epistemología en el paradigma indígena de investigación plantea incorporar el sistema de conocimiento indígena a la investigación y convertirlo en guía y ordenador del proceso de conocimiento. Este conocimiento hace referencia a *las culturas, las cosmovisiones, los tiempos, los lenguajes, las historias, las espiritualidades y el cosmos*. (Wilson, 2008, pág. 74). Asimismo, se construye a partir de las relaciones sociales (Chilisa, 2012, pág. 41). Arévalo (2013), distingue seis características:

- su profunda relación con el contexto y la conexión general de las cosmovisiones
- la importancia de las relaciones
- la necesidad de la lengua
- la supervivencia del saber ancestral
- la colectividad del conocimiento
- el papel relacional del investigador

El conocimiento ancestral aún permanece vivo siendo un aspecto de gran importancia en la identidad de los pueblos indígenas. A pesar de la pérdida de muchos saberes debido a las invasiones europeas, su recuperación es parte de la nueva producción de saber e identidad. Este conocimiento se encuentra en los sueños, ceremonias y rituales, así como en la memoria y las historias que preservan la experiencia ancestral y enriquecen el aprendizaje (Arévalo, 2013).

En el caso de la axiología, según (Wilson, 2008; Kovach, 2010) al ser relacional el paradigma su comprensión debe ser desde el concepto de responsabilidad relacional. Su epistemología reside en el conocimiento indígena; su metodología es participativa, liberadora y transformadora; y la axiología plantea la responsabilidad relacional, las cuatro RS: rendición de cuentas, representación respetuosa, reciprocidad y reglamentos y derechos. La rendición de cuentas exige que el investigador comparta resultados e información en todas las etapas del proceso. La representación respetuosa implica escuchar, dialogar y participar de manera intercultural. La apropiación recíproca asegura que los beneficios y conocimientos generados sean útiles tanto para el investigador como para la comunidad. Los reglamentos y derechos son los protocolos éticos que otorgan a los colonizadores y marginados la propiedad del proceso de investigación y el conocimiento producido.

Según Chilisa (2012) la metodología es participativa, liberadora y transformadora que se basa en los sistemas de conocimiento indígenas.

Las metodologías indígenas son una apuesta política por la autodeterminación para que la investigación pueda ser transformada y permita a los pueblos indígenas tomar el control sobre la producción del conocimiento, cambiar sus procesos, recuperar y consolidar sus identidades culturales y promover la búsqueda de alternativas a la multiplicidad de problemas a los que se enfrentan (Arévalo, 2013, pág. 70).

Las metodologías indígenas se sustentan en el sistema de conocimientos ancestrales y la concepción que los pueblos indígenas tienen sobre la naturaleza del mundo. Se refiere al enfoque en que los métodos y las medidas adoptadas en la investigación se basan en la cultura de los pueblos indígenas. En palabras de Poesanger “las metodologías indígenas son un conjunto de métodos y teorías indígenas, normas y postulados empleados en la investigación con el enfoque de los pueblos indígenas” (Porsanger, 2004, pág. 107).

Para Arévalo (2013) las metodologías serían la observación, la formulación de modelos, la experimentación, la espiritualidad, la interpretación, la mente metafórica, la explicación, el rol de los mayores y sabedores, las historias, las ceremonias, los sueños, la meditación, las visiones y los rituales. En este sentido, Chilisa (2012) sugiere la etnofilosofía, los marcos de lenguaje, los sistemas de conocimiento indígenas, las historias de entrevistas, y los círculos de conversación; y las técnicas adecuadas de los otros tres paradigmas. Por ejemplo, la etnografía crítica; el análisis de imagen; la historia oral; el análisis del discurso; la investigación acción-participativa y transformadora; la etnometodología; la historia de vida; el taller participativo; la teoría fundamentada, el estudio de caso, lo biograficonarrativo, entre otros.

El paradigma indígena permite cuestionar la forma convencional de hacer investigación, posiciona a los sujetos como participantes desde un sentido epistémico y ético. Porque conlleva la aplicación de enfoques participativos y liberadores que buscan la transformación social de las realidades en las que se investiga.

