CAPÍTULO 8

Más allá de la interculturalidad declarativa: profundidad epistemológica de la incorporación del conocimiento indígena en los currículos priorizados 2025 del Ecuador

Beyond declarative interculturality: epistemological depth of indigenous knowledge incorporation in Ecuador's 2025 prioritized curricula

1 **Carlos Marcelo Molina Colcha**
Candidato a Ph.D.
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
cmmolina11@utpl.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-1839-3741

DOI https://doi.org/10.64644/9789907956313_8 RECIBIDO 09/09/2026 | ACEPTADO 13/10/2026

RESUMEN

El objetivo fue analizar los niveles de profundidad epistemológica con que la interculturalidad, la dimensión comunitaria y los conocimientos indígenas se incorporan en los currículos priorizados 2025 del Ecuador, identificando el camino desde el reconocimiento lingüístico y cultural hasta el conocimiento aplicable y la posible coproducción curricular comunitaria. Se desarrolló una investigación cualitativa de análisis documental sobre seis instrumentos oficiales: Educación Inicial (3-5 años), Preparatoria, Educación General Básica Elemental, Media y Superior, y Bachillerato General. Mediante análisis cualitativo de contenido se codificaron fundamentos, objetivos, destrezas, criterios de evaluación, indicadores y orientaciones metodológicas. Se construyó una tipología de cinco niveles de inclusión: lengua, cultura, saber ancestral, conocimiento aplicable y conocimiento coproductivo comunitario; el MOSEIB se utilizó como referente analítico de contraste. Los resultados muestran una presencia consistente de lenguas, diversidad cultural y saberes ancestrales, así como evidencias de conocimiento indígena aplicado en ciencias naturales, matemática y filosofía. Sin embargo, los documentos analizados presentan menor explicitación de mecanismos mediante los cuales comunidades, sabios u otros actores territoriales participan como productores, transmisores o validadores del conocimiento curricular. Este resultado se restringe al currículo prescrito y no permite determinar la existencia o ausencia de procesos de coproducción desarrollados fuera de los documentos estudiados. Se concluye que los currículos priorizados superan una inclusión exclusivamente declarativa, pero evidencian, en el plano documental, una discontinuidad entre reconocimiento epistemológico y explicitación de mecanismos de coproducción comunitaria. El aporte original es doble: en el plano metodológico, se propone una matriz ordinal preliminar P1-P5 para diferenciar presencia temática, estatus del conocimiento, función epistemológica y autoridad comunitaria; en el plano analítico, se identifica una discontinuidad documental entre la utilización cognitiva o aplicada de conocimientos indígenas y la

explicitación de mecanismos de coproducción comunitaria. La propuesta requiere validación externa antes de asumir su transferibilidad a otros corpus curriculares.

Palabras clave: educación intercultural, currículo, conocimientos indígenas, educación comunitaria, investigación sobre el currículo

ABSTRACT

The objective was to analyze the levels of epistemological depth with which interculturality, the community dimension, and Indigenous knowledge are incorporated into Ecuador's 2025 prioritized curricula, identifying the path from linguistic and cultural recognition to applicable knowledge and the potential for community-based curricular co-production. A qualitative documentary study was conducted on six official curricular instruments: Early Childhood Education (ages 3-5), Preparatory Education, Elementary, Middle, and Upper Basic General Education, and General Baccalaureate. Through qualitative content analysis, curricular foundations, objectives, skills, assessment criteria, indicators, and methodological guidelines were coded. A five-level typology of inclusion was developed: language, culture, ancestral knowledge, applicable knowledge, and community co-produced knowledge; the MOSEIB was used as an analytical benchmark for contrast. The results show a consistent presence of Indigenous languages, cultural diversity, and ancestral knowledge, as well as evidence of applied Indigenous knowledge in natural sciences, mathematics, and philosophy. However, the documents analyzed provide less explicit specification of mechanisms through which communities, knowledge holders, or other territorial actors participate as producers, transmitters, or validators of curricular knowledge. This finding is limited to the prescribed curriculum and does not establish the presence or absence of co-production processes developed outside the documents examined. It is concluded that the prioritized curricula go beyond exclusively declarative inclusion but reveal, at the documentary level, a discontinuity between epistemological recognition and the explicit specification of community co-production mechanisms. The original contribution is twofold: methodologically, the study proposes a preliminary ordinal P1-P5 matrix to distinguish thematic presence, knowledge status, epistemological function, and community authority; analytically, it identifies a documentary discontinuity between the cognitive or applied use of Indigenous knowledge and the explicit specification of community co-production mechanisms. The proposal requires external validation before its transferability to other curricular corpora can be assumed.

Keywords: intercultural education, curriculum, indigenous knowledge, community education, curriculum research

1. Introducción

La interculturalidad es un elemento central en la educación ecuatoriana. La Constitución de la República del Ecuador (2008) define a la educación como intercultural, incluyente y diversa, y establece que el Sistema Nacional de Educación debe integrar una visión intercultural en consonancia con la pluralidad territorial, cultural y lingüística del país. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2024), a su vez, reconoce la contextualización curricular y la posibilidad de complementar el currículo nacional según las especificidades culturales y comunitarias. En los currículos priorizados 2025, estas disposiciones se reproducen como fundamento jurídico y se articulan con una propuesta orientada a competencias comunicacionales,

matemáticas, digitales y socioemocionales, además de nuevas inserciones curriculares (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura [MEDC], 2025a, 2025b, 2025c, 2025d, 2025e, 2025f).

La existencia de un mandato intercultural, sin embargo, no resuelve por sí misma la cuestión curricular. La trayectoria latinoamericana de la educación intercultural bilingüe (EIB) muestra un camino desde políticas inicialmente focalizadas en poblaciones indígenas hacia debates más amplios sobre la interculturalización de los sistemas educativos.

El análisis regional de López y Küper (1999) ya advertía que la ampliación de la EIB debía superar respuestas compensatorias y lingüísticas aisladas; casi dos décadas después, Corbetta et al. (2018) identificaron como desafío regional la transversalización de la interculturalidad en los distintos niveles del sistema, y UNESCO (2019) subrayó que el reconocimiento normativo de lenguas y culturas no elimina las brechas de participación comunitaria, formación docente y diálogo entre sistemas de conocimiento. Esta literatura desplaza la pregunta desde si la diversidad está nombrada hacia cómo se institucionaliza en el currículo y en las relaciones pedagógicas.

En el plano epistemológico, la discusión latinoamericana converge con una literatura internacional que cuestiona la supuesta neutralidad cultural del conocimiento escolar. Aikenhead y Ogawa (2007) distinguen formas culturalmente situadas de comprender y vivir la naturaleza; Bang y Medin (2010) proponen que la educación científica permita navegar entre múltiples epistemologías; y Barnhardt y Kawagley (2005) sostienen que los sistemas indígenas de conocimiento deben desplazarse desde los márgenes hacia el centro de los procesos educativos. En América Latina, este debate adquiere particular relevancia porque la interculturalidad se desarrolla en sistemas educativos atravesados por historias coloniales, desigualdades lingüísticas y currículos nacionales estandarizados.

Por ello, la incorporación de un contenido indígena no puede asumirse automáticamente como reconocimiento epistemológico: es necesario examinar qué función cumple ese conocimiento, qué autoridad se le atribuye y quién interviene en su producción y validación. Esta discusión se vincula además con la justicia cognitiva de Santos (2015), que problematiza las jerarquías entre formas de conocer, y con Smith (2021), quien plantea que la descolonización exige transformar las relaciones de autoridad mediante las cuales los pueblos indígenas son investigados y representados.

En este estudio, la profundidad epistemológica se entiende como el grado cualitativo en que el currículo atribuye a los conocimientos indígenas una función que trasciende su mera presencia temática o cultural. Esta profundidad aumenta cuando el conocimiento pasa de ser objeto de reconocimiento lingüístico o cultural a ser reconocido como conocimiento propio, utilizado en operaciones cognitivas o aplicadas y, finalmente, vinculado con la participación de sus portadores colectivos en procesos de producción, transmisión, validación o decisión curricular.

La noción no expresa una medida cuantitativa ni presupone una superioridad intrínseca entre formas de conocimiento; constituye una categoría analítica orientada a examinar qué función curricular adquiere el conocimiento indígena y qué grado de autoridad epistemológica es reconocido a los sujetos vinculados con su producción. Esta interpretación se sustenta en perspectivas que cuestionan la neutralidad cultural del conocimiento escolar y reconocen la

coexistencia de múltiples formas de conocer (Aikenhead & Ogawa, 2007; Bang & Medin, 2010; Barnhardt & Kawagley, 2005).

Desde esta perspectiva, considerar a una comunidad como sujeto epistemológico implica reconocer que sus integrantes y estructuras colectivas no constituyen únicamente fuentes de información, contextos culturales o destinatarios de la educación, sino actores con capacidad socialmente situada para producir, transmitir, interpretar, contrastar y validar conocimientos. Esta condición supone diferenciar entre utilizar contenidos procedentes de una comunidad y reconocer alguna forma de autoridad a quienes sostienen, recrean y transmiten esos conocimientos.

En términos curriculares, dicha distinción resulta central: un currículo puede incorporar saberes indígenas sin modificar necesariamente las relaciones mediante las cuales se decide qué conocimientos son legítimos, quién puede interpretarlos y bajo qué criterios se incorporan al proceso educativo. Esta lectura dialoga con la justicia cognitiva de Santos (2015), con el cuestionamiento de las relaciones de autoridad planteado por Smith (2021) y con las perspectivas que reconocen los sistemas indígenas de conocimiento como construcciones vinculadas con comunidades, territorios y prácticas culturales específicas (Barnhardt & Kawagley, 2005).

Los estudios recientes refuerzan esta necesidad. En Chile, Arias-Ortega et al. (2019) identifican limitaciones epistemológicas de la EIB mapuche y proponen coconstruir materiales con docentes, familias y comunidad, incorporar métodos educativos propios y desarrollar investigación situada en comunidad, familia y escuela. Una revisión sistemática sobre educación rural bilingüe latinoamericana encontró que las políticas y currículos suelen enfrentar problemas de contextualización y que la participación comunitaria es un componente recurrentemente señalado para hacer efectiva la interculturalidad (Duque Salazar et al., 2024).

Más recientemente, la revisión de prácticas pedagógicas interculturales en Chile y Perú de Chiappa et al. (2025) distingue entre prácticas que solo reconocen diferencias culturales y aquellas que fortalecen lenguas y conocimientos indígenas, incorporan saberes al currículo o incluso cuestionan el currículo oficial. Estos antecedentes sugieren que la interculturalidad no es una condición dicotómica, sino un continuo de profundidad curricular y epistemológica.

En el plano internacional, investigaciones recientes amplían este debate más allá de América Latina. En Australia, Burgess et al. (2022) cuestionan que los conocimientos aborígenes operen como un añadido al currículo y muestran el potencial de experiencias de aprendizaje centradas en Country y lideradas por educadores comunitarios; Thorpe et al. (2024) proponen posicionar el aprendizaje centrado en Country como fundamento curricular y pedagógico; y Thompson et al. (2024) advierten que la propia estructura curricular puede subordinar los conocimientos indígenas a marcos disciplinares occidentales.

En Sudáfrica, Mpuangnan y Ntombela (2024) destacan la relevancia de incorporar voces y conocimientos comunitarios en los procesos de desarrollo curricular. En conjunto, estos trabajos refuerzan la necesidad de analizar no solo la presencia de contenidos indígenas o locales, sino

también su posición dentro de la arquitectura curricular y el grado de participación reconocido a las comunidades.

El caso ecuatoriano agrega una tensión específica entre reconocimiento estatal y autonomía epistémica. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe constituye una experiencia institucional de larga trayectoria; sin embargo, la investigación etnográfica de Limerick (2024) muestra que la recuperación de Kichwa dentro de estructuras estatales se enfrenta a exigencias administrativas, estandarización y expectativas institucionales que pueden limitar los proyectos de revitalización lingüística.

Al mismo tiempo, el MOSEIB ofrece un referente normativo-pedagógico distinto: concibe la lengua como medio de producción de sabiduría, conocimiento, ciencia y tecnología; incorpora conocimientos de cada cultura; organiza la educación desde la familia y la comunidad; y dispone la participación de actores comunitarios en procesos educativos, planificación y evaluación (Ministerio de Educación, 2013). Históricamente, la Educación Infantil Familiar Comunitaria fue construida con aportes de ancianos, sabios, parteras y líderes comunitarios. El contraste permite diferenciar entre comunidad como contexto y comunidad como sujeto epistemológico.

A pesar de estos avances, persiste un vacío analítico. Los estudios regionales han documentado reconocimiento lingüístico, políticas de EIB, tensiones de implementación, contextualización y participación comunitaria; sin embargo, la literatura revisada ofrece menor desarrollo de instrumentos analíticos que permitan distinguir sistemáticamente entre reconocimiento lingüístico, presencia cultural, reconocimiento de saberes, función epistemológica aplicada y coproducción comunitaria dentro de currículos nacionales no específicos de EIB. Las interpretaciones dicotómicas presencia/ausencia de interculturalidad o inclusión/exclusión de saberes resultan insuficientes para documentos que pueden contener simultáneamente lenguas originarias, manifestaciones culturales, saberes ancestrales, usos científicos aplicados y referencias a la comunidad.

El problema científico consiste, por tanto, en determinar el estatus epistemológico asignado a esas incorporaciones e identificar si la aceptación de un saber está vinculada al respeto y validación del colectivo que lo produce. En consecuencia, el vacío no radica únicamente en determinar si los conocimientos indígenas están presentes o ausentes en el currículo, sino en disponer de un procedimiento analítico capaz de diferenciar el estatus que adquieren, la función que cumplen y la autoridad epistemológica reconocida a los sujetos vinculados con su producción.

A partir de esta distinción, la profundidad epistemológica puede analizarse mediante dos ejes complementarios: la función asignada al conocimiento indígena dentro del currículo y la autoridad reconocida a los sujetos vinculados con ese conocimiento. El primer eje permite distinguir entre presencia, reconocimiento y utilización cognitiva o aplicada; el segundo permite identificar si la comunidad permanece como contexto educativo o adquiere una participación explícita en la producción, transmisión, validación o decisión sobre el conocimiento curricular. Estos dos ejes constituyen la base conceptual de la tipología P1-P5 desarrollada en el estudio.

La pregunta de investigación fue: ¿qué niveles de profundidad epistemológica alcanza la incorporación de la interculturalidad, la dimensión comunitaria y los conocimientos indígenas en los currículos priorizados de 2025 del Ecuador, y en qué medida estos reconocen a las comunidades y actores indígenas como sujetos coproductores del conocimiento curricular? El objetivo fue analizar los niveles de profundidad epistemológica con que la interculturalidad, la dimensión comunitaria y los conocimientos indígenas se incorporan en los currículos priorizados de 2025 del Ecuador, identificando el camino desde el reconocimiento lingüístico y cultural hasta el conocimiento aplicable y la posible coproducción curricular comunitaria.

Como proposición analítica se planteó que los currículos incorporarían de manera verificable lenguas, culturas y saberes ancestrales, e incluso usos aplicados de determinados conocimientos indígenas, pero que la inclusión sería menos sistemática al examinar mecanismos de coproducción con comunidades, sabios y actores territoriales. La originalidad del estudio se expresa en dos contribuciones complementarias.

En el plano metodológico, se propone una tipología ordinal preliminar de cinco niveles P1 Lengua, P2 Cultura, P3 Saber ancestral, P4 Conocimiento aplicable y P5 Conocimiento coproductivo comunitario acompañada de definiciones operacionales y reglas de decisión orientadas a diferenciar presencia temática, estatus del conocimiento, función epistemológica y autoridad comunitaria dentro del currículo prescrito. Esta propuesta busca superar lecturas binarias de inclusión/exclusión y ofrecer un procedimiento analítico trazable para examinar distintas formas de incorporación del conocimiento indígena. En el plano analítico, el estudio identifica en los currículos priorizados ecuatorianos una transición desde el reconocimiento lingüístico y cultural hacia formas de utilización cognitiva y aplicada del conocimiento indígena, junto con una menor explicitación documental de mecanismos de autoridad epistemológica comunitaria.

Este segundo aporte permite caracterizar no solo qué contenidos indígenas aparecen, sino qué función curricular adquieren y hasta dónde se formaliza la participación de sus portadores colectivos. Ambas contribuciones deben interpretarse dentro del alcance documental y exploratorio del estudio: la tipología constituye una propuesta analítica en desarrollo, cuya estabilidad, capacidad discriminante y transferibilidad deberán examinarse mediante validación externa y aplicación en corpus independientes.

2. Métodos

2.1. Diseño de investigación

Se desarrolló un estudio cualitativo, documental, descriptivo-interpretativo, mediante análisis cualitativo de contenido. Este enfoque es pertinente cuando el propósito consiste en identificar, clasificar e interpretar patrones de significado dentro de documentos institucionales a partir de un marco de codificación explícito (Schreier, 2012). La lógica analítica combinó categorías deductivas, derivadas del problema y del marco conceptual, con refinamientos inductivos

emergentes durante la lectura del corpus. El análisis no pretendió evaluar la implementación de los currículos en las aulas, sino examinar el diseño curricular oficial y el estatus que este asigna a la interculturalidad, la comunidad y los conocimientos indígenas.

El objeto empírico del estudio se restringe al currículo prescrito, entendido como el conjunto de disposiciones, objetivos, destrezas, criterios, indicadores y orientaciones formalmente expresados en los documentos curriculares oficiales. En consecuencia, el análisis no permite establecer cómo estos contenidos son interpretados, desarrollados o transformados en la práctica pedagógica, ni permite evaluar materiales didácticos, planificación docente, procesos de aula, evaluación educativa o formas de participación comunitaria que puedan producirse durante la implementación. Los resultados deben interpretarse, por tanto, como características del diseño curricular documental y no como evidencia directa de las prácticas educativas efectivamente desarrolladas.

2.2. Corpus documental, criterios de inclusión y exclusión

El universo documental estuvo constituido por los instrumentos curriculares oficiales vigentes del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador correspondientes a los niveles y subniveles objeto de análisis. A partir de este universo se conformó un corpus documental mediante muestreo intencional por criterio, seleccionando los documentos que cumplían simultáneamente con las siguientes condiciones: a) ser instrumentos curriculares nacionales oficiales vigentes para 2025; b) corresponder a Educación Inicial, Preparatoria, Educación General Básica o Bachillerato General; y c) contener componentes operativos susceptibles de análisis, tales como fundamentos, objetivos, destrezas con criterios de desempeño, criterios de evaluación, indicadores u orientaciones metodológicas.

El corpus principal estuvo integrado por seis documentos: (a) *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia, 3-5 años, nivel de Educación Inicial*; (b) *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia, 5-6 años, subnivel Preparatoria*; (c) *Currículo priorizado de Educación General Básica, subnivel Elemental*; (d) *Currículo priorizado de Educación General Básica, subnivel Media*; (e) *Currículo priorizado de Educación General Básica, subnivel Superior*; y (f) *Currículo priorizado de Bachillerato General* (MEDC, 2025a-f). Se excluyó el currículo correspondiente a 0-3 años por constituir un instrumento de atención y educación de primera infancia con una estructura diferenciada respecto del conjunto principal analizado.

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Ministerio de Educación, 2013) no formó parte del corpus principal ni fue sometido al mismo procedimiento exhaustivo de codificación. Se utilizó exclusivamente como referente analítico de contraste, debido a que explicita de manera particular la participación comunitaria, los conocimientos ancestrales y la relación entre lengua, ciencia, cultura y territorio. Esta delimitación permitió mantener el foco del estudio en los currículos priorizados nacionales de 2025 y evitar interpretar el análisis como una comparación integral entre sistemas curriculares.

El uso del MOSEIB tuvo un carácter exclusivamente interpretativo y contextual. No se efectuó una comparación curricular formal entre el MOSEIB y los currículos priorizados 2025, debido a que ambos documentos poseen finalidades, estructuras y ámbitos institucionales diferentes y no fueron sometidos a un procedimiento simétrico de selección, codificación y análisis. En consecuencia, el MOSEIB no fue utilizado para establecer equivalencias, superioridad, déficit o niveles comparativos entre modelos curriculares, sino únicamente para contextualizar categorías relacionadas con participación comunitaria, conocimientos ancestrales, lengua, territorio y autoridad epistemológica.

2.3. Unidades de análisis y matriz de codificación

Las unidades de registro estuvieron constituidas por fragmentos curriculares con sentido completo, correspondientes a fundamentos, enfoques, objetivos de nivel o área, destrezas con criterios de desempeño, criterios de evaluación, indicadores y orientaciones metodológicas. Como unidad de contexto se consideró el apartado, área, asignatura, nivel o subnivel en el que se encontraba cada fragmento, con el propósito de evitar interpretaciones descontextualizadas y preservar la relación entre la evidencia analizada y su función dentro de la estructura curricular.

La matriz de codificación se organizó en cuatro dimensiones analíticas: D1 Interculturalidad; D2 Dimensión comunitaria; D3 Conocimiento/ciencia indígena; y D4 Coproducción epistemológica. Estas dimensiones se definieron a partir del problema de investigación, el marco conceptual y la revisión inicial del corpus. D1 permitió identificar referencias explícitas a diversidad cultural y lingüística, pueblos, nacionalidades, identidades e interculturalidad; D2 registró la presencia de familia, comunidad, territorio u organizaciones en el proceso educativo; D3 identificó el reconocimiento o utilización de saberes, conocimientos, medicina, tecnologías, prácticas y construcciones intelectuales indígenas o ancestrales; y D4 examinó específicamente si los actores comunitarios intervenían como productores, transmisores, validadores o decisores del conocimiento curricular.

Para establecer la profundidad epistemológica de las evidencias se construyó específicamente para esta investigación una tipología ordinal de cinco niveles, P1-P5. Esta tipología no fue tomada ni adaptada de una escala previamente formulada por otro autor, sino que constituye una construcción analítica original desarrollada para diferenciar entre la presencia de referencias interculturales y las distintas funciones epistemológicas y formas de autoridad curricular que pueden alcanzar los conocimientos indígenas. Su construcción siguió la lógica del análisis cualitativo de contenido, que permite desarrollar y refinar categorías mediante la articulación entre fundamentos teóricos, definiciones operacionales y evidencia documental (Schreier, 2012).

La fundamentación conceptual de la tipología se apoyó, además, en trabajos que cuestionan una concepción culturalmente neutra del conocimiento escolar y distinguen entre reconocimiento de la diversidad, incorporación de conocimientos indígenas y relaciones más complejas entre distintos sistemas de conocimiento. Aikenhead y Ogawa (2007) muestran que los conocimientos indígenas constituyen formas culturalmente situadas de comprender la naturaleza; Barnhardt y Kawagley (2005) plantean la necesidad de desplazar los sistemas indígenas de conocimiento

desde posiciones marginales hacia una participación sustantiva en los procesos educativos; y Bang y Medin (2010) destacan la importancia de generar condiciones para que los estudiantes naveguen entre múltiples orientaciones epistemológicas. Estos aportes sustentaron la necesidad de diferenciar analíticamente entre presencia cultural, reconocimiento del conocimiento, función epistemológica y autoridad de los sujetos que lo producen.

En términos conceptuales, la progresión propuesta se organiza mediante dos dimensiones relacionadas, pero no equivalentes. La primera corresponde a la función epistemológica del conocimiento, que transita desde su presencia o reconocimiento hacia su utilización cognitiva y aplicada. La segunda corresponde a la autoridad epistemológica, entendida como el reconocimiento curricular de los actores vinculados con ese conocimiento para intervenir en su producción, transmisión, validación o decisión. En esta lógica, P1-P4 describen principalmente cambios en la función atribuida al contenido indígena, mientras P5 incorpora una modificación adicional en la posición del sujeto colectivo dentro de la relación curricular.

A partir de este marco se establecieron inicialmente categorías deductivas relacionadas con lengua, cultura, conocimientos propios y participación comunitaria. Estas categorías fueron contrastadas posteriormente con el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), utilizado como referente analítico debido a que explicita relaciones entre lengua, conocimiento, ciencia, territorio, familia y comunidad, así como formas de participación de actores comunitarios en los procesos educativos (Ministerio de Educación, 2013).

Este contraste permitió precisar una distinción central para el estudio: la presencia de lenguas, expresiones culturales o saberes ancestrales en un documento curricular no implica necesariamente el mismo grado de profundidad epistemológica que su utilización para explicar, investigar, comparar o resolver problemas; del mismo modo, incorporar un conocimiento indígena en una actividad curricular no equivale a reconocer a las comunidades o a sus conocedores como sujetos con autoridad para producir, transmitir o validar dicho conocimiento.

La configuración definitiva de la tipología se realizó mediante un proceso iterativo. En una primera fase se aplicaron las categorías deductivas al corpus y se desarrolló una codificación piloto destinada a examinar preliminarmente si las categorías permitían diferenciar distintas funciones curriculares. Durante este proceso se identificaron evidencias con características próximas a categorías consecutivas, lo que permitió refinar las definiciones operacionales y precisar las reglas de decisión. Posteriormente, las categorías fueron organizadas jerárquicamente de acuerdo con la función epistemológica más profunda que podía demostrarse documentalmente. De este proceso se establecieron cinco niveles: P1, Lengua; P2, Cultura; P3, Saber ancestral; P4, Conocimiento aplicable; y P5, Conocimiento coproductivo comunitario.

La lógica jerárquica de P1-P5 se sustenta en un principio de incremento cualitativo del estatus, la función y la autoridad epistemológica reconocidos documentalmente. La progresión no expresa una superioridad cultural, cognitiva u ontológica de una forma de conocimiento respecto de otra, sino un cambio en la relación que el currículo establece con el conocimiento indígena.

En P1 y P2 predomina el reconocimiento de referencias lingüísticas y culturales; P3 introduce el reconocimiento explícito de conocimientos propios; P4 añade una función cognitiva o aplicada del conocimiento; y P5 incorpora, además, una dimensión de autoridad epistemológica al reconocer participación explícita de los sujetos colectivos vinculados con esos conocimientos en su producción, transmisión, validación o decisión curricular. En consecuencia, una mayor profundidad indica una mayor implicación curricular del conocimiento indígena y de sus portadores, no una jerarquía de valor entre lenguas, culturas o epistemologías.

Debe señalarse que el desarrollo y refinamiento de P1-P5 se realizó utilizando parcialmente el mismo corpus en el que posteriormente se aplicó la tipología. Este procedimiento es consistente con el carácter iterativo del análisis cualitativo de contenido, pero introduce un riesgo de circularidad analítica: las evidencias que contribuyeron a precisar las categorías no pueden utilizarse simultáneamente como prueba independiente de su validez o capacidad discriminante general. En consecuencia, la presente investigación debe entenderse como una fase de desarrollo y aplicación inicial de la tipología. Los resultados permiten examinar su utilidad heurística para organizar y diferenciar las evidencias del corpus estudiado, pero no constituyen una validación independiente de la herramienta ni permiten asumir su transferibilidad a otros contextos curriculares.

La progresión P1-P5 expresa diferencias cualitativas en la función y autoridad epistemológica documentada. P1 identifica situaciones en las que una lengua indígena constituye objeto de reconocimiento, estudio o problematización; P2 corresponde al reconocimiento de identidades, tradiciones, patrimonio, cosmovisiones, pueblos, nacionalidades o manifestaciones culturales; P3 requiere el reconocimiento explícito de saberes, conocimientos, tecnologías, prácticas o construcciones intelectuales propias; P4 se asigna cuando estos conocimientos cumplen una función cognitiva o aplicada dentro del currículo, por ejemplo, explicar, investigar, comparar, argumentar, resolver problemas o generar decisiones o productos; finalmente, P5 exige evidencia explícita de que comunidades, sabios, mayores, familias u organizaciones participan como productores, transmisores, validadores o decisores del conocimiento curricular.

La diferenciación entre P1, P2 y P3 responde al objeto principal de reconocimiento curricular. P1 identifica evidencias cuyo núcleo es lingüístico; P2 amplía el reconocimiento hacia identidades, cosmovisiones, prácticas y manifestaciones culturales; y P3 introduce un cambio cualitativo al reconocer explícitamente que los pueblos poseen conocimientos, tecnologías, prácticas intelectuales o sistemas de saber propios.

A su vez, P4 representa una mayor profundidad que P3 porque el currículo atribuye al conocimiento una función epistemológica más activa: deja de ser únicamente objeto de reconocimiento y pasa a operar como recurso para explicar, investigar, comparar, argumentar o resolver problemas. Finalmente, la transición P4-P5 responde al criterio de autoridad epistemológica: P5 no supone que la participación comunitaria haga más verdadero un conocimiento, sino que amplía el reconocimiento curricular desde el contenido hacia los sujetos colectivos vinculados con su producción y legitimidad.

La tipología se utilizó de manera jerárquica y ordinal, pero no como una secuencia evolutiva obligatoria ni como una estructura estrictamente acumulativa. Cada evidencia fue clasificada según el nivel máximo que pudiera demostrarse directamente a partir del fragmento y de su contexto curricular. Una evidencia P4 puede contener elementos asociados con niveles previos, pero no requiere que todos ellos aparezcan de manera explícita; del mismo modo, una evidencia lingüística P1 no representa una forma cultural inferior.

La ordinalidad se refiere exclusivamente al grado de implicación epistemológica observable en la función curricular: reconocimiento, reconocimiento de conocimiento propio, utilización cognitiva o aplicada y reconocimiento de autoridad sobre ese conocimiento. En consecuencia, P1-P5 no constituye una medida cuantitativa ni una puntuación del grado de interculturalidad, sino una jerarquía analítica del estatus curricular de las evidencias.

Para resolver los casos frontera entre categorías consecutivas se aplicó un criterio de evidencia explícita y mínima inferencia. Una unidad fue asignada al nivel superior únicamente cuando el fragmento contenía elementos suficientes para demostrar el criterio que lo diferenciaba del nivel precedente. En la frontera P1-P2, una referencia a una lengua originaria permaneció en P1 cuando el objeto principal era lingüístico, aun cuando estuviera contextualizada interculturalmente; se clasificó como P2 cuando el núcleo de la evidencia correspondía a identidad, cosmovisión, patrimonio u otras manifestaciones culturales. En la frontera P2-P3, no fue suficiente una referencia general a culturas ancestrales: para alcanzar P3 debía existir reconocimiento explícito de saberes, conocimientos, tecnologías, medicina, prácticas o construcciones intelectuales propias.

La transición de P3 a P4 exigió que el conocimiento indígena no fuera únicamente mencionado, recuperado o valorado, sino utilizado en una operación cognitiva o aplicada demostrable, como explicar, investigar, comparar, argumentar, resolver problemas o producir decisiones. Finalmente, la frontera P4-P5 se estableció mediante el criterio de autoridad epistemológica: la participación de familias o comunidades en actividades, visitas, elaboración de materiales, convivencia o contextualización no fue suficiente para alcanzar P5. Este nivel requirió evidencia expresa de participación de actores comunitarios en la producción, transmisión, validación o decisión sobre el conocimiento curricular.

Para diferenciar específicamente P3 de P4 se aplicó un criterio funcional. Una evidencia se clasificó como P3 cuando el currículo reconocía, recuperaba, valoraba o mencionaba explícitamente un saber, conocimiento, tecnología, práctica o construcción intelectual indígena, pero sin demostrar que dicho conocimiento interviniera en una operación cognitiva o aplicada. En cambio, se asignó P4 únicamente cuando el fragmento establecía de manera explícita que el conocimiento indígena era utilizado para explicar fenómenos, investigar, comparar, argumentar, resolver problemas, producir interpretaciones, tomar decisiones o generar productos.

En consecuencia, la presencia de verbos como “indagar”, