

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

Maestría en Investigación en Educación

**Las políticas curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador**

Génesis Belén Hurtado Agreda

Tutor: Marlon Alexis Oviedo Oviedo

Quito, 2025

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

  	<b>Reconocimiento de créditos de la obra</b> No comercial Sin obras derivadas	 <b>creative commons</b>
---	---	--

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia



## **Cláusula de cesión de derecho de publicación**

Yo, Génesis Belén Hurtado Agreda, autora del trabajo de titulación “Las políticas curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que, en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

24 de septiembre de 2025

Firma:



## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo comprender cómo perciben los actores educativos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador el diseño e implementación de las políticas curriculares, situando el análisis en el cantón Saraguro. La génesis del estudio es histórica, política y educativa, y se fundamenta en la necesidad de visibilizar las tensiones entre el currículo prescrito por el Estado y las prácticas pedagógicas vividas por las comunidades indígenas. La metodología del estudio es cualitativa, interpretativa y hermenéutica, en la que se desarrolló un estudio de caso que combinó la revisión documental, entrevistas semiestructuradas y análisis de campo. El procesamiento de la información se realizó con el software MAXQDA, mediante codificación inductiva y triangulación metodológica, lo que permitió identificar categorías relacionadas con el diseño curricular, la participación comunitaria, la identidad y la territorialidad. Entre los principales hallazgos, se evidencia que el currículo en la EIB constituye un campo de disputa entre la imposición estatal y la autonomía territorial, donde los actores educativos resignifican el currículo desde sus saberes, prácticas y resistencias cotidianas. La investigación permitió comprender la implementación requiere reconocer la agencia pedagógica local como una forma de resistencia y creación, que desafía la lógica centralista del sistema educativo y propone un modelo intercultural crítico, situado y construido desde los territorios.

Palabras clave: desterritorialización curricular, currículo, participación comunitaria, teoría curricular itinerante (TCI), políticas educativas e interculturalidad crítica



A todas las niñas de Ecuador que sueñan con ser docentes, cambiar su realidad desde la palabra, la educación y la acción: todo empieza con un sueño... y este, apenas se escribe.

En memoria de Rosa Mendoza y Julio Agreda. Con mucho amor y gratitud para quienes siguen iluminando mi camino: María Ludeña y Jaime Hurtado.



## Agradecimientos

Agradezco profundamente a Walker Hurtado, mi padre, por creer en mí desde siempre, por invitarme a soñar sin límites, motivarme a caminar hacia la academia y enseñarme a pensar en una educación diferente. Su mirada crítica y su forma libre de habitar el mundo me han inspirado a cuestionar lo establecido.

A Maribel Agreda, mi madre, por ser un ejemplo de perseverancia, empoderamiento y vocación. Su fortaleza, su ternura y su capacidad para reinventarse han sido una guía constante en mi vida. Mamá y papá ustedes son mis pilares fundamentales en mi vida, que desde su práctica docente me han transmitido la pasión por enseñar y transformar.

A Fiorella y Walker Jr., mi alegría cotidiana, gracias por acompañarme con amor incondicional en cada etapa de este proceso, incluso cuando no podían comprender del todo mi cansancio o mis ausencias.

A Lino Valencia, mi compañero de vida, por su amor constante y generoso. Gracias por sostenerme en las noches de desvelo, por calmar mi ansiedad cuando todo parecía desbordarse y por recordarme, con dulzura, que también merezco descanso. Gracias por alimentarme con ternura, en los momentos más difíciles; por celebrar cada pequeño logro y acompañarme en esta travesía.

A Alexis Oviedo, mi tutor, por ser una inspiración en lo académico. Gracias por su rigor, por acompañarme con paciencia y exigencia. Sus miradas agudas, críticas y profundamente humanas sobre la educación no solo orientaron esta tesis, sino que transformaron mi manera de investigar y escribir.

Y, sobre todo, mi gratitud más profunda a los actores comunitarios de Saraguro, quienes compartieron su tiempo, su palabra y su historia. Gracias por abrirme las puertas de sus territorios y su corazón; sin ustedes, esta investigación no tendría alma.

*Shunkumanta yupaychani.*



## Tabla de contenidos

Figuras y tablas .....	15
Abreviaturas .....	17
Introducción.....	19
Capítulo primero: ¿Desde dónde pienso la investigación?: contexto teórico-metodológico .....	21
1. Planteamiento y formulación del problema.....	22
1.1. Construcción de objetivos y pregunta de investigación .....	23
1.2. Construcción de las orientaciones teóricas.....	26
2. Marco teórico .....	27
2.1. Antecedentes: estudios internacionales, regionales y nacionales.....	27
2.2. Perspectiva teórica.....	29
2.3. Eje de la investigación desde la Teoría Curricular Itinerante .....	29
2.4. Objeto del conocimiento .....	31
3. Primera orientación teórica: políticas curriculares, diseño e implementación .	31
3.1. Políticas curriculares .....	31
3.2. Diseño de las políticas .....	33
3.3. Implementación de las políticas .....	33
3.4. Colonialidad del saber .....	34
3.5. Convencimiento ideológico.....	35
4. Segunda orientación teórica: La participación comunitaria en las políticas curriculares .....	35
4.1. Participación comunitaria.....	36
4.2. Identidad.....	36
4.3. Desterritorialidad.....	37
5. Orientaciones metodológicas .....	37
5.1. Diseño de la investigación: estudio de caso .....	38
5.2. Población y muestra .....	39
5.3. Consideraciones éticas .....	40
5.4. Procedimiento y análisis de la información: triangulación .....	40
Capítulo segundo: ¿Desde qué historia caminamos?: contextualización del estudio.....	43

1.	La EIB desde una mirada histórica.....	43
2.	Situación de las políticas curriculares .....	46
2.1.	Políticas curriculares: una mirada histórica en la EIB .....	48
2.1.1.	Surgimiento de estructuración curricular: 1980- 1989.....	49
2.1.2.	Primeros diseños curriculares: 1990-1999 .....	49
2.1.3.	Primer Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: 1993.....	50
2.1.4.	Currículo para el bachillerato de EIB: 1997.....	52
2.1.5.	Reestructuración de la formación docente en los IPIB: 1999.....	52
2.1.6.	Rediseños Curriculares: 2000-2007 .....	52
2.2.	Situación de las políticas curriculares en la actualidad .....	53
2.2.1.	Actualización MOSEIB 2013.....	54
2.2.2.	Creación de los 14 Currículos de la EIB 2017 .....	55
3.	Planificaciones curriculares en la EIB.....	56
3.1.	Guía de interaprendizaje.....	57
4.	Reflexiones sobre las políticas curriculares .....	59
Capítulo tercero: ¿Quiénes construyen el currículo de la EIB?: voces e interpretación de los hallazgos .....		63
1.	El diseño de las políticas curriculares de la EIB: entre la participación simbólica y la construcción comunitaria.....	65
1.1.	Aspectos normativos e institucionales: entre la imposición curricular y la autonomía de papel.....	65
1.2.	Voces del territorio: participación docente y comunitaria en el diseño curricular .....	74
1.2.1.	La participación docente en el diseño de políticas curriculares .....	74
1.2.2.	La participación de los actores comunitarios en el diseño de políticas curriculares .....	76
2.	Políticas curriculares: narrativas de su implementación .....	84
2.1.	La Educación Intercultural Bilingüe como símbolo de identidad.....	84
2.2.	Saberes y conocimientos ancestrales.....	88
2.3.	Proceso de implementación y niveles de aplicación .....	91
2.3.	Falta de formación docente .....	93
2.4.	Una ruptura no reparada: el Sistema Intercultural Bilingüe y la Educación Superior .....	96
2.5.	Propuestas curriculares desde los actores comunitarios de Saraguro.....	99

Conclusiones y recomendaciones .....	1023
Lista de referencias .....	111
Anexos .....	119
Anexo 1: Entrevista semiestructurada .....	119
Anexo 2: Consentimiento informado.....	121



## Figuras y tablas

Figura 1. Organización curricular Intercultural Bilingüe Fuente y elaboración propia basado en (Mansutti et al. 2025).....	58
Figura 2. Políticas curriculares en el Ecuador (1989-2025) Fuente y elaboración propia. .....	62
Tabla 1. Construcción metodológica de objetivos específicos.....	25
Tabla 2. Relación entre hipótesis de trabajo, preguntas y objetivos.....	25
Tabla 3. Relación objetivos específicos, las orientaciones teóricas y conceptuales.....	27
Tabla 4. Marco tradicional para la formulación de la agenda e implementación.....	34
Tabla 5. Relación entre objetivos, fuentes y actividades para la recolección de información.....	39



## Abreviaturas

CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CORPUKIS	Coordinadora de Organizaciones del Pueblo Kichwa de Saraguro
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
ECUARUNARI	Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
HT1, HT2, HT3	Hipótesis de trabajo 1, 2 y 3
MINEDUC	Ministerio de Educación del Ecuador
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
OE1, OE2, OE3	Objetivos específicos 1, 2 y 3
OG	Objetivo general
OT1, OT2	Orientaciones teóricas 1 y 2
PCC	Proyectos Curriculares Comunitarios
PEC	Planes Educativos Comunitarios
PEI	Proyectos Educativos Institucionales
PI	Pregunta de investigación
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SEIBE	Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnociencia
TC	Teoría Crítica
TCI	Teoría Curricular Itinerante
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



## Introducción

El investigador del currículo no es un sujeto fijo, sino un ser en movimiento: un viajero que cruza fronteras, busca sentidos y se transforma a sí mismo en el mismo acto de investigar.  
(J. Paraskeva 2025)

El currículo lejos de ser un instrumento técnico neutro; representa un campo de disputa política, epistémica y cultural. En contextos como los de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, estas disputas se agudizan por la tensión persistente entre el control normativo del Estado y los procesos de construcción autónoma de los pueblos indígenas. Las políticas curriculares han incorporado elementos del enfoque intercultural, son formuladas desde una lógica centralista y prescriptiva que margina los saberes, lenguas y territorios de las comunidades. Esta realidad plantea una profunda paradoja: mientras se proclama la interculturalidad como principio constitucional, el diseño e implementación del currículo muchas veces se realiza sin la participación efectiva de los actores comunitarios, reproduciendo formas de colonialidad del saber (Quijano 2000) y exclusión educativa que siguen latentes bajo formas más sutiles pero igual de impositivas.

Desde un enfoque cualitativo y un posicionamiento hermenéutico, esta investigación se sostiene teóricamente en la Teoría Curricular Itinerante (Paraskeva 2022), que concibe el currículo no como un documento técnico cerrado, sino como una construcción política abierta al conflicto, a la diferencia y a la posibilidad de transformación. Para Paraskeva (2018), el currículo debe ser descolonizado y desterritorializado, lo que implica escuchar las otras epistemologías, y permitir que el currículo se construya desde los márgenes, desde lo que ha sido históricamente silenciado. Una premisa clara: el currículo no puede seguir diseñándose desde el centro, entendido como el aparato estatal que concentra las decisiones y define, de manera vertical, las políticas educativas. Este debe ser tejido desde el territorio, en diálogo con las comunidades, reconociendo a los actores educativos como sujetos políticos y epistémicos, no como simples aplicadores de decisiones ajenas. De esta manera, la tesis se estructura en tres capítulos:

1. El primero construye el andamiaje teórico y metodológico desde el cual se formula la pregunta de investigación, se definen los objetivos y se justifica la elección conceptual.
2. El segundo recorre la historia política y normativa de la EIB en Ecuador, reconociendo tanto los avances institucionales como las exclusiones persistentes.
3. El tercer capítulo se dedica al análisis de las experiencias recogidas en campo, visibilizando tanto los límites como las potencias de los procesos actuales de implementación curricular.

En este sentido, la presente investigación es un espacio para abrir grietas. No se limita a describir los procesos curriculares de la EIB, sino que propone una mirada crítica que parte del territorio y de las voces que, muchas veces, han sido relegadas en la toma de decisiones. Con esta investigación se busca contribuir a la discusión académica sobre el currículo en el campo de la EIB, desde una construcción más coherente con las realidades culturales, lingüísticas y pedagógicas de los pueblos indígenas. Bajo esta lógica, el trabajo se plantea como un diálogo entre la teoría, las experiencias vividas y una mirada situada como investigadora.

## Capítulo primero

### **¿Desde dónde pienso la investigación?: contexto teórico-metodológico**

La presente investigación surge de mi trayectoria personal y profesional, forjada en mi historia como mujer, docente, amazónica y mestiza que, desde temprana edad, soñó con ejercer la docencia. Mi aproximación a esta profesión se consolidó en el marco de prácticas profesionales desarrolladas en el cantón Saraguro. Estas experiencias marcaron mi historia con la docencia que, más allá de ser una tradición familiar se convirtió en un compromiso ético y político. En este contexto personal, la investigación no emerge de un vacío, sino de una trayectoria que articula vivencias personales y profesionales con una reflexión crítica sobre las políticas curriculares en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Saraguro, territorio de memoria, lengua y lucha, constituye el espacio desde el cual se reflexiona, se problematiza y se plantea la posibilidad de concebir la política curricular desde perspectivas más coherentes con las realidades culturales, lingüísticas y pedagogías locales. En este sentido, la investigación se configura como un ejercicio de escucha situada, de recogimiento de voces y de articulación entre la teoría crítica y las prácticas educativas que resisten, de manera silenciosa y creativa, a las lógicas del currículo prescrito.

El planteamiento del problema se formula desde este posicionamiento situado, transitando de lo general a lo particular: se exploran antecedentes y referentes conceptuales, se observan prácticas educativas y se identifican desafíos que permiten delimitar la complejidad del objeto de estudio. El marco teórico se nutre de teorías generales y sustantivas que facilitan un análisis crítico de las dinámicas del diseño e implementación curricular en la EIB. El marco metodológico, por su parte, se inscribe en un enfoque cualitativo que privilegia la escucha situada, el diálogo horizontal y la coherencia ética con el territorio y sus actores. En este sentido, el capítulo desarrolla los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la investigación, explicitando un posicionamiento crítico, comprometido y situado, y delimitando con rigor las bases analíticas necesarias para la comprensión integral de la problemática abordada.

## 1. Planteamiento y formulación del problema

Las razones para investigar este problema, se remontan a las experiencias de campo a través de inmersiones realizadas durante mi etapa estudiantil y profesional. Asimismo, responden al interés por comprender el contexto histórico de las prácticas educativas, el diseño e implementación del currículo y sus políticas, y los antecedentes académicos en la EIB. En este contexto, se sitúa el planteamiento del problema que empieza con las reflexiones sobre la EIB, no se puede escribir sobre ella sin sumergirnos en las luchas históricas y logros educativos que han sido un logro de los pueblos y nacionalidades. Estas luchas históricas subrayan la importancia de incorporar voces de los actores educativos indígenas en el diseño de políticas curriculares para reflejar sus necesidades, problemáticas y expectativas en la educación. La participación comunitaria, aunque es un pilar que se plantea en las bases curriculares del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), enfrenta obstáculos como las barreras lingüísticas, ideológicas y políticas, limitando la influencia real de las comunidades indígenas en las políticas educativas.

Los conceptos con los que se problematiza la investigación parten del diálogo con el objeto del conocimiento: el currículo, definido como una expresión de poder y un campo de tensión entre diferentes intereses políticos, culturales y económicos (J. Paraskeva 2016); un acuerdo político y selección consciente de contenidos (Sánchez 2019), y finalmente, una expresión de “intereses políticos, culturales y económicos que responde a tensiones globales, nacionales y locales” (Herrera Pavo y Cochancela Patiño 2020, 364). Estas definiciones difieren de los conceptos inclusivos sobre el currículo, y en contraste con otras investigaciones y la experiencia de campo en la EIB, el currículo actúa como el corazón de la educación no solo en términos académicos, sino también en un campo de poder ideológico.

En el Ecuador existen 14 Currículos en Educación General Intercultural Bilingüe de acuerdo con sus nacionalidades y lenguas ancestrales. En el año 2017, el Ministerio de Educación (Mineduc) presentó a los currículos, mencionando que “se enmarcan en los parámetros técnicos, pedagógicos, científicos del Currículo Nacional” (EC Ministerio de Educación 2017). Sin embargo, esta adaptación se limita frecuentemente a una simple traducción del currículo nacional a las lenguas ancestrales, lo que resulta insuficiente para garantizar una comprensión completa y auténtica del material educativo. Esta práctica no solo omite una verdadera contextualización, sino que también falla en respetar y reivindicar la historia y los conocimientos tradicionales de estas comunidades.

En cuanto al diseño e implementación de estas políticas curriculares, recomienda la adopción de enfoques de participación comunitaria en la planificación, implementación y evaluación de políticas públicas (Quiroz 2023). Sin embargo, a menudo adolece de un proceso participativo genuino, lo que conduce a la imposición de modelos que no reflejan la diversidad y especificidades del contexto de EIB. Asimismo, Oviedo (2017) plantea que, la construcción curricular se ha llevado a cabo predominantemente desde la institucionalidad estatal o a través de un círculo reducido de expertos, sin una participación efectiva de los actores educativos que deberían estar en el centro de estos procesos. Esta situación revela una desconexión entre las políticas diseñadas y sus aplicaciones prácticas, lo que potencialmente contribuye a perpetuar una educación que no logra integrar completamente los elementos distintivos del MOSEIB.

En cuanto al currículo la limitada participación de las familias, docentes, líderes comunitarios y estudiantes en la práctica educativa, evidencia que en el discurso curricular se leen como sustantivos vacíos. Esto no solo debilita la capacidad del currículo para funcionar como una herramienta inclusiva y transformadora, sino que, perpetúa las estructuras que imponen visiones del mundo ajenas a las experiencias y necesidades de los estudiantes. A esta imposición de conocimientos y prácticas culturales, casi intangible pero que está vigente en el currículo, se le conoce como convencimiento ideológico que, en palabras de Oviedo (2017), está íntimamente relacionado con la dimensión política, y desde esta óptica, el currículo o adopta o cuestiona la ideología dominante.

En este sentido, la presente investigación problematiza las condiciones bajo las cuales se construyen e implementan las políticas curriculares en la EIB. Esto permite reconocer limitaciones y desafíos que cuestionan críticamente el rol del currículo como dispositivo ideológico y político. Asimismo, se evidencia la necesidad urgente de promover una participación auténtica de las comunidades indígenas en los procesos curriculares. Por lo tanto, esta investigación plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los actores educativos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) el diseño e implementación de las políticas curriculares?

### **1.1. Construcción de objetivos y pregunta de investigación**

Todo lo descrito evidencia una problemática observada que se manifiesta desde tres miradas. Estos tres puntos nodales son fundamentales para construir tanto la hipótesis de trabajo como la pregunta de investigación. Se seleccionaron a estos aspectos particulares y no a otros, puesto que subrayan las tensiones entre la formulación teórica

de las políticas y su ejecución práctica, evidenciando cómo la exclusión de voces indígenas en la etapa de diseño resulta en un currículo que no aborda adecuadamente sus realidades. Con ello, las manifestaciones del problema serán estudiadas desde el planteamiento de preguntas subsidiarias que son pilares fundamentales para orientar a la investigación a nivel teórico-metodológico.

La primera manifestación se centra en las definiciones y la situación de las políticas curriculares desde los marcos normativos estatales, caracterizados por una escasa inclusión de perspectivas comunitarias indígenas. Esto se cristaliza en la primera hipótesis. Las políticas curriculares en la EIB se definen teóricamente a partir de marcos normativos estatales y se caracterizan por una escasa inclusión de perspectivas comunitarias indígenas. Esta primera manifestación planteada como hipótesis, será estudiada desde una pregunta: ¿Cuáles son las políticas curriculares y cómo se definen teóricamente? Esta pregunta conduce a la formulación de un objetivo específico que será una acción vital para la investigación, cuyo propósito será identificar cómo se definen las políticas curriculares teóricamente y cuáles son. Con esto, se estudian los conceptos y teorías que rigen la investigación, resaltando la importancia de construir una base teórica-conceptual sólida y conocer cuál es la situación de las políticas en el Ecuador.

La segunda manifestación se visibiliza a través de una exploración sobre el diseño de las políticas curriculares, el cual está formulado con un enfoque meramente institucional en el que la participación comunitaria es limitada. Para abordar aquello, es importante cuestionarse: ¿cómo se diseñan las políticas curriculares de la EIB a nivel participativo? Esta pregunta resalta quiénes son aquellos que participan en este proceso. Con ella, se caracteriza y se detalla de manera meticulosa cómo se diseñan las políticas curriculares de la EIB a nivel participativo, quiénes participan en este proceso.

La tercera manifestación presentada como hipótesis de trabajo se centra en la percepción negativa de los actores educativos sobre el currículo cuando existe una limitada participación comunitaria. Con ella, se plantea una tercera pregunta subsidiaria: ¿cuáles son las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de estas políticas en sus contextos educativos? Esta pregunta pretende recopilar la experiencia y las percepciones de los actores educativos de la EIB. Por esta razón, se establece como objetivo específico conocer cuáles son estas experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de estas políticas en sus contextos educativos. Esta arista del problema proporciona una mirada interna a las políticas curriculares de manera práctica, y sobre todo visibiliza

las voces de aquellos actores implícitos y explícitos que están en contacto con el currículo. Todo lo mencionado se presenta en la tabla 1.

Estos tres puntos nodales son fundamentales para construir tanto la hipótesis de trabajo general como la pregunta de investigación. El problema central que se estudia es la limitada participación comunitaria en el diseño de las políticas curriculares. Esto se justifica por el rol histórico de los actores educativos, quienes son necesarios para entender el currículo como espacio de tensiones políticas y sociales. Para profundizar en la problemática y sus manifestaciones, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo perciben los actores educativos de la EIB el diseño e implementación de las políticas curriculares? Esta pregunta busca comprender las percepciones de los actores educativos sobre dichas políticas, encaminando tanto los procesos metodológicos como las orientaciones teóricas del estudio. Por lo tanto, el objetivo general de la investigación es comprender cómo perciben los actores educativos de la EIB el diseño e implementación de las políticas curriculares. Las siguientes tablas resumen estas relaciones y detalla la construcción metodológica de los objetivos generales y específicos.

Tabla 1  
**Construcción metodológica de objetivos específicos**

Supuestos	Preguntas	Objetivos específicos
S1: Las políticas curriculares en la Educación Intercultural Bilingüe se definen teóricamente a partir de marcos normativos estatales y se caracterizan por una escasa inclusión de perspectivas comunitarias indígenas.	P1: ¿Cómo se definen las políticas curriculares teóricamente y cuáles son?	OE1: Identificar cómo se definen las políticas curriculares teóricamente y cuáles son.
S2: Las políticas curriculares de la EIB se diseñan con limitada participación de las comunidades indígenas.	P2: ¿Cómo se diseñan las políticas curriculares de la EIB a nivel participativo?	OE2: Caracterizar cómo se diseñan las políticas curriculares de la EIB a nivel participativo.
S3: Las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de las políticas curriculares revelan insatisfacción y desafíos debido a la falta de adecuación y contextualización a sus realidades educativas.	P3: ¿Cuáles son las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de estas políticas en sus contextos educativos?	OE3: Conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de estas políticas en sus contextos educativos.

Fuente y elaboración propias.

Tabla 2  
**Relación entre hipótesis de trabajo, preguntas y objetivos**

Hipótesis de trabajo	Pregunta de Investigación	Objetivo general
HTG: Los actores educativos de la EIB perciben negativamente el diseño e implementación de las políticas curriculares debido a su definición estatal, escasa participación comunitaria y falta de contextualización a sus realidades educativas.	PI: ¿Cómo perciben los actores educativos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) el diseño e implementación de las políticas curriculares?	OG: Comprender cómo perciben los actores educativos de la EIB el diseño e implementación de las políticas curriculares.

Fuente y elaboración propias.

## 1.2. Construcción de las orientaciones teóricas

La relación entre el problema de investigación y el objeto del conocimiento origina el surgimiento de las orientaciones teóricas. La primera y la segunda manifestación serán abordadas en una primera orientación teórica (OT1) denominada: políticas curriculares, diseño e implementación. Esto permitirá comprender una arista del problema a nivel teórico sobre la definición, diseño e implementación de las políticas curriculares. De manera específica, se presta atención a cómo se diseñan las políticas e implementan a nivel conceptual y participativo que aporten a la comprensión del problema. Asimismo, en el planteamiento del problema se identificaron otros conceptos como: la colonialidad del saber y el convencimiento ideológico. En el caso del colonialismo del saber, es un concepto que emerge para comprender las estructuras de poder que influyen en la formulación de políticas curriculares, y cómo estas pueden perpetuar desigualdades o facilitar la emancipación individual. El segundo concepto se centra en el convencimiento ideológico, el cual aporta a la comprensión sobre cómo las creencias y valores subyacentes influyen en las decisiones políticas y curriculares.

En cuanto a la segunda manifestación, se enfoca en la participación de los actores educativos en el diseño de las políticas curriculares y su rol intergeneracional. Se eligieron conceptos como participación comunitaria, identidad y desterritorialidad o contextualización curricular. La participación de los actores educativos se posiciona como eje fundamental en el diseño curricular para explorar cómo su inclusión o exclusión inciden en el diseño. Sobre todo, la investigación se proyecta más allá de lo teórico a recopilar las voces de actores educativos para este estudio. La identidad es otro elemento que está implícito en la problemática desde la mirada curricular, ya sea desde una construcción individual o colectiva. Por ello, es importante abordar conceptualmente cómo se construye la identidad desde el currículo direccionado hacia la formación de ciudadanos. Finalmente, la desterritorialidad surge como un concepto que formula la contextualización del currículo de acuerdo con las necesidades y realidades comunitarias.

El planteamiento de estas orientaciones teóricas y la selección de estos conceptos sobre otros posibles, se justifica por su relación directa con las preguntas y los objetivos del estudio. La primera surge desde el análisis del currículo como campo de tensiones, debido a que, con estos conceptos se puede comprender de manera clara el rol del currículo desde el transformar o replicar conocimientos. La segunda aborda al estudio desde el currículo como territorio propio en el que se promueve la participación e identidad como principios de la EIB. Se ha elegido cada concepto por su capacidad de

contribuir a los objetivos de la investigación y fortalecer las bases teóricas y conceptuales del estudio. Con esto, se garantiza que cada aspecto del problema se profundice y que sus resultados contribuyan a la problemática estudiada. En este sentido, se presenta de manera.

Tabla 3

**Relación objetivos específicos, las orientaciones teóricas y conceptuales**

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Orientaciones teóricas</b>	<b>Conceptos</b>
OE1: Identificar cómo se definen las políticas curriculares teóricamente y cuáles son.	OT1: Políticas curriculares, diseño e implementación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política curricular</li> <li>• Diseño</li> <li>• Implementación</li> <li>• Colonialidad del saber</li> <li>• Convencimiento ideológico</li> </ul>
OE2: Caracterizar cómo se diseñan las políticas curriculares de la EIB a nivel participativo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación comunitaria</li> <li>• Identidad</li> <li>• (Des)Territorialidad</li> </ul>
OE3: Conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de estas políticas en sus contextos educativos.	OT2: La participación comunitaria en las políticas curriculares.	

Fuente y elaboración propias.

## 2. Marco teórico

El presente apartado constituye el fundamento teórico de la investigación y se sustenta en una revisión exhaustiva de literatura académica de carácter internacional, nacional y local, relacionada con la problemática abordada. Para su elaboración, se desarrolló un proceso de búsqueda en bases de datos académicas y repositorios especializados, tales como Scopus, SciELO, Redalyc, CLACSO y Dialnet, así como en buscadores académicos como Google Académico y el repositorio institucional de la Universidad Andina Simón Bolívar. La estructura del capítulo se organiza en cuatro secciones: en primer lugar, se exponen los antecedentes investigativos que permiten contextualizar el estado del arte en torno a las políticas curriculares en la EIB; en segundo lugar, se presenta la perspectiva teórica que orienta el enfoque epistemológico de la investigación; en tercer lugar, se desarrolla el eje conceptual basado en la Teoría Curricular Itinerante; y finalmente, se analizan los conceptos clave que sustentan las orientaciones teóricas y metodológicas del estudio.