Paradigma del Abya-Yala

El Paradigma del Abya Yala es un concepto que se relaciona con la visión del mundo de los pueblos originarios, especialmente en el contexto de la nacionalidad kichwa. Se manifiesta a partir de axiomas y principios, Ethos Paradigmáticos y de Axiomas. Se fundamenta en los axiomas y principios que emanan de las diversas cosmovisiones de los pueblos originarios. Estas cosmovisiones son sistemas de pensamiento que explican la relación entre los seres humanos, la naturaleza y el cosmos. Cada cultura aporta su propia interpretación, enriqueciendo así el entendimiento colectivo.

El ethos paradigmático se refiere a la esencia o el carácter fundamental de este paradigma. Se enfatiza que "Abya Yala"¹ significa "tierra en plena madurez" y que la comunidad juega un papel central. Se considera que la comunidad no solo está formada por personas, sino que también incluye a la naturaleza (Carrera & Ruiz, 2016). El "vínculo" mencionado implica una relación de interdependencia entre los seres humanos y el entorno natural como comunidad humano-natural cuyo ordenador es la cruz andina o Chakana, donde se reconoce que la salud de una parte afecta a la otra. Este enfoque promueve una visión holística donde el bienestar humano está intrínsecamente ligado al equilibrio ecológico.

Los axiomas propuestos son principios fundamentales que guían la comprensión y la práctica dentro de este paradigma: todo está vivo y en permanente cambio; todo es diverso; todo está conectado con todo; y, todos somos tierra-cosmos (UINPIAW, 2018). Estos principios reconocen que la diversidad es inherente a la vida. Las culturas, las especies y los ecosistemas son dinámicos y están en constante transformación. Estos principios invita a participar y celebrar la diversidad como fortaleza en lugar de un obstáculo. El principio 'todos somos tierra-cosmos' expresa la idea de que los seres humanos no están separados de la naturaleza, sino parte de ella. Se promueve una visión en donde la humanidad y el cosmos están interrelacionados, sugiriendo que nuestras acciones tienen repercusiones en el mundo natural y viceversa.

Modelo Educativo y Pedagógico en la UINPIAW

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, se sustenta en los fundamentos de la Educación Propia basados en:

La justicia epistémica: espacio de creación y difusión de sistemas de comprensión diversos, 1) cuestiona la pretensión de la universalidad en el pensamiento occidental, 2) reconoce la creación comunitaria de conocimiento, que busca empoderar a las comunidades a desarrollar su propia forma de entender el mundo.

Interculturalidad crítica: la interculturalidad crítica implica reconocer y validar el conocimiento de diversas culturas, especialmente las de los pueblos indígenas. Se enfatiza la importancia del diálogo entre diferentes formas de conocimiento y cómo estas pueden integrarse

¹ Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento.

en el proceso educativo. Este enfoque promueve el respeto y la valoración de la diversidad cultural, fomentando un ambiente en el que todos los estudiantes puedan contribuir desde su propia experiencia cultural.

Lo común y la comunidad: este principio resalta la importancia de la educación como un esfuerzo colectivo que se enriquece con la participación activa de la comunidad. Se plantea que la educación debe ser un proceso de "reflexión y construcción colectiva", donde se fomente la colaboración y el aprendizaje mutuo. Esto implica que la comunidad juega un papel central en el desarrollo educativo, contribuyendo a la formación de individuos comprometidos y conscientes de su contexto social. Es decir, en el campo de la educación una comunidad casa adentro y una comunidad casa afuera. Como lo menciona García (1983) la educación casa adentro es “un proceso de permanente reflexión y construcción colectiva” (pág. 14).

Política lingüística: el idioma es la base de la reproducción de las culturas y pueblos, y es su preservación y revitalización lo que permite fortalecer los conocimientos y prácticas propias de cada territorio. Reconoce que la lengua es un vehículo fundamental para la transmisión de conocimientos, valores y tradiciones. Este principio sugiere que la educación debe incluir el uso de lenguas indígenas, apoyando así la identidad cultural y el derecho a la educación en lengua materna.

