

Artículo de Revisión

Hacia una universidad crítica no eurocentrista: aportes desde la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial en el contexto ecuatoriano

Toward a critical, non-eurocentric university: contributions from critical pedagogy and decolonial thought in the ecuadorian context

Rumo a uma universidade crítica e não eurocêntrica: contribuições da pedagogia crítica e do pensamento decolonial no contexto equatoriano



Tatiana Cecilia Piñeiro Vivas^{1*}  , Luis Antonio Plata Murillo¹  ,
Gisella Alejandra Bajaan Andrade¹  

¹ Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador

* Correspondencia: tpineiro@uteq.edu.ec

Recibido: 2026-07-14 / **Aceptado:** 2026-08-17 / **Publicado:** 2026-08-25

RESUMEN

Este artículo examina los fundamentos y las implicaciones de una universidad crítica y no eurocentrista para la educación superior ecuatoriana. Para ello, se realiza una revisión narrativa de literatura fundacional y estudios contemporáneos vinculados con la pedagogía crítica, pensamiento decolonial, interculturalidad y justicia epistémica. La revisión articula aportes teóricos con evidencia empírica y comparada de América Latina y, cuando está disponible, del Ecuador. El corpus se organizó mediante una matriz de extracción y una síntesis temática deductivo-inductiva en cuatro dimensiones: epistemológica, pedagógica, institucional y político-territorial. La literatura converge en que la decolonización universitaria no se reduce a diversificar bibliografías: exige revisar las jerarquías de validación del conocimiento, transformar las relaciones pedagógicas, modificar incentivos y criterios institucionales, y construir relaciones de coproducción con comunidades y territorios. Para Ecuador, los estudios disponibles documentan tensiones entre políticas de interculturalidad y persistencias de colonialidad, especialmente en experiencias de educación intercultural y amazónica; sin embargo, la evidencia nacional continúa siendo fragmentaria y no permite generalizar estos patrones a todo el sistema. Se propone, por ello, una agenda de transformación y de investigación que combine pluralismo epistémico con criterios explícitos de rigor, participación de pueblos y nacionalidades, evaluación contextualizada y análisis empírico interinstitucional.

Palabras clave: educación superior; decolonialidad; pedagogía crítica; interculturalidad; justicia epistémica; Ecuador

ABSTRACT

This article examines the foundations and implications of a critical, non-Eurocentric university for Ecuadorian higher education through a critical narrative review of foundational literature and contemporary studies on critical pedagogy, decolonial thought, interculturality, and epistemic justice. The review connects theoretical contributions with empirical and comparative evidence from Latin America and, where available, Ecuador. The corpus was organized through a data-extraction matrix and a deductive-inductive thematic synthesis across four dimensions: epistemological, pedagogical, institutional, and political-territorial. The literature converges on the view that university decolonization cannot be reduced to diversifying reading lists: it requires revising hierarchies of knowledge validation, transforming pedagogical relations, changing institutional incentives and evaluation criteria, and building co-production relationships with communities and territories. In Ecuador, available studies document tensions between intercultural policies and persistent forms of coloniality, particularly in intercultural and Amazonian education; however, national evidence remains fragmented and does not support generalization to the entire higher education system. The article therefore proposes an

agenda for transformation and research that combines epistemic pluralism with explicit standards of rigor, participation of Indigenous peoples and nationalities, contextualized evaluation, and inter-institutional empirical research.

Keywords: higher education; decoloniality; critical pedagogy; interculturality; epistemic justice; Ecuador