### 2.1. Antecedentes: estudios internacionales, regionales y nacionales

En cuanto a los antecedentes, se identificaron investigaciones desarrolladas entre los años 2017 y 2023, cuya selección se centró en aquellos estudios que aportan de manera significativa al análisis teórico y metodológico, así como a los hallazgos y conclusiones vinculados al currículo en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Estos trabajos

permitieron contextualizar el problema de investigación, evidenciar vacíos en la producción académica y orientar conceptualmente el desarrollo del presente estudio. El estudio internacional de Sánchez, Massimiliano, Marco y González realizado en el 2023 “Analysis of Intercultural Education Policies in Italy and Spain: a comparative Perspective”, aborda la evolución de la educación intercultural en las políticas educativas de Italia y España. Ambos países han transitado del paradigma de la integración al de la inclusión de estudiantes con orígenes migratorios, pero las diferencias históricas y políticas han conducido a la implementación de prácticas distintas (León et al. 2023). El estudio regional “Políticas de educación intercultural bilingüe: estudio sobre políticas educativas en América Latina” de la Unesco (2021) investiga el desarrollo y evolución de las políticas de EIB formuladas en el periodo 2010-2018, en 19 países. Las metodologías de ambas investigaciones son cualitativas y comparativas, se centran en el análisis comparativo de las políticas educativas y documentos oficiales emitidos por sus organismos competentes. Esta es una herramienta bastante utilizada en este tipo de investigaciones para analizar las políticas curriculares. Otro de los aportes relevantes, son los indicadores que establecen para los estudios curriculares: la revisión de normativas curriculares nacionales, el proceso de construcción y sistematización de saberes y conocimientos indígenas, planes y programas de estudio, políticas de planes y programas propios (UNESCO 2021).

Por otra parte, en los estudios nacionales, el estudio de políticas curriculares en el Ecuador se condensa en tres investigaciones: “Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces” de Alexis Oviedo (Oviedo 2017); “Perspectivas críticas sobre las políticas curriculares de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador”; y “Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador” de Herrera y Cochancela (2020). Las metodologías aplicadas de los tres estudios son cualitativas, sin embargo, se diferencian en su abordaje; Oviedo (2017) se centra en analizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ecuatoriana desde su reconocimiento oficial en 1989 hasta el año 2007, periodo que marca una nueva etapa para la educación de los pueblos indígenas en el país. Por otra parte, Herrera y Cochancela (2020) plantean su estudio como un análisis documental y teórico de las reformas curriculares en 1996, 2010 y 2016, para destacar los aportes al sistema educativo del país (Herrera Pavo y Cochancela Patiño 2020). Además, Sánchez (2019) analiza la evolución de las políticas curriculares para la EIB, se basa en la revisión de documentos oficiales y entrevistas.

Los estudios contribuyen significativamente a la EIB, específicamente, Oviedo (2017) concluye que, a pesar de los avances legislativos y el reconocimiento formal de la EIB, existen desafíos significativos en su implementación práctica. Desde esta óptica, el autor reconoce la importancia del reconocimiento estatal para la afirmación de identidades, resistencia cultural y sus objetivos educativos. Sánchez (2019) complementa este planteamiento, con el currículo como instrumento cultural, sobre todo, como político. Está caracterizado por las tensiones diversas, en las que se destacan la necesidad de enfoques participativos, interculturales, inclusivos y bilingüe. Herrera y Cochancela (2020) analizan profundamente las reformas que contribuyen al cambio significativo y contribuyen a mejorar los elementos para la atención a la diversidad, desde un enfoque de educación integral y promoción de la participación de los docentes en la construcción curricular.

## **2.2. Perspectiva teórica**

La presente investigación se sustenta en una perspectiva crítica, que concibe al currículo como un campo de disputa política, cultural y epistémica, donde se confrontan intereses, visiones del mundo y formas de producción del conocimiento. Este posicionamiento teórico se apoya en la teoría crítica, la cual, según Giroux (2004), no se limita a describir las estructuras de poder que atraviesan la educación, sino que busca transformarlas mediante prácticas emancipadoras que promuevan la justicia social. Con esta perspectiva, el currículo es entendido como un dispositivo político que refleja y, a la vez, produce relaciones de poder, capaz de reproducir desigualdades o de abrir caminos para la construcción de saberes situados. En este marco, la investigación asume que comprender y transformar las políticas curriculares requiere reconocer las voces de docentes, estudiantes, líderes comunitarios y familias, así como el papel que desempeñan en la disputa por una educación coherente con las realidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas.

## **2.3. Eje de la investigación desde la Teoría Curricular Itinerante**

El marco teórico se sustenta en las teorías generales como la teoría crítica y las teorías *top-down* y *bottom-up* de la formulación de las políticas públicas, lo que ofrece un marco conceptual amplio, en este caso, sobre las dinámicas generales de las políticas públicas y su implementación. Con ello, se resalta la importancia de un diseño e implementación de políticas con la participación de sus actores educativos para la

formulación de políticas desde las necesidades y problemáticas. En cambio, como teoría sustantiva se basa en la teoría curricular itinerante (TCI) que está fundamentada en la teoría crítica (TC). Esto permite fundamentar la investigación desde una perspectiva que no solo critica las estructuras existentes de poder y educación, sino que también busca transformarlas.

Paraskeva (2018) sostiene que, el currículo reproduce pensamientos de representación sin otorgar un espacio a la diferencia y al pensamiento propio. Es en este espacio, en el que se reproducen formas de enseñar y aprender en el marco de un sistema dominante, se requiere una “teoría curricular que pueda dar voz y engendrar las diferencias desterritorializando e indagando nuevas formas de pensar y sentir la educación” (Paraskeva 2022, 123). Asimismo, la TCI se concibe como un puente de construcción de conocimientos que escuchan y reconceptualizan que buscan una relación integral entre la práctica y la teoría. Esta teoría se basa en las territorialidades propias conscientes de los discursos y relaciones del poder y contrapoder, y en el cuestionamiento del lenguaje curricular legítimo con el que se reivindica la autoridad de aquellos que escriben el currículo.

En palabras de Sousa Santos (2005) la TCI es un ejercicio de ciudadanía, solidaridad, justicia social y cognitiva que “falta el respeto al deliberado canon, una lucha contra la ortodoxia epistemológica” (Sousa Santos 2005). Esta reconoce la importancia de una pedagogía del conocimiento indígena en un mundo cada vez más globalizado con una educación occidental que apuesta a la emancipación del sujeto a través de la creación de un camino itinerante. La TCI rechaza la práctica colonial como mecanismo de dominación basada en la relación óptica del ser (Paraskeva 2022). Esta óptica se aleja de la romantización de los discursos que integran al conocimiento indígena, al contrario, aborda temas como: la ideología, la raza, el género, la emancipación social, la clase y la hegemonía, es decir se alinea a las teorías de la liberación epistémica y del ser.

Esta teoría remarca mucho en una pregunta clave ¿qué es el pensar? Con esta interrogante, se tejen los cimientos de la presente investigación puesto que, se concibe como un apoyo al reclamo contra el multiculturalismo dominante como lo eurocéntrico, capitalista, desigual, explotador, patriarcal y desigual. En cambio, se plantea una forma de estudiar el currículo situándolo en un contexto cada vez más globalizado y homogéneo, para lo cual la participación de actores educativos juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.4. Objeto del conocimiento**

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el objeto del conocimiento en esta investigación es el currículo, un concepto importante en el marco de la teoría a nivel sustantivo desde la teoría curricular itinerante. Esto emerge de la necesidad de estudiar al currículo como: “un problema de poder, producido a través de la producción de reglas y estándares de verdad” (Oviedo 2017, 10). En este contexto, se investiga cómo las políticas son formuladas e implementadas, por lo tanto, influyen en la estructuración de los contenidos y prácticas educativas. Desde la perspectiva de la teoría curricular itinerante, el currículo se analiza como un constructo que puede perpetuar o desafiar los “epistemicidios curriculares”, un término que Paraskeva (2018) utiliza para describir la destrucción de conocimientos a través de la imposición de saberes hegemónicos y homogeneizantes (J. Paraskeva 2018).

Con ello, se comprende cómo dichas políticas permiten o limitan que el currículo actúe como una espada de lucha por un aprendizaje que revitalice los saberes y conocimientos ancestrales. Además de analizar las políticas curriculares, esta investigación profundiza en cómo los actores educativos (docentes, estudiantes y líderes comunitarios) experimentan y perciben la implementación del currículo en la EIB. Finalmente, al explorar las interacciones entre las políticas y su aplicación práctica, el estudio se enfocará en las brechas entre la intención y la ejecución de las políticas curriculares y cómo son percibidas por los actores educativos.

## **3. Primera orientación teórica: políticas curriculares, diseño e implementación**

### **3.1. Políticas curriculares**

El estudio de las políticas curriculares es un fenómeno reciente que se concibe como las directrices, programas y actividades que están incluidas o afectan al currículo. Para una comprensión precisa de este concepto es fundamental tejer la relación simbiótica entre las políticas educativas, reformas educativas y políticas curriculares. Históricamente, uno de los ejes prioritarios de las políticas de transformación educativa es la política curricular. Para Ziegler (2008) esta concepción tiene una dinámica original en el que articula el currículo con un conjunto de acciones definidas a nivel marco, meso, micro e incluso nano-político. Asimismo, el Estado define sus estrategias educativas a través de una política curricular de corte documental, la misma se desprende de un

posicionamiento de poder que proviene de un sistema educativo y discursos totalizadores (Morelli et al. 2021)

Las políticas curriculares son definidas como un proyecto dominante que se enfoca en reproducir los conocimientos, prácticas y valores del sistema que subyuga el mercado económico. Puesto que, estos son los fundamentos de la sociedad ideal y por lo tanto del sistema educativo (Gómez Mendoza 2018, 17). La ideología y la política están enlazadas íntimamente, esto se aborda desde cómo se concibe al currículum, los procedimientos implementados, el rol de las instituciones y docentes para aterrizar los proyectos curriculares. Asimismo, los objetivos que persiguen como la organización en ámbitos de enseñanza-aprendizaje, la elaboración de documentos curriculares, la organización de contenidos, definición del rol del profesor, la búsqueda de nociones y escenarios para la evaluación, y la adecuación a la propuesta.

Además, la Unesco (2021) establece que, desde el marco referencial de la matriz de la desigualdad social, el diseño de las políticas está condicionado por la replicación de las desigualdades históricas en grupos vulnerables. Lo que consolida el núcleo de las asimetrías sociales e imposibilita la construcción de sociedades justas, inclusivas, equitativas y democráticas (Corbetta 2021). El contexto es un espacio fundamental para reproducir o reformar el currículo. Morelli et al. (2012) argumenta que, las cosas cambian de un contexto a otro. Lo necesario es reconocer que cada nivel de política curricular presenta sus diferencias que además se combinan con las particularidades del contexto. Cada vez que, una política curricular se traslade a otro contexto, sufrirá cambios.

En el caso de la EIB, el diseño curricular plasma el planteamiento constitucional del Estado intercultural y plurinacional, que implica el reconocimiento de las necesidades de los pueblos y nacionalidades, su tradición, culturas, saberes y conocimientos ancestrales (Quichimbo y Méndez 2020). Esto visibiliza la importancia de comprender las políticas y las prácticas curriculares como una forma de alcanzar aquellas transformaciones y visibilizar esos conocimientos no académicos, culturas, lenguas originarias y saberes ancestrales que han quedado excluidos del currículo moderno. En este contexto, la cultura juega un papel importante en la comprensión del currículo, puesto que los sujetos que revisan el currículo representan un cúmulo de sentidos que dependerán de los imaginarios comunes y culturas, estilos de cada proyecto político, perspectivas, formación docente, autonomía, democracia y necesidades del contexto (Macedo y Ranniery 2021).

### **3.2. Diseño de las políticas**

La formulación de las políticas es una fase del ciclo de las políticas públicas basada en los estudios de Laswell (1951), se fundamenta en un diagnóstico y definición del problema público con la finalidad de plantear y analizar alternativas de solución (E. Cardozo 2013). Roth (2002) enuncia que esta fase pasa por un proceso de identificación, construcción de problemas y agenda política para la formulación de soluciones y decisiones. En este momento, el término agenda (agenda *setting*) se concibe como el conjunto de dificultades percibidas que requieren un debate público o incluso la intervención de las autoridades públicas legítimas (Roth 2002). No todos los problemas públicos terminan en la agenda, esto está determinado por el interés del analista, técnico o especialista. Este reconocimiento de la realidad problemática se traduce a una representación social y política, lo que es el resultado del conjunto de luchas de actores sociales y políticos que entran en el juego para imponer su mirada del problema en función de los intereses. La definición del problema obliga a que la autoridad plantee una posible solución.

Las políticas públicas se originan a partir de la identificación de un problema inscrito en la agenda pública, para el cual se plantean alternativas que respondan tanto a la situación actual como a los escenarios deseados. Es fundamental establecer metas y objetivos que expliquen el porqué y el cómo de la política, jerarquizados de manera que faciliten los distintos niveles de intervención estatal. Este proceso se formaliza mediante leyes o decretos (CIPPEC 2019). La planificación, a través de la definición instrumental y medible de objetivos, permite seleccionar de forma rigurosa la opción más adecuada. Esta se consolida en un plan, entendido como el instrumento racional que integra las distintas políticas sectoriales dentro de un horizonte temporal determinado. Su finalidad es reducir la incertidumbre sobre el futuro y corregir las incoherencias entre políticas. No obstante, la selección de una política también está impregnada de elementos culturales, creencias, valores, intereses y dinámicas políticas (Cardozo 2008).

### **3.3. Implementación de las políticas**

Es el desarrollo de los programas asociados a las políticas, así como la aplicación de normas, procedimientos y lineamientos para garantizar su efectividad (Pressman y Wildavsky 1998). Roth, quien parafrasea a Clausewitz, dice que la implementación es la continuación de la lucha política con otros medios y en escenarios diferentes y es el determinante definitivo del resultado de una decisión (Roth 2002). Las críticas de autores

se centran en la falta de una comprensión jurídica y el exceso de trabajo burocrático. Morelli et al., (2012) y Roth (2022) mencionan a los dos marcos tradicionales para la formulación de la agenda e implementación de las políticas públicas: *top-down*, de arriba hacia abajo, y *bottom-up* de abajo hacia arriba, ambas estrategias son comparadas y plasmadas en el siguiente cuadro.

Tabla 4  
**Marco tradicional para la formulación de la agenda e implementación.**

<b>Categoría</b>	<b>Top-Down (De arriba hacia abajo)</b>	<b>Bottom-Up (De abajo hacia arriba)</b>
Definición	Estrategia donde los agentes y oficinas gubernamentales determinan y lideran la agenda y su diseño.	Estrategia donde diversos grupos y actores locales participan en la agenda y el diseño.
Diseño	Centralizado y liderado por agentes gubernamentales o de alto nivel. Se articula desde una perspectiva jerárquica superior.	Participativo, con la inclusión de actores locales y comunidades afectadas. Diseñado en conjunto entre diversos actores según las necesidades locales.
Implementación	Basada en la ejecución de leyes, normas y recursos definidos por el nivel central. Puede ser rígida y con poca capacidad de ajuste en el territorio.	Adaptada a las condiciones locales, permitiendo mayor flexibilidad y ajuste. Margen de decisión a los actores locales para usar recursos y lograr objetivos.
Características clave	Centralizado. Decisiones provienen de niveles jerárquicos superiores. Implementación basada en leyes y políticas centralizadas. Claridad en los objetivos y lineamientos establecidos.	Participativo y descentralizado. Las comunidades locales tienen margen de decisión. Ajusta la implementación según las condiciones locales. Favorece la adaptación a las necesidades específicas de las comunidades.

Fuente y elaboración propias.

### 3.4. Colonialidad del saber

La colonialidad del saber impone una única forma de conocimiento eurocéntrica que deslegitima, subordina y excluye los saberes ancestrales, populares, comunitarios y no occidentales, estableciendo una jerarquía epistémica que reproduce la dominación colonial en el presente (Walsh 2012). Paraskeva (2022) sostiene que, en el currículo existen formas de colonialidad del saber y la fundamentación para la construcción de un sistema hegemónico caracterizado por:

la selección de la cultura que se considera socialmente legítima; (2) las categorías que se utilizan para clasificar ciertos contenidos y formas culturales como superiores e inferiores; (3) la selección y legitimación de las relaciones entre la escuela y el aula; y (4) la distribución y el acceso a diferentes tipos de cultura y conocimiento. (Giroux 1999 citado en Paraskeva 2022)

La cultura dominante, los contenidos curriculares y las formas culturales condicionan qué enseñamos y qué aprendemos, cómo y para qué. Paraskeva (2022) sugiere que, la colonialidad establece relaciones entrelazadas, heterogéneas y

constitutivas que establece jerarquías de etnia y poder (Quaroui 2020). Es importante analizar que, a partir de estas relaciones sociales presentes en la educación, el currículo contribuye a producir, reproducir y solidificar la perspectiva occidental en el conocimiento.

### **3.5. Convencimiento ideológico**

Para conceptualizar este término, es importante trasladarnos a la ideología, definida como los sistemas de creencias socialmente compartidas desde una colectividad de actores sociales (Van Dijk 2005). La ideología es de naturaleza general y abstracta que se compila en una organización de creencias socialmente compartidas. Este concepto tiene su base en el tipo de colectividad como la de los docentes o colectividades políticas. Van Dijk (2005) menciona que las ideologías son adquiridas, expresadas, promulgadas y reproducidas por el discurso. Esto sumado al concepto de convencimiento, entendido como el arte de persuadir, es decir, es un proceso comunicativo en el que una persona intenta influir en las creencias y comportamientos convergen en el concepto de convencimiento ideológico.

Oviedo (2017) postula que, el currículo es un instrumento que ayuda al convencimiento ideológico y a la dominación desde sus dos vertientes estructurales y relacionales. Este proceso de dominación no se configura como un proceso de violencia física, sino utiliza la violencia simbólica para someter al otro, empleada a través del convencimiento ideológico. Este concepto es un conjunto continuo y sistemático con características y efectos propios que contempla al currículo como la dimensión política del currículo, y no se puede mencionar a la política sin la ideología.

El convencimiento ideológico se configura desde la mirada del Estado, quien piensa en la formación del ciudadano ideal de acuerdo a sus intereses de clases y grupos de poder (Casillas Avalos 2023). El proceso educativo está marcado por el currículo formal o explícito, el currículo real o vivido y el currículo oculto; en este último, aparece la ideología que penetra en las prácticas cotidianas de los docentes y estudiantes. Es necesario mencionar que, el currículo no puede estudiarse como un cuerpo de conocimientos neutro, sino como una producción social que legitima el conocimiento de la clase dominante por lo tanto el convencimiento ideológico es importante (Castillas 2019).

## **4. Segunda orientación teórica: La participación comunitaria en las políticas curriculares**

#### **4.1. Participación comunitaria**

Quiroz y Riesco (2024) plantean a la participación comunitaria como un proceso que surge en los sesenta como respuesta al enfoque *top-down* y modelos de expertos del diseño de las políticas públicas. La participación comunitaria juega un papel importante en la formulación de las políticas, Ecuador no es la excepción. El movimiento indígena constituido desde la participación comunitaria consolida la propuesta educativa que responde al sistema monocultural, monolingüístico, y la necesidad de tener una educación que incluya su lengua, cultura y saberes ancestrales (Ibay 2023). Ayala y Shishido (2020) definen a la participación comunitaria al proceso en el que la población asume sus responsabilidades en el marco de su situación individual y colectiva, a través de la identificación de necesidades o problemáticas planteadas.

#### **4.2. Identidad**

Para autores como Turra et al. (2018) no existe un concepto o teorías uniformes sobre la identidad, existe una variedad de denominaciones asociadas a identidad, como subjetivación, autoimagen, autocomprensión y producción de sujetos. Los conceptos que se mencionan a continuación se fundamentan en la antropología y otras disciplinas sociales que consideran a la identidad como una construcción desde el sentido con los otros sujetos a diferencia de las miradas psicológicas que miran a la identidad como una construcción individual interna. Los autores coinciden en que no existe una identidad única en el mundo global y cambiante, tanto la homogeneidad y la identidad son realidades imaginarias.

Para Oviedo (2017) es el resultado de procesos de identificación, desarrollados y concebidos por los individuos desde su base comunitaria. El autor hace referencia a que, este concepto está relacionado con los sentidos de pertenencia comunitaria y sus luchas. En un contexto hegemónico colonial, la identidad puede ser un símbolo de resistencia y lucha en una estructura de jerarquía racial de identidades sociales como blancos, mestizos, indígenas y negros. En el contexto intercultural, no se puede hablar de identidad sino de identidades. Para Walsh (2007) el sistema colonial ha reducido el concepto de identidades indígenas y afrodescendientes a categorías negativas y subordinadas, lo que refuerza un modelo global de poder basado en la explotación y el control cultural. Actualmente, existe una lucha por recuperar estas identidades, esto es fundamental para desafiar la colonialidad y construir nuevas subjetividades críticas y emancipatorias (Walsh 2017).

La colonialidad tiene un rol importante en la construcción de las subjetividades, Paraskeva (2022) sostiene que, las políticas educativas neoliberales perpetúan una jerarquía que deslegitima las identidades indígenas y locales, considerándolas inexistentes o inferiores.

### **4.3. Desterritorialidad**

El currículo se fundamenta en el territorio, no como un aspecto geográfico sino como parte de la historia y luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes por recuperar espacios simbólicos, culturales y epistemológicos. Walsh (2017) menciona que estas comunidades enfrentan la geopolítica del conocimiento, que privilegia un marco eurocéntrico. El territorio es también un espacio de resistencia y reconfiguración desde perspectivas locales y ancestrales. Con esto surge el concepto de desterritorializar el currículo propuesto por Paraskeva (2022), quien hace hincapié en que el currículo debe ser desterritorializado frente a una estructura global de poder basada en la explotación económica, la jerarquización social y el control epistemológico, establecida por el colonialismo y perpetuada por la modernidad eurocéntrica. El proceso de desconexión está latente entre el conocimiento y los contextos locales debido al impacto del capitalismo global y las políticas curriculares coloniales. Por esta razón, las posiciones de subordinación social, política y epistémica impuestas a las comunidades no occidentales, cuyos conocimientos y prácticas son deslegitimados.

## **5. Orientaciones metodológicas**

La investigación se articula en torno a la pregunta: ¿cómo perciben los actores educativos de la EIB el diseño e implementación de las políticas curriculares? Esta interrogante sitúa el estudio en un enfoque cualitativo, con el que se comprenden los significados subjetivos y el contexto en el que emergen los fenómenos educativos. La recopilación de información se realizó a través de narrativas verbales, visuales, auditivas y escritas. En este caso, se recurrió a la revisión literaria y a las voces de docentes, familias, líderes, estudiantes y miembros de la comunidad (Sampiere y Lucio 2017). Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, centrado en la comprensión del problema desde las perspectivas de los actores educativos. La investigación reconoce que la realidad no es objetiva ni única, sino que se construye a través de la interacción social y las interpretaciones situadas en contextos específicos. En el caso de la EIB, esta mirada fue necesaria para profundizar en

el estudio y dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos. De este modo, las políticas curriculares no fueron analizadas únicamente a partir de documentos normativos o hitos históricos, sino también a través de las experiencias vividas por los actores educativos. Para esta investigación, se optó por un enfoque hermenéutico que facilitó la interpretación de los discursos y textos que estructuran la EIB. La hermenéutica permitió trascender la descripción superficial de los hechos y profundizar en los significados que los actores educativos atribuyeron a su realidad. En este sentido, la revisión de documentos curriculares, en coherencia con la realización de entrevistas, constituyó una técnica metodológica fundamental para comprender cómo estas políticas fueron apropiadas o cuestionadas en la práctica educativa cotidiana (Pérez et al. 2019).

### **5.1. Diseño de la investigación: estudio de caso**

El estudio de caso permite comprender a profundidad la problemática seleccionada. Esta estrategia metodológica resulta adecuada para responder el objetivo de la investigación. Asimismo, esta estrategia aborda un fenómeno contemporáneo de manera profunda y situada, al considerar diversas perspectivas sobre su significado, aplicación e impacto en el contexto real en que se desarrolla (Yin 2018). En este estudio, se busca comprender el problema a través de la recopilación de diversas percepciones de docentes, familias, estudiantes y líderes académicos sobre el diseño e implementación de las políticas curriculares en la EIB. Para ello, se seleccionó como contexto de investigación al cantón Saraguro, específicamente su cabecera cantonal y dos comunidades aledañas a la zona.

A nivel metodológico, la investigación emplea técnicas como la revisión documental, utilizando como instrumento las fichas bibliográficas, las cuales sirvieron para la organización, sistematización y análisis de los documentos curriculares. Asimismo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas con el apoyo de una guía de entrevista, lo que permitió estructurar las preguntas y obtener información profunda por parte de los actores educativos. Este proceso se complementa con el registro audiovisual mediante fotografías, videos y anotaciones sistemáticas en el diario de campo. Los resultados obtenidos fueron triangulados y analizados con el propósito de responder a la pregunta de investigación y comprender el objetivo central del estudio. Para ello, se seleccionaron metodologías cualitativas orientadas a captar las experiencias y percepciones de los actores educativos. La siguiente tabla presenta la relación entre los objetivos específicos, las fuentes de datos y las técnicas empleadas para su recolección:

Tabla 5  
**Relación entre objetivos, fuentes y actividades para la recolección de información**

Objetivo Específico	Fuente de datos	Instrumentos de recolección	Actividades para obtener la información
OE1: Identificar cómo se definen las políticas curriculares teóricamente y cuáles son.	Bibliografía y documentos	Fichas bibliográficas	Revisión de la documentación. Seleccionar y clasificar las fuentes de información: Acuerdos Ministeriales emitidos por el Ministerio de Educación (MINEDUC), investigaciones, libros, documentos oficiales, planes curriculares, y otras fuentes de información.
OE2: Caracterizar cómo se diseñan las políticas curriculares de la EIB a nivel y participativo.	Líderes indígenas, intelectuales, docentes académicos de los pueblos, nacionalidades y de la sociedad civil y Autoridades de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe.	Entrevista semiestructurada	Selección de informantes de acuerdo a los criterios de selección e inclusión. Diseño del instrumento y realización de las entrevistas semiestructuradas. Organizar la información documental y aplicar el análisis documental. Contactar a las instituciones contempladas en la muestra. Recolección de datos entrevistas individuales y diarios de campo. Transcribir las entrevistas, organizar los datos de los diarios y documentos, y aplicar análisis fenomenológico y discurso. Triangular la información y categorizar la información.
OE3: Conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de estas políticas en sus contextos educativos.	• Actores sociales de la educación (directivos, docentes, padres de Familia y estudiantes).		

Fuente y elaboración propia basado en el trabajo de investigación del autor Alexis Oviedo (2017).

## 5.2. Población y muestra

La población está conformada por actores educativos, sociales y académicos que participarán de manera directa en la formulación o implementación de las políticas curriculares en la EIB. Se consideraron tres grupos principales:

- Seis actores educativos locales: docentes, estudiantes, familias y líderes comunitarios del cantón Saraguro.
- Un actor educativo a nivel nacional: líderes indígenas, intelectuales, académicos y autoridades de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe.
- Dos investigadores y expertos en educación intercultural: académicos que han estudiado la evolución de las políticas curriculares en la EIB.

El muestreo es intencional, dado que se buscó recoger las experiencias de actores con un conocimiento profundo y directo del sistema de EIB. Se considera una muestra inicial de nueve participantes. Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Ser actores educativos vinculados a la EIB.

- En el caso de líderes y académicos, contar con experiencia en el diseño e implementación de políticas curriculares en la EIB.
- Haber participado en instituciones educativas interculturales o en espacios de gestión educativa.

### **5.3. Consideraciones éticas**

El presente estudio respetó los criterios éticos como la confidencialidad, el consentimiento libre e informado (Anexo 2), y el respeto a las voces de los actores educativos. Con el fin de garantizar el anonimato y la protección de la identidad de los participantes, se utilizaron nombres generales y códigos neutrales para identificar a los actores entrevistados (por ejemplo: “Docente 1”, “Representante comunitario A”, “Académico 2”). Esta estrategia permitió mantener la fidelidad de sus testimonios sin comprometer su identidad, contexto o situación institucional. Asimismo, todos los participantes firmaron un consentimiento informado, el cual fue socializado previamente a cada entrevista. Este documento explicaba los objetivos del estudio, el uso de los datos, el resguardo de la información y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias. El formato utilizado se presenta en el Anexo 2 de esta tesis. La investigación se desarrolló desde una postura ética reflexiva y situada, reconociendo el rol de la investigadora como parte del campo social que estudia. Este posicionamiento fue clave para establecer relaciones de confianza, diálogo horizontal y respeto a los saberes de los actores territoriales.

### **5.4. Procedimiento y análisis de la información: triangulación**

El análisis de la información se desarrolló bajo un enfoque cualitativo interpretativo, con el apoyo del software MAXQDA, herramienta que facilitó la organización, codificación e interpretación sistemática de los datos recolectados (Kuckartz y Rädiker 2020). Este proceso fue estructurado en tres fases de codificación propuestas por la teoría de análisis cualitativo (Strauss y Corbin 2002). Durante el proceso de análisis, se generaron códigos de forma inductiva a partir de las voces de los actores educativos. Posteriormente, estos códigos fueron organizados en categorías analíticas que permitieron agrupar las percepciones en torno al diseño curricular, en sus dimensiones normativa, docente y comunitaria, así como a la implementación, considerando experiencias, tensiones y propuestas. A su vez, se identificaron ejes transversales relacionados con los saberes ancestrales, la lengua, la identidad y el territorio. Estas categorías fueron interpretadas a la

luz de los marcos teóricos del estudio, especialmente desde la teoría del currículo itinerante (Paraskeva 2021), la colonialidad del saber (Quijano 2008, Walsh 2017), el epistemicidio (Santos 2010) y el currículo vivido (Pinar 2012). La codificación fue acompañada de reflexiones y teorías, que permitieron sistematizar interpretaciones emergentes y registrar reflexiones propias, posicionamientos y tensiones encontradas, en coherencia con el principio de reflexividad investigativa (Hernández, Fernández y Baptista 2014).

Este análisis se sustentó en una estrategia de triangulación que garantizó el rigor y la validez del estudio (Denzin 2012). De manera particular, se utilizó la triangulación metodológica: combinación de entrevistas, revisión documental y análisis interpretativo. Este enfoque permitió visibilizar las tensiones entre el currículo prescrito desde el Estado y el currículo vivido en territorio, así como las propuestas que emergen desde los actores educativos para una educación contextualizada, situada y coherente con los pueblos indígenas. Como consideración metodológica, durante el proceso de análisis cualitativo no se utilizaron fichas físicas ni prediseñadas, ya que la sistematización de la información se realizó directamente en el software MAXQDA, mediante codificación, segmentación y elaboración de memos analíticos. No obstante, en este anexo se presenta una ficha modelo que representa el tipo de registro interpretativo aplicado en el análisis documental, a fin de transparentar el procedimiento metodológico.



## Capítulo segundo

### ¿Desde qué historia caminamos?: contextualización del estudio

La historia está relacionada desde quién, cuándo y cómo la cuentan. Por esta razón, la investigación reconoce los momentos históricos de la EIB y sus políticas curriculares. En esta dimensión histórica, el estudio se escribe en tiempo y espacio en el campo de la investigación educativa, debido a que, el debate sobre la EIB surge con los actores y momentos políticos, educativos, académicos y, sobre todo, comunitarios. En este capítulo, se retoma el supuesto 1: las políticas curriculares en la Educación Intercultural Bilingüe se definen teóricamente a partir de marcos normativos estatales y se caracterizan por una escasa inclusión de perspectivas comunitarias indígenas. A partir de esto, se responde al primer objetivo específico acerca de cómo se definen las políticas curriculares teóricamente y cuáles son.

Este capítulo permitirá situar al lector desde qué historia caminamos, ubicándose en un contexto ecuatoriano que hile los momentos en el que la EIB tiene una historia propia que se fundamenta en los movimientos sociales indígenas. Más allá de los planteamientos teóricos-conceptuales del multiculturalismo como una relación superflua, conveniente para un contexto capitalista y globalizado. Desde esta historia, se ubica como una posibilidad de re-estructurar el sistema, en congruencia con una nación intercultural, plurinacional y bilingüe, que prima el reconocimiento de los pueblos y nacionalidades del país. La EIB es entendida como un proceso social permanente, participativo, flexible y dinámico que parte del derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia, libertad de expresión y al ejercicio de su cosmovisión (Kreiner 1996b).

#### 1. La EIB desde una mirada histórica

En la época colonial, la educación para indígenas toma tintes de resistencia. Para los indígenas el proceso de educación empieza con el “encuentro entre españoles e indígenas” (Oviedo 2017, 33). La educación se considera como un medio para facilitar aprendizajes y enseñanzas desde la dominación. Oviedo (2017) plantea:

Cristóbal Quishpe Lema [...] “la EIB en el Ecuador pues no comienza recientemente, sino desde el 1560 con una escuela acá en Quito, [...] que está a cargo de los españoles, pero asistían niños indígenas de la clase alta, de los incas. [...] Alberto Padilla Arias, “El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia”, que esto va a ser un

peligro y terminaron por cerrarla”. [...] cuando esta modalidad de educación se hacía extensiva a toda la población indígena, desde diversos mecanismos de resistencia de los pueblos indígenas, las lenguas indígenas fueran proscritas por la Corona Española (fines del siglo XVIII). La supresión de la educación en lenguas indígenas fue corroborada por los movimientos emancipatorios que impusieron la educación en castellano. (34)

Perino (2022) sostiene que la formación nacional en Ecuador se inició tras la independencia de la Gran Colombia en 1830. La concepción del sujeto se redujo entonces a categorías jurídicas utilizadas para describir al indígena. Aunque la independencia representó un capítulo cargado de aspiraciones de libertad, muchas de ellas quedaron en el discurso, mientras se mantenía la división entre población española e indígena, base sobre la cual se perpetuó la dominación colonial. La primera etapa republicana continuó sustentándose en la supuesta superioridad de la lengua castellana y de la religión católica. Esta reproducción ideológica permitió afianzar el dominio del mestizaje, excluyendo a las poblaciones racializadas (indígena y afrodescendiente) de la imaginación nacional. Así se explica la persistente invisibilización de la alteridad cultural a lo largo del extenso proceso de construcción del Estado-nación (2022).

Esta realidad continúa hasta el siglo XX, los indígenas consideraban que la escolarización estaba en contra de su cosmovisión y era ajena a sus propias aspiraciones culturales. Pese a que, los ideales liberales son banderas de una élite blanca y mestiza criolla que quiere la República (S. González 2024), Simón Rodríguez escribe su última propuesta escrita (Consejos de amigo para la escuela de Latacunga, 1851), ¡su texto comienza en la primera página recomendando a su rector “emprenda su Escuela con...INDIOS!!!” (S. Rodríguez 2003, 203) haciendo alusión a que, a los ideales para establecer la república debe empezar por los indígenas, pues ellos son dueños del país. La ideología política históricamente está impregnada en la educación. Esto se evidencia en las movilizaciones indígenas de los años treinta, y en los años veinte, cuando los ideales socialistas toman fuerza en Cayambe. En 1931, las manifestaciones organizadas por el movimiento indígena, liderado por mujeres históricas Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, constituyeron una agenda reivindicativa centrada en suprimir formas de explotación y en hacer realidad la EIB.

En la década de 1930, se retoma el uso de lenguas indígenas en el ámbito educativo, lo cual representa un logro importante para la organización indígena. En esos años se gestan los primeros procesos emancipatorios de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), mediante la incorporación de la lengua originaria como herramienta pedagógica para nivelar déficits en el rendimiento académico e introducir a los

estudiantes en la castellanización (González 2015). Este resurgimiento del kichwa, inicialmente subordinado al proceso de castellanización, se convierte con el tiempo en la semilla para el desarrollo de escuelas en idioma ancestral. Cabe destacar que no se trata aún de una educación indígena en sentido pleno, ya que estas escuelas fueron pensadas y estructuradas por las propias comunidades indígenas. Surgen como forma de resistencia al régimen hacendatario, responsable del analfabetismo indígena y desde la toma de conciencia sobre la necesidad de una educación con pertinencia cultural (Perino 2022; Oviedo 2017).

En los años cuarenta, se tiene la primera experiencia de educación indígena, cuya fundadora fue Dolores Cacuango, quien en coordinación con otras mujeres quiteñas e indígenas organizó un grupo de escuelas bilingües. Estas fueron replicadas hasta Imbabura por las misioneras Lauritas. Las escuelas creadas por Cacuango tenían un sentido político en la que, Dolores comprendió que, los patronos eran propietarios de la tierra y el conocimiento. Una de las maneras para alcanzar una redistribución de este poder era a través de la creación de escuelas para niños y niñas indígenas. Su metodología no se fundamentaba en una mirada actual, sino se utilizaba la lengua de manera espontánea para construir procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto. Las escuelas trabajaron con una mirada de revalorización de la cultura, la tierra y lengua materna hasta la Junta Militar en 1963. Las desigualdades estructurales continuaron en los años cincuenta, la población se concentraba en la zona rural, lo que ocasionaba una desventaja estructural entre lo urbano y rural. En 1952, se crean el Instituto Lingüístico de Verano donde se utilizó a la lengua *kichwa* como un mecanismo para evangelizar a las comunidades a través de la traducción de la biblia.

Oviedo (2017) menciona que este proceso contribuyó al desarrollo de una investigación lingüística y a la formación de docentes indígenas, la política lingüística estaba enfocada en la construcción de la escritura basada en los dialectos o un dialecto más prestigioso. En 1956, surge la Misión Andina y en 1964 la Junta Militar nacionalizó la Misión Andina. Esta organización ejecutó el programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo. En esta etapa, se destaca la creación de cartillas para la lectura con dialectos locales de Imbabura, Cotopaxi, Salasaca-Tungurahua y Chimborazo. En este mismo año, aparece un personaje importante como es el Monseñor Leonidas Proaño, quien dirigía la alfabetización de la población indígena adulta. Sus acciones se centraron en la provincia de Chimborazo y Tabacundo con el propósito de usar la lengua para efectuar procesos de concientización y el castellano para alfabetizar. Su metodología se

basaba en una educación liberadora en contenidos y metodología, en el que la práctica es la protagonista.

Esta lucha por el reconocimiento tomará forma en reivindicaciones de tipo étnico y clasista estrechamente ligadas a la defensa de una autonomía territorial y a una educación propia (Perina 2022). En los setenta y ochenta, el movimiento indígena se consolida en estructuras organizativas como: Ecuarunari (1972), Confenaie (1980) y Conaie (1986). Este gran paso, constituye una ruta clara para alcanzar los objetivos de consolidar a la EIB como interés público, una nueva mirada de pensar el Estado. En este sentido, todos los procesos que la EIB experimentó desde la colonia, se cristalizó apenas en 1989, con la espera de casi 400 años para ser considerados como ciudadanos. En este año, se reconoce oficialmente el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) y aparece, por primera vez, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Es por ello que, la EIB no puede solo estudiarse desde el multiculturalismo derivado de un modelo neoliberal o superficial. En el caso de Ecuador, la EIB responde a un proceso histórico que responde a los intereses de la organización comunitaria.

## **2. Situación de las políticas curriculares**

El currículo es un concepto elemental en la educación, definido como un proyecto pedagógico-político que expresa intereses y la selección consciente de contenidos (Perlo 2019, 70). El rol que tiene el Estado para garantizar su cumplimiento desde una lógica de formación ciudadana y objetivos de desarrollo socioeconómico, permite visibilizar que la educación es una herramienta para alcanzar las transformaciones sociales. En esta lógica, el Estado a través de su autoridad educativa, debe generar acciones en el ámbito de la política pública que orienten planes y programas relacionados con la educación, en particular con el currículo. En Ecuador, las políticas curriculares empiezan con las reformas del Currículo de Educación Básica en 1996, denominada como Reforma Curricular Consensuada para la Educación Básica. Esto surge como una respuesta a la reforma curricular fallida en 1994. La metodología para efectuar esta reforma incorpora la participación técnica, disciplinar y pedagógica con expertos nacionales y extranjeros. En esta reforma se introduce el concepto de destrezas, y el tratamiento de contenidos transversales en el currículo. No obstante, existe un limitado planteamiento de la evaluación (Herrera Pavo y Cochancela Patiño 2020, 367).

Benítez Paillacho y Báez Sepúlveda (2024) plantearon que la segunda reforma empieza en el año 2009, con la emisión del Acuerdo Ministerial Nro. 0611-09 y se

implementó en el 2010. Esta reforma es denominada Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica. Este cambio surge como una propuesta a los resultados de la evaluación de la reforma del 96. Se planteó como una propuesta con orientaciones metodológicas, indicadores de evaluación y bloques curriculares. La reforma se sostiene en los principios de la pedagogía y metodología crítica. Su metodología de intervención se realizó a través de mesas de trabajo territoriales con la participación de docentes con la finalidad de desarrollar esta propuesta de innovación curricular (Benítez Paillacho y Báez Sepúlveda 2024). Uno de los desafíos para esta reforma implicaba acciones que superaban las competencias de las instituciones y docentes. Esto limitaba la relación con el contexto social y cultural. Sin embargo, esta propuesta permitió que las escuelas pluridocentes se adapten (Herrera y Cochancela 2020).

La tercera reforma educativa surge con el proyecto “Fortalecer la calidad educativa a través del ajuste curricular y de los estándares de aprendizaje”. Este implicó una reorganización del currículo por áreas de conocimiento y niveles: preparatoria, elemental, media y superior. Según Benítez Paillacho y Báez Sepúlveda (2024), el nuevo currículo tiene como objetivo el desarrollo integral del estudiante y se orienta en torno a cuatro áreas fundamentales: pensamiento crítico, convivencia ciudadana, producción y gestión del conocimiento, y cuidado ambiental. Además, incorpora criterios de evaluación con indicadores específicos y sugerencias metodológicas para su aplicación. La validación del currículo fue realizada por especialistas nacionales e internacionales, y debatida en 139 de los 140 distritos del país, siguiendo un enfoque de desconcentración. El proceso incluyó una etapa de socialización con la participación de docentes y directivos. Sin embargo, como señalan Herrera Pavo y Cochancela Patiño (2020), el magisterio no estaba suficientemente preparado para asumir los retos que implicaba esta reforma.

En el 2020 debido a la emergencia sanitaria por el covid-19, se adoptó un Currículo Priorizado para la emergencia que se concibe como “un producto de los efectos de la pandemia, se priorizan destrezas que son necesarias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje” (EC Ministerio de Educación del Ecuador 2020, 36). En el 2022, se plantea un nuevo currículo denominado Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias (2022), este documento se define como “aquellas destrezas que permiten el desarrollo de competencias clave para la vida” (EC Ministerio de Educación del Ecuador 2022, 5). En el 2023, se emite el Acuerdo Ministerial Mineduc-2023-00086-A

en el que se expide el Marco Curricular Competencial que, establece una etapa de transición durante el 2024. Su objetivo es promover el fortalecimiento de aprendizajes fundacionales, competencias transversales y disciplinares (Benítez y Báez 2024).

Desde este panorama general de las políticas curriculares en el Ecuador, es posible comprender que las propuestas curriculares para la EIB no emergen de un proceso autónomo, sino que se insertan dentro del marco macro de decisiones estatales en materia educativa. La reforma curricular de 2016 es el fundamento que sostiene la construcción de los 14 Currículos Nacionales con el enfoque del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Herrera Pavo y Cochancela Patiño 2020). Esta integración evidencia que, el desarrollo de políticas curriculares en la EIB se sitúa en el entramado más amplio de las políticas educativas del Estado. Un ejemplo de ello, se encuentra en el Plan Decenal de Educación 2006–2015. La política educativa número 6, está dirigida al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y la implementación del Sistema Nacional de Evaluación.

Para ello, incluye entre sus metas el diseño de un plan específico para el fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EC Ministerio de Educación 2006). Se advierte que, la EIB ha sido históricamente impulsada desde las bases comunitarias, sin embargo, su incorporación en el sistema educativo nacional ha estado mediada por decisiones centralizadas. Lo mencionado ha limitado su autonomía curricular, la posibilidad de responder plenamente a las realidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas.

### **2.1. Políticas curriculares: una mirada histórica en la EIB**

Las políticas curriculares no solamente incluyen los contenidos y objetivos educativos, sino los procesos de toma de decisiones sobre qué, cómo, para quién y con qué fines se enseña. Para ello, se presenta una búsqueda de información en el Repositorio Bibliográfico Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Etnoeducación e Interculturalidad del SEIB, en la herramienta Lexis Ecuador y Google Académico. En estos repositorios se encontraron documentos desde 1980 hasta la actualidad. Como resultado, se destaca el MOSEIB de 1993 y 2014, el Diseño Curricular de Educación General Básica Intercultural Bilingüe, acuerdos ministeriales, y estudios académicos (M. Rodríguez 2018). La información recopilada fue clasificada en función de períodos de tiempo, permitiendo identificar la evolución de las políticas curriculares en la EIB.

### **2.1.1. Surgimiento de estructuración curricular: 1980- 1989**

En la década de los 80, surge el Plan Nacional de Alfabetización *Kichwa*, documento que es parte de las primeras preocupaciones de la educación en el idioma propio. Pese al intento de rescatar las particularidades idiomáticas de las culturas, solo se consolidó en dos programas: alfabetización en castellano y alfabetización en *kichwa* (Kreiner 1996a). El programa tenía como objetivo promover el *kichwa* para alcanzar una alfabetización en castellano, esto se visualiza por las fases planteadas:

1. Alfabetización: aprender a leer, escribir y calcular en quichua;
2. Post-alfabetización: aprender a leer, escribir y calcular en quichua;
3. Educación primaria: en lugares donde aún no existen escuelas.

Un elemento que destaca Kreiner (1996b) es que, el *kichwa* aprendido en este programa no respondía a las necesidades del contexto. Lo que ocasionaba una ampliación en el plazo de formación superando los dos años. Otro elemento que destaca la autora, es que el programa se realizaba sin tomar en cuenta las particularidades del contexto y la participación de las organizaciones *kichwa*. En 1982, se emitió el Acuerdo Ministerial 000529, en el que se establece: “oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula” (EC Ministerio de Educación y Cultura 1982). En 1983, se reformó el artículo 27 de la Constitución de la República que plantea que, en los sistemas de educación en las zonas donde predomina la población indígena “se utilice como lengua principal de educación el *kichwa* o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural” (EC 2008). Es innegable que, lo mencionado se consolida como parte de una posible política lingüística para la formación en una lengua vernácula. En 1988 se creó oficialmente la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, no obstante, el DINEIB sus funciones empezaron en 1989. En este año se reconoce de manera oficial por el Estado, la creación de esta dirección. En este órgano, se declara que una de las atribuciones y funciones se centra en la creación de un currículo apropiado de acuerdo a cada sub-sistema y modalidades de la EIB. Es en este año en el que se impulsan los primeros documentos curriculares, en ellos se resalta que, no son documentos que planteen revitalizar una lengua sino orientar hacia la castellanización progresiva.

### **2.1.2. Primeros diseños curriculares: 1990-1999**

En 1991, se elaboró la Propuesta del Currículum de Educación Bilingüe Intercultural para la primaria, que constituyó un antecedente clave del MOSEIB. Este documento se centró particularmente en la enseñanza de la lengua materna *kichwa*. La propuesta destacaba que: “el niño, sujeto y actor de su educación, debe desarrollar su pensamiento a partir de su experiencia inmediata, lo que implica iniciar el proceso educativo en su propia lengua” (Kreiner 1996b, 36). Esta concepción ponía énfasis en el desarrollo del pensamiento desde el entorno sociocultural del niño, privilegiando una pedagogía basada en la lengua materna como medio de aprendizaje y de construcción de identidad. Asimismo, la alfabetización en lengua originaria constituye un acto político y cultural, en el que el currículo debe adaptarse a las características lingüísticas, sociales y culturales de cada comunidad.

### **2.1.3. Primer Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: 1993**

En 1993, se oficializó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe correspondiente para la educación básica (DINEIB 1993). Este documento parte del reconocimiento de una realidad nacional plurinacional y multicultural. Se construye con una crítica al modelo de aprendizaje por memorización, acumulación, repetición, asimilación discriminada, masificación, omitiendo factores esenciales como el contexto cultural, el racismo, pérdida de la identidad y lengua y la carente participación de la población indígena en la vida nacional (Ministerio de Educación y Cultura 1993).

El MOSEIB de 1993 señala que, el currículo vigente era inadecuado para un desarrollo integral del pueblo indígena, situación que habría favorecido la migración interna y el consecuente abandono de las comunidades. En cuanto a las políticas estatales declaradas, no abordan de manera explícita el ámbito curricular, se podrían relacionar ciertos enunciados como el desarrollo de un programa que rescate y actualice la etnociencia, de acuerdo con una teoría integrada del conocimiento y la cosmovisión indígena, así como la garantía de calidad de la educación intercultural bilingüe y la provisión de materiales educativos. La base curricular se sustenta en la ejecución de acciones encaminadas a la atención de las necesidades de la persona, a fortalecer la relación familiar - comunitaria y a desarrollar un currículo apropiado para alcanzar los objetivos.

Los actores educativos son la persona, la familia y la comunidad. Esta tríada reconoce la integralidad del sujeto educativo, rompiendo con la noción individualista del aprendizaje. Sin embargo, si bien las miradas son integradoras, el documento presenta

limitaciones en el desarrollo curricular. El MOSEIB plantea los contenidos curriculares para la Educación Básica organizados en cuatro áreas del conocimiento, aunque aún de manera segmentada, lo que dificulta la construcción de aprendizajes interdisciplinarios o integradores. La propuesta metodológica se articula en un proceso progresivo que inicia con el reconocimiento, seguido del conocimiento, producción y reproducción, hasta llegar a la creación y recreación. Un avance relevante es la crítica abierta a las prácticas tradicionales centradas en el dictado, la copia o la mera repetición, apostando en su lugar por una metodología que promueva la atención, comprensión y retención activa.

El componente lingüístico, el documento plantea la enseñanza del *kichwa* a partir del desarrollo de la expresión oral y escrita, mientras que la enseñanza del castellano se basa en un enfoque de una segunda lengua. En los dos casos, se evita la teoría gramatical formalizada, priorizando el uso comunicativo de las lenguas. No obstante, esta omisión constituye una debilidad importante, debido a que el sistema educativo en los niveles de bachillerato y educación superior se sostiene, en gran parte, sobre el manejo del castellano oral y escrito con bases gramaticales sólidas. Esta discontinuidad podría generar desventajas para los estudiantes indígenas en los niveles superiores, especialmente en lo que respecta a su desempeño académico, comprensión de textos especializados y producción escrita formal.

La evaluación propuesta en el MOSEIB representa un avance significativo para su época, al centrarse en resultados de aprendizaje y no únicamente en la memorización o repetición de contenidos. Se incorpora una metodología de autoevaluación que busca fomentar la reflexión crítica, la autonomía y el sentido de responsabilidad del estudiante sobre su propio proceso educativo. Este enfoque, coherente con una pedagogía intercultural y descolonizadora, valora el proceso más que el producto y reconoce los ritmos y contextos de aprendizaje comunitario. No obstante, la ausencia de notas o calificaciones cuantitativas puede representar un desafío, especialmente cuando los estudiantes deben movilizarse a otros sistemas educativos que operan con esquemas tradicionales de evaluación. Esta desconexión puede dificultar la validación de aprendizajes en instancias externas, como el sistema educativo nacional o en los niveles superiores, generando tensiones en la articulación del trayecto educativo y posibles desigualdades en el acceso a oportunidades académicas posteriores.

#### **2.1.4. Currículo para el bachillerato de EIB: 1997**

La elaboración del currículo para el bachillerato desde el MOSEIB puede ser comprendida como una acción estratégica de política curricular, puesto que busca establecer una continuidad pedagógica y epistemológica con el currículo de educación básica intercultural bilingüe. Este proceso es el resultado de una construcción con todos los centros educativos interculturales bilingües, con ello, se resalta los primeros pasos para la descentralización y construcción colectiva del conocimiento escolar. Este paso se considera como un aporte para todo el sistema educativo nacional (DINEIB 1997), debido a que, se cuestiona la estructura homogeneizadora del currículo tradicional y se plantea como una oportunidad de acceso para las nacionalidades.

#### **2.1.5. Restructuración de la formación docente en los IPIB: 1999**

En 1999, se realizó la reestructuración de la formación docente en los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB), orientada a preparar profesionales para la educación básica. Estos institutos atendían a diversas nacionalidades y pueblos indígenas en varias provincias del país, como los Shuar y Achuar en Morona Santiago y Zamora Chinchipe; los Kichwas, Cofanes y Sionas en la Amazonía norte; y los Chachis y Tsáchilas en la región litoral. A finales de los años noventa existían cinco IPIB oficialmente reconocidos, con una matrícula total de 1 365 estudiantes y 151 formadores. Cabe destacar que, en la evaluación nacional de 2009, el Instituto Shuar-Achuar obtuvo el puntaje más alto de todos los institutos pedagógicos del país, incluidos los hispanos. (Fabara Garzón 2020). Este proceso se articuló con los planteamientos del MOSEIB, este consideraba la necesidad de formar docentes desde una perspectiva intercultural en coherencia con las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Esta no es una política curricular, sin embargo, se considera un cambio sustancial y una base ideológica para el progreso de las políticas curriculares en el proyecto estatal. En esta línea, la reforma constitucional de 1998 reconoció a Ecuador como un Estado social de derecho, pluricultural y multiétnico (EC 1998).

#### **2.1.6. Rediseños Curriculares: 2000-2007**

En el período 2000-2007, la EIB vivió un proceso de actualización curricular orientado a fortalecer el MOSEIB, vigente desde 1993. Este proceso derivó en la publicación del Rediseño Curricular de la Educación Básica Intercultural Bilingüe en el año 2003, por parte de la DINEIB. Este nuevo planteamiento mantuvo los principios filosóficos, culturales y pedagógicos del MOSEIB, sin embargo, incorporó innovaciones

metodológicas, nuevas áreas del conocimiento, y un enfoque didáctico basado en el trabajo por unidades didácticas, áreas integradas y aprendizaje autónomo (Oviedo 2017).

En este periodo se destaca la producción de materiales educativos interculturales, entre ellos: la serie Kukayu Pedagógico. Esta estuvo integrada por 54 textos en *kichwa* y castellano, elaborados con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas EIB. A esta serie se sumaron las colecciones Senderitos y Chaski del Saber y la Academia de la Lengua Kichwa Amawta Kamachik (ALKI). Esta institución se propuso como un órgano asesor para el uso del *kichwa*, tanto en su forma oral como escrita, y como un mecanismo para garantizar su presencia en el ámbito educativo formal.

En 2005, se descentralizaron diversos procesos educativos en la EIB. Esto llevó a visibilizar las necesidades de los pueblos y nacionalidades de la Amazonía. Por tal motivo, los equipos técnicos elaboraron el currículo AMEIBA (Aplicación del MOSEIB en la Amazonía), una construcción curricular basada en áreas integradas y el avance por unidades didácticas (UNICEF 2007, 7). A pesar de estos avances, tanto Oviedo (2017) como Krainer (2003) coinciden en señalar que los procesos curriculares en la EIB durante este período adolecieron de continuidad institucional, recursos limitados y débil articulación con el sistema educativo nacional. Las propuestas son pertinentes culturalmente, aunque no lograron una implementación sostenida ni equitativa en todo el territorio.

Asimismo, en este año los antiguos Institutos Normales fueron transformados en Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPEDIBs), que pasaron a formar parte del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), lo que exigió un rediseño curricular adaptado a nuevos lineamientos educativos y contextos culturales específicos. Este rediseño curricular organiza la formación docente en seis semestres cíclicos, que respetan y se articulan al calendario agroecológico y astral andino. Los estudiantes, una vez concluida esta formación, reciben el título de Profesor de EIB con énfasis en áreas específicas como la Educación Infantil Familiar Comunitaria o la Andragogía. Este modelo promueve metodologías pedagógicas innovadoras, como el respeto al ritmo individual del aprendizaje, la evaluación continua por dominio, y un sistema flexible de promoción.

## **2.2. Situación de las políticas curriculares en la actualidad**

La reforma de la Constitución de la República del Ecuador en 2008, en el artículo 1: El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrática,

soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (EC 2008). El cambio sustantivo radica en la eliminación del término multiétnico, denominada como una coexistencia de las culturas, y se reconoce a la interculturalidad como un proceso más profundo. Asimismo, en el capítulo segundo se reconoce en el artículo 6 y 7, se reconoce como ciudadanos y ciudadanas ecuatorianas a las personas pertenecientes a comunidades, pueblos o nacionalidades en el Ecuador con presencia en las zonas de frontera (EC 2008). Este reconocimiento de la identidad indígena representa una nueva mirada estatal que lo reconoce como ciudadano en una nación. Esta construcción de ciudadano se empieza hacer visible en otros apartados como: Capítulo segundo (Cultura y Ciencia), Capítulo tercero (Educación), Capítulo cuarto (Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades), así como en las otras áreas jurídicas, económicas, entre otros (EC 2008).

La Constitución 2008 simboliza un nuevo camino que prepara a las futuras leyes y políticas, entre ellas, en el 2011 la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Esta ley ha mantenido varias reformas hasta la actualidad, con esta ley se puede destacar que existe un apartado para la EIB y se reconoce a todo el Sistema Nacional de Educación como intercultural. La LOEI en su título IV, aborda los aspectos importantes para una gestión de la EIB, entre ellos, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, los fundamentos, objetivos y fines del sistema, de las obligaciones del estado y la autoridad educativa nacional. Asimismo, se destaca la creación del Consejo Plurinacional de Educación Intercultural Bilingüe y la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y Nacionalidades y Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües.

En cuanto al currículo, en la LOEI se plantea el artículo 92. En este apartado se plantea que el currículo estará conformado por: el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe (EC 2018). Asimismo, se menciona que, el currículo intercultural bilingüe tiene la función de fomentar las identidades culturales, a través de las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama. Se plantea de manera explícita que el currículo deberá estar en congruencia con el contexto geográfico, sociocultural y ambiental. Asimismo, se plantea que los responsables de la elaboración de los estándares de calidad del currículo deberá ser un equipo interdisciplinario, bilingüe y plurilingüe en la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe.