Principios comunes de la UINPIAW

La Universidad Amawtay Wasi es una comunidad educativa dedicada a su misión que es “Formar seres humanos dispuestos a construir un Estado Plurinacional, sustentando el buen vivir comunitario” y su visión es “liderar en el ámbito de la educación superior y la producción de conocimiento académico intercultural, reflejando un fuerte compromiso con las nacionalidades y pueblos” (Universidad Amawtay Wasi, 2025).

Los principios comunes que rigen en la universidad incluyen la *equidad en la formación superior*, garantizando acceso igualitario a oportunidades educativas sin distinción de origen étnico o socioeconómico. La *relacionalidad ética* se enfatiza, promoviendo un ambiente de colaboración y apoyo mutuo entre estudiantes y docentes. Se valora la *diversidad cultural y de saberes*, integrando diferentes perspectivas en el proceso educativo. Además, la *reciprocidad* fomenta el intercambio de conocimientos y experiencias, enriqueciendo el aprendizaje. La *pertinencia social del conocimiento* asegura que lo enseñado sea relevante para las realidades de la comunidad. El principio de *justicia* en UINPIAW implica garantizar igualdad de oportunidades educativas y defender los derechos de todos los estudiantes, especialmente de grupos marginados. Por otro lado, *tecnologías para el cuidado de la vida* se refiere al uso de herramientas y conocimientos que promueven la sostenibilidad y el bienestar, integrando el respeto por el medio ambiente y la salud en la educación. El principio de *minka*, inspirado en el trabajo comunitario, resalta la importancia de la cooperación en la educación. También, se promueve el *diálogo de saberes*, facilitando un aprendizaje inclusivo que respete las tradiciones locales. Finalmente, se

aboga por la *inter y trans-disciplinariedad*, integrando diversas disciplinas para abordar eficazmente los desafíos comunitarios.

El churo como organizador curricular

El churo, o caracola, es un símbolo importante en las tres regiones de Ecuador: Sierra, Costa y Amazonía. Su uso, con registros arqueológicos en culturas como Las Vegas, Valdivia y Chorrera, se presenta como un instrumento aerófono perforado que produce un sonido potente al ser soplado. Se utiliza para convocar trabajos comunitarios, avisar de asambleas y como llamado de alarma. Además, es un elemento sagrado en rituales y ceremonias, representando al viento y al mar, y se emplea para pedir permiso al ingresar a lugares sagrados (Zhagui-Pérez & Ruíz, 2018).

En los andes es además el símbolo de la pachamama. Pacha es una palabra dual de interpretación recíproca que conecta el espacio y el tiempo y se la representa con una espiral. Ese espacio-tiempo de la vida, sobrepasa al tiempo cronológico, es un tiempo sentido de la experiencia y es el lugar que habita la vida (Fortunato, 2023).

En culturas de raíz africana, según Guevara (2024) el caracol es también un símbolo asociado a la ritualidad y la adivinación. Por ejemplo, en el mito de creación yoruba, Olodùmaré (el creador) llama a Obatalá (Rey del paño blanco) para encomendarle la tarea de crear la tierra y para ello uno de los elementos de los que le provee es un caracol. El caracol es sembrado en el mundo y luego en la santería como un elemento que permite conocer y de esa manera crear el destino propio.

El símbolo del caracol nos invita a pensar en un camino que organiza la posibilidad de conocer el mundo, de comunicarlo, de convocar a transformarlo de manera colectiva y colaborativa (E1: Simbaña, 2024). Por todas estas razones en la UINPIAW es el símbolo con el cual organizamos el currículo de las carreras. Proponemos así “caminos a ser” o trayectorias espirales que colocan al centro de nuestro caracol a los desafíos comunitarios como enseñanzas basadas en proyectos investigativos los cuales activan a las relaciones descritas en el árbol de la educación propia.

Epistemologías Indígenas

Generalmente hablamos de “conocimientos indígenas” y “epistemologías indígenas” como si ambas expresiones fueran sinónimas e intercambiables. Como menciona Llanes-Ortiz (2020) el riesgo de pensar de esta forma es que tendemos a confundir “conocimiento” como la recopilación y transcripción de datos. Al organizar cierto tipo de información para transferirlo a otro contexto, no es integrar una epistemología. Asimismo, observar y poner por escrito diversos usos y atributos que las comunidades dan a las plantas, para sistematizarlos, recopilarlos e integrarlos en tratados, libros y/o bases de datos, son valiosas tanto para la creencia como para los pueblos indígenas, pero también son insuficientes para reconocer o reconstruir epistemologías propias.

Entonces, para superar esta confusión de la epistemología como una simple transferencia de información hay que entender las prácticas sociales involucradas en la reproducción del conocimiento. Existe una expresión común que dice “uno aprende las cosas haciéndolas”. El “hacer” se organiza culturalmente a partir de representaciones sociales específicas. Para entender estas epistemologías no basta con recopilar información si no que es necesario reconocer las estrategias prácticas empleadas para conocer, atendiendo a la forma en que la gente explica la adquisición del conocimiento, el aprender, el instruir y el saber.

Si entendemos las epistemologías como “conocimiento en práctica”, o como “la práctica de conocer”, entonces tenemos que prestar atención a la formación de comunidades de práctica. Definir estas comunidades no consiste simplemente en diferenciar un poblado indígena de ciudades no indígenas, u sociedades occidentales respecto a las orientales, o a un nosotros versus ellos. Porque entre estos conjuntos sociales, al igual que al interior de ellos mismos, existen varios tipos de comunidad. Por ejemplo, dentro de los mundos de vida indígenas hay comunidades de práctica especializada más pequeñas. Y cada una de estas comunidades organizan el conocimiento, sus epistemologías, de una manera particular, en función de valores propios. La gente es valorada por el tipo de conocimiento que brinda a la comunidad, pero a la vez puede haber otras cualidades que se esperan en una persona experta y que solamente a partir de una reflexión de la práctica se hacen manifiestos. Por ejemplo, alguien con mucho conocimiento, pero sin humildad, podría resultar no ser la persona más valiosa o confiable para una comunidad. Esto significa también que las epistemologías están estrechamente ligadas a la identidad, tanto en el mundo académico occidental como en los mundos de vida indígenas, de manera que los procesos de transmisión de conocimiento se organizan, en buena medida, en función de las identidades sociales que se desean alcanzar. El conocimiento es compartido con toda la creación. Es con el cosmos, con los animales, las plantas, con la tierra que compartimos ese conocimiento. (Llanes-Ortiz, 2020, págs. 210-211)

Procesos académicos

Los Centros del Saber

Los Centros del Saber son facultades dedicadas a implementar un modelo pedagógico y curricular intercultural en la docencia. Agrupan carreras afines que colaboran en proyectos inter y transdisciplinarios, promoviendo el intercambio de conocimientos. Su estructura organizativa fomenta la interacción entre campos de saber, valorando la diversidad cultural y epistemológica. Cada centro tiene un consejo formado por la decana, coordinadores de carreras, y representantes docentes y estudiantiles, elegidos democráticamente. Este consejo toma decisiones clave sobre gestión académica y capacitación, y promueve el diálogo y la mejora continua mediante comisiones que facilitan la implementación de estrategias académicas y la vinculación entre disciplinas.

Los Centros del Saber facilitan el diálogo entre sus miembros a través de talleres, foros y encuentros, promoviendo la participación de docentes, estudiantes y gestores educativos en la mejora de procesos académicos y administrativos. Organizan programas de capacitación continua para el personal, actualizando sus prácticas pedagógicas, metodológicas y tecnológicas. Además, establecen comisiones para planificar, ejecutar y supervisar actividades académicas, asegurando la coordinación entre los centros y otras unidades de la universidad. Estas comisiones, como la de consejo del centro, diseño curricular, capacitación continua, seguimiento a prácticas comunitarias y escritura académica, actúan como puentes de comunicación, identificando desafíos, proponiendo soluciones y gestionando recursos para optimizar los procesos educativos y administrativos.

Además, son centros que imparten carreras de pregrado fundamentadas en un diálogo de saberes. Surge a partir de diferentes áreas de estudio y sus interrelaciones: economía, ambiente y territorio, involucra la Economía Social y Comunitaria, la Gestión Comunitaria del Agua, Agroecología y Soberanía Alimentaria, Turismo Rural, Sostenible e Intercultural; Educación, Cultura y Derecho, se centra en la Gestión del Desarrollo Infantil Familiar y Comunitario, Educación Intercultural y Etnoeducación, Lengua y Cultura, Comunicación y Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico; Ciencias y Tecnologías Plurales, aborda los Saberes Ancestrales en Alimentación Intercultural y Comunitaria, Informática con Enfoque Comunitario (Universidad Amawtay Wasi, 2025).

Mediante la irrupción en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se realizan proyectos de investigación con grupos de estudios y mesas de trabajo para generar créditos como: créditos integradores, créditos de carrera, créditos del centro de saber, créditos transversales, créditos libres, créditos de lengua, créditos de titulación. Los créditos libres mencionan un sistema de créditos para facilitar la participación en estos proyectos promoviendo una educación más flexible y adaptativa. Este enfoque resalta la necesidad multidimensional en la educación y la investigación, integrando diversas áreas del saber para abordar los desafíos complejos de la sociedad.

Funciones Sustantivas de la Educación Superior

Las universidades son centros fundamentales en el proceso social del conocimiento, ya que integran saberes acumulados en diversas disciplinas, generan nuevos conocimientos a través de la investigación de profesores y estudiantes, y aplican estos saberes para transformar el entorno social. Su papel es esencial para el desarrollo y bienestar de la comunidad, actuando como agentes clave en la producción, difusión y aplicación del conocimiento (Fabre B., 2005). Por tal razón, la Universidad Amawtay Wasi concreta la ejecución en tres funciones: docencia, investigación y la vinculación con la sociedad.

La docencia implica la formación académica y profesional de estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la generación de conocimientos, producidos a través de la investigación

representada por la creación y desarrollo de conocimiento científico, técnico, tecnológico, humanístico y artístico, orientado a resolver problemas sociales, económicos y ambientales. “La investigación no sólo es un componente del proceso de enseñanza aprendizaje dirigido a desarrollar habilidades en los estudiantes sino también contribuye a desarrollar métodos creativos que identifican los métodos de investigación científica para descubrir nuevos contenidos y resolver problemas” (Fabre B., 2005, pág. 7). La vinculación con la sociedad se basa en la articulación de las actividades académicas y de investigación con las necesidades de la sociedad, mediante proyectos y programas.

A partir de estas funciones surgen los retos de la integración de saberes en la Universidad Amawtay Wasi, el espacio educativo debe ser integrador de aprendizaje basado en la investigación. Por lo que, a partir de dos grandes proyectos de la carrera, los retos se tejen al programa de vinculación, que es sostenido desde el Vicerrectorado de Gestión Comunitaria de Investigación y Vinculación.

CONCLUSIONES

El sistema de universidades parte de las aproximaciones que se está realizando desde el Paradigma de la Complejidad gestando desde la mitad del siglo XX: Todo está interrelacionado. Un cambio en una parte del sistema puede generar efectos inesperados en otras partes (Morin, 2008). Mientras tanto el paradigma indígena se visibiliza y potencia desde este marco, pero sus bases tienen una temporalidad antigua y que se pueden evidenciar empíricamente en sus cosmovisiones, la organización de societal, la forma de construir sus ciudades y formas de vida que prevalecen hasta el día de hoy.

Para realizar la investigación, la UINPIAW tiene la fortaleza de estar vinculada orgánicamente a los actores sociales en distintas dimensiones (social, económica, ambiental, cultural, política) para aplicar métodos que vienen principalmente del paradigma crítico (relación sujeto a sujeto, compromiso con el contexto de la investigación, acción y participación), que permite una investigación colaborativa más fácil y resultados más integrales.

REFERENCIAS

- Arévalo, R. G. (2013). "Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación". En G. y. Arévalo, *Luchas, experiencias y resistencia. Cuadernos de Trabajo N° 2*. Bogotá: Mundu Berriak.
- Carr, W., & Kemmeis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carrera, M. B., & Ruiz, R. Z. (2016). *Abya Yala Wawgeykuna. Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos*. . Acer-VOS. Patrimonio Cultural Iberoamericano.
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous Research Methodologies*. London: SAGE.
- De Sousa Santo, B. (2018). "Introducción a las epistemologías del sur". En M. P. Coord. Meneses, & K. Bidaseca, *EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR* (págs. 25-61). CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (1998). *La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogotá: ILSA: Ediciones Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. CLACSO.
- Estermann, J. (2024). "Epistemología andina: Del exterminio de lo ajeno a la recuperación de lo propio. Espaço Ameríndio". UNIVERSIDADE DE LUCERNA, SUÍÇA.
- Fabre B., G. C. (2005). *LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LA UNIVERSIDAD Y SU ARTICULACION EN UN DEPARTAMENTO DOCENTE*. Cuba: Universidad Agraria de La Habana.
- Fortunato, I. (2023). Os saberes de ontem são necessários hoje? Ou como pachamama ajuda a pensar a educação planetária. *Entretextos*, 7(32), 2805-6159.
- García, S. J. (1983). *LA TRADICIÓN ORAL: una herramienta para la etnoeducación. Una propuesta de las comunidades de origen africano para aprender casa adentro*. Esmeraldas-Ecuador: Génesis Ediciones.
- Guevara, I. (Enero-abril de 2024). La Ocha o Santería cubana: diálogos bibliográficos de algunos conceptos fundamentales. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 31(89), 133-157.
- Iño Daza, W. G. (2017). *Epistemología pluralista, investigación y descolonización. Aproximaciones al paradigma indígena*. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).
- Jaramillo, L. G. (18 de Diciembre de 2003). ¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia. Cinta de Moebio. *Revista Epistemológica de Ciencias Sociales*.
- Kovach, M. (2010). *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations*. Toronto: University of Toronto Press.

- Llanes-Ortiz, G. (Julio de 2020). La Academia como Territorio: Reflexiones sobre Epistemologías Indígenas e Investigación. *CUHSO*, 30(1), 203-220. <https://www.scielo.cl/pdf/cuhsotem/v30n1/2452-610X-cuhsotem-30-01-203.pdf>
- Martín, K. L. (2003). Ways of Knowing, Ways of Being and Ways of Doing: a theoretical framework and methods for Indigenous re-search and Indigenist research. Voicing Dissent, New Talents 21C. *Next Generation Australian Studies Journal of Australian Studies*, 76, 203-214.
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Morin, E. (Enero de 2008). Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento. *Este país*(202), 4-9.
- Porsanger, J. (2004). An Essay about Indigenous Methodology Nordlit. *Arbeidstidsskrift i litteratur*, 8(1), 105-119.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). La Americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista internacional de ciencias sociales*, XLIV, 549-557.
- Toledo, M. V., & González de Molina, M. (2011). *El metabolismo social: Las relaciones entre la Sociedad y la Naturaleza*. Barcelona: Editorial Icaria.
- UINPIAW. (2018). *Modelo Pedagógico Educación superior intercultural y comunitaria. Propuesta educativa de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.
- Universidad Amawtay Wasi. (2024). *Amawtay Wasi*. uaw.edu.ec: <https://uaw.edu.ec/quienes-somos/>
- Universidad Amawtay Wasi. (2025). *MODELO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO UINPIAW. Dirección de Desarrollo e Implementación del Modelo Educativo Intercultural y Comunitario*. Amawtay Wasi.
- Wilson, S. (2008). *esearch is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Halifax: Fernwood.
- Zhagui-Pérez, J., & Ruíz, C. (2018). Formas comunicacionales de resistencia indígena campesina frente al Proyecto Minero Kimsakocha en Ecuador. *Ciencia E Interculturalidad*, 23(2), 303-316. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6584>