RESUMO

Este artigo examina os fundamentos e as implicações de uma universidade crítica e não eurocêntrica para a educação superior equatoriana. Para tanto, realiza-se uma revisão narrativa da literatura fundacional e de estudos contemporâneos vinculados à pedagogia crítica, ao pensamento decolonial, à interculturalidade e à justiça epistêmica. A revisão articula contribuições teóricas com evidências empíricas e comparativas da América Latina e, quando disponíveis, do Equador. O corpus foi organizado por meio de uma matriz de extração e de uma síntese temática dedutivo-indutiva em quatro dimensões: epistemológica, pedagógica, institucional e político-territorial. A literatura converge no entendimento de que a decolonização universitária não se limita à diversificação das referências bibliográficas: exige revisar as hierarquias de validação do conhecimento, transformar as relações pedagógicas, modificar os incentivos e critérios institucionais e construir relações de coprodução com comunidades e territórios. No caso do Equador, os estudos disponíveis documentam tensões entre as políticas de interculturalidade e a persistência da colonialidade, especialmente nas experiências de educação intercultural e amazônica; contudo, as evidências nacionais continuam fragmentadas e não permitem generalizar esses padrões para todo o sistema. Propõe-se, portanto, uma agenda de transformação e de pesquisa que combine o pluralismo epistêmico com critérios explícitos de rigor, a participação dos povos e nacionalidades, a avaliação contextualizada e a análise empírica interinstitucional.

Palavras-chave: educação superior; decolonialidade; pedagogia crítica; interculturalidade; justiça epistêmica; Equador

Forma sugerida de citar (APA):

Piñeiro Vivas, T. C., Plata Murillo, L. A., & Bazaña Andrade, G. A. (2026). Hacia una universidad crítica no eurocentrista: aportes desde la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial en el contexto ecuatoriano. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(3), 323-332. <https://doi.org/10.63415/saga.v3i3.459>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

INTRODUCCIÓN

La universidad no solo forma profesionales; también participa en la definición qué conocimientos se consideran legítimos, qué problemas merecen investigación y qué voces adquieren autoridad académica. Por ello, la educación superior constituye un espacio de producción científica, pero también de disputa epistemológica, política y cultural. La crítica decolonial ha mostrado que la universalización histórica de categorías euro-norteamericanas puede ocultar las condiciones geopolíticas desde las que se produce y valida el conocimiento (Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2007).

En América Latina, estas tensiones se articulan con circuitos desiguales de publicación, reconocimiento e internacionalización académica (Beigel, 2016). Al mismo tiempo, la región posee tradiciones propias de pedagogía crítica, investigación-acción participativa,

interculturalidad y pensamiento decolonial que cuestionan la separación rígida entre universidad, territorio y sociedad (Walsh et al., 2018). Revisiones recientes muestran que la decolonización universitaria comprende cambios curriculares, pedagógicos, relacionales, institucionales y políticos, y que su significado depende del contexto en que se implementa (Guzmán Valenzuela, 2021; Shahjahan y Morgan, 2016; Hoyos Ensunchoa, 2023).

En Ecuador, la condición constitucional de país plurinacional e intercultural vuelve especialmente relevante esta discusión. No obstante, la evidencia disponible aconseja evitar afirmaciones totalizantes sobre «la universidad ecuatoriana». Estudios sobre educación intercultural y programas amazónicos documentan simultáneamente persistencias de jerarquías epistémicas y espacios de resistencia, diálogo y reconocimiento de saberes ancestrales (Rodríguez Cruz, 2018; Rodríguez-Cruz,

2021; Arias-Gutierrez y Minoia, 2023). La evidencia, sin embargo, se concentra en determinados territorios, instituciones y experiencias.

El problema que orienta este artículo es, por tanto, doble: precisar qué significa descolonizar la universidad más allá de la incorporación simbólica de autores o contenidos y establecer qué implicaciones razonables pueden derivarse para la educación superior ecuatoriana sin extrapolar indebidamente evidencia localizada. La pregunta de revisión es: ¿qué fundamentos epistemológicos, pedagógicos, institucionales y político-territoriales aporta la literatura crítica y decolonial para repensar la educación superior, y qué implicaciones sustentadas pueden formularse para el contexto ecuatoriano?

El objetivo es sintetizar críticamente dichos fundamentos, contrastarlos con evidencia contemporánea y proponer una agenda de transformación e investigación para Ecuador. El aporte específico del artículo consiste en articular cuatro dimensiones analíticas y distinguir, en cada una, entre proposiciones teóricas, evidencia empírica disponible e implicaciones normativas, evitando presentar estas últimas como hechos demostrados.