### **2.2.1. Actualización MOSEIB 2013**

En este contexto sociopolítico de la Revolución Ciudadana, se reformó en el 2013, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Este será el último cambio mantenido hasta la actualidad. Uno de los principales aportes, es la organización del sistema educativo planteado en la Educación General Básica Intercultural Bilingüe como: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), que orienta su atención desde la formación de la pareja hasta los 5 años de edad de la persona; Inserción al Proceso Semiótico (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) (EC Ministerio de Educación 2013). En el caso del bachillerato, se comprende el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe compuesto por: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico IB. Finalmente, con una mirada de educación a lo largo de la vida la EIB garantiza la continuidad de estudios a través de convenios con los institutos superiores, universidades y escuelas politécnicas. La propuesta organiza 75 unidades de aprendizaje, de las cuales las primeras 54 son generales y de la 55 a la 75 por asignaturas. Se estructura en torno a elementos como el calendario vivencial y las cartillas de saberes locales, proyectando una nueva visión de la EIB.

### **2.2.2. Creación de los 14 Currículos de la EIB 2017**

En el 2017 se emite el Acuerdo No. MINEDUC-2017-00017-A, que presenta 14 currículos Nacionales Interculturales Bilingües de Educación Básica Intercultural Bilingüe. Estos responden a las nacionalidades: Achuar, A'i, Andwa, Awa, Siona, Chachi, Eperara siapidara, Kichwa, Secoya, Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa'chi y Wao. Esto se complementa con el documento denominado "Ampliación Curricular para el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe" y el Currículo Nacional. (EC Ministerio de Educación 2021). Estos documentos surgen a partir del ajuste curricular 2016,

la construcción de los currículos interculturales bilingües ha tomado en cuenta las áreas de conocimiento del currículo nacional, los objetivos, las destrezas con criterio de desempeño, los criterios de evaluación y los estándares educativos, ubicados en los saberes, conocimientos y dominios y contextualizados con los armonizadores de saberes y ciclos vivenciales. (EC Ministerio de Educación 2016, 3)

La estructura curricular aborda 75 unidades distribuidos en la EIFC (1-10 unidades), IPS (11-15 unidades), FCA esta contiene 16-21 unidades para segundo, 22 - 27 unidades tercero y 28 -33 unidades para cuarto, DDTE 34-40 unidades, 41-47 unidades

(sexto) 48-54 unidades (séptimo) (EC Ministerio de Educación 2013). PAI comprende las unidades 55 al 75 distribuidos en lo equivalente a básica superior y el nivel de Bachillerato del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. En el documento oficial, se plantea que, el currículo se construyó con las especificidades culturales y de territorio de las nacionalidades y pueblos del país. Las unidades giran alrededor de círculos y se fundamentan en los ciclos vivenciales y armonizadores de saberes.

Este documento, de aplicación obligatoria, establece en su artículo 8 que el currículo podrá ser enriquecido según el contexto educativo. Dispone que las instituciones, con participación de la comunidad, pueden complementar los currículos nacionales interculturales bilingües conforme a la diversidad y particularidades culturales de su población estudiantil. Esta normativa exige que los CECIB revisen y adapten el currículo a su realidad mediante la Planificación Curricular Comunitaria (PCC). El Ministerio de Educación sostiene que estos currículos fortalecen las identidades culturales, la incorporación de saberes y prácticas socioculturales propias, los valores y principios de cada pueblo y/o nacionalidad y, de manera esencial, el uso de las lenguas indígenas como lengua del proceso pedagógico. Entre los cambios más recientes, en 2018 se dejó de manejar el sistema a través de una subsecretaría y se creó la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. En 2021, esta fue sustituida por la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnociencia (Mansutti et al. 2025).

### **3. Planificaciones curriculares en la EIB**

A nivel mesocurricular, se encuentra la Planificación Curricular Comunitaria (PCC), la cual se define como un documento que orienta la gestión pedagógica y curricular. Este documento tiene una vigencia de cuatro años y debe ser ajustado por la institución. Con ello, se aporta al Proyecto Educativo Comunitario (PEC) (EC Ministerio de Educación 2019). Este tipo de planificación debe construirse con el aporte de los actores comunitarios y educativos, se considera una metodología participativa fundamentada en el enfoque del MOSEIB y las formas de educación de los pueblos y nacionalidades. El PCC tiene como componentes a la innovación pedagógica del CECIB, se planteará las innovaciones de carácter técnico pedagógico para fortalecer la educación de los estudiantes. Asimismo, otro componente son las Unidades de Aprendizaje (Saberes, conocimientos y dominios), en el caso de la Educación Básica estos responden a los establecidos en el Currículo Intercultural Bilingüe.

En el caso de la EIFC, se menciona que, a partir de la unidad 34 no se identifican los nombres de los círculos. Esto sugiere que, el docente “deberá organizar los conocimientos en los respectivos círculos y titularlos; esta organización y titulación estarán explicitada en este componente” (EC Ministerio de Educación 2019, 26). Para el bachillerato, se menciona que se debe “revisar el texto de Ampliaciones Curriculares para el Bachillerato y realizar la contextualización de cada una de las áreas del conocimiento” (EC Ministerio de Educación 2019, 26). Asimismo, se menciona que los ajustes curriculares deben estar apegados a los saberes y conocimientos de la cultura y del territorio y el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2017-00017-14, en el que se resalta la contextualización de los currículos (EC Ministerio de Educación 2017).

### **3.1. Guía de interaprendizaje**

A nivel microcurricular, la guía de interaprendizaje es un instrumento diseñado por la docente en el que se construye el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este documento, se aborda la metodología, los recursos y las estrategias de manera secuencial y dosificada. Esto responde a las innovaciones pedagógicas del MOSEIB. Esta planificación sugiere un máximo de 25 actividades por cada guía en el que prime la mirada integral y se escribirá en la lengua de la nacionalidad. Su estructura plantea una nueva forma de planificar diferente a la del sistema intercultural, debido a que en el desarrollo de la guía de interaprendizaje se plantean cuatro fases. La primera fase es el *dominio del conocimiento* tiene las siguientes subetapas:

- **Actividades senso-perceptivas:** esta subetapa se plantean actividades motivadoras para introducir a un proceso de aprendizaje vivencial.
- **Problematización:** se presentan preguntas que problematicen realidades para incorporar nuevos conocimientos.
- **Desarrollo de contenidos:** se establecen actividades para desarrollar conceptos, habilidades, destrezas correspondientes al círculo de conocimiento y todo lo declarado en el currículo.
- **Verificación:** se realizan acciones para identificar los cambios en el estado del aprendizaje.
- **Conclusión:** es el momento de sintetizar y finalizar lo aprendido.

La segunda fase es la *aplicación del conocimiento*, el docente debe “recordar el nuevo conocimiento adquirido” (EC Ministerio de Educación 2019, 31). La tercera fase, la *creación del conocimiento*, es un proceso en el que los estudiantes adquieren conocimientos nuevos. En este momento desarrollan destrezas, habilidades y valores, se generan actividades que motiven a la creatividad en plena libertad. La *socialización del conocimiento* tiene como objetivo generar cambios actitudinales, afectivos y conductuales a partir de lo aprendido. Es un proceso, para compartir con los actores educativos y comunitarios los resultados del aprendizaje.

En este documento, se describen los logros de dominios, recursos y materiales didácticos y un cuadro de seguimiento de actividades de la guía. Con ello, se menciona que la evaluación se realiza por logro de dominios, a diferencia del otro sistema que lo realiza por destrezas. Los estudiantes deben transitar por el número secuencial de actividades por fases del conocimiento. En cada actividad lograda o desarrollada de manera adecuada, se colocará la letra “A” de Aprobado, a diferencia del otro sistema que se maneja por notas. El proceso de evaluación de acuerdo con el MOSEIB se centra en el carácter cualitativo y desarrollo integral con una mirada de retroalimentación y logro de aprendizajes. Se enfatiza en que, se debe basar en el seguimiento de las actividades planificadas.

Todo lo mencionado, se visibiliza en el Plan Decenal de Educación propuesto por la comunidad educativa se plantea la Política 3: Garantizar y fortalecer la oferta de Educación Intercultural Bilingüe en todos los niveles del sistema educativo, con énfasis en territorios en los que la población sea mayoritariamente de una nacionalidad ancestral. Asimismo, a nivel curricular se plantea el mejoramiento continuo en función a los resultados de la política 2: mejorar los resultados de aprendizaje medidos a través de un sistema integral de evaluación de la calidad del Plan decenal.



Figura 1. Organización curricular Intercultural Bilingüe  
Fuente y elaboración propia basado en (Mansutti et al. 2025)

#### **4. Reflexiones sobre las políticas curriculares**

En cuanto al supuesto 1, el concepto de política curricular carece de una construcción situada. Este concepto está relacionado con los marcos normativos y técnicos, sin embargo, su conceptualización tiene la tendencia a reducirse a la definición de planes y programas, dejando de lado una mirada crítica que comprenda su carácter político, ideológico, cultural y epistemológico. En el caso de la EIB, este vacío conceptual se torna más complejo, debido a que, se abordan otros conceptos en el debate como: colonialismo, etnocentrismo, descolonización del saber y participación comunitaria. Los pueblos y nacionalidades del Ecuador continúan enfrentándose a un sistema educativo diseñado desde parámetros occidentales, donde sus saberes, epistemologías, lenguas y formas de vida son frecuentemente minimizados o folclorizadas. La categoría de “saberes ancestrales” ha sido reducida en algunos casos a un contenido complementario, cuando en realidad constituye una base epistemológica fundamental para una educación verdaderamente intercultural.

La limitada participación comunitaria en la construcción de políticas curriculares y en la definición curricular es evidente, debido a que, pese a que su rol se nombra de manera explícita en el currículo. Por tanto, es importante cuestionarse quiénes son aquellos que construyen el currículo, debido a que, se puede primar la valoración tecnocrática sobre aquellos intereses y expectativas que tiene la comunidad. Es necesario mencionar que, aunque normativamente se reconoce el derecho de las comunidades a contextualizar y complementar el currículo, en la práctica este ejercicio se enfrenta a barreras burocráticas, técnicas y políticas que obstaculizan la construcción colectiva del conocimiento escolar. Desde una mirada de derechos, la pertinencia cultural y lingüísticamente continúa siendo vulnerada. Las políticas curriculares han avanzado en términos de normativas y documentos, no han logrado traducirse en prácticas pedagógicas coherentes con las realidades comunitarias. Las aulas siguen siendo espacios en los que predomina la castellanización, las cuales responden a un sistema de educación intercultural en el papel y poco creíble. Esta lógica disciplinar fragmentada y una evaluación centrada en estándares externos, muchas veces alejados del contexto de vida de los estudiantes indígenas establece brechas de acceso en los mismos.

El proceso histórico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador ha estado estrechamente vinculado a las movilizaciones indígenas, huelgas, marchas y tomas de espacios públicos no solo han sido expresiones políticas, sino también reivindicaciones del derecho a construir una educación propia, desde el territorio y con las comunidades.

Las reformas curriculares, por tanto, deben entenderse como producto de esta lucha histórica y no únicamente como decisiones técnicas desde los organismos estatales. Esta trayectoria se evidencia desde las primeras experiencias formales impulsadas por lideresas como Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña con la creación de las escuelas indígenas comunitarias, hasta la formulación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en 1993 y su posterior reformulación en 2013. Un hito relevante en este camino ha sido la expedición de los 14 currículos de la EIB, diferenciados según las nacionalidades y pueblos del país. Sin embargo, este proceso curricular no ha estado exento de tensiones.

El MOSEIB actual tiene sus aristas fuertes no solo en el reconocimiento de la lengua materna como eje del aprendizaje, sino en su apuesta por una cosmovisión holística e integradora. Con este modelo, se posiciona un concepto de áreas integradas, nuevas propuestas metodológicas basados en el interaprendizaje, procesos de evaluación y la relación con los elementos organizadores de la acción pedagógica, calendario vivencial, ciclos vivenciales, armonizadores de saberes y huertos vivenciales educativos comunitarios. Su propuesta plantea una ruptura entre el enfoque tradicional de contenidos descontextualizados y homogeneizantes. No obstante, su implementación ha enfrentado dificultades estructurales propios de todo el sistema educativo tanto en educación inicial hasta en la educación superior, debido a que limita a sus estudiantes de autodefinición étnica indígena de los pueblos y nacionalidades se mantiene en el 7 % desde el 2017 y 2021, en las Instituciones de Educación Superior (Castro 2023). En este contexto, es urgente que el Estado garantice un currículo con pertinencia y contextualización con las necesidades y realidades de los pueblos indígenas. Esto supone abordar las reformas curriculares no como simples decisiones técnicas, sino como respuestas a un problema estructural de exclusión y privilegio de los grupos dominantes, lo que se refleja claramente en los contenidos y enfoques hegemónicos que aún prevalecen.

La política curricular en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) enfrenta el gran desafío de transitar del desconocimiento hacia una implementación consciente y efectiva del MOSEIB. Actualmente, se pretende abordar procesos de interculturalidad con un modelo curricular que resulta poco compatible con las demandas del sistema y otras áreas educativas. Por ejemplo, en el caso de la EIFC y el Bachillerato, el currículo debe ser abordado desde documentos distintos, que respondan a la integralidad del proceso educativo y a un sistema de evaluación que, en muchos casos, no es compatible ni con el Sistema de Educación Superior ni con el propio Sistema de Educación Intercultural. Esta

disociación limita las posibilidades de acceso a la educación superior y otras oportunidades formativas para los estudiantes. A su vez, genera tensiones en el trabajo docente, quienes se ven obligados a responder por una parte al MOSEIB, y por otra, a relegarlo o adaptarlo al otro sistema, debido a su falta de alineación con los lineamientos generales del sistema educativo nacional. Esta brecha ha sido señalada en estudios recientes como los de Ochoa (2021) e Ilbay (2023).

Por una parte, Ochoa (2021) identifica como obstáculo crucial para la implementación del MOSEIB el desconocimiento del modelo por parte de directivos y docentes. A pesar de que gran parte del personal docente domina el idioma *kichwa*, este no se practica de manera sistemática en el aula, lo que contribuye a su progresiva pérdida en las comunidades. Este hecho resulta especialmente preocupante en instituciones consideradas como guardianas del *kichwa*, como es el caso de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Sisid. Por otra parte, se suma el estudio de Ilbay (2023), quien concluye que los docentes no están suficientemente capacitados en relación con el MOSEIB, ni en la elaboración de herramientas de gestión, diseño de guías de interaprendizaje, ni en la producción de cartillas de conocimiento y saberes. Asimismo, señala que los saberes y conocimientos ancestrales no están incluidos en los Proyectos Curriculares Comunitarios (PCC), debido a que no todas las instituciones cuentan con este instrumento.

A nivel curricular el reto ha sido y será la relación entre el saber ancestral y el conocimiento hegemónico occidental. Esta tensión se manifiesta en los contenidos, enfoques y métodos propuestos, así como en la forma en que se construye y reproduce el conocimiento en el aula. Partiendo de la mirada del pensamiento complejo es necesario reconocer que el conocimiento no puede ser fragmentado, ni limitado a áreas disciplinares, sino que debe articularse desde la integralidad del ser, en diálogo constante con la comunidad, la naturaleza y la espiritualidad. Las áreas integradas propuestas en el MOSEIB responden a esta lógica, pero aún no se han consolidado en el sistema educativo nacional. Por lo que, es necesario avanzar hacia un currículo y una política curricular que, se desarrolle con los principios de una educación, intercultural y bilingüe, más allá de la inclusión simbólica, se constituya como un espacio en el que se debe construir aprendizajes significativos, contextualizados y transformadores.

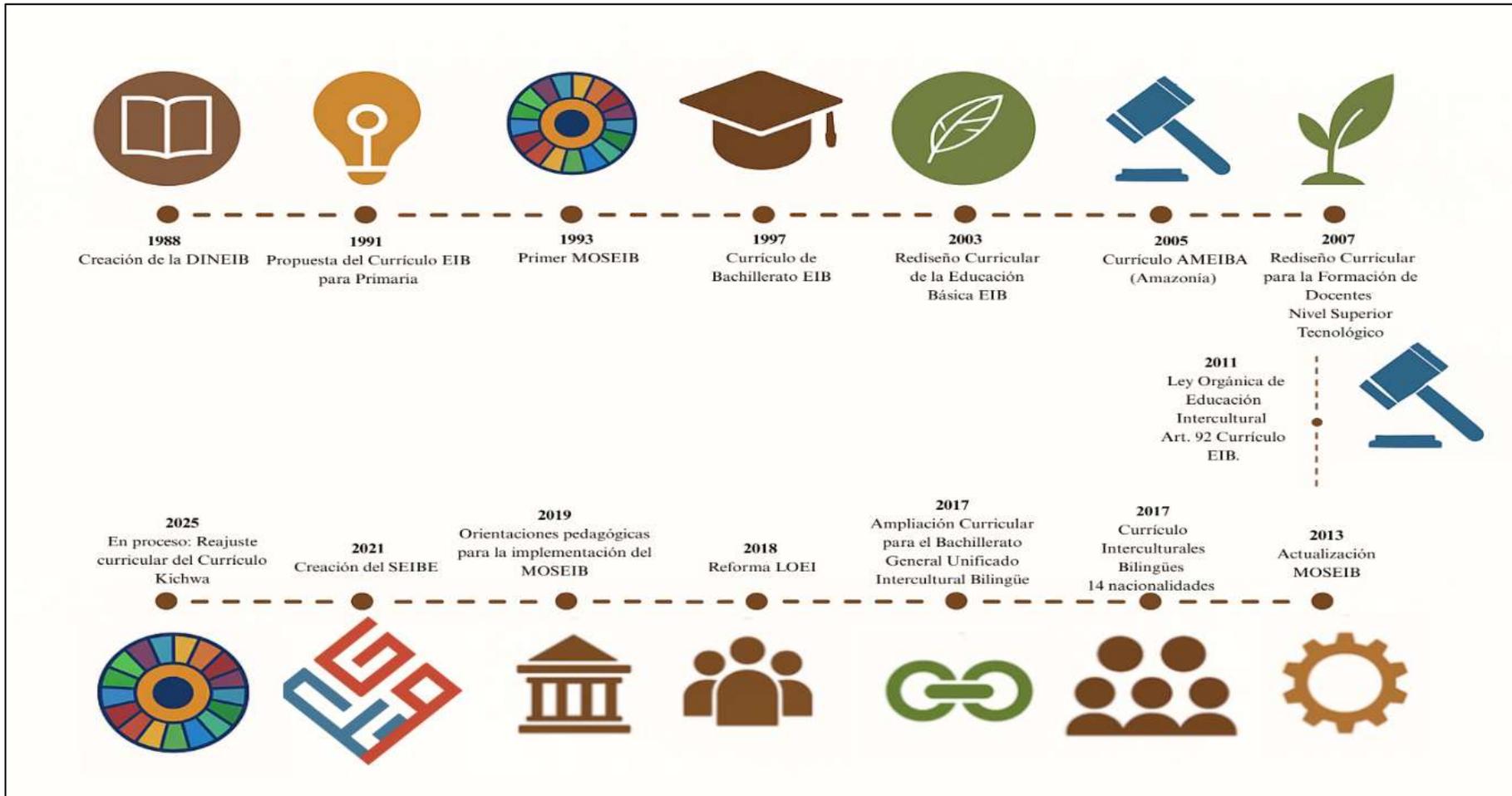


Figura 2. Políticas curriculares en el Ecuador (1989-2025)

Fuente y elaboración propia.

## Capítulo tercero

### **¿Quiénes construyen el currículo de la EIB?: voces e interpretación de los hallazgos**

El presente capítulo constituye el núcleo de esta investigación y tiene como propósito comprender cómo perciben los actores educativos de la EIB el diseño e implementación de las políticas curriculares. Con este análisis, se busca comprender cómo dichas políticas son vividas, apropiadas o cuestionadas desde los territorios, y qué tensiones, desafíos y propuestas emergen desde las comunidades y los sujetos que sostienen cotidianamente la EIB. Este capítulo se divide en dos momentos, el primero parte del supuesto 2: las políticas curriculares de la EIB se diseñan con limitada participación de las comunidades indígenas. Sobre este supuesto, se cumplirá con el objetivo específico: caracterizar cómo se diseñan las políticas curriculares de la EIB a nivel participativo. En un segundo momento, el capítulo parte del tercer supuesto sobre las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de las políticas curriculares revelan insatisfacción y desafíos debido a la falta de adecuación y contextualización a sus realidades educativas. Con ello, se busca conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de estas políticas en sus contextos educativos.

A partir de los conceptos teóricos recopilados en la Tabla 2, correspondientes a los objetivos de trabajo OT1 y OT2: política curricular, diseño, implementación, colonialidad del saber, convencimiento ideológico, participación comunitaria, identidad y (des)territorialidad, se realizó el diseño preliminar del instrumento de recolección de información. La justificación de la selección de los mismos se definió en el primer capítulo. Este proceso respondió a una lógica inductivo–deductivo: los conceptos iniciales no se definieron como categorías cerradas, sino como referentes orientadores para la construcción de las preguntas de la entrevista semiestructurada. Puesto a que, el objeto de estudio es el currículo de la Educación Intercultural Bilingüe, las entrevistas se utilizaron como medio para acceder a las percepciones, experiencias y valoraciones de los actores educativos sobre su diseño e implementación.

Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a académicos, docentes y representantes comunitarios de la EIB, tanto en modalidad presencial como virtual

(Zoom), entre abril y mayo de 2025. La selección de participantes siguió un muestreo intencional, buscando diversidad de nacionalidades, funciones y experiencias en el diseño e implementación curricular. La flexibilidad de la entrevista permitió adaptar preguntas y profundizar en los relatos según la trayectoria y rol de cada entrevistado. En coherencia con la perspectiva de la Teoría Curricular Itinerante, el instrumento flexible permitió que, durante el trabajo de campo, emergieran nuevos significados, tensiones y matices en las respuestas de los participantes, lo que abrió la posibilidad de ampliar, redefinir o matizar las categorías analíticas. Por lo que, las categorías finales no fueron únicamente derivadas del marco teórico, sino que se construyeron inductivamente a partir de la codificación abierta en MAXQDA, se transcribieron las entrevistas, se organizaron en segmentos temáticos y posteriormente se codificaron y sistematizaron para construir una narrativa interpretativa coherente.

Este análisis dio lugar a ejes como: diseño de políticas curriculares (participación de actores, factores que limitan, percepciones y propuestas de diseño), nivel de participación (docente, comunitaria y estatal), implementación de políticas curriculares (percepciones de los actores, experiencias favorables) y currículo (relación de la EIB con la Educación Superior, relación con la Educación Intercultural, lengua Kichwa y principios curriculares). La elección de estas categorías se sustentó en su capacidad para condensar patrones recurrentes, dar cuenta de tensiones clave y reflejar la complejidad de las experiencias, percepciones y posicionamientos expresados por los actores educativos en el contexto de estudio. Estas categorías encuentran sustento teórico en la literatura sobre currículo crítico e interculturalidad (Walsh, 2017; Paraskeva, 2014; Oviedo, 2017; Sousa, 2018), así como en enfoques sociocríticos que denuncian la reproducción de desigualdades en los sistemas educativos (Bourdieu y Passeron, 2003; Freire, 1970). El análisis de la información se realizó mediante codificación abierta en MAXQDA, lo que permitió identificar patrones recurrentes, tensiones y matices en las narrativas. Este proceso de comparación constante entre datos y teoría posibilitó la consolidación de ejes temáticos que articulan tanto las dimensiones normativas como las vivencias situadas de los actores educativos.

El análisis se construyó articulando los hallazgos empíricos con marcos teóricos previamente definidos en la investigación, de manera que cada apartado dialoga con conceptos y categorías que permiten interpretar los testimonios y documentos desde una perspectiva crítica. El currículo, como objeto central de estudio, se examinó considerando su definición normativa, los procesos de diseño e implementación y las experiencias

vividas por los actores educativos. Para ello, se organizaron las entrevistas y la revisión documental en tres dimensiones analíticas: construcción y sustento teórico del currículo, procesos de aplicación y procesos de análisis, cada una de las cuales se abordó en interacción con los referentes conceptuales del estudio, sin que esto implique sobrecargar la redacción con citas en exceso. Este enfoque permitió que, más que una yuxtaposición de datos y teoría, se produjera una lectura integrada que vincula las voces de los actores con los marcos críticos adoptados, entre ellos la Teoría Curricular Itinerante. En este sentido, se recurre a una polifonía metodológica: en ocasiones se integran citas textuales, en otras se emplea la paráfrasis y, en muchas otras, se explicita la interpretación situada del investigador como parte activa del proceso de comprensión. Esta apuesta narrativa pretende ser un puente tejido entre las voces de los actores educativos y la investigación para conocer, comprender y reconstruir el sentido que otorgan a sus prácticas, experiencias y expectativas en un contexto histórico, político y cultural, conocido como la EIB. En ese momento dialógico, este capítulo se convierte en un espacio de reflexión colectiva que visibiliza las tensiones entre lo prescrito y lo vivido, lo normativo y lo comunitario, lo institucional y lo territorial, desde una mirada crítica comprometida con la transformación de la EIB.

## **1. El diseño de las políticas curriculares de la EIB: entre la participación simbólica y la construcción comunitaria**

Las entrevistas se realizaron a académicos, docentes e integrantes de la comunidad. Sus experiencias permitieron revelar diversas formas de comprender y vivir el proceso de diseño de las políticas curriculares en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A partir del análisis cualitativo, emergen tres grandes narrativas que configuran las percepciones de los actores: aspectos normativos e institucionales; la participación docente y la participación comunitaria. Estas narrativas permiten identificar las tendencias, tensiones, grietas y diálogos entre la teoría, la narrativa empírica y la voz de la investigadora.

### **1.1. Aspectos normativos e institucionales: entre la imposición curricular y la autonomía de papel**

El espacio del otro (los pueblos y nacionalidades indígenas), no siempre tuvo cabida en el proyecto de ciudadanía impulsado por el Estado ecuatoriano. Apenas en el 2008, se declara de manera oficial como un país intercultural y plurinacional (EC

Constitución 2008). Esto representa un avance histórico en el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural que históricamente fue marginada. No obstante, esta proclamación normativa plantea preguntas críticas sobre su concreción en la vida cotidiana: ¿qué tan congruente es esta declaración con la realidad? ¿En qué espacios el país es verdaderamente intercultural y en cuáles persiste la monoculturalidad estatal? En este contexto, la interculturalidad no puede entenderse solo como un marco normativo, sino como una práctica política situada, cuya expresión más concreta se manifiesta en los procesos educativos (Walsh 2017). La EIB, lejos de ser una propuesta técnica, constituye un campo de disputa política y epistémica que remite a memorias históricas comunitarias, a luchas organizativas y a demandas por autonomía cultural. En este sentido, lo político se vuelve ineludible y debe emerger desde la interacción entre la palabra y la acción de sujetos diversos en condiciones de reconocimiento mutuo. Como sostiene Mejía (2017), esta interacción es el fundamento de una ciudadanía plural que se construye no desde la integración del “otro” como objeto de atención, sino desde su participación activa como sujeto político y epistémico (Mejía 2016).

A esto se suma las corrientes del pensamiento moderno occidental (Sousa 2018) que se incorpora en el sistema; por ende, en la educación. En esta línea, Paraskeva (2014) plantea la urgencia de construir un currículo desterritorializado que privilegie la diferencia, por lo que, es necesario que sus reformas no sean solo de forma sino de contenidos que supongan nuevas dinámicas en las relaciones del poder desde los actores educativos. Estas miradas teóricas explican lo identificado en las entrevistas, para comprender la distancia y la práctica existente entre el diseño y la implementación (J. Paraskeva 2014). Como menciona un académico: “lo primero es que el Estado, cuando piensa en interculturalidad, todavía lo hace pensando en los indios, en su formación. Entonces, se diseña un programa específico para formarles a ellos” (Académico 2, entrevista, 22 de abril 2025). Esta aseveración resalta que, el otro no deja de ser visto como otro, un sujeto externo y pasivo, para quien el Estado diseña sus políticas, en lugar de un actor crítico con capacidad de agencia. La lógica dominante no se orienta a transformar estructuralmente el sistema educativo en clave intercultural, desde un enfoque asistencialista y reductivo (Mejía 2016).

Los testimonios de docentes y académicos coinciden en que existe una brecha profunda entre las políticas curriculares estatales y las realidades territoriales:

Para contestarle diría que, el currículo de la EIB es una propuesta educativa oficial del Estado ecuatoriano, diseñado específicamente para los pueblos y las nacionalidades. (Participante reservado, entrevista, 30 de abril 2025). [...] El trabajo a nivel político, la política curricular o los documentos curriculares, que de manera prescriptiva emanan del Ministerio de Educación o la Secretaría, para la educación intercultural bilingüe, son propuestas demasiado macro. Incluso aquellas que surgen para una nacionalidad concreta como *Kichwa* son demasiado amplias, y la realidad es demasiado diversa como para pensar que una prescripción estatal o incluso provincial podría llegar a las comunidades. (Académico 1, entrevistado, 22 de abril 2025)

En este testimonio, se destaca un elemento interesante para el análisis: los documentos curriculares son percibidos como una propuesta prescriptiva que surge desde el Ministerio de Educación. Esto evidencia el centralismo de las decisiones, que desde la institucionalidad es parte del aparato ideológico del Estado (Althusser 1998) las cuales pretenden que, reproducir ideologías, el pensamiento y las prácticas pedagógicas-didácticas desde una lógica homogénea. En segundo lugar, se señala que las propuestas son muy amplias y abstractas para responder a las particularidades del contexto. Desde esta perspectiva, resulta problemático suponer que dichas directrices tan generales puedan traducirse en prácticas pertinentes para contextos tan diversos.

Otro testimonio profundiza en esta tensión, cuando evidencia que el diseño no surge desde las comunidades, sino aquellos actores interpretan lo establecido en función a los estándares nacionales.

El desarrollo de los 14 currículos. Era una cuestión de lo que era la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación, hoy, es una Secretaría. En aquel momento era dependiente, y lo que se hizo en ese momento fue un proceso, digamos, de interpretación del currículo que habíamos creado para la educación intercultural [...] de acuerdo con los estándares educativos que había, es decir, que podían configurar los currículos como quisieran siempre que apuntaran al logro de los estándares independientemente, y la verdad que se dio bastante libertad. (Académico 1)

A partir de las voces de los distintos actores educativos, persiste una interrogante fundamental: ¿desde dónde y para quién se diseñan las políticas curriculares? Esta pregunta pone en cuestión la acción e inacción del Estado para construir políticas verdaderamente participativas. La persistente exclusión de las comunidades en los procesos de diseño revela que, en el proyecto de ciudadanía promovido por el Estado, aún no se ha superado la mirada del otro como sujeto diferente, externo y subordinado. Estos testimonios convergen evidenciando cómo el diseño curricular ha sido percibido como un proceso normativo, técnico y centralizado. Las decisiones como: metas, contenidos, estándares están bajo la responsabilidad del Estado. Esta visión se refuerza de manera

particular con el origen del currículo intercultural no nace de las comunidades, sino surge a partir de una denominada: interpretación técnica-institucional que impone marcos homogéneos desde una jerarquía superior.

Esta práctica puede generar dificultades y tensiones en la concreción curricular en los otros niveles, por la falta de apropiación del currículo que trascienda lo obligatorio. La dinámica del diseño en este testimonio se moviliza de arriba hacia abajo, sin un diálogo real con los actores comunitarios. De esta manera, las voces de los diferentes actores coinciden en el rol que tiene el Estado en este proceso, su mirada hacia abajo a través de acciones como la flexibilidad interpretativa ajustado a los estándares de calidad. Esto evidencia que, el Estado tiene la intención normativa y un currículo macro, aunque continúa sin ceder el control sobre las metas, contenidos y formatos a las comunidades. Esta responsabilidad responde a una lógica institucional del Estado-nación moderno, históricamente nombrado como colonizador. A este proceso, se lo denomina como *top-down* Oviedo (2017) advierte que este enfoque tiene la tendencia a generar conflicto o cumplimiento superficial. En contraste, el autor recomienda trabajar estrategias combinadas en el campo de la educación, que aprovechan las fortalezas del nivel central (para proporcionar dirección general, incentivos, redes y monitoreo retrospectivo) y la capacidad local (para aprender, crear, responder y retroalimentar las orientaciones generales), tienen más probabilidades de lograr una mayor coherencia general (Oviedo 2017).

A esto se suma, la concepción del Estado como un actor colonizador, sostenida en formas de violencia simbólica, dialoga con lo planteado por Bourdieu y Passeron (2003), quien advierte que los sistemas educativos reproducen estructuras de dominación bajo una apariencia neutral que reproducen jerarquías culturales y epistemológicas. Esta mirada cuestiona profundamente la finalidad misma de la escuela en contextos interculturales. Como menciona un docente: “No se trata simplemente de mejorar la calidad de vida para responder al Estado Nacional colonizador, sino más bien de hacerlo desde nuestro enfoque, un poco más crítico” (Docente representante comunitario, entrevista, 21 de abril 2025). Este testimonio evidencia la persistencia de una lógica vertical en el diseño de las políticas educativas, donde el “otro-diferente” es concebido desde una perspectiva asistencialista, como sujeto de atención y no como sujeto de derecho y participación activa. Se reconoce que este proceso de exclusión no afecta por igual a todas las nacionalidades, sino que varía según su nivel de organización y visibilidad política.

Lo anterior permite inferir que, mientras que el docente plantea una crítica directa al Estado como colonizador, el académico reconoce avances mínimos como el currículo 2016, lo que revela matices en las percepciones sobre el rol Estado. Un académico ilustra esta desigualdad al referirse a los desafíos de los pueblos *kichwa* minoritarios, cuyas lenguas no escritas dificultaron su inclusión efectiva en el diseño curricular: “[...] el currículum 2016 [...] fue un primer paso que trataba de brindar ese espacio” (Académico 1). Estas voces invitan a preguntarse críticamente por los límites de dicho avance: ¿hasta qué punto ese primer paso, ha sido suficiente para garantizar una verdadera participación de los pueblos indígenas en el diseño curricular? Esto refleja las tensiones entre los marcos normativos oficiales y las realidades educativas en contextos de la EIB. Esto refleja las tensiones entre los marcos normativos oficiales y las realidades educativas en contextos de la EIB, y evidencia la necesidad de contar con un currículo desterritorializado (Paraskeva 2014).

Por otra parte, la sociedad contemporánea está marcada por fenómenos como la globalización. Desde su enfoque neoliberal, la globalización parece ser irresistible; está dominada por un conocimiento técnico-científico que se concibe como verdadero. Según Sousa (2018) esta mirada desacredita a todos los saberes existentes que no son comparables con los mismos criterios. Este es el caso de los saberes ancestrales indígenas, que son sistemáticamente desvalorizados frente al conocimiento hegemónico. Este planteamiento de Sousa ofrece una panorámica útil para analizar cómo se diseñan e implementan las políticas curriculares en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Si el mundo se direcciona a un camino hacia la globalización neoliberal, surge la pregunta: ¿qué sentido tiene nadar contracorriente? En este contexto, la EIB se convierte en un símbolo de resistencia necesaria para sostener el imaginario de un país intercultural y bilingüe y se presenta como una propuesta sólida en contra de la pérdida de identidad y de la lengua vernácula.

En el 2022, el Ministerio de Educación emite su Boletín #17 con un titular “La Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación adquiere su autonomía total”. Esto se encuentra en el artículo 87 de la LOEI, en el que se establece una autonomía administrativa, técnica y financiera (EC 2018). Los actores educativos entrevistados mencionaron que han recuperado su autonomía, aunque en sus testimonios mencionaron tensiones sobre este tema. Por lo que, es importante preguntarse: ¿se recuperó realmente la autonomía? En el trabajo de campo, un docente señaló: “Se habla de una autonomía, pero es una autonomía todavía de papel. Entonces, frente a todo ese contexto, nosotros

ingresamos en el equipo técnico pospandemia” (Docente representante comunitario). Esta mirada, se relaciona con lo mencionado por otro actor, quien dice:

nos quitaron la autonomía, sobre todo hablo de la autonomía pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe. A pesar de que existían los centros educativos y existía el MOSEIB y existían unas breves políticas, pero en realidad estaban siendo los centros educativos tutorados por asesores y auditores interculturales, de acuerdo al nuevo modelo de gestión. Entonces, no era posible que tengamos unas herramientas nuestras, pero que al final de finales, quien acompañaba ese proceso y quien auditaba el proceso de nuestras instituciones, eran auditores y asesores interculturales, o sea, no tenía validez. Eso ha calado muy profundamente en nuestras instituciones educativas. (Docente líder 2, entrevistado, 18 de abril 2025)

Otro testimonio valida lo mencionado:

Entonces, nuestro rango y nuestra autonomía ya no era la misma para poder generar sobre todo espacios que permitan una vinculación y una autonomía un poco más fuerte, quizás, a las necesidades de las comunidades. Contra eso hemos tenido que caminar en todo ese tiempo. (Docente representante comunitario)

En este contexto, surge una categoría emergente de las entrevistas de docentes y familias que aporta a la comprensión de las dinámicas en el diseño-implementación: la autonomía. La lectura teórica permitió definir un concepto para comprender las voces de los actores: la autonomía pedagógica. Esta es definida como la capacidad de tener reflexión, acción independiente toma de decisiones que permite a los educadores resignificar las orientaciones curriculares (Deroncele Acosta, Gross Tur y Medina Zuta 2021).

La autonomía pedagógica reconoce la necesaria interacción entre los entes reguladores de las políticas educativas y los sujetos que las implementan: docentes, estudiantes y comunidades. En este caso, esta autonomía se manifiesta con cierta fuerza a nivel meso (instituciones) y micro (aula), pero sigue siendo limitada a nivel macro, donde predominan decisiones centralizadas que restringen la participación activa de los actores territoriales en el diseño curricular. Los testimonios recolectados evidencian que el supuesto proceso de autonomía respondía a las lógicas del sistema educativo general, no al modelo intercultural. Un elemento crítico que emerge en los relatos es que, los profesionales encargados de acompañar y tutorar el proceso no eran expertos de la EIB, lo que debilitó el rigor normativo y la pertinencia e implementación curricular.

Además, esto evidencia la falta de espacios que articulen o construyan las necesidades identificadas. Esta desconexión entre el discurso oficial y las prácticas

situadas pueden ser interpretadas desde la propuesta de Walsh (2009), quien distingue entre una interculturalidad funcional promovida por el Estado y una interculturalidad crítica, que exige transformaciones estructurales en las relaciones de poder, saber y gestión. En este caso, la implementación curricular parece alinearse con una visión funcional, pues reproduce estructuras jerárquicas sin permitir una verdadera construcción curricular desde las bases comunitarias. La ausencia de expertos territoriales y la imposición de criterios externos refuerzan esta lógica, deslegitimando las epistemologías locales y limitando el ejercicio de autonomía real.

Desde una perspectiva teórica, Almoguera y Guillén (2008) sostienen que no existe verdadera autonomía cuando las decisiones de los órganos de una colectividad pueden ser revocadas por una autoridad superior por razones ajenas a la legalidad; en tales casos, lo que hay es, en el mejor de los casos, descentralización. Esta es precisamente la situación que enfrenta la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cuya autonomía financiera se ve limitada por la dependencia de decisiones adoptadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC), incluyendo la designación del cargo de la Secretaría. Esta afirmación se corrobora con lo expresado por un docente, quien testimonia: [aquí continúa la cita o testimonio que desees incorporar].

hay un proceso de desconcentración, siempre hemos estado pidiendo la autonomía, autonomía nos han dado, pero no tenemos la autonomía financiera porque eso es fundamental. Pueden darte la autonomía técnica pedagógica pero que haces ahora si es que no tienes recursos para poderlos administrar desde este espacio que son los distritos y las coordinaciones zonales. (Docente líder 2)

Con ello, se revela que existe un proceso de descentralización. Este testimonio difiere con el anterior sobre la autonomía técnica pedagógica. Esto podría suponer que, los docentes consideran a la autonomía técnica pedagógica como un proceso libre en su aplicación, aunque limitado en el diseño y control del mismo, Además, el testimonio permite analizar que, no existe autonomía para administrar recursos, es decir autonomía financiera. Esta es una limitación fundamental: no existen colectividades autónomas con plena libertad de gestión financiera (Polo 2014). Además, se mencionan que no existen tipos de autonomía (Almoguera y Guillén 2008). Pese a lo que plantea este trabajo, en el contexto ecuatoriano de la EIB, sí es necesario que sean las organizaciones comunitarias quienes, con el acompañamiento del MINEDUC puedan gestionar sus currículos y el MOSEIB de manera situada. En este contexto, la autonomía puede brindar espacios reales

de reapropiación del currículo y facilitar la implementación contextualizada de las políticas curriculares.

En este sentido, es necesario reconocer que no se vive un proceso de autonomía, sino más bien de descentralización administrativa. Lo que hace visible la aparición de resistencias o tensiones por parte de docentes y actores comunitarios durante la implementación. Estas resistencias no necesariamente se manifiestan de forma directa, sino que pueden reflejarse en la existencia de dos lenguajes paralelos: uno técnico y burocrático impuesto desde las instancias centrales, y otro situado, vinculado a la experiencia territorial, que responde a las realidades y necesidades de las comunidades. La disonancia entre los lenguajes y las prácticas puede generar rupturas en la articulación curricular y en el sentido de pertenencia hacia el proceso educativo. Por lo que, es urgente romper con esta dinámica y buscar nuevos espacios, tal como lo propone un académico: “Estamos hablando de que hay que generar espacios de autonomía para que cada quien se gestione su propuesta” (Académico 1).

En diálogo con las voces empíricas y teóricas, se evidencia que a nivel marco es un espacio del no-espacio en palabras de Paraskeva (2015), es decir, una inclusión formal que no garantiza poder real de decisión ni una verdadera territorialización del currículo. Retomando el concepto de desterritorialización desde lo institucional, se observa que, en el contexto de la EIB, los procesos de elaboración del Proyecto Curricular Comunitario (PCC) y del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) son lineamientos técnicos y formatos estandarizados impuestos por el Ministerio de Educación. No obstante, se ha identificado a través de los testimonios que, a nivel mesocurricular se han logrado un proceso de reapropiación:

Hicimos una fase diagnóstica para determinar una línea base de cómo estábamos. De ahí, pues ya la estadística no nos mintió, teníamos la película más clara. Nosotros estábamos al frente de 46 centros educativos y unidades educativas, 23 en el cantón Loja y 23 en el cantón Saraguro. Entonces, estamos en dos distritos y pues pudimos visualizar con más claridad la realidad en la que nos estábamos moviendo. Ese fue el primer componente que tenía este proyecto el segundo componente que tuvimos fue desarrollar instrumentos mesocurriculares. Entonces, comenzamos en la construcción del PPC, del PEC del PCC. (Docente representante comunitario)

Este testimonio evidencia el funcionamiento organizativo de la institución y sugiere la existencia de un proceso de descentralización en la gestión curricular. Además, ofrece una panorámica para comprender cómo funciona la gestión de la EIB a nivel institucional. En el relato se destaca la construcción de los instrumentos mesocurriculares

con un ejercicio de contextualización curricular: “los PCC, con cuatro dimensiones (ontológica, epistemológica, pedagógica y axiológica) enfocadas en educar para la vida (...) no solo desde el antropocentrismo, sino con enfoque de tejido vivo, de convivencia con los otros seres: animales, plantas, seres espirituales” (Docente representante comunitario). Esto refleja un ejercicio de agencia en los docentes sobre estos procesos de construcción comunitaria. En estos instrumentos, se observa una forma de reapropiación del diseño curricular desde abajo. Uno de los actores, mencionó que, la Secretaría permitió que las nacionalidades elijan a sus coordinadores pedagógicos, debido a la fuerza de la organización comunitaria. Esto visualiza que, existe una lógica más cercana con los docentes y sus territorios, esto se valida con la narrativa de otro docente líder:

Han tenido esa capacidad de poder este liderar y poder caminar con la conformación de los instrumentos curriculares que nosotros tenemos. Se refuerza con el equipo técnico. Además, empezamos a construir los instrumentos curriculares que hoy prácticamente estamos ejecutándolos en la práctica en la propuesta pedagógica comunitaria que decimos nosotros, el PPC, el PEC, proyecto educativo comunitario y también el plan curricular comunitario, que es el PCC. (Docente líder 2)

No obstante, se evidencian algunos desafíos en la aplicación. Esta tensión evidencia los límites entre lo prescrito y lo vivido, entre la propuesta curricular oficial y la aplicación situada.

cuando nosotros nos manejamos dentro de nuestros PCC para realizar lo que son las planificaciones, es muy diferente, porque digamos, ciertas instituciones, y hasta la vez, hay un gran déficit, digamos, como que no se revisan temas, y tal vez es que los PCC son hechos o son realizados, son, digamos, temas de los cuales no se trabajan, digamos, con contenido específico. (...) el PCC, y recordemos que el PCC nosotros sacamos de lo que es el currículo Kichwa, entonces hay temas que están tomados, digamos, como que, al azar y al apuro, y no realmente lo que necesitan. (Docente líder 4, entrevista, 28 de abril 2025)

Más allá de lo normativo-institucional, emergen voces que se apropian de lo curricular desde la práctica. Como afirma Freire (1970), la educación es una práctica de libertad y un acto político: no se trata solo de enseñar, sino de transformar el mundo. En este sentido, los procesos de diseño mesocurricular impulsados desde los territorios representan no solo una estrategia pedagógica, sino una forma de resistencia política frente al control centralizado del Estado. Durante el proceso de triangulación entre la teoría, las voces y mi rol como investigadora, se hizo evidente la brecha entre lo normativo y la práctica: mientras la institucionalidad impone marcos y formatos, desde abajo emergen experiencias que revelan la agencia de docentes organizados, muchos de

ellos con trayectorias en movimientos sociales. Esta agencia se concreta en el trabajo mesocurricular, que no es solo técnico, sino profundamente político, cultural y colectivo. En un contexto tan político y comunitario como la EIB, la reapropiación del currículo desde los territorios no solo es posible, sino necesaria. No como acto aislado, sino como decía Freire, la educación es un acto político lleno de memoria, organización y lucha, en defensa de una educación intercultural bilingüe.

En este sentido, el diseño curricular en la EIB evidencia una tensión persistente entre la proclamación normativa de una educación intercultural y las prácticas centralizadas del Estado. Aunque se han dado pasos hacia el reconocimiento de la diversidad, estos avances siguen estando atravesados por una lógica top-down que limita la participación real de los actores comunitarios. La autonomía, si bien reconocida en el papel, no se concreta en una redistribución del poder curricular. La categoría de “autonomía de papel” permite nombrar esta disonancia entre discurso y práctica, y abre el camino para explorar en el siguiente apartado el rol activo-aunque desigual- de los docentes en este entramado de tensiones (Oviedo 2017).

## **1.2. Voces del territorio: participación docente y comunitaria en el diseño curricular**

En el contexto de las políticas de diseño curricular, Quiroz y Riesco (2024) critican el enfoque *top-down* por su carácter excluyente, especialmente hacia las comunidades. Esta problemática se intensifica en el ámbito educativo cuando son los docentes quienes deben implementar el currículo, a pesar de haber tenido escasa participación en su diseño. Los autores Espejo, Romo y Cárdenas (2020) mencionan que, el proceso curricular involucra a los docentes ya sea para modificarla, mantenerla o transformarla. En este procedimiento, se puede apreciar su contenido político, sustento teórico e ideológico, los actores que sin duda están inmersos en el currículo son los docentes como parte de la comunidad educativa. Por lo que, es necesario conocer las miradas de diversos actores para teorizar la práctica comprender las diversas realidades y sentidos de los docentes.

### **1.2.1. La participación docente en el diseño de políticas curriculares**

La Escalera de la Participación de Arnstein (1969), se identifican formas de participación que oscilan entre la consulta sin toma de decisiones (nivel 4) y experiencias organizativas de delegación parcial de poder (nivel 7), especialmente en territorios con

fuerte trayectoria comunitaria. Las entrevistas permitieron identificar que existe un nivel de participación de manera particular en la planificación mesocurricular. Esto se puede evidenciar con los testimonios de diversos actores: “Como rector, siempre nos convoca este equipo técnico a nosotros para las reuniones y desde esas reuniones vamos nosotros trabajando con nuestros docentes, con los padres de familia, con los dirigentes o presidente de las comunidades” (Docente líder 2). En este testimonio se identificó que, desde las orientaciones del equipo técnico los antiguamente llamado rectores son los encargados de coordinar la participación con los otros docentes, familia y comunidad. Además, otro actor menciona que “es interesante porque hacer las guías toma un tiempo y es un proceso. Y es de pensar porque no digo, hay que relacionarlo con muchas cosas del mismo contexto” (Docente líder 4). Esto se valida con otro testimonio: “Ha sido una lucha en igualdad de condiciones, nos ha servido bastante nuestra trayectoria para poder sentarnos a dialogar. [...] ahora hay normativa muy buena en relación a lo que comenzamos en el 2021” (Docente representante comunitario).

Los testimonios mencionados permiten interpretar que, los docentes con cargos directivos, de manera especial los antiguos rectores. Esto cumple un rol articulador entre el equipo técnico institucional y la comunidad educativa. Pese a que, no diseñan el currículo, facilitan procesos de diálogo, socialización y retroalimentación, es decir, que ejercen una función de participación organizativa mediada por lo institucional. Asimismo, los docentes reconocen que la planificación curricular no es técnica ni automática, sino un ejercicio contextualizado que requiere reflexión, análisis y tiempo. En este proceso, emerge una valoración de la planificación como práctica situada, articulada con las necesidades del territorio. Cuando los actores mencionan que no han tenido una lucha en igualdad de condiciones, se aborda que la participación no ha sido otorgada, sino conquistada a través de procesos de lucha y acumulación organizativa, Esto sugiere una dimensión política de la participación, como resultado de la historia del movimiento indígena y no como una preocupación desde el Estado.

Asimismo, se han evidenciado transformaciones en las dinámicas territoriales de los docentes, relacionadas con su lugar de residencia y su relación con las comunidades:

Es interesante mirar cómo ahora, por ejemplo, en Saraguro que ustedes conocen, Saraguro, Saraguro, está lleno de compañeros de las comunidades. Ahora ya viven en Saraguro, se han urbanizado y hay docentes de educación intercultural bilingüe ahora que van del centro a la comunidad a ser docente. Ha cambiado la dinámica. Antes venían los chicos, de pronto algunos de las comunidades a los centros educativos del centro urbano y ahora son los docentes los que tienen que ir, pero viven en el centro, viven en el centro

urbano. Algunos seremos de esos casos. Entonces dentro de esa dinámica también hubo un proceso en un determinado momento que como tal vez con mala intención de ciertos actores [...]. (Docente representante comunitario)

Por otra parte, la participación en el diseño del currículo, según relatan algunos actores educativos, fue en muchos casos limitada o incluso inexistente. Una docente señala que su involucramiento se restringió a una etapa inicial, sin continuidad en los procesos posteriores: “Sí he participado, pero al inicio, al inicio, después no he tenido la oportunidad de participar dentro de la estructuración de estos nuevos currículums que se implementó en esos años” (Docente 1, entrevistado, 18 de abril 2025). Esta percepción se reafirma en otros testimonios que evidencian una ausencia total de participación: “No tuve esa oportunidad, pues no, no he podido participar” (Docente 1). A juicio del mismo docente, la intervención se limitó únicamente al cuerpo docente, sin alcanzar una participación plena y activa: “Podría decir que se limitó solamente a la participación docente, porque no han participado de una forma activa, de una forma totalitaria, en el diseño de este nuevo currículo” (Docente 1). Estos relatos permiten interpretar que los docentes sin funciones directivas o de gestión curricular tuvieron una participación mínima o nula en los procesos de diseño. A su vez, desde la perspectiva de estos actores, la comunidad tampoco fue incluida ni consultada, lo que refuerza una lógica centralista en la toma de decisiones curriculares. Esta exclusión confirma que, más allá del discurso participativo, persisten estructuras que restringen la incidencia de los actores locales en los procesos formales de diseño del currículo.

En este sentido, la participación de los docentes en el diseño curricular de la EIB revela un escenario desigual, donde quienes ocupan cargos de liderazgo o están vinculados a organizaciones comunitarias logran incidir, mientras que una mayoría permanece al margen del proceso. Esta participación, más conquistada que otorgada, se configura como un espacio de disputa en el que los docentes transitan entre una lógica funcional impuesta y una práctica pedagógica situada. Las voces recogidas evidencian no solo las limitaciones, sino también los esfuerzos por resignificar el currículo desde lo cotidiano, lo colectivo y lo contextual. Este análisis permite dar paso al siguiente apartado, centrado en la participación comunitaria, para comprender si estas lógicas se reproducen o se transforman cuando se habla de los actores colectivos del territorio.

### **1.2.2. La participación de los actores comunitarios en el diseño de políticas curriculares**

“Nada de esto es individual. Todo mérito es colectivo” (Docente líder 4). Este testimonio revela que, la EIB no puede comprenderse al margen de las luchas históricas del movimiento indígena; en consecuencia, la comunidad no solo forma parte del proceso educativo, sino que constituye su base estructural y política (Guamán 2023). En cuanto a la participación comunitaria, es necesario englobar a líderes, familias, estudiantes y organizaciones. Los conceptos sostienen que para los procesos educativos la comunidad debe asumir responsabilidades a nivel individual y colectivo y contribuyen a la construcción de la identidad social (Oviedo 2017, Ayala y Shishido 2021, Guanipa y Angulo 2020). Por lo tanto, la participación comunitaria es una respuesta al enfoque *top-down* de diseño de las políticas públicas (Quiroz y Riesco 2024). La primera tendencia apareció en diálogo con lo empírico, se evidenció que existen estructuras organizativas sólidas que responden al proyecto político del movimiento indígena. El rol docente en la comunidad es importante, debido a que, teje un puente entre el ámbito educativo (escuela) y la comunidad. Esto se evidencia cuando los líderes educativos son propuestos por la organización indígena en diálogo con las autoridades del SEIB, esto genera mayor legitimidad y confianza:

El Presidente de la Organización de la Comunidad dijo: No. Yo creo que aquí lo más ideal es reunirnos a las comunidades y nombrar una persona. Tú eres la persona indicada y nos vas a guiar. [...] para mí es sagrada esa designación que me la haga desde las comunidades y desde los pueblos. Esa designación yo la debo más responsabilidad que me haga un director distrital, porque a la final esa es una persona y cuando a usted le delegan muchas comunidades, muchas autoridades, es porque confían en usted y esa persona es nombrada por algo que le nombra. (Docente líder 2)

Este testimonio evidencia que, la autoridad no surge en una estructura estatal sino desde el reconocimiento comunitario. En este proceso, se otorga legitimidad social al rol docente y las decisiones pedagógicas desde lo territorial. En este caso, la legitimidad, no es ni jurídica ni institucional, sino comunitaria y relacional. Esta designación de autoridades educativas por parte de las comunidades refuerza un modelo de gobernanza educativa intercultural, donde las decisiones adquieren legitimidad al emanar desde los propios actores territoriales, y no como imposiciones verticales del Estado. Desde una perspectiva teórica, este tipo de liderazgo puede ser interpretado a la luz de la democracia participativa radical, como propone Sousa Santos (2006), quien sostiene que los espacios de toma de decisión deben ser construidos desde abajo y desde las epistemologías propias, no simplemente delegados o tolerados por el Estado. Por lo tanto, el nombramiento comunitario no es solo un acto administrativo, sino una acción política que desplaza la

autoridad educativa hacia formas autónomas de gobernanza indígena. Este análisis permite reconocer que el diseño del currículo intercultural no puede pensarse solo desde un marco técnico o normativo, sino que debe vincularse a formas organizativas propias de los pueblos y nacionalidades, donde la autoridad no se impone, sino que se construye colectivamente y se legitima desde el territorio.

Las organizaciones de base son las que se destacaron en las entrevistas realizadas a los docentes líderes como: la Conaie, la Ecuarunari, la Corpukis y las asociaciones interparroquiales, son necesarias en este proceso. Su papel en el proceso de liderazgo es necesario para una educación intercultural. En esta mirada, un docente describe con detalle lo mencionado:

Nosotros siempre hablamos de bases, la organización CONAIE tiene una estructura. Tiene organizaciones regionales que están ubicadas en las tres regiones, costa, sierra y oriente, que es la ECUARUNARI. [...] La CORPUKIS es la Coordinadora de organizaciones del Pueblo *Kichwa* Saraguro. Esta es una organización ya de la provincia. Más abajo de esta organización hay otra organización que se llama la Asociación Interparroquial de Comunidades Indígenas y campesinas de Tenta, que es toda esta zona. (Docente líder 2)

Este testimonio, se remonta a los procesos históricos de origen de la EIB que coincide con la organización del movimiento indígena y de sus reivindicaciones para la consolidación de una nación moderna (Pierino 2025). Estos hitos todavía se evidencian en los procesos de organización o gestión educativa en la EIB. Asimismo, brinda una legitimidad educativa construida desde el reconocimiento comunitario y no desde la imposición estatal. En este modelo de gestión educativa es necesaria y responde a sucesos históricos, plantean que, la participación comunitaria se transforma en un componente político y epistémico. Esta mirada toma fuerza con la mirada de Estado: “la legitimidad del currículo es por el involucramiento comunitario. Siempre debería existir la comunidad vinculada a su aplicación” (Participante reservado). Lo mencionado propone una mirada de articular a la triada educativa: familia, comunidad y escuela superando las representaciones abstractas y simbólicas. Esto se fortalece con la voz de otro docente, que fue delegado al equipo técnico por la organización indígena:

Cuando estoy en el equipo técnico, no puedo hablar solo desde una línea organizativa [...] Coordinamos con la autoridad comunitaria, que es el presidente de la comunidad, sea de la línea que sea. Y exigimos también a los docentes que deben coordinar con esa autoridad. Eso es imperdonable si no se cumple. (Docente representante comunitario)

En este relato, se destaca la idea de que, la participación formal no es suficiente sin un proceso de inclusión real de la comunidad. En este proceso, se traspasa la identidad individual para ser la voz de un sentir colectivo; los docentes tienen la responsabilidad comunitaria de ser parte de los procesos. Por ello, los actores recomiendan que los docentes de la EIB sean personas originarias de la comunidad y sean delegados de las organizaciones, tal como se observa en este testimonio:

Pese a que, en el diseño se aborda una mirada de imposición, en el proceso de implementación se considera a la participación comunitaria como necesaria. Nos hemos ido involucrando los docentes que más antes no se involucraban dentro de la comunidad, así para las reuniones comunitarias, para las mingas comunitarias en la organización. (Docente líder 2)

Lo mencionado evidencia que, los docentes quienes brindaron las entrevistas en su mayoría pertenecen a las organizaciones y han tenido experiencia como líderes comunitarios en sus parroquias o incluso han ocupado cargos populares en Saraguro. La organización en las comunidades está presente, y su participación es necesaria para realizar diversos cambios. Cuando existe una buena relación con la comunidad los procesos educativos son más operativos. La participación se evidencia en el siguiente testimonio: “estoy involucrado en la dirigencia de educación del pueblo *Kichwa* Saraguro, de la CORPUKIS, que es la organización provincial, y a nivel regional la ECUARUNARI, y a nivel nacional la CONAIE” (Docente representante comunitario).

Desde la mirada de la familia, se destaca el testimonio de una madre de familia: “Ahora que soy adulta, estoy yo estoy aprendiendo. [...] Nosotros ahora mismo estamos haciendo, revitalizando las cosas, nuestras vivencias ancestrales” (madre de familia, entrevista, 18 de abril 2025). En el proyecto de contextualización que creó el Equipo técnico de Saraguro como una propuesta previa al nuevo diseño curricular, un participante menciona lo siguiente: “tenemos un componente que se llama: trabajo con la comunidad, para devolverle verdaderamente la categoría de comunitaria” (Docente representante comunitario). La participación de la comunidad representada por las familias y las organizaciones comunitarias son necesarias para un diseño curricular que responda a las necesidades e intereses de los pueblos y nacionalidades. Esto se evidencia de manera más profunda a nivel mesocurricular.

No obstante, en los diálogos mantenidos con otros participantes se identificaron tensiones que contradicen el ideal teórico y lo práctico. Cuando se consultó sobre la participación de la comunidad en el diseño curricular, un docente mencionó: “la

comunidad no participó, esto fue a nivel de docentes, el análisis y la reestructuración de este nuevo currículo, la comunidad no ha participado” (Docente 1). Esto se reafirma con lo mencionado por un padre de familia: “Nunca me invitaron nunca, solo las reuniones de padres de familia” (Padre de familia, entrevistado, 18 de abril 2025). Los dos testimonios coinciden en que no tienen participación, se podría evidenciar una exclusión sistemática que se observa de manera prominente con los docentes. No se trata de un hecho aislado o accidental, sino de una exclusión que se repite mayoritariamente en los actores como docentes que no están involucrados en la gestión y las familias en los dos testimonios su intervención es en la práctica, es decir, no son actores pensantes del currículo sino más bien parte de un momento específico en su aplicación. Esto se valida con otro testimonio: “para mi modo de pensar, deberían estar presentes los actores comunitarios. No se ha dado apertura o no se ha invitado. Eso creo, fue un problema o error de parte de nosotros. [...] Aunque no con la participación total de padres de familia, pero dentro del centro educativo hemos trabajado con los estudiantes, niños y los docentes” (Docente 1).

En los testimonios, la participación en contraste con los anteriores testimonios, parecen ubicarse a nivel microcurricular, es decir a nivel de planificación de la clase desde la guía de interaprendizaje y mesocurricular, a nivel de instrumentos que tienen lineamientos claros para articular la participación comunitaria. Sin embargo, en ambos niveles, la participación aparece como una acción subordinada y no como parte constitutiva del diseño curricular. Desde una mirada teórica, Arnstein (1969) ubica este tipo de participación en los peldaños más bajos de su “Escalera de la participación ciudadana”, específicamente en los niveles donde los ciudadanos pueden ser informados o consultados, pero sin que su voz tenga peso real en las decisiones. Asimismo, Paulo Freire (1970) denuncia este tipo de dinámicas a través de la metáfora de la educación bancaria, donde los sujetos son reducidos a recipientes pasivos de conocimiento, sin posibilidad de ejercer su pensamiento crítico ni transformar su realidad. Esta delegación funcional de los actores comunitarios a roles operativos o administrativos se refleja en el siguiente testimonio:

Lo interesante de los estudiantes es cómo asocian las actividades de contexto con lo que se va trabajando día a día, con lo que se va trabajando, digamos, al mes. Tal vez no entiendan, digamos, al 100% esto del currículo, porque nosotros trabajamos por los tiempos y tal vez un poco asociando con el calendario vivencial. (Docente líder 4, entrevista, 28 de abril 2025)

Lo mencionado evidencia que, los estudiantes no participaron directamente en el diseño curricular, sin embargo, se destaca que los actores pueden ser parte del currículo entre lo prescrito y lo vivencial. Mientras el currículo oficial define contenidos y objetivos desde una lógica estatal, el currículo vivido emerge de las prácticas, saberes y resistencias cotidianas de los actores educativos (Gimeno Sacristán 2001, Goodson 2001, Walsh 2009). Este testimonio se puede contrastar con la teoría:

Nosotros tenemos el Killa Raymi, Pawkar Raymi y el Inti Raymi, entonces, por ejemplo, cuando son las festividades, ellos sí se involucran, porque recordemos que hay actividades de la comunidad que se involucran, entonces ahí es cuando participan, incluso desde la misma comunidad, siendo líderes, siendo los mismos padres de familia, los mismos estudiantes, entonces, las fiestas sí tienen ese enlace, sí se involucran, digamos, en relación para nosotros los contenidos y el aprendizaje de los mismos chicos, sí hay también, digamos, ese compromiso. (Docente líder 4)

En este sentido, se puede evidenciar esfuerzos por garantizar una participación que trascienda lo simbólico. Se pudieron constatar testimonios en lo que, efectivamente, los docentes participan, aunque se centran en docentes con experiencia en gestión y política. Asimismo, el rol de las organizaciones indígenas en la EIB tiene su impacto a nivel educativo que garantiza o no, el diseño del currículo, por lo tanto, su implementación. No obstante, esos intentos de articulación que quiere superar la participación simbólica y consolidarse como una participación activa. Los intentos de articulación no llegan a una participación efectiva ni consciente por parte de los actores, debido a que, en el caso de la familia, por ejemplo, se constató un desconocimiento general respecto a los conceptos curriculares, aunque se reconocen en sus prácticas elementos culturales y saberes comunitarios que podrían ser valiosos en el proceso educativo. Esto sugiere que la participación familiar continúa restringida a actividades funcionales o administrativas, como reuniones de padres de familia y eventos escolares, sin mayor incidencia en las decisiones pedagógicas o curriculares. Esta situación pone en evidencia una brecha persistente entre el enfoque del diseño de políticas curriculares, concebido desde una lógica *top-down*, y el currículo tal como es vivido e interpretado en los territorios. En consecuencia, la tensión entre el currículo prescrito y el currículo vivido se mantiene, limitando las posibilidades de una verdadera concepción curricular desde los saberes, voces y prácticas de los actores comunitarios.

En cuanto a los retos y desafíos que tienen los actores comunitarios en el plano estructural, es decir, limitaciones impuestas por las instituciones estatales; así también, en el plano simbólico, un ejemplo es la desvalorización del saber comunitario y la

identidad docente e indígena y práctico, se evidencia la ausencia de mecanismos reales de consulta y devolución. Sin duda, esto cuestiona el lugar de los no-espacios, de los otros, como vigentes en las políticas curriculares y en el mismo currículo. Esto se puede evidenciar en un testimonio como: “el currículo tiene que ser interpretado al currículo hispano, a su realidad cultural y es una imposición, o sea, no es algo que surge desde la Comunidad en un proceso de diálogo” (Académico 1). Este testimonio refleja lo que Paraskeva (2011) conceptualiza como epistemicidio curricular. Esto se puede evidenciar en la supresión sistemática de conocimientos subalternizados y no occidentales mediante decisiones curriculares que privilegian una visión monocultural del saber. Desde esta perspectiva crítica, el currículo no solo regula qué se enseña, sino que también define quién tiene el poder de conocer, enseñar y decidir. Existen afirmaciones que, muestran la presencia de condiciones para una participación territorial, siempre va ser necesario repensar si dichas acciones son subordinadas a lo predefinido: “Había nacionalidades que tenían las condiciones y el interés, la motivación, para hacerlo mucho antes, y no se les permitió. Llega a ser una imposición” (Académico 1).

En contraste, otro actor expresa que el proceso se ha realizado “podemos tener en lo que es la aplicación de los currículos y puede ser la participación limitada o simbólica en algunos casos. La falta de fortalecimiento técnica pedagógica en algunos casos” (Docente líder comunitario). Las voces de los actores narran procesos participativos, sin embargo, los testimonios también mencionaron otras experiencias que pueden evidenciar lógicas jerárquicas desde niveles que se alejan del territorio. Este testimonio responde a una lógica estructural en la que, se cuestiona sobre si el país es intercultural (Oviedo 2017) o es necesario cuestionar esos procesos de interculturalidad para consolidar el proyecto ciudadano (Walsh 2007) No solo son las voces académicas quienes mencionan esto, sino los otros actores como líderes educativos y comunitarios. Esto cuestiona lo normativo, lo político y lo vivencial. Esta forma de involucramiento encaja con lo que Arnstein (1969) denomina participación simbólica, es decir, una inclusión aparente en los procesos decisorios, sin que se otorgue un poder real a los actores involucrados.

Otro desafío radica en la falta de una autonomía institucional que, aunque reconocida normativamente, no se traduce en una capacidad efectiva de decisión. Las voces de los actores revelan que dicha autonomía es más simbólica que real: “Autonomía sí, pero todavía es una autonomía de papel. Nos han dado la autonomía técnico-pedagógica, pero no la financiera. ¿Qué haces ahora si no tienes recursos para administrarlos?” (Docente líder 2). Esta limitación refleja lo que Sousa Santos (2006)

conceptualiza como autonomía delegada, es decir, una forma de descentralización que mantiene intacto el control vertical de las estructuras de poder. La falta de financiamiento, sumada a condiciones estructurales precarias y a la ausencia de una política pública sostenida, obstaculiza la construcción de un currículo situado. Como señalan algunos actores, los contenidos culturales suelen ser tratados de forma superficial, lo que deriva en una folclorización de la interculturalidad: “Estamos haciendo por folclorizar. Hace falta interiorizar mejor lo que son esos raymi” (Docente 1). “Disfrazar a los niños para una fiesta y decir que eso es interculturalidad, no sé si eso es realmente el objetivo” (Académico 2). Esto se complementa con este testimonio:

El MOSEIB propone que los niños avancen cuando adquieren habilidades, pero el Ministerio exige pasar por grados con pruebas, como en el sistema occidental. Se ajusta todo a una lógica administrativa que impide implementar el MOSEIB desde su concepción original. (Académico 2)

Estas prácticas refuerzan lo que Walsh (2009) identifica como una interculturalidad vaciada, donde la cultura se representa como algo externo y decorativo, sin una transformación de fondo en el sistema educativo. Pese a que, algunos autores consideran que es parte del proceso de política en educación que las organizaciones tengan una participación limitada en cuanto a lo financiero, la EIB es el resultado de luchas colectivas por el reconocimiento, la autonomía y la justicia cognitiva. Por lo tanto, es imprescindible que la EIB tenga autonomía en los procesos educativos, que no se limite al plano normativo o simbólico. Sin embargo, esta autonomía no puede entenderse como un fin en sí mismo, sino como una herramienta al servicio del proyecto ciudadano intercultural y bilingüe. En este análisis quedan abiertas preguntas cruciales: ¿cómo evitar que esa autonomía se monopolice en pequeños grupos?, ¿cómo asegurar que las decisiones respondan a las voces diversas de las comunidades y no a intereses particulares?, ¿cómo construir una gobernanza intercultural que equilibre la descentralización con la rendición de cuentas?

Este subapartado ha permitido evidenciar que la comunidad, lejos de ser un actor periférico, es un pilar estructural de la EIB. Sin embargo, su participación real en el diseño curricular oscila entre experiencias de profunda legitimidad territorial y formas simbólicas de inclusión que refuerzan lógicas centralistas. La presencia de estructuras comunitarias sólidas, el rol de las organizaciones y la designación de líderes educativos desde el territorio muestran que existen bases para una gobernanza educativa propia. No obstante, las tensiones institucionales, la falta de financiamiento y la folclorización de la

cultura limitan el ejercicio pleno de esa participación. Este cierre invita a repensar el currículo no como una imposición externa, sino como un tejido colectivo en disputa, y abre la posibilidad de analizar, en el siguiente capítulo, cómo estas políticas se implementan en la práctica cotidiana y cuáles son sus efectos en los procesos educativos de los pueblos y nacionalidades.

## **2. Políticas curriculares: narrativas de su implementación**

El segundo momento de la investigación se centra en el tercer objetivo específico relacionado con conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de estas políticas en sus contextos educativos. En este proceso, se realiza un diálogo con los actores educativos entrevistados y se exploran sus experiencias y percepciones. El proceso de implementación recoge experiencias que surgen en torno al nivel mesocurricular y microcurricular para identificar cómo se configuran la realidad educativa y sentidos de los actores comunitarios. Este enfoque permite comprender la implementación no como un proceso lineal ni cerrado, sino como un ejercicio de desterritorialización curricular, en el que el currículo viaja y se resignifica desde las prácticas locales (Paraskeva 2022).

### **2.1. La Educación Intercultural Bilingüe como símbolo de identidad**

Para este apartado, el concepto de interculturalidad crítica rescribe las dinámicas de convergencia entre los diversos actores, saberes, prácticas educativas y actores estatales (Walsh 2012). Con este antecedente, la política curricular no debería restringirse únicamente a la implementación de una normativa, al contrario, debería ser una construcción cíclica que está en constante modificación, ajuste, reajuste y cambio constante cuando está en contacto con los contextos educativos (Morelli, et al. 2021). Asimismo, Paraskeva (2022) desde la teoría curricular itinerante, plantea que el currículo debe entenderse como una construcción inestable y dinámica, moldeada por las condiciones históricas, políticas y culturales de los territorios. A partir de todo lo mencionado, los testimonios recogidos ofrecen una claridad sobre la implementación del currículo y el rol que juega la participación activa de las comunidades.

En esta perspectiva, es necesario recapitular por qué hablar de la EIB desde la práctica. Su aplicación está relacionada principalmente con el “fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística” (Participante reservado). Asimismo, se destaca que con la

La aplicación de estos currículos es fundamental porque la EIB ha venido fortaleciendo el tema educativo intercultural, bilingüe y, sobre todo, queremos como educación intercultural eliminar esa brecha que existe en entre educación intercultural y educación intercultural bilingüe. (Participante reservado)

Este testimonio se teje con los elementos teóricos definidos por el autor Oviedo (2017), la identidad es el resultado de procesos de identificación desarrollados y concebidos por los individuos desde su base comunitaria. Este concepto está íntimamente relacionado con los sentidos de pertenencia y con las luchas colectivas, especialmente en contextos de exclusión y dominación cultural. En un entorno hegemónico y colonial, la identidad puede convertirse en un símbolo de resistencia frente a una estructura social jerarquizada racialmente, que ordena a los sujetos bajo categorías como blancos, mestizos, indígenas y afrodescendientes. Desde el enfoque de la interculturalidad crítica, Walsh (2007, 2012, 2017) sostiene que el sistema colonial ha reducido históricamente las identidades indígenas y afrodescendientes a categorías negativas, subordinadas y carentes de valor epistémico. Con ello, se refuerza el modelo global de poder que se sostiene en la explotación, la homogeneización y el control cultural. En este sentido, no se puede hablar de una identidad única, sino de identidades múltiples, diversas y en disputa. Son aquellas miradas que construyen esta realidad que permite comprender las realidades de los actores de la EIB con temas relacionados con la colonialidad del saber, del ser y del poder, y para construir subjetividades críticas y emancipadoras desde los territorios.

En esta misma línea, Paraskeva (2022) advierte que las políticas educativas neoliberales continúan reproduciendo jerarquías que deslegitiman las identidades indígenas y locales, considerándolas inexistentes, deficitarias o inferiores. Estas políticas, al imponer un currículo monocultural y estandarizado, impiden que los sujetos se reconozcan como portadores de saber y dignidad, debilitando su capacidad para intervenir en la educación desde una posición propia y colectiva. Este entramado de tensiones estructurales se refleja en las voces de los actores comunitarios, quienes subrayan la importancia de la identidad como elemento central en la Educación Intercultural Bilingüe. Para uno de ellos, por ejemplo,

Kichwa, que es nuestro idioma original de Ecuador, uno de muchos idiomas que tiene Ecuador. Ella ya sabe cantar en Kichwa aparte tiene una conexión muy bonita con los profesores, porque antes a nosotros no podíamos como alcanzarlos a los profesores. Éramos como robotizados todos y educados como si fuéramos al cuartel. (Madre de familia)

Desde esta mirada, se identifica que existe involucramiento comunitario, aunque algunos actores reconocen que su participación aún puede mantenerse en un nivel simbólico. A pesar de ello, los testimonios resaltan que la identidad cumple un rol esencial en la formación de un ser humano consciente, vinculado con su entorno, su lengua y su historia. La lengua, como mediadora cultural, juega un papel fundamental en la construcción del mundo y en el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad. Esto se conecta con la noción de interculturalidad crítica (Walsh 2017), que reconoce en la lengua no solo un medio de comunicación, sino un campo de disputa política y epistémica donde se juega la dignidad cultural de los pueblos. Esto se puede evidenciar con el siguiente testimonio:

Saraguros comenzaron a cambiar su identidad externa, a mestizarse, por evitar el racismo. Se cortaban el pelo, cambiaban su ropa. Pero también perdieron su identidad interna. Nosotros comenzamos a devolverles esa autoestima a los niños, para que se sientan orgullosos. Y ahora, cuando se gradúan, se visten con su ropa tradicional, se ponen extensiones si no les alcanza el pelo, usan sombrerito, poncho, zamarro... y eso nos llena de satisfacción. (Docente representante comunitario)

Este tipo de apropiación se enmarca en lo que Oviedo (2017) denomina convencimiento ideológico, donde el currículo no es visto como una imposición externa, sino como una oportunidad de reafirmación cultural y transformación social. Este valor identitario se refleja con fuerza en las palabras:

Todo el sistema educativo intercultural a nuestro alcance del medio indígena, entre los dos idiomas y es posible aprender el inglés, el español y el kichwa para que nuestros niños, nuestros estudiantes. No se olvide que, el idioma kichwa, por esa razón nosotros hemos hecho esas infraestructuras. Para dar el cambio, para no quitarnos. (Padre de familia)

Estas miradas son necesarias, debido a que otorgan un sentido profundo a la construcción de una educación intercultural y bilingüe de lo práctico. Lo que evidencia, que la EIB está estrechamente relacionada con modelos pedagógicos constructivistas, los cuales constituyen uno de los pilares teóricos fundamentales del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), tanto de 1993 y 2014 (EC Ministerio de Educación del Ecuador 2013). Las miradas constructivistas, desarrolladas por autores como Jean Piaget y Lev Vygotsky, han representado un avance significativo en el campo de la pedagogía y la didáctica, al situar al estudiante como sujeto activo del aprendizaje, partiendo de sus conocimientos previos, su contexto y sus procesos de interacción social y cultural. No obstante, esta apuesta por una pedagogía situada y dialógica entra en

tensión con las estructuras del sistema educativo nacional, el cual continúa operando bajo lógicas homogéneas, estandarizadas y lineales. Esta ruptura epistemológica y metodológica complejiza la implementación del MOSEIB, debido a que el sistema general de educación mantiene tiempos escolares rígidos, modalidades uniformes y estándares de evaluación que no dialogan con los tiempos comunitarios, ni con los procesos de aprendizaje intergeneracional, ni con la valoración de los saberes ancestrales. Otro testimonio enfatiza la ruptura con modelos de enseñanza rígidos y descontextualizados:

me gustaría primero explicar cómo fue mi proceso en una escuela fiscal, en la escuela que estudié, en el centro de Saraguro. Se llamaba en aquella época Selena Vívar Espinosa y actualmente se llama San Cristóbal, Fray Cristóbal Colón. Entonces sucede que allí nos instruyeron de manera inmediata, donde todos teníamos que ir a aprender las vocales, a escribir, todo rutinario. Al final del sexto grado nos impartieron el taller de lengua que es el inglés. Yo me gradué sabiendo los números desde el uno al diez en inglés. Ahora en esta escuelita que se llama Inka-Samana, que también es un colegio, entonces mi hija está aprendiendo tres idiomas. (Madre de familia; ver Anexo 1)

Esto se evidencia en las metodologías de enseñanza-aprendizaje:

Si verá lo que yo he trabajado y si me he dado un poco de resultados como las canciones, con poemas, con juegos en forma oral. Lo que sí me ha dado resultados, los chicos si aprenden jugando, hablando, cantando con dramatizaciones. Si ha dado resultados, casi lo teórico muy poco yo, muy poco lo teórico, hago dramatizaciones, bromas. Con eso, sí da resultados. En la aplicación del MOSEIB, un poquito más, más práctico, más más vivencial sería, por ejemplo, la cuestión de la música, la danza, el idioma. (Docente 1)

Con estas miradas, estas prácticas contextualizadas permiten la comprensión del concepto de territorialización curricular planteada por la teoría curricular itinerante Paraskeva (2022). La EIB está marcada por la presencia de líderes comunitarios, padres y madres de familia, *taytakuna* y *mamakuna*, y docentes en los espacios escolares y comunitarios. Ellos configuran vivencias que legitiman el currículo en la práctica y ofrecen una panorámica desde los actores sobre la realidad educativa de los pueblos indígenas: “Cuando uno va a hacer las visitas a nivel territorial, está vinculado el síndico, el líder comunitario, madres, padres de familia, los mismos docentes” (Participante reservado). Esta participación se traduce en una diversidad de prácticas contextualizadas que fortalecen la identidad cultural y el aprendizaje significativo. Esto se alinea con el enfoque *bottom-up*, que, desde la teoría es ideal para estos contextos, aunque su acción queda relegado a una mirada meso y micro (Roth 2002).

En este sentido, lo curricular juega un papel necesario en la construcción de una identidad cultural y lingüística que, moviliza todos los procesos de enseñanza-aprendizaje

a las necesidades del territorio. Por lo que, es importante que el currículo sea territorializado y desterritorializado. En un contexto hegemónico, neoliberal y globalizante el currículo de la EIB desde las voces de los actores se presenta como una apuesta epistemológica que reivindica aquello que ha sido históricamente excluido.

## **2.2. Saberes y conocimientos ancestrales**

Por otra parte, uno de los elementos que surgen en este proceso de implementación son los saberes y conocimientos ancestrales como puentes para consolidar la implementación curricular y el MOSEIB. Estas prácticas educativas son parte esencial del currículo y el MOSEIB, no son actividades complementarias. Estas experiencias confirman que el currículo, más allá de lo prescrito, se manifiesta como un currículo vivido (Pinar 2012), tejido en la cotidianidad escolar por medio de rituales, lenguas y afectos que generan sentido en la comunidad. La riqueza de estos saberes son elementos de resistencia cultural y revitalización lingüística e identidad que se articula con la mirada de la interculturalidad crítica (Walsh 2007). En el Ecuador, existen 53 escuelas instituciones educativas denominadas Guardianas de la Lengua y ocho instituciones Guardianías de los Saberes (Mansutti, et al. 2025).

En este sentido, resulta imprescindible consolidar una ecología de saberes (B. Sousa 2018) que permita superar el pensamiento abismal, aquella separación moderna-colonial entre lo que se considera ciencia válida y lo que se relega como no conocimiento, relegándola en una categoría: saber. Esta división ha sostenido históricamente procesos de epistemicidio, que en el ámbito educativo se expresan como epistemicidios curriculares: la marginación o eliminación sistemática de saberes indígenas, comunitarios y ancestrales del currículo escolar. Reconocer estos saberes como componentes fundamentales del proceso educativo es un acto de justicia cognitiva necesaria para la construcción de un currículo intercultural. Una madre de familia ofrece su mirada:

Entonces ellos desde esa perspectiva brindan energías, energías atrayendo hacia todos los niños presentes quienes están guiando a los profesores. Es lo que he visto yo y me encanta. Y así mismo tuvieron un ritual de iniciación donde ellos son invitados y manifiestan cosas buenas para su futuro.

En este testimonio, se destaca la experiencia en la Educación Familiar y Comunitaria. Se resalta su participación en estos espacios necesarios para su identidad y para la de su hija. Saraguro es un espacio que está en la lucha constante contra la pérdida de la lengua *Kichwa*, su contexto no es como la de otros espacios, la mayoría de infantes

no estructura a la lengua vernácula desde su nacimiento, no es un idioma materno. Esto supone repensar la estructura del MOSEIB y su planteamiento en el aprendizaje de la lengua. Como decía un académico, la EIB fue demasiado generosa con este proceso en cuanto a ceder paulatinamente el proceso de aprendizaje del español y el *kichwa*. No obstante, su identidad es un elemento fuerte en la comunidad que promueve el orgullo cultural. Esto es gracias a la EIB, tal como lo menciona un docente que atribuye la siguiente experiencia a la EIB: “lo más bonito: los niños pequeños ya les piden a sus padres vestirse como sus profes. Quiero sombrero de lana, quiero rebozo, quiero anaco” (Docente representante comunitario).

De la misma manera, se escuchan otros testimonios sobre los saberes de la comunidad y cómo la comunidad se configura como un lugar seguro para los no-espacios y los otros. La miscelánea de voces comunitarias narra experiencias y perspectivas:

Hemos desarrollado un calendario vivencial adaptado a la cosmovisión Saraguro, contextualizando nombres de unidades, círculos y generando un mapa de saberes que va hasta bachillerato. (Docente representante comunitario)

Otro actor afirma lo siguiente:

Se ha venido practicando los cuatro *raimy* se ha venido practicando, aunque no un cien por cien, pero ya se ha venido dando valor a estas fiestas culturales o fiestas propias de la educación bilingüe que están ahí inmersos. (Docente 1)

Esto se corrobora con lo mencionado por otro actor:

sobre los conocimientos ancestrales podría decirle que estos conocimientos ancestrales son los que van, son los que se van transmitiendo de generación en generación de nuestros sabios y sabias [...] Por ello, [...] reforzar el modelo pedagógico de cada una de estas nacionalidades. Para que esta vinculación directa de los conocimientos ancestrales sea un uno de los ejes en la cual se pueda ir reforzando, la revitalización de las lenguas y, sobre todo, el trabajo que debería ser de forma transversal, para que la aplicación de todo esto no solamente quede escrito, sino que como le decía, es la parte oral, la transmisión del conocimiento. (Participante reservado)

Los testimonios evidencian cómo los actores han logrado integrar a la aplicación del currículo y sus políticas identidades y particularidades del contexto. Con ello se teje, una articulación con los saberes comunitarios que son transmitidos intergeneracionalmente. Para comprender la dinámica entre los saberes ancestrales y lo que naturalmente el currículo establece como conocimiento dominante, Paraskeva (2025) ofrece un escenario desde un posicionamiento teórico no eurocéntrico, más bien es

anticolonial y decolonial que han sido las bases para Teoría Curricular Itinerante (TCI). Desde esta teoría, la inclusión de los saberes ancestrales en el microcurrículo o en el currículo vivido, no solo representa un proceso de interculturalidad cognitiva, intergeneracional y territorial que reconoce al currículo como la posibilidad de alterar la comodidad de los hemisferios dominantes que implican alterar los fundamentos teóricos legitimados históricamente (Paraskeva 2025).

En un contexto globalizador, en los que la pérdida de la identidad cultural y lingüística traspasó el discurso, la falta de materiales contextualizados a causa de la poca información o recursos escritos. En ello, emerge la investigación educativa como una estrategia para escribir aquello que solo se cuenta y se transmite intergeneracionalmente de manera oral como se menciona en este testimonio: “Estaría haciendo falta conocer desde el contexto comunitario los conocimientos de nuestros mayores [...] solo existe en la oralidad. Está faltando algo práctico, escrito” (Docente 1). La investigación educativa es una salida que contribuye al diseño y elaboración de recursos didácticos como: las cartillas y los calendarios vivenciales. En ello, converge otra característica de la EIB, la integralidad del currículo y MOSEIB, los docentes encuentran dificultades para adaptarlos: “Es complicado [...] tal vez tenemos un tema de plantas medicinales y debemos integrar matemáticas, literatura, pero no se puede implementar al 100%” (Docente líder 4).

En este sentido, los saberes ancestrales no solo enriquecen la implementación del currículo, sino que constituyen una base vital para pensarlo desde una Teoría Curricular Itinerante, como la que propone Paraskeva (2025). Esta mirada nos invita a salir de las certezas únicas y a caminar junto a las epistemologías que han sido históricamente negadas, como las que nacen en los territorios, en las comunidades, en la oralidad y en la vida misma. Desde ahí, la implementación no se trata únicamente de aplicar lineamientos, sino de reconstituir el currículo con sentido, reconociendo que la educación puede y debe pensarse desde otros lugares, más justos y más humanos. En este apartado también se resalta el rol de los docentes, quienes no solo son ejecutores de políticas, sino sujetos con agencia, capaces de leer críticamente el contexto, de investigar desde su práctica, y de tejer puentes entre el currículo oficial y los saberes vivos que habitan sus comunidades educativas. Ser docente, en esta clave, implica sostener una pedagogía comprometida, pero también valiente, una que se atreva a cuestionar lo establecido y a construir alternativas desde la diferencia. En palabras de Paraskeva, se trata de desafiar el *ethos*

epistemicida del campo educativo y de caminar hacia una teoría del pueblo, una teoría que no domestique la diversidad, sino que la abrace como principio ( Paraskeva 2025).

### **2.3. Proceso de implementación y niveles de aplicación**

En este apartado se analiza el proceso de aplicación e implementación de la política curricular en los territorios ha seguido una lógica particular, en la que los actores comunitarios y técnicos cumplen roles específicos. Desde la mirada de uno de los participantes entrevistados, se evidencia que esta implementación estuvo inicialmente mediada por figuras institucionales como los supervisores, quienes recorrían los territorios para socializar y aplicar las disposiciones curriculares.

Como lo relata un actor:

La aplicación curricular dentro de la comunidad, en ese tiempo había los supervisores que aplicaban el tema ya de recorrido a nivel territorial. Ellos son los que transmitían efectivamente las disposiciones y la implementación de estos currículos a nivel de nacionalidades, porque, como les decía, los currículos fueron creados para cada una de las 14 nacionalidades. (Participante reservado)

Este testimonio ilustra una implementación guiada desde estructuras formales, en donde la política se desplaza hacia los territorios mediante agentes institucionales. Este tipo de dinámica se inscribe en lo que Ball (2016) denomina una cadena de traducción, en la cual las políticas educativas, al desplazarse desde el nivel central hacia el nivel local, son reinterpretadas y resignificadas por distintos actores, generando versiones múltiples de su ejecución. En el caso de la EIB, esta implementación inicial dependía de canales jerárquicos, pero no por ello fue estática o unidireccional. Los hallazgos de Ilbay (2023), advierten que uno de los principales obstáculos para la implementación del MOSEIB es el desconocimiento del modelo por parte de directivos y docentes. Este hallazgo en la práctica tuvo un componente que, en cierta manera, modificó esta aseveración. El MOSEIB está pasando por un proceso de evaluación y auditoría. De hecho, los procesos actuales muestran una transición hacia prácticas más contextualizadas, en las que los territorios asumen un papel más activo. Como señala un docente: “Estamos en esta fase de implementación. Según nuestro criterio, en un 80%. Esperamos llegar al 100% en el próximo año” (Docente líder 2). Otro docente complementa: “Pues entonces sí podía decir que sí hemos mejorado en un 60% o 70%, podríamos decir” (Docente 1). Estas percepciones dan cuenta de lo que González et al. (2020) denomina una implementación situada, en la que las decisiones y acciones no son solo una réplica del diseño curricular

central, sino una reconstrucción desde los contextos, en diálogo con las realidades culturales, lingüísticas y organizativos locales. En este sentido, el MOSEIB no solo se implementa, sino que se vive, se resignifica y se transforma desde el territorio, con el protagonismo de docentes, familias, líderes comunitarios y técnicos pedagógicos.

Además, los espacios de auditoría y acompañamiento son percibidos como instancias de mejora y no de control: “Vamos a ser auditados por un equipo técnico. Me parece importante el seguimiento que nos hagan” (Docente líder 2). No obstante, es importante considerar que, si bien el MOSEIB fue aprobado oficialmente en 2014, algunos actores indican que su implementación concreta en territorio recién ha empezado a desarrollarse en ciertas instituciones desde el 2021, evidenciando una desincronización entre política y práctica, como lo advierte Granda Merchán (2020) al analizar la implementación curricular en contextos indígenas: “el tiempo de las comunidades no siempre es el tiempo de los ministerios”. Pese a esto, los testimonios reflejan un compromiso colectivo con su implementación progresiva: “Ya estamos prácticamente con una certificación de que estamos plenamente al 100% a funcionar con todo lo que dispone el modelo de educación” (Docente líder 2). Esta afirmación refuerza que la implementación del MOSEIB no es un procedimiento técnico, sino un proceso pedagógico, político y cultural que solo puede entenderse desde la vivencia situada de los actores educativos en los territorios.

El proceso de implementación está acompañado de dificultades estructurales relacionadas con los recursos, infraestructura y movilidad. Una de las principales preocupaciones compartidas por docentes, líderes comunitarios y familias es la precariedad de las condiciones en muchas instituciones educativas de la EIB. En Ecuador, el acceso a una educación con las condiciones de infraestructura se agrava en contextos rurales. En la EIB, según cálculos propios basados en datos del sistema AMIE del Ministerio de Educación, el 79.3 % de las escuelas EIB están en zonas rurales, y el 20.7 % en áreas urbanas (EC Ministerio de Educación 2025). Esta realidad se alinea con lo mencionado por un entrevistado sobre las escuelas: “Todavía no tienen conectividad. Todavía no tienen los servicios básicos. Todavía no tienen el acceso. Algunos son de acceso fluvial, aéreos, y si es que queremos tener acceso carrozable, a veces son cuatro días de camino” (Participante reservado). Estas limitaciones hacen que, en muchos casos, la implementación curricular sea inviable en los términos planteados por el MOSEIB. Asimismo, se menciona que: “hay instituciones educativas de que no ni conocen qué es la computadora, solo conocen por la parte teórica y la parte gráfica, lugares donde no

existe la conectividad, donde no existe los servicios básicos, podamos, por ejemplo, energía, agua, gas” (Participante reservado).

Bajo esta lógica, estas voces revelan que la implementación del currículo de la EIB, lejos de ser un ejercicio técnico o lineal, es un proceso profundamente situado, atravesado por tensiones, resistencias y transformaciones. Se despliega entre lo normativo y lo vivido, entre lo que se planifica desde el centro y lo que se negocia, adapta o incluso re imagina en los territorios. En este escenario, la figura del docente adquiere un rol crucial no solo como ejecutor, sino como mediador cultural, organizador comunitario y constructor de sentidos. A pesar de las limitaciones materiales y estructurales, persiste un compromiso colectivo por hacer del MOSEIB un modelo vivo, capaz de dialogar con la diversidad epistémica de los pueblos y nacionalidades. Como plantea Paraskeva (2025), la implementación de un currículo no puede limitarse a reproducir órdenes preestablecidos; debe abrirse a caminos itinerantes que reconozcan la pluralidad de conocimientos, territorios y tiempos. En este marco, el MOSEIB no es solo un documento que aplicar, sino una apuesta pedagógica y política que se camina y se resignifica en comunidad.

### **2.3. Falta de formación docente**

Los participantes coinciden en que muchos docentes no llegan con una preparación suficiente para implementar el Currículo Intercultural Bilingüe. Los docentes de los años 90s que participaron en los procesos históricos de la EIB son muy pocos. Un docente menciona que, es importante que, los nuevos docentes tengan el perfil docente y conozcan se sitúen en un contexto histórico de la EIB. Los participantes han mencionado que han tenido limitantes con docentes que provienen de otros lugares y desconocen el idioma, las tradiciones, las características que posee la EIB. Esta situación se refleja en otras investigaciones de Mansutti et al. (2025), quienes reportan que el 69,5 % de los líderes y rectores de instituciones interculturales bilingües cuentan con estudios específicos en EIB, alineándose con las necesidades del sistema. Esta realidad nacional se corrobora con los testimonios de los actores comunitarios, las capacitaciones ofrecidas son frecuentemente teóricas, estandarizadas o desconectadas de las prácticas reales del aula. En palabras de un docente: “Hace falta capacitaciones en sí mismo en la educación Intercultural Bilingüe. Lo que llega es básico, no hay guía para lo que hacemos en territorio” (Docente 1). De la misma manera, otro actor menciona que las capacitaciones suelen ser superficiales o teóricas, sin herramientas prácticas: “La Secretaría capacita,

pero es una capacitación en línea, filosófica [...] En la práctica son otros los insumos que se necesitan” (Docente representante comunitario).

Desde el concepto de epistemicidio curricular (Paraskeva 2025, Sousa 2007) se visibiliza una tensión profunda entre lo que la política educativa enuncia y lo que los territorios viven en la práctica. El desprestigio que recae sobre la EIB que se evidenciaron en los testimonios son el reflejo de un país nombrado como intercultural, pero con una estructura homogeneizante y colonial. A esto se suma otra desventaja, ser indígena y aparte ser docente, una profesión históricamente desvalorizada y cargada de prejuicios. Esta doble marca refleja un problema estructural arraigado en el racismo sistémico, que traspa las políticas, las instituciones y las subjetividades en la EIB. Como lo expresan algunos actores: “Ser docente de Educación Intercultural Bilingüe era sinónimo de desvalorización profesional. Algunos dicen que la educación intercultural no sirve. [...] La gente está en otro mundo, nos estamos olvidando del idioma” (Docente 1). “El tejido social de la educación intercultural está desapareciendo” (Académico 1).

Estos relatos encarnan lo que Aníbal Quijano (2000) denomina la colonialidad del saber, que define no solo qué conocimientos son considerados válidos, sino también quiénes tienen derecho a enseñar, a hablar y a ser escuchados. En palabras de Oviedo (2017), este abismo no es solo social, sino también epistemológico, pues atraviesa tanto la construcción de las identidades individuales y colectivas, como la selección de los saberes que se inscriben en el currículo (Oviedo 2017). No obstante, se identificó que desde el liderazgo docente en la gestión de procesos desde el MINEDUC se está actualmente trabajando en estas limitaciones, los actores destacan esfuerzos territoriales por fortalecer la autoestima profesional y cultural de los docentes interculturales: “Hemos trabajado con los docentes para devolverles su autoestima profesional. [...] Que entiendan que tienen doble función: potenciar la identidad cultural y cumplir con la interculturalidad” (Docente representante comunitario). Sin embargo, el déficit de formación específica sigue siendo una barrera estructural: “Hay muy pocos docentes bilingües formados para la docencia, y eso es un problema” (Académico 1).

Con estos testimonios, la falta de una formación sólida, contextualizada y crítica afecta directamente la participación activa de los docentes en el diseño, implementación y evaluación del currículo. En muchos casos, su rol se reduce a ejecutar directrices impuestas, sin que se reconozca su autoridad pedagógica ni su conocimiento situado. Esta situación no solo limita la capacidad de los docentes para ejercer una pedagogía

intercultural transformadora, sino que también reproduce la dependencia hacia el saber institucional y técnico, deslegitimando la experiencia educativa comunitaria.

La ausencia de programas formativos que fortalezcan el dominio de la lengua originaria, el pensamiento indígena y las metodologías propias genera una brecha que impide consolidar un modelo educativo coherente con los principios de la EIB. Por tanto, garantizar una formación docente con enfoque intercultural, comunitario y lingüístico no es solo una cuestión técnica, sino una apuesta política y epistémica por la justicia educativa y la soberanía pedagógica de los pueblos y nacionalidades. En este contexto, es urgente que los actores sociales construyan una identidad crítica que permita ser conscientes para re-definirse como actores que cuestionan la práctica educativa. Para que, “la educación no solo deba enseñar a leer y escribir, sino proyectar el futuro de nuestras comunidades (indígenas)” (Académico 2). Esto se agrava: “Cuando uno es bidocente, unidocente, eso es muy complicado, la verdad, por el tema de niños de diferentes edades” (Docente líder 4). Además, en muchos territorios se observa que los docentes asignados no siempre tienen el perfil para la EIB: “Nos envían a compañeros docentes que no han cumplido los requisitos para estar dentro del sistema” (Docente líder 2).

En síntesis, las experiencias favorables de implementación del currículo en la EIB evidencian que, más allá de la normativa y las estructuras oficiales, lo que da vida al proceso educativo es su apropiación situada por parte de las comunidades. Los testimonios recogidos muestran que, cuando se reconoce la identidad cultural, la lengua y los saberes ancestrales como componentes centrales del currículo, se fortalece el vínculo entre escuela y territorio. No obstante, este proceso está atravesado por tensiones estructurales, simbólicas y metodológicas que exigen una revisión crítica del modelo educativo dominante. Desde mi posición como investigadora, considero que avanzar hacia una implementación coherente del MOSEIB requiere no solo voluntad política, sino también un cambio profundo en las lógicas institucionales, para que la educación intercultural bilingüe no sea una política que se aplique sobre los pueblos observando al otro como otro, sino una práctica construida desde y con ellos, desde sus voces, saberes, experiencias y perspectivas. Esta comprensión situada y ética del currículo implica asumirlo como un tejido vivo, en constante resignificación, donde cada actor es coautor de la construcción de un proyecto educador.

#### **2.4. Una ruptura no reparada: el Sistema Intercultural Bilingüe y la Educación Superior**

La relación entre la interculturalidad y la Educación Superior son necesarias para cuestionar la implementación curricular desde una lógica decolonizadora de la epistemología que fortalezca la identidad cultural-lingüística. Por lo que, resultaba desafiante a nivel político, social, educativo, y económico pensar en una educación superior que desafíe la producción de conocimientos eurocéntricos y hegemónicos (Quishpe 2019). Más allá de la relación trabajo-educación desde un enfoque mercantil, es necesario pensar en cómo los estudiantes que provienen de un sistema de educación intercultural bilingüe pueden integrarse al mundo universitario superando las condiciones estructurales, que traspase la exclusión positiva o políticas de acción afirmativa. Frente a esta realidad defendida en hallazgos teóricos (Ilbay 2023), la escuela necesita repensarse, puesto que, se mantiene como un espacio de reproducción social en cuanto a las desigualdades estructurales, en el que, el mérito no es una solución desde la mirada del capital social, cultural y económico (Bourdieu y Passeron 2003). En este apartado, surgen análisis de la investigación: ¿Existe continuidad en el sistema intercultural y la educación superior?

En este contexto, en diálogo con la teoría y las voces de los docentes surgió esta categoría emergente. Los actores líderes mencionaron que, la educación intercultural bilingüe no trasciende hacia la Educación Superior que existe una ruptura. Este reclamo se lee desde diferentes miradas:

Me estoy dando cuenta que la educación intercultural bilingüe tiene que tener una secuencia. Nuestros estudiantes que, ya por ejemplo salen de Bachilleres para tener esa misma secuencia con este mismo currículum, tiene que haber las universidades también, o incorporan algunos contenidos dentro del currículum, incorporan lo que traen ellos como conocimiento y saberes desde las Unidades Educativas Interculturales Bilingües, porque ahí se termina prácticamente el proyecto de educación. (Docente líder 2)

El docente señala que, existe una ruptura que preocupa a la comunidad, debido a que, la poca existencia de universidades con una mirada intercultural es necesaria. Esto se complementa con este testimonio: “La universidad ya no continúa con lo que se trabajó en la escuela. Se deja el idioma, se deja la cultura” (Docente líder 2). Asimismo, otro actor señala:

hay nacionalidades que son minoritarias, en lo cual no podemos tener muchos profesionales con enfoque educativo intercultural y también las políticas de educación

superior en ciertas universidades no aplicaban el tema de Educación Intercultural Bilingüe. (Participante reservado)

Esta percepción evidencia un quiebre en el proceso educativo, en el que las trayectorias identitarias e interculturales de los estudiantes se ven debilitadas por un modelo universitario que privilegia la homogeneidad epistémica y cultural (Walsh 2017). Esto se teje con otras miradas que señalan la necesidad de tener una educación superior contextualizada y con identidad (Quishpe 2019).

tener la educación superior es algo más de fortaleza comunitaria, porque al momento de que tengamos una carrera universitaria podemos volver a nuestro territorio aquí a impartir los conocimientos ya adquiridos y ser ese bastón para estas nuevas generaciones puedan seguir adelante. (Participante reservado)

Con estos relatos se pueden evidenciar que, los actores son conscientes de la necesidad e importancia de acceder a una Educación Superior. Además, señalan que las dificultades de implementación suponen que, las familias y estudiantes elijan al otro sistema educación para acceder a mejores oportunidades y mejorar su calidad de vida. Asimismo, es necesario cuestionarse ¿Cuál es la situación de la Educación Superior y la interculturalidad? ¿cuántas universidades del Ecuador incorporan saberes ancestrales en sus planes de estudio? ¿Cuántas enseñan *Kichwa* u otras lenguas originarias? ¿Cuál es el porcentaje de docentes o personal administrativo indígena? Lo mencionado es una desventaja estructural para los jóvenes provenientes de la EIB. Actualmente, en Ecuador existe una universidad creada para atender a esta necesidad, sin embargo, los docentes y académicos convergen en que: “No es suficiente para todos. Todo dependerá del nivel de presupuesto” (Docente líder 2). Esto visibiliza que, una universidad no basta para atender las necesidades de las comunidades indígenas y se pueda pensar en la interculturalidad como transversal.

Otro testimonio revela que: “el conocimiento de la astronomía y varios elementos que nuestros pueblos ya conocían, y que ahora la ciencia también está descubriendo, no se pone en evidencia en la educación superior porque proviene de los pueblos” (Académico 2). Esta afirmación señala un problema estructural más profundo: la exclusión epistémica, lo que Sousa (2007) denomina epistemicidio. Desde esta teoría, el sistema de Educación Superior reproduce la negación de otras formas de conocimiento que no encajan en la racionalidad occidental y científica dominante. Este fenómeno se encuentra estrechamente vinculado con los conceptos de colonialidad del saber, es decir,

la jerarquización del conocimiento que define qué saberes son considerados legítimos y quiénes tienen derecho a enseñar, a hablar o a ser escuchados (Quijano 2000, Walsh 2012). Esto se puede cristalizar con este testimonio: “hay una lógica de poder epistemológica que atraviesa todo el sistema, no pensada para una sociedad no capitalista con una visión distinta a la liberal” (Académico 1).

Las voces recogidas en esta investigación demuestran que las dificultades en la implementación curricular no responden a un rechazo al MOSEIB, sino a un país que carece de interculturalidad crítica (Walsh 2007) y se traduce a lo mencionado por Oviedo (2017) que Ecuador todavía no se ha logrado consolidar como un proyecto intercultural. En el diálogo surgieron preguntas para modificar esta realidad, aunque un académico mencionó que: “cambiar el sistema implicaría otra concepción de educación, pero eso está difícil de lograr, porque implicaría cambios en las estructuras administrativas” (Académico 2). Asimismo, otro académico advirtió que, es necesario impulsar políticas públicas que representen verdaderos avances en el ámbito educativo. Ecuador corre el riesgo de convertirse en un Estado meramente multiculturalista. En este escenario, lo indígena sería reducido a una expresión localizada, folclorizada o contenida en un territorio específico, mientras que, el resto de la sociedad adoptaría un rol de espectadora pasiva.

En este sentido, los hallazgos de esta investigación evidencian una fractura persistente entre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación Superior en Ecuador. A pesar de que se han generado iniciativas valiosas, como la creación de la Universidad Amawtay Wasi, aún persiste una desconexión entre las trayectorias educativas con identidad y la lógica homogénea del sistema universitario. Esta brecha no es solamente pedagógica, sino profundamente epistémica y estructural. Por lo tanto, aunque parezca alejada, la implementación de una educación intercultural también se vincula estrechamente con los discursos cotidianos que circulan en las comunidades educativas. No se trata solo de políticas o currículos, sino de cómo la educación es percibida, valorada o cuestionada en el famoso: boca a boca, en los pasillos de las escuelas, en las reuniones de padres o en las decisiones familiares. En muchos casos, estos discursos podrían reforzar la idea de que la EIB no garantiza “una buena educación”, inciden directamente en que madres y padres decidan no matricular a sus hijos en estas instituciones, temiendo que no aprendan el castellano o que no accedan a estudios superiores. Esta percepción ha surgido de los diálogos y podría impactar en los docentes y su proceso de implementación curricular desde el sistema convencional,

priorizando el currículo nacional por sobre los contenidos propios, en un intento de garantizar que sus estudiantes no queden rezagados. Esta tensión entre responder a las expectativas comunitarias, cumplir con los estándares estatales y sostener una propuesta pedagógica con identidad, configura un escenario complejo para la EIB.

Desde una mirada de interculturalidad crítica (Walsh 2009), este escenario no puede leerse solo como una falta de continuidad curricular, sino como un síntoma de estructuras coloniales que siguen rigiendo el conocimiento, las lenguas y los saberes en la educación superior. Se necesita más que una inclusión simbólica; se necesita una transformación profunda que reconfigure la relación entre universidad, territorio y pueblo. Como advierte de Sousa Santos (2014), sin justicia epistémica no hay verdadera justicia cognitiva y, por lo tanto, educativa.

### **2.5. Propuestas curriculares desde los actores comunitarios de Saraguro**

En este apartado, la investigación teje dos mundos: la academia y lo vivencial. Se destacan los aportes de los actores educativos que remueven perspectivas y buenas prácticas que se sitúan en un contexto histórico con pertinencia cultural y lingüística. En este diálogo se destacan los espacios comunitarios como lugares de los espacios para una TCI (Paraskeva 2022). Esta puede ser mirada como una oportunidad para crear ambientes de aprendizaje y recursos didácticos que faciliten, por una parte, la revitalización de los saberes ancestrales y, por otra, el aprendizaje ecológico y dialógico con el saber occidental. Este punto refleja una potencial ecología de saberes (Sousa Santos 2010) 2009), en la que las formas de conocimiento no hegemónicas se integran al proceso pedagógico sin ser instrumentalizadas o folclorizadas.

Las propuestas de mejora formuladas por los actores educativos no se limitan a ajustes del modelo vigente, sino que expresan un deseo profundo de construir un currículo que emane del territorio, la lengua y la cosmovisión del pueblo *Kichwa* Saraguro. Esto se evidencia en esta voz: “Nosotros ya trabajamos con cartillas propias, y queremos avanzar hacia un currículo propio desde la comunidad” (Docente líder 2). Esta aspiración se repite en distintas voces y representa un momento reivindicativo desde sus trayectorias comunitarias, escolares y organizativas. Con ello, se pretende superar la interpretación de currículos nacionales, sino poder construir desde un enfoque de *bottom up*. Actualmente, esta decisión se presenta como anhelo debido a las diversas dificultades, no obstante, un actor expresa lo siguiente: “Nos bajamos del modelo temporalmente y creamos un proyecto de contextualización del MOSEIB en el pueblo Saraguro” (Docente

representante comunitario). Una de las problemáticas nacionales, se presenta en Saraguro, la pérdida lingüística evidencia la fragilidad de un modelo curricular estandarizado. La estandarización puede representar una estrategia para salvaguardar los elementos culturales podría ser una herramienta homogeneizante y un potencial invisibilizador de otras particularidades como es la cultura *Kichwa* Saraguro.

Frente a esta situación, la participación comunitaria es necesaria en el contexto de la implementación curricular en la EIB. Con ello, se podría hablar de agencia comunitaria, sino una forma de resistencia política ante la homogenización curricular del Estado en el proceso de implementación (Stetsenko 2023). Sin embargo, la formulación de un currículo propio no está exenta de tensiones que son históricas ¿qué legitimidad tiene este currículo frente a las estructuras estatales? ¿Quién lo certifica? ¿Cómo se articula con el sistema nacional? Estas preguntas abren una grieta entre el deseo de autodeterminación educativa y las estructuras de validación del conocimiento que siguen centralizadas. Sin embargo, estas preguntas no desmerecen el rol que cumple la comunidad, de manera especial, el cantón Saraguro. Los actores entrevistados evidencian que, ante las limitaciones del currículo nacional, han optado por recuperar sus calendarios vivenciales, sus formas propias de evaluación, y sus estructuras de conocimiento. Desde la práctica, se observa que docentes y actores comunitarios han logrado empoderarse del currículo en este contexto, el currículo es una herramienta viva que debe responder al proyecto de vida de las comunidades. Las voces insisten en que este currículo propio no busca excluir contenidos nacionales o universales, sino integrarlos de manera crítica y contextualizada, sin desdibujar lo local. “Queremos generar un currículo desde la vivencia, desde la sabiduría no reconocida por la academia” (Docente representante comunitario).

Este planteamiento remite a la necesidad de una descolonización epistemológica (Walsh 2017), donde no se trata de reemplazar un saber por otro, sino de generar condiciones para que los saberes locales coexistan en pie de igualdad, dialoguen y se transformen mutuamente. Estas voces permiten entender que el currículo, cuando es vivido, resignificado y producido desde el territorio, deja de ser un instrumento técnico y se convierte en una herramienta política y cultural. En esta línea, los actores no solo demandan mejoras al modelo vigente, sino que proyectan un currículo alternativo, situado, y construido desde la sabiduría comunitaria, lo cual dialoga directamente con la noción de currículo descolonizador (Walsh 2017) y con la epistemología del Sur (Sousa Santos 2009). En este escenario, la comunidad se convierte en sujeto político y

epistémico, capaz de generar conocimientos, tiempos y prácticas educativas propias, con una clara intención de autonomía cultural y lingüística.

Como investigadora, reconozco que estos aportes no son anecdóticos ni aislados: representan una propuesta pedagógica viva, gestada en el diálogo entre generaciones y proyectada como una alternativa real al currículo nacional. Sin embargo, también es importante visibilizar las limitaciones estructurales que persisten: la falta de reconocimiento oficial, la escasez de recursos, y la fragilidad de las redes de formación docente intercultural. ¿Está el sistema educativo ecuatoriano dispuesto a reconocer un currículo que no solo provenga del territorio, sino que también cuestione su estructura misma? Esta pregunta no es solo retórica, sino una interpelación directa a las políticas públicas, que deben dejar de concebir la interculturalidad como un “complemento” del sistema, y asumirla como el principio organizador de una educación verdaderamente democrática, diversa y situada.



## Conclusiones y recomendaciones

### Conclusiones

En el marco de la presente investigación, se partió de tres supuestos fundamentales que orientaron el diseño metodológico y el análisis de los hallazgos. El primero planteaba que las políticas curriculares en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se definen teóricamente a partir de marcos normativos estatales y se caracterizan por una escasa inclusión de perspectivas comunitarias indígenas. El segundo asumía que el diseño de dichas políticas se desarrolla con una limitada participación de las comunidades indígenas, lo que restringe su capacidad de responder a las particularidades culturales y lingüísticas de los territorios. El tercero consideraba que las experiencias y percepciones de los actores educativos sobre la implementación actual de estas políticas revelan insatisfacción y múltiples desafíos, derivados de la falta de adecuación y contextualización a las realidades educativas locales. Estos supuestos, formulados a partir de la revisión teórica y del contexto histórico-político de la EIB, se constituyeron en ejes interpretativos para articular el diálogo entre teoría y evidencia empírica a lo largo del estudio.

Partiendo de esto, la investigación permitió comprender cómo perciben los actores educativos de la EIB el diseño e implementación de las políticas curriculares, a partir del diálogo entre sus voces, las miradas teóricas y mi voz como investigadora se construyen estas conclusiones. En cuanto al primer objetivo de la investigación, se identificó que las políticas curriculares en la EIB desde lo institucional o normativo, se definen como acciones técnicas o normativas estandarizadas. No obstante, en el diálogo con los actores y desde la Teoría Curricular Itinerante y otras miradas teóricas, se definen como construcciones político-ideológicas y educativas atravesadas por disputas de poder centralizado representado por el Estado y los proyectos educativos propios de los pueblos indígenas. Esta definición se distancia de una mirada neutral, más bien reconoce que, el currículo en dichos contextos, es un campo de tensiones entre el poder institucional y la autonomía comunitaria. Lo mencionado se consolida como un posible aporte a la teoría científica desde el análisis de la información en el debate sobre el currículo.

En el contexto de la EIB, las políticas curriculares están marcadas por las demandas históricas de los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador, que condicionan a la dinámica curricular en un contexto con identidad cultural, lingüística y comunitaria. En este campo de estudio, el currículo se consolida como un símbolo de resistencia frente a movimientos característicos de una sociedad globalizada y homogeneizante, en la que se destacan elementos pedagógicos como los saberes ancestrales y el principio de integralidad que giran en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una óptica documental, estas políticas se han desarrollado en el marco de reformas institucionales promovidas por el Estado, tales como la creación del SEIB en 1987, el MOSEIB en 1993 (y su reforma en 2013), la emisión de 14 currículos por nacionalidades y las planificaciones comunitarias del 2017, y el reajuste curricular proyectado para el Currículo *Kichwa* en 2025. Aunque estos documentos incorporan ciertos elementos del enfoque intercultural, su definición teórica sigue anclada en una lógica prescriptiva, estructurada y enmarcada desde el centro hacia la periferia, es decir, un enfoque *top-down*. Esta mirada de diseño no es innata del contexto en el que se sitúa la investigación, al contrario, los aportes teóricos internacionales y nacionales y otras investigaciones han visibilizado a esta temática como necesaria para el debate académico ecuatoriano. Por lo que, este hallazgo no solo permite pensar de manera más profunda la política curricular en Ecuador, sino que ofrece una lente crítica útil para estudiar procesos similares en otros contextos de América Latina, donde también se enfrentan tensiones entre normatividad estatal y autonomía educativa. Esta reflexión no se limita al campo de la EIB, sino que resulta pertinente para otros ámbitos de la educación donde se disputan sentidos, territorios y saberes.

La revisión documental y normativa evidencia que las políticas curriculares han sido históricamente determinadas por reformas impulsadas desde el Estado, tales como las de 1987, Creación del SEIB; MOSEIB (1993, reformulado en 2013); la emisión de los 14 currículos por nacionalidades (2017), y las planificaciones comunitarias (PCC y guías de interaprendizaje) y el reajuste curricular en el Currículo *Kichwa* proyectado para el 2025. Esta última como información que surge desde las entrevistas. Estas reformas, aunque han incorporado ciertos elementos del enfoque intercultural, continúan siendo estructuradas desde una lógica hegemónica *top-down*, que limita la autonomía curricular de los pueblos indígenas. Lo mencionado resalta la necesidad de una mirada más crítica y contextualizada sobre el papel del Estado en la definición curricular. A la vez, pone en evidencia que las políticas curriculares no son estáticas ni universales, sino que deben

entenderse como procesos históricos atravesados por disputas de poder, negociación y resistencia. Este estudio se centra en un caso específico, sus implicaciones pueden ser aplicables a otros contextos donde se despliegan políticas interculturales bajo lógicas centralistas. El análisis histórico del currículo en la EIB ecuatoriana puede servir como punto de partida para investigaciones comparativas que exploren cómo se configura la política curricular en territorios donde también se tensionan las relaciones entre Estado, territorio y saberes diversos.

En diálogo con el segundo objetivo específico, se caracterizó el diseño de las políticas curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde una mirada participativa. Este análisis se construyó desde una triangulación rigurosa entre las voces comunitarias, la teoría crítica y el posicionamiento de la investigadora. Los resultados evidencian que dicho diseño se encuentra marcado por procesos cambiantes y disputados, en los que confluyen elementos estructurales como el territorio, la política pública, y la acción e inacción del Estado. La propuesta de un currículo participativo emergió como un proyecto del Estado plurinacional e intercultural; sin embargo, su concreción ha sido limitada. A once años de la oficialización del currículo nacional de la EIB, persiste una percepción generalizada de imposición estatal desde una lógica vertical, técnica y centralizadora, que restringe la participación de las comunidades a niveles consultivos o simbólicos.

Pese a esta realidad estructural, la investigación documenta experiencias significativas de reapropiación curricular en territorios organizados, como el pueblo *Kichwa* Saraguro. En este contexto, los instrumentos mesocurriculares: PEC, PPC y PCC, no solo se usan como complementos del currículo oficial, sino como herramientas para tensionarlo, resignificarlo y dotarlo de un sentido territorial, cultural y pedagógico. Estos dispositivos representan formas de resistencia que permiten que los pueblos recuperen su voz en el proceso educativo, incluso en medio de condiciones estructurales complejas. En cuanto a los actores educativos, algunos docentes han formado parte de equipos técnicos para procesos de reforma curricular. Sin duda, esto representa una apertura parcial desde el nivel institucional. No obstante, la participación familiar y comunitaria continúa siendo débil y fragmentaria, especialmente en el diseño de las políticas. No se evidencia que se han vinculado en momentos específicos de la implementación, todavía no existe un involucramiento sostenido ni estructural en las fases de construcción curricular. Esto revela que el proyecto de nación intercultural aún no se ha consolidado plenamente como

política pública integral: se expresa en el currículo, pero no permea otros niveles de decisión.

Con este panorama, se sostiene que la participación docente y comunitaria en el diseño curricular de la EIB oscila entre la exclusión estructural y la agencia situada. A nivel macro, el Estado mantiene el control sobre los contenidos, metas y estándares; sin embargo, en los niveles meso y microcurricular emergen experiencias que resignifican el currículo desde la práctica cotidiana, la memoria y la territorialidad. Estas formas de participación no han sido otorgadas: han sido conquistadas mediante trayectorias organizativas, legitimidades comunitarias y la acción política de los actores educativos. Esta caracterización permite afirmar que, el diseño curricular en la EIB no puede ser comprendido como un proceso meramente técnico o administrativo. Es un campo de disputa epistémica y política, donde se enfrentan proyectos de país, modelos de conocimiento y formas de entender la educación. Desde esta perspectiva, la autonomía pedagógica aparece como una condición necesaria para construir un currículo intercultural con enfoque crítico. Estos hallazgos abren líneas de generalización hacia otras realidades locales y regionales en América Latina. Principalmente, esto se presenta en las tensiones entre el currículo prescrito y el currículo vivido, entre participación simbólica y la autonomía, entre interculturalidad funcional y crítica, no son exclusivas de este caso. Al contrario, responden a un patrón más amplio en los sistemas educativos de la región, en los que los pueblos indígenas siguen disputando su derecho a diseñar y vivir una educación propia.

En cumplimiento del tercer objetivo específico, esta investigación ha permitido conocer las experiencias y percepciones de los actores educativos sobre la implementación actual de las políticas curriculares en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), revelando que dicho proceso no puede comprenderse como una simple ejecución normativa. La implementación es, más bien, un terreno vivo, contradictorio y profundamente político, donde confluyen prácticas, resistencias, silencios y disputas entre saberes. Las voces de docentes, líderes comunitarios, familias y académicos permiten afirmar que la EIB se implementa no desde el cumplimiento de estándares, sino desde la agencia pedagógica de los territorios. En escenarios en los que, el Estado no ha garantizado condiciones adecuadas como la formación docente contextualizada, recursos específicos o una institucionalidad intercultural sólida, los actores locales han respondido con creatividad, conocimiento ancestral y compromiso político. Es por ello que, el currículo se configura como una práctica de territorialización del conocimiento, donde

las comunidades adaptan, recrean o incluso transforman lo prescrito desde sus propios sentidos culturales y educativos. No obstante, esta reapropiación no es homogénea ni exenta de tensiones. En ella, persisten profundas brechas estructurales: currículos poco contextualizados, débil articulación entre EIB y Educación Superior, precariedad de recursos, ausencia de reconocimiento a los saberes comunitarios y una institucionalidad que, a pesar de proclamar la interculturalidad, sigue operando bajo lógicas monoculturales. Estas tensiones abren interrogantes cruciales para el debate educativo actual: ¿Puede hablarse de interculturalidad sin soberanía curricular? ¿Es posible construir una educación pertinente si el sistema sigue evaluando a los pueblos indígenas desde parámetros externos? ¿Cómo avanzar hacia una autonomía pedagógica que no solo esté escrita en la ley, sino que se ejerza desde el aula y la comunidad?

Los hallazgos también revelan una profunda fractura entre currículo prescrito y currículo vivido. Mientras el primero opera desde una lógica estatal, estandarizada e interpretada, el segundo se construye cotidianamente en la práctica docente, en el diálogo con la lengua, la comunidad, el territorio y la espiritualidad. En este marco, el rol del docente adquiere una centralidad ineludible: no es un ejecutor, sino un mediador cultural, un creador de sentido, un tejedor de comunidad. Del mismo modo, las familias y líderes comunitarios emergen como pilares excluidos en la implementación, que sostienen el proceso educativo incluso cuando no son reconocidos formalmente por el sistema.

Bajo esta lógica, el modelo de implementación vigente requiere repensarse desde marcos epistemológicos y políticos más amplios. Actualmente, no se puede hablar de incluir a las comunidades; es necesario ceder poder para que los pueblos puedan diseñar, decidir e implementar su propio currículo, con coherencia territorial, lingüística y cultural. Ello exige una transformación profunda del aparato educativo nacional: no solo del currículo oficial, sino de los marcos de evaluación, los programas de formación docente, la estructura de financiamiento y la relación con el sistema de Educación Superior.

Con base en lo expuesto, pese a que, este estudio se sitúa en el pueblo *Kichwa Saraguro*, las tensiones encontradas tienen eco en muchos otros territorios indígenas de América Latina. La distancia entre lo normativo y lo vivido, entre lo simbólico y lo efectivo, entre el diseño curricular estatal y las prácticas pedagógicas comunitarias, constituye una constante regional. En este sentido, los hallazgos no se proponen como verdades absolutas, sino como interpretaciones de sentires, que pueden nutrir discusiones y procesos en otras realidades. Desde mi lugar como investigadora, sostengo que hablar

de implementación curricular en la EIB implica mirar más allá de los indicadores de cumplimiento. Implica reconocer que, aun en contextos adversos, el currículo se vive, se defiende y se reinventa desde abajo. En Saraguro hay docentes que planifican en diálogo con la luna, madres que enseñan la lengua en casa porque ya no está en la escuela, niños que sueñan en tres idiomas, y comunidades que transforman el aula en ritual. En este contexto converge y se sitúa la EIB, no se implementa porque lo dicta una política, sino porque es parte de la cotidianidad. Frente a esta evidencia, la pregunta no es si el currículo se está aplicando correctamente, sino: ¿Estamos dispuestos a construir una educación en el que, cada pueblo pueda verse, hablarse, enseñarse y soñarse a sí mismo, sin pedir permiso?

### **Recomendaciones**

A nivel estructural y político se recomienda:

- Garantizar autonomía curricular real para los pueblos y nacionalidades, a través de mecanismos normativos que reconozcan sus derechos epistemológicos, lingüísticos y culturales, más allá de una adaptación simbólica del currículo nacional.
- Fortalecer la institucionalidad de la EIB, dotando de recursos, personal técnico especializado y estabilidad a los órganos responsables (como la Subsecretaría de EIB y el Consejo Plurinacional).
- Generar una política pública de largo plazo, sostenida y evaluada participativamente, que articule la EIB desde la educación inicial hasta la superior, incluyendo planes específicos de continuidad académica e inserción laboral de estudiantes indígenas.

A nivel pedagógico y curricular se recomienda:

- Formar y capacitar de manera continua al personal docente, en el uso del MOSEIB, las guías de interaprendizaje y las herramientas de planificación comunitaria, con enfoque intercultural, crítico y descolonizador.
- Desarrollar materiales educativos contextualizados, producidos desde y con las comunidades, incorporando sus saberes ancestrales, lenguas propias y prácticas culturales.
- Revisar y adaptar el sistema de evaluación para que reconozca el aprendizaje situado, los procesos comunitarios y los ritmos pedagógicos locales, evitando la imposición de estándares externos descontextualizados.

A nivel comunitario y territorial se recomienda:

- Fortalecer la participación activa de las familias, sabios y líderes comunitarios en todo el ciclo curricular: diseño, planificación, implementación y evaluación.
- Impulsar procesos de construcción curricular desde abajo, a través de los Proyectos Curriculares Comunitarios (PCC), Planes Educativos Comunitarios (PEC) y Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que tensionen y reinterpreten el currículo oficial.
- Promover experiencias territoriales como el proyecto del Currículo *Kichwa* Saraguro, que sirvan como referentes para procesos de desterritorialización del conocimiento.



## Lista de referencias

- Almoguera, Joaquín, y Gabriel Guillén. 2008. *La autonomía en la integración política: la autonomía en el estado moderno el estatuto de Cataluña textos parlamentarios y legales*. Madrid: Editorial Reus.
- Althusser, Louis. 1998. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Arnstein, Sherry. 1969. "A Ladder of Citizen Participation". *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4): 216-24.
- Ayala Mendivil, Ronald Espíritu, y Sonia Shishido Sánchez. 2021. "Percepciones de los agentes comunitarios sobre la participación comunitaria en una comunidad del Callao-Perú (2020)". *Ágora: Revista Científica* 8 (2): 88–94. <https://doi.org/10.21679/arc.v8i2.224>
- Ball, Stephen . 2016. "Following Policy: Networks, Network Ethnography and Education Policy Mobilities". *Journal of Education Policy* 31 (5): 549–66. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Benítez Paillacho, Ximena, y Myriam Báez Sepúlveda. 2024. "Una dinámica histórica y panorámica del currículo en el Ecuador". *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (4): 133–45. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2235>
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2003. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cardozo, Elsa. 2013. *Análisis de políticas públicas: fundamentos y herramientas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cardozo, Nelson. 2008. "¿Por qué comparar políticas públicas?" *Boletín de Política Comparada* (Universidad Nacional de Quilmes), Buenos Aires.
- Casillas Avalos, Itzel (coord.). 2023. *Educación no formal y pedagogía: Saberes para la formación y la intervención*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Castro, Ana. 2023. *Acceso a la educación superior de pueblos y nacionalidades: estado de las políticas públicas*. Quito: Universidad de las Fuerzas Armadas.

- CIPPEC. 2019. *Guía N° 4: ¿Cómo diseñar metas e indicadores para el monitoreo y la evaluación de políticas públicas?* Buenos Aires: CIPPEC.
- Corbetta, Silvina. 2021. *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina: estado del arte (2015–2020)*. París: UNESCO.
- Denzin, Norman K. 2012. “Triangulation 2.0”. *Journal of Mixed Methods Research* 6 (2): 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Deroncele Acosta, Ángel; Gross Tur, Ramiro; y Medina Zuta, Patricia. 2021. “Prácticas docentes y autonomía pedagógica en América Latina: Entre la reproducción y la transformación”. *Revista Conrado* 17 (79): 225–33. Consultado en <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1717>
- DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe). 1993. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB*. Quito: Ministerio de Educación.
- DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe). 1997. *Programas de estudio para el décimo, décimo primero y décimo segundo nivel para las áreas humanísticas*. Quito: Producciones Digitales UPS.
- EC Ministerio de Educación del Ecuador. 1993. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC Ministerio de Educación del Ecuador. 2006. *Plan Decenal de Educación 2006–2015*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC Ministerio de Educación del Ecuador. 2016. *Currículo de la Educación Intercultural Bilingüe: Fundamentos, estructura y orientaciones pedagógicas*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC Ministerio de Educación. 2017a. “Currículos Nacionales Interculturales Bilingües”. Boletín informativo. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC Ministerio de Educación. 2017b. *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC Ministerio de Educación. 2017c. Acuerdo Ministerial n.º MINEDUC-2017-00017-A. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC Ministerio de Educación. 2019. *Lineamientos para la elaboración de la Planificación Curricular Comunitaria (PCC)*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC Ministerio de Educación. 2020. *Currículo priorizado para la emergencia*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

- EC Ministerio de Educación. 2022. *Currículo priorizado con énfasis en competencias*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC Ministerio de Educación. 1993. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC Ministerio de Educación. 2013. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- EC. 1998. *Constitución Política de la República del Ecuador 1998*. Registro Oficial 1, 11 de agosto de 1998.
- EC. 2008. *Constitución de la República del Ecuador 2008*. Registro Oficial 449, 20 de octubre 2008.
- EC. 2018. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial, suplemento, 1 de marzo de 2018.
- Fabara Garzón, Eduardo. 2020. “La formación de docentes a partir del 28 de mayo de 1944”. *Revista Andina de Educación* 3 (1): 20–30. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.3>
- Gómez Mendoza, Yolanda. 2018. “Políticas curriculares. Crítica y generación de alternativas desde la creación cotidiana”. *Educación y Ciudad* 34 (enero-junio): 13–24. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1865>
- González, María Isabel. 2015. “Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la Educación Indígena Intercultural”. *Revista Colombiana de Educación* 69: 75–95.
- González, María, Ana Ramírez, y Carmen Heredia. 2020. *Percepción de los docentes acerca de la enseñanza en línea en el marco de la emergencia Covid-19 en Ecuador*. Informe de investigación. Guayaquil: Universidad Casa Grande.
- González, Silverio. 2024. “¿Fue Simón Rodríguez precursor de la educación intercultural bilingüe en Ecuador?” *Anales de la Universidad Central del Ecuador* 381: 1–15.
- Granda Merchán, Sebastián. 2020. *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos: La experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Serie Investigación Decolonial. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Ediciones Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978105733>
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio. 2017. *Metodología de la investigación*. 6.<sup>a</sup> ed. Ciudad de México: McGrawHill Interamericana Editores. ISBN 978-1-4562-2396-0.
- Herrera Pavo, Miguel Ángel, y María Gladys Cochancela Patiño. 2020. “Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador”. *Revista Scientific*

- 5 (15): 362–83. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>
- Ilbay, Eduardo. 2023. "Aplicación del MOSEIB y su currículo en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Monseñor Leonidas Proaño de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo". Informe de investigación. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Cuenca.
- Kreiner, Anita. 1996a. *Proyecto EBI: Propuesta del Currículum de Educación Bilingüe Intercultural para la Primaria*. Quito: Abya-Yala.
- Kreiner, Anita. 1996b. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". *Revista Iberoamericana de Educación* 20: 25–38.
- Kuckartz, Udo, y Stefan Rädiker. 2020. *Análisis de datos cualitativos con MAXQDA: texto, audio y video*. Berlín: MAXQDA Press.
- Lasswell, Harold D. 1951. "The Policy Orientation". *Stanford University Press*.
- León Sánchez, Mario, Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci, y José González-Monteagudo. 2023. "Analysis of Intercultural Education Policies in Italy and Spain: A Comparative Perspective". *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (LED Edizioni Universitarie)* 27: 137–53. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-027-sanc>.
- Espejo Leupin, Roberto, Verónica Romo López, y Karin Cárdenas. 2020. "Desarrollo docente y diseño curricular en educación superior: una sinergia necesaria para mejorar la calidad de la educación". *Estudios Pedagógicos* 46 (2): 7–23. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200007>.
- Macedo, Elizabeth, y Thiago Ranniery. 2021. "Derrida e a diferença: currículo como zona de tradução". *Imagens da Educação* 11 (00): 15–30.
- Mansutti Rodríguez, Alexander Antonio, Juan Carlos Brito Román, Carlos María Paucar Pomboza, Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua, Mario Enrique Yautibug Chimbolema, Ángel Abrahan Azogue Guaraca, José Antonio Duchi Zaruma, Josué Villarreal Puga, Gladys Cochancela Patiño, Patricio José Narváez, Michelle Estefania Arias Sinchi, y Briggith Katerine Pinos Reyes. 2025. *Miradas convergentes: La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Boletín ObservaUNAE (10). Azogues: Universidad Nacional de Educación — Facultad de Educación. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/boletin-10>

- Mejía, Marco Raúl. 2016. "Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur". *Educar em Revista* 61: 37–53. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>
- Morelli, Silvia, Juan Carlos Morucci, Fernando González, y Paula Castro. 2021. *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Oviedo, Alexis. 2017. "Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989–2007): Voces". Informe de investigación. Quito: Casa Andina.
- Paraskeva, João. 2014. *Currículo: Entre la colonialidad y la esperanza. Para una teoría crítica poscolonial de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Paraskeva, João. 2018. *Curriculum Epistemicide: Towards an Itinerant Curriculum Theory*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315734781>
- Paraskeva, João. 2016. "Desterritorializar: Hacia una Teoría Curricular Itinerante". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 30 (85): 121–31.
- Paraskeva, João. 2022. *Epistemicidio curricular: hacia una teoría curricular itinerante*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.L.
- Paraskeva, João. 2025. "Itinerant curriculum theory: People's theory against the field's epistemicidal ethos". *Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.320>
- Pérez, Juan Jairo, Johan Andrés Nieto-Bravo y Juan Esteban Santamaría Rodríguez. 2019. "La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales". *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas* 19 (37): 21–30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Perlo, Cristina. 2019. "Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador". *Revista Scientific* 8 (2): 34–49.
- Pierino, Elena. 2022. *La educación intercultural*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Polo, Regina. 2014. *Centralización, descentralización y autonomía en la España Constitucional*. Madrid: Carlos III University of Madrid.
- Quaroui, E. 2020. *Racismo, etnicidad e identidad en el siglo XXI*. Badajoz: AntropiQa 2.0.
- Quichimbo Saquichagua, Fausto Fabricio, y Nelly Mercedes Méndez Carchi. 2020. "Currículo y justicia social: un abordaje desde la interculturalidad". *Ciencia e Interculturalidad* 27 (2): 22–29. <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10427>

- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Edgardo Lander, 201–246. Buenos Aires: CLACSO.
- Quiroz, Rodrigo, y Ximena Riesco. 2024. "Participación comunitaria en sistemas y programas de apoyo al desarrollo infantil: una revisión sistemática de literatura". *Psyche* 33 (1): 1–17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2023.42723>
- Quiroz Rodríguez, Rodrigo. 2023. "Participación comunitaria en sistemas y programas de apoyo al desarrollo infantil: una revisión sistemática de literatura". *Psyche* (Santiago) 32 (1): 1–17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2023.42723>
- Quishpe, Jorge. 2019. *Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad: la Escuela de Educación y Cultura Andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Rodríguez, Martha. 2018. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador: luchas y experiencias del movimiento indígena desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Rodríguez, Simón. 2003. *Obras completas*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela.
- Roth, André-Noël. 2002. *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Sánchez, José. 2019. "Currículo y vivencia". *Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas* 16: 51–61. <https://doi.org/10.7764/aporia.16.663>
- Sousa, Boaventura de. 2018. *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, CLACSO y Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2021.73.57434>
- Sousa Santos, Boaventura. 2005. *Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon*. London: Verso.
- Sousa Santos, Boaventura. 2010. *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: UBA Sociales Publicaciones.
- Sousa Santos, Boaventura. 2010. *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: UBA Sociales Publicaciones.

- Stetsenko, Anna. 2023. "Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education". *Praxis Educativa* 24: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>
- Strauss, Anselm, y Juliet Corbin. 2002. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Turra Díaz, Omar, Mauricio Lagos Pando, y Mario Valdés Vera. 2018. "Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia: una mirada al currículum latinoamericano". *Diálogo Andino* 57: 49–60. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>
- UNESCO. 2021a. *Políticas de educación intercultural bilingüe: estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379490>
- van Dijk, Teun A. 2005. "Ideología y análisis del discurso". *Utopía y Praxis Latinoamericana* 10 (29): 9–36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27910292>
- Walsh, Catherine. 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. 2017. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala.
- Yin, Robert K. 2018. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, 6.<sup>a</sup> ed. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ziegler, Sandra. 2008. "Los docentes y la política curricular Argentina en los 90". *Cadernos de Pesquisa* 38 (134): 393–411. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200007>



## Anexos

### Anexo 1: Entrevista semiestructurada

Dirigida a: cuatro docentes, un estudiante, un padre de familia, un líder comunitario, un académico, una autoridad del SEIB, dos expertos en EIB.

#### **1. Guía de entrevista semiestructurada**

Objetivo Específico 2: Caracterizar cómo se diseñan las políticas curriculares de la EIB a nivel participativo.

Dirigido a: Líderes indígenas, intelectuales, académicos, autoridades de la SEIB y docentes.

Recursos: Carta de consentimiento informado y grabadora.

#### **2. Introducción**

Estimado/a (nombre del entrevistado/a):

Reciba un cordial saludo. Le agradezco profundamente su disposición para participar en esta entrevista, cuyo propósito es conocer su experiencia y perspectiva sobre el diseño de las políticas curriculares en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Su testimonio es valioso para comprender cómo se diseñan las políticas curriculares de la EIB a nivel participativo. Se realizará una introducción sobre la experiencia que tiene el entrevistado.

1. ¿Cuéntenos sobre usted y su experiencia en la EIB en el currículo?

A partir de su relato, se realizarán las siguientes preguntas:

#### **Indicador 1: Concepciones sobre el currículo**

2. ¿Qué significado tiene para usted el currículo en el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe?  
¿Cómo lo ha vivido desde su rol como docente, líder, académico y autoridad?

3. ¿Qué elementos considera fundamentales que debe incluir un currículo para pueblos y nacionalidades indígenas?

4. ¿Qué principios o enfoques deberían guiar el diseño curricular en la EIB?

#### **Indicador 2: Participación en procesos curriculares**

5. ¿Cómo vivió el proceso de diseño de políticas curriculares en la EIB, ya sea en su construcción, ajuste o revisión? ¿Qué formas de trabajo, dinámicas o metodologías se utilizaron?

6. ¿Cómo describiría usted la participación de las comunidades en los procesos de construcción curricular de la EIB? ¿Qué aspectos destacaría como fortalezas o debilidades de esa participación?

7. ¿Podría compartir alguna experiencia que haya tenido en espacios donde se construyó, ajustó o revisó el currículo de la EIB? ¿Cómo se desarrolló ese proceso y cuál fue su rol?

8. ¿Qué situaciones o experiencias recuerda como complejas o difíciles dentro de los procesos participativos de construcción curricular en la EIB?

#### **Indicador 3: Valoración del diseño curricular actual**

9. ¿Considera que el currículo actual de la EIB responde a las realidades culturales, lingüísticas y territoriales de los pueblos indígenas? Profundizar en la respuesta, si la respuesta es sí.

10. ¿Qué sugerencias propondría para fortalecer la participación en futuras reformas curriculares?

### **3. Guía de entrevista semiestructurada**

Objetivo Específico 3: Conocer cuáles son las experiencias y percepciones de los actores educativos de la EIB sobre la implementación actual de estas políticas en sus contextos educativos.

Dirigido a: Docentes, estudiantes, líder comunitario y familia.

#### **Indicador 1: Experiencias en la implementación del currículo.**

1. ¿Cómo ha sido su experiencia en la aplicación del currículo en su institución?

2. ¿Qué elementos del currículo se implementan con mayor facilidad y cuáles presentan dificultades?
3. ¿Qué tipo de acompañamiento ha recibido para implementar el currículo en su institución o territorio?
4. ¿Cómo han vivido los estudiantes la implementación del currículo?
5. ¿Cómo la comunidad ha percibido la implementación del currículo?

**Indicador 2: Percepciones sobre pertinencia y adecuación**

6. ¿Cómo percibe usted la relación entre el currículo vigente y las necesidades reales de su comunidad?
7. ¿Qué aspectos del currículo considera que dialogan o no con la vida cotidiana, cultura y prioridades de su comunidad?
8. ¿De qué manera se incorpora la lengua y la cultura de su pueblo o nacionalidad en los contenidos y metodologías?
9. ¿Cómo percibe la relación entre el currículo oficial y los saberes comunitarios?

**Indicador 3: Sugerencias y propuestas**

10. ¿Qué cambios propondría para que el currículo se adapte mejor a su realidad educativa?
11. ¿Qué buenas prácticas conoce o ha desarrollado en su institución que deberían fortalecerse?
12. ¿Qué sugerencias propondría para fortalecer la implementación en su contexto educativo?

## **Anexo 2: Consentimiento informado**

### **Título del estudio:**

Las políticas curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

### **Investigadora responsable:**

Génesis Belén Hurtado Ágreda

### **Propósito de la investigación:**

El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo perciben los actores educativos de la EIB el diseño e implementación de las políticas curriculares.

### **Procedimiento:**

Se me invita a participar en una entrevista semiestructurada, en la que se abordarán temas relacionados con el currículo de la EIB, su diseño, implementación y pertinencia. La entrevista podrá ser grabada con fines exclusivos de análisis académico. Los datos recolectados serán confidenciales y usados únicamente con fines de investigación.

### **Confidencialidad:**

La información proporcionada será tratada con total confidencialidad. No se divulgará ningún dato personal ni se hará referencia directa a mi identidad en los informes o publicaciones resultantes. Se utilizarán seudónimos o códigos para proteger mi anonimato.

### **Voluntariedad:**

Mi participación es completamente voluntaria. Tengo derecho a no responder alguna pregunta o retirarme de la entrevista en cualquier momento sin que ello implique ninguna consecuencia.

### **Beneficios y riesgos:**

No existen riesgos previsibles derivados de mi participación. Este estudio busca contribuir al fortalecimiento de políticas educativas más contextualizadas e inclusivas para los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

### **Declaración de consentimiento**

Yo, \_\_\_\_\_, he leído o se me ha explicado adecuadamente el contenido de este consentimiento informado. He comprendido el propósito de la investigación y las condiciones de mi participación. Consiento libre y voluntariamente en participar en la entrevista.

Autorizo la grabación de audio de la entrevista

No autorizo la grabación de audio de la entrevista

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_