Marco conceptual y estado de la evidencia

Colonialidad del saber y geopolítica del conocimiento

Quijano (2000) conceptualizó la colonialidad como una estructura de poder que persiste más allá del colonialismo formal. En el plano epistemológico, esta perspectiva permite analizar cómo determinadas formas de conocimiento adquieren estatus universal mientras otras son subordinadas. Maldonado-Torres (2007); Mignolo (2007) y Grosfoguel (2007) ampliaron el argumento hacia la colonialidad del ser, la desobediencia epistémica y el racismo epistémico. Estas formulaciones son marcos interpretativos; no constituyen, por sí solas, mediciones empíricas del funcionamiento de cada universidad.

En la educación superior contemporánea, la geopolítica del conocimiento también se expresa en circuitos de publicación y reconocimiento. Beigel (2016) muestra que la producción académica de países no hegemónicos circula en sistemas multiescalares con recompensas desiguales. Shahjahan y Morgan (2016) relacionan la competencia global y la internacionalización con continuidades coloniales. Este nivel institucional ayuda a evitar una lectura reducida de la decolonización como simple sustitución bibliográfica.

Pedagogía crítica, decolonialidad y pluralismo epistémico

La pedagogía crítica entiende la educación como práctica ética y política. Freire (1996) cuestiona la educación bancaria y propone diálogo, problematización y autonomía, sitúa a la universidad como esfera pública democrática; y McLaren (2015) vincula la pedagogía crítica con la transformación de relaciones de dominación. La convergencia con el pensamiento decolonial aparece en la crítica a la naturalización de jerarquías y en la búsqueda de sujetos capaces de intervenir en su realidad (Monzó y McLaren, 2014; Walsh et al., 2018).

Desde la filosofía de la liberación, Dussel (2013) plantea transmodernidad e interculturalidad como alternativas al universalismo cerrado. Aguiló Bonet (2011) propone una ecología de saberes que no exige abandonar la ciencia, sino reconocer los límites de una monocultura epistemológica y crear condiciones de diálogo entre conocimientos. Este punto requiere una precisión: pluralismo epistémico no significa que todas las afirmaciones tengan igual validez. Una universidad crítica debe mantener procedimientos explícitos de argumentación, contraste, reflexividad y evaluación de evidencia, a la vez que cuestiona quién define esos procedimientos y qué conocimientos han sido históricamente excluidos.

La literatura reciente también advierte que «decolonizar» es un concepto plural y contextual. La revisión comparativa de Shahjahan et al. (2022) identifica distintos

significados, formas de implementación y obstáculos según disciplina, geografía, institución y actores. Omodan et al. (2023) subrayan la ambigüedad conceptual del término. Por tanto, este artículo utiliza decolonización universitaria para referirse a procesos que interrogan relaciones de poder en la producción, enseñanza, evaluación y circulación del conocimiento, y no a una mera ampliación representacional del currículo.

América Latina y Ecuador

En América Latina, Guzmán Valenzuela (2021) a partir de una revisión de 40 trabajos, identifica prácticas en niveles macro, meso y micro y propone criterios culturales, epistemológicos, relacionales, ecológicos, económicos y políticos para pensar la decolonización universitaria. Hoyos Ensunchoa (2023) muestra igualmente que las prácticas del Sur Global abarcan pedagogía, cambios curriculares y vínculos institucionales con comunidades históricamente marginadas. Estas revisiones respaldan una concepción multidimensional de la transformación universitaria.

Cortina y Earl (2021) al comparar programas de México, Colombia, Ecuador y una red regional, señalan que los modelos indígenas e interculturales pueden contribuir a descentralizar jerarquías eurocéntricas, pero enfrentan tensiones al operar dentro de estructuras universitarias regidas por racionalidades universalizantes. En Ecuador, Arias-Gutiérrez y Minoia (2023) encuentran en programas de la Amazonía persistencias de enfoques que limitan la interculturalidad y, simultáneamente, espacios de resistencia decolonial impulsados por estudiantes. Rodríguez-Cruz (2021) documenta tensiones semejantes en educación intercultural bilingüe.

Las experiencias ecuatorianas de trabajo con comunidades Shuar también muestran que la relación universidad-comunidad requiere reciprocidad, responsabilidad compartida y vínculos sostenidos, no extracción de información (Gadhoke et al., 2019). En conjunto, esta evidencia justifica hablar de tensiones y posibilidades en casos ecuatorianos específicos, pero no permite afirmar que todas

las universidades del país presenten el mismo patrón.

METODOLOGÍA

Diseño de la revisión

Se realizó una revisión narrativa crítica con síntesis temática. Esta elección responde al carácter heterogéneo del objeto: el campo combina obras filosóficas y pedagógicas fundacionales, investigaciones cualitativas, estudios de caso y revisiones de literatura. Por ello, el propósito no fue estimar un efecto cuantitativo ni reclamar exhaustividad propia de una revisión sistemática, sino construir una síntesis argumentada, transparente y susceptible de actualización. Las obras seminales se emplearon para definir conceptos; los estudios contemporáneos se utilizaron para contrastar, problematizar y contextualizar esas categorías.

Estrategia de identificación y elegibilidad

La versión inicial del manuscrito no conservó un registro de búsqueda con el nivel de detalle requerido para reconstruir retrospectivamente un diagrama de flujo sin inventar datos. En esta versión se transparenta esa limitación. La literatura se identificó mediante búsquedas temáticas en español e inglés y rastreo de referencias, utilizando combinaciones de términos equivalentes a: universidad/higher education, eurocentrismo/Eurocentrism, colonialidad/coloniality, decolonización/decolonization, pedagogía crítica/critical pedagogy, currículo/curriculum, justicia epistémica/epistemic justice, saberes indígenas/Indigenous knowledge, interculturalidad/interculturality y Ecuador. Para una futura actualización reproducible deberán registrarse bases consultadas, fecha exacta, cadenas completas y número de registros en cada etapa.

Se consideraron elegibles: (a) obras seminales indispensables para definir pedagogía crítica, colonialidad, decolonialidad, ecología de saberes e investigación-acción participativa; (b) artículos revisados por pares y revisiones sobre

decolonización curricular o institucional en educación superior; (c) estudios latinoamericanos sobre interculturalidad, conocimientos indígenas y universidad; y (d) estudios empíricos directamente vinculados con Ecuador. Se excluyeron trabajos sin relación sustantiva con educación superior o con las categorías de análisis, textos puramente divulgativos y duplicados conceptuales cuando no añadían evidencia o una perspectiva diferenciada.

Extracción, análisis y control interpretativo

Para fortalecer la trazabilidad, las fuentes centrales se organizaron en una matriz con autoría, año, contexto, tipo de trabajo, objeto, hallazgo o argumento principal, dimensión analítica e implicación para Ecuador. La síntesis siguió una lógica deductivo-inductiva: las dimensiones epistemológicas, pedagógica, institucional y político-territorial funcionaron como categorías iniciales, mientras que subtemas como pluralismo epistémico, reciprocidad, evaluación académica, participación comunitaria y riesgo de tokenismo se refinaron durante la comparación de fuentes. Se buscó deliberadamente incluir literatura que señalara dificultades, ambigüedades o límites de la decolonización, con el fin de reducir un sesgo exclusivamente confirmatorio.

Tabla 1
Dimensiones críticas del modelo universitario eurocéntrico y sus implicaciones para la transformación de la educación superior ecuatoriana

Dimensión	Problema identificado	Evidencia/síntesis	Implicación para Ecuador
Epistemológica	Jerarquías que presentan un canon o sistema de conocimiento como universal.	La literatura converge en pluralizar fuentes y reconocer conocimientos situados, sin renunciar a criterios explícitos de justificación (Guzmán Valenzuela, 2021; Shahjahan et al., 2022).	Auditar currículos, agendas de investigación y mecanismos de validación; estudiar empíricamente qué saberes y autores son incluidos o excluidos.
Pedagógica	Relaciones verticales y transformación reducida a contenidos.	La decolonización requiere modificar cómo se enseña, evalúa y distribuye la autoridad en el aula (Walsh et al., 2018).	Fortalecer diálogo, problematización, evaluación reflexiva y participación de portadores de saberes, evitando incorporación simbólica.
Institucional	Incentivos, evaluación y estructuras que pueden reproducir asimetrías.	La transformación curricular es frágil si no cambia la organización, los incentivos y el reconocimiento académico (Hoyos Ensunchoa, 2023).	Revisar criterios de pertinencia, vinculación, investigación y reconocimiento de producción situada, manteniendo estándares transparentes de calidad.

La interpretación distingue tres niveles de afirmación: (1) tesis conceptuales de autores fundacionales; (2) hallazgos de estudios empíricos o revisiones; y (3) propuestas normativas derivadas por los autores de este artículo. Esta distinción es esencial porque una propuesta de transformación institucional no equivale, por sí misma, evidencia de efectividad.

Alcances y limitaciones metodológicas

La revisión no debe interpretarse como una revisión sistemática exhaustiva. La ausencia de un registro prospectivo completo de búsqueda y cribado impide informar con precisión el universo inicial de documentos y constituye la principal limitación metodológica. Además, la literatura ecuatoriana directamente vinculada con decolonización universitaria es menor que la literatura teórica y comparada. En consecuencia, las inferencias sobre Ecuador se formulan como implicaciones plausibles y agenda de investigación, no como caracterización general de todas las instituciones de educación superior del país.

RESULTADOS

La síntesis comparativa permitió organizar la literatura en cuatro dimensiones interdependientes. La Tabla 1 resume la lógica de la evidencia y evita confundir argumentos teóricos con hallazgos empíricos.

Dimensión	Problema identificado	Evidencia/síntesis	Implicación para Ecuador
Político-territorial	Relación extractiva entre universidad, comunidades y territorios.	La coproducción exige reciprocidad, corresponsabilidad y reconocimiento de actores comunitarios como sujetos epistémicos (Arias-Gutierrez y Minoia, 2023).	Construir acuerdos de investigación y docencia con pueblos, nacionalidades y comunidades, incluyendo gobernanza compartida y devolución de resultados.

Nota. La tabla sintetiza las principales problemáticas epistemológicas, pedagógicas e institucionales asociadas con la persistencia del enfoque eurocéntrico en la universidad, así como la evidencia teórica que las sustenta y sus implicaciones para la transformación de la educación superior en Ecuador. Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en la tabla.

Dimensión epistemológica: de la sustitución del canon al pluralismo crítico

El hallazgo central es que la literatura no respalda una decolonización entendida únicamente como reemplazo de autores europeos por autores del Sur. El problema es la jerarquía que convierte una tradición particular en medida universal y deja otras fuera de la producción legítima de conocimiento. Las revisiones de Guzmán Valenzuela (2021) y Shahjahan et al. (2022) muestran que los cambios sustantivos incluyen quién formula preguntas, qué conocimientos se consideran relevantes y cómo se distribuye autoridad epistémica. Para Ecuador, la prioridad investigativa es producir evidencia comparativa sobre currículos, bibliografías, proyectos y mecanismos de evaluación en distintas instituciones.

Dimensión pedagógica: cambiar contenidos y relaciones

Freire (1996) y Walsh et al. (2018) permiten interpretar la decolonización pedagógica como transformación de las relaciones de enseñanza, no solo de sus contenidos. La literatura comparada advierte que diversificar lecturas sin modificar evaluación, participación y autoridad puede producir tokenismo. Por ello, las estrategias pertinentes incluyen aprendizaje problematizador, diálogo intercultural, reflexividad docente y participación sustantiva de comunidades en experiencias que involucren sus conocimientos.

Dimensión institucional: incentivos, calidad y reconocimiento

La dimensión institucional emerge porque las innovaciones pedagógicas operan dentro de sistemas de carrera, publicación, acreditación y financiamiento. Beigel (2016) evidencia

asimetrías en los circuitos de reconocimiento, mientras Hoyos Ensunchoa (2023) identifica prácticas decoloniales que exceden el aula y comprometen conexiones institucionales con comunidades. Para Ecuador, la implicación no es abandonar estándares internacionales, sino examinar si los sistemas de calidad reconocen adecuadamente pertinencia territorial, producción en español, coproducción comunitaria y otras formas rigurosas de impacto académico y social.

Dimensión político-territorial: coproducción y reciprocidad

La investigación-acción participativa de Uricoechea (1988) cuestiona la separación jerárquica entre investigador y sujeto investigado. En Ecuador, Gadhoke et al. (2019) proponen, desde trabajo con comunidades Shuar, principios de inversión compartida, responsabilidad, reciprocidad y vínculos sociales. Arias-Gutiérrez y Minoia (2023) muestran que los propios estudiantes pueden generar espacios de resistencia decolonial. La síntesis sugiere que una política universitaria decolonial debe evaluar no solo cuánto se «incluye» a las comunidades, sino qué capacidad real tienen para definir preguntas, métodos, usos y beneficios del conocimiento.

DISCUSIÓN

Los resultados permiten sostener que una universidad crítica no eurocentrista debe concebirse como un proyecto multidimensional. Esta conclusión coincide con la revisión latinoamericana de Guzmán Valenzuela (2021) y con la revisión global de Shahjahan et al. (2022) el currículo es solo una parte de un entramado que incluye pedagogía, relaciones, estructuras institucionales y poder.

La contribución de la presente síntesis es reorganizar esas discusiones en cuatro dimensiones y someter su aplicación a Ecuador a un principio de prudencia inferencial.

Existe una convergencia importante entre pedagogía crítica y pensamiento decolonial: ambas tradiciones cuestionan la neutralidad de la educación y la naturalización de jerarquías. Sin embargo, no son equivalentes. La pedagogía crítica enfatiza conciencia, diálogo, emancipación y esfera pública; la decolonialidad añade una interrogación específica sobre modernidad / colonialidad, geopolítica del conocimiento y jerarquización racializada de sujetos y saberes. Mantener esta diferencia evita fusionar tradiciones intelectuales con genealogías distintas.

También debe reconocerse una tensión central. La crítica al eurocentrismo no puede resolverse mediante relativismo epistemológico. Reconocer conocimientos indígenas, afrodescendientes, comunitarios o territoriales como fuentes legítimas de preguntas, conceptos y prácticas no obliga a tratar toda afirmación como igualmente válida. El reto científico consiste en construir procedimientos de diálogo y evaluación adecuados al tipo de conocimiento, transparentar los criterios de justificación y evitar que «ciencia» funcione como etiqueta de exclusión o que «decolonial» funcione como inmunidad frente a la crítica.

Otra tensión es el riesgo de tokenismo. Shahjahan et al. (2022) muestran que la implementación depende de contextos y actores; Lobo y Rodríguez (2022) advierten contra formas apolíticas o meramente simbólicas de diversidad. Por ello, agregar textos de autores indígenas o latinoamericanos a una asignatura puede ser valioso, pero no constituye por sí mismo una transformación decolonial si las comunidades siguen siendo objetos de estudio, si la autoridad permanece intacta o si los incentivos institucionales continúan penalizando el conocimiento situado.

En Ecuador, la evidencia de Arias-Gutiérrez y Minoia (2023), Cortina y Earl (2021), Rodríguez-Cruz (2021) y Gadhoke et al.

(2019) ofrece bases para formular hipótesis y orientaciones, pero no para diagnosticar homogéneamente al sistema nacional. Esta distinción modifica una afirmación de la versión previa del artículo: en lugar de sostener que la colonialidad «se manifiesta» de la misma manera en la universidad ecuatoriana, es más riguroso afirmar que ha sido documentada en determinados programas, políticas y relaciones educativas y que su extensión debe comprobarse mediante estudios interinstitucionales.

Una agenda ecuatoriana debería, por tanto, combinar transformación y evaluación. Las universidades podrían pilotear auditorías curriculares, mecanismos de coproducción con comunidades, formación docente intercultural y criterios de reconocimiento de investigación situada; pero cada intervención debería acompañarse de indicadores y estudios que permitan determinar sus efectos sobre aprendizaje, permanencia estudiantil, participación comunitaria, calidad de la investigación y distribución de autoridad epistémica. La decolonización se fortalece científicamente cuando sus propuestas pueden ser examinadas, discutidas y mejoradas a partir de evidencia.

Implicaciones para la educación superior ecuatoriana

Primero, las instituciones pueden realizar diagnósticos curriculares que midan diversidad geográfica y epistemológica de bibliografías, presencia de problemas territoriales, participación de saberes indígenas y afroecuatorianos y coherencia entre resultados de aprendizaje y principios de interculturalidad. El objetivo no debe ser cumplir cuotas bibliográficas, sino identificar exclusiones sistemáticas y justificar curricularmente las incorporaciones.

Segundo, la formación docente debería integrar pedagogía crítica, interculturalidad, reflexividad y diseño de evaluaciones que reconozcan distintas formas de argumentación y producción de conocimiento sin debilitar la exigencia académica. Las experiencias deben evaluarse para identificar beneficios, efectos

no previstos y condiciones de transferencia entre disciplinas.

Tercero, la vinculación con la sociedad y la investigación en territorios deberían incorporar acuerdos explícitos de reciprocidad, gobernanza de datos, reconocimiento de autoría o contribución cuando corresponda y devolución de resultados. Las comunidades no deberían aparecer únicamente como fuentes de información.

Cuarto, los sistemas institucionales de evaluación pueden ampliar el reconocimiento de producción científica y socialmente pertinente, incluyendo publicaciones regionales de calidad, investigación aplicada al territorio y productos de coproducción, sin sustituir la evaluación de rigor por criterios identitarios o geográficos.

Quinto, se requiere una agenda nacional de investigación comparativa que incluya universidades públicas y privadas, regiones Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos cuando sea pertinente, disciplinas diversas y participación de pueblos y nacionalidades. Solo con esa evidencia será posible determinar la extensión real de las jerarquías epistémicas y evaluar políticas de transformación.

Limitaciones y agenda de investigación

La principal limitación de este artículo es metodológica: la búsqueda original no fue registrada prospectivamente con el detalle necesario para una revisión sistemática reproducible. La presente versión mejora la transparencia, explicita criterios y organiza la evidencia, pero no reconstruye números de registros que no fueron documentados. Una segunda limitación es la asimetría entre una literatura teórica internacional abundante y una base empírica ecuatoriana todavía localizada. Una tercera es la heterogeneidad de diseños y conceptos, que dificulta comparar directamente resultados entre contextos. Futuras investigaciones deberían emplear protocolos prospectivos, búsquedas multibase, evaluación explícita de calidad, análisis bibliométricos y estudios empíricos interinstitucionales en Ecuador. También resulta necesario investigar resultados de

aprendizaje y efectos institucionales de intervenciones decoloniales, un aspecto menos desarrollado que la discusión conceptual.

CONCLUSIONES

La revisión muestra que la construcción de una universidad crítica no eurocentrista no puede reducirse a sustituir un canon por otro. La literatura más consistente sitúa la transformación en cuatro planos interdependientes: pluralización crítica de la producción y validación del conocimiento; pedagogías dialógicas y reflexivas; revisión de incentivos y estructuras institucionales; y relaciones de reciprocidad y coproducción con comunidades y territorios.

Para Ecuador, la evidencia disponible documenta tensiones entre interculturalidad y colonialidad en experiencias específicas, especialmente en contextos amazónicos e interculturales, pero sigue siendo insuficiente para generalizar al conjunto del sistema de educación superior. La contribución más prudente y útil es convertir estos hallazgos en una agenda verificable: diagnosticar, pilotear transformaciones y evaluar sus resultados.

Una universidad no eurocentrista, en consecuencia, no supone rechazar la ciencia ni invertir mecánicamente las jerarquías existentes. Supone ampliar quién puede participar en la producción de conocimiento, hacer explícitos y discutibles los criterios de validez, reconocer la historicidad de los cánones y orientar la actividad universitaria hacia problemas social y territorialmente relevantes. El desafío para la educación superior ecuatoriana es articular pluralismo epistémico, rigor científico, interculturalidad y responsabilidad pública en instituciones capaces de aprender críticamente de sus propios procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiló Bonet, A. J. (2011). Reseña "Descolonizar el saber, reinventar el poder" de Boaventura de Sousa Santos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15((54)), 145-147.
<https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007010.pdf>

- Arias-Gutierrez, R. L., & Minoia, P. (2023). Decoloniality and Critical Interculturality in Higher Education: Experiences and Challenges in Ecuadorian Amazonia. *Forum for Development Studies*, 50((1)), 11–34.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08039410.2023.2177562>
- Beigel, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. *Cuestiones de Sociología*, 14(e004).
<http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a04>
- Cortina, R., & Earl, A. (2021). Embracing interculturality and Indigenous knowledge in Latin American higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51((8)), 1208–1225.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1766350>
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gadhoke, P., Sanchez, P. J., Zajkowski, M., Taylor, K., & Brenton, B. P. (2019). Minga, Participatory Action, and Social Justice: Framing a Decolonization Process for Principled Experiential Learning Among Indigenous Shuar Communities in Amazonian Ecuador. *Journal of Experiential Education*, 42((2)), 185–200.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1053825918817871>
- Grosfoguel, R. (2007). THE EPISTEMIC D.ECOLONIAL TURN: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21((2–3)), 211–223.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09502380601162514>
- Guzmán Valenzuela, C. (2021). Disrupting curricula and pedagogies in Latin American universities: six criteria for decolonising the university. *Teaching in Higher Education*, 26((7–8)), 1019–1037.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1935846>
- Hoyos Ensunchoa, M. (2023). Decolonial Practices in Higher Education from the Global South: A Systematic Literature Review. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 15((5)).
<https://doi.org/https://doi.org/10.32674/jcihe.v15i5.5299>
- Lobo, M., & Rodríguez, D. (2022). Decolonising the university from the Antipodes: Geographical thought and praxis. *Geographical Research*, 60, 40–45.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1745-5871.12527>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21, 240–270.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- McLaren, P. (2015). *Pedagogy of Insurrection From Resurrection to Revolution*. Peter Lang Group AG.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21, 449–514.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Monzó, L. D., & McLaren, P. (2014). Critical Pedagogy and the Decolonial Option: Challenges to the Inevitability of Capitalism. *Policy Futures in Education*, 12((4)).
<https://doi.org/https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.4.513>
- Omodan, B. I., Mpiti, P. T., & Mtsi, N. (2023). A Conceptual Analysis of What it Means to Decolonize the Curriculum. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22((7)), 344–355.
<https://doi.org/https://doi.org/10.26803/ijlter.22.7.18>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Perspectivas latinoamericanas*, 6((2)), 193–238.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7846064>
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, 60, 217–236.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). COLONIALIDAD DEL SABER Y DOMINACIÓN EPISTEMOLÓGICA. APORTES ETNOGRÁFICOS PARA UN ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR DEL CORREÍSMO. *Chungara Revista de Antropología*

- Chilena, 53((4)), 705-719.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4067/S0717-73562021005002505>
- Shahjahan, R. A., & Morgan, C. R. (2016). Global competition, coloniality, and the geopolitics of knowledge in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 37((1)), 92–109.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1095635>
- Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L., & Edwards, K. T. (2022). “Decolonizing” Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts. . *Review of Educational Research*, 92((1)), 73-113.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543211042423>
- Uricoechea, F. (1988). Ciencia propia y colonialismo intelectual los nuevos rumbos. *Universidad Nacional de Colombia*((4)), 133-134.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9496722>
- Walsh, C., Fernandes de Oliveira, L., & Candau, V. M. (2018). Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. . *Education Policy Analysis Archives*, 26((83)).
<https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.



DERECHOS DE AUTOR

Piñeiro Vivas, T. C., Plata Murillo, L. A., & Bajaan Andrade, G. A. (2026)



Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.



El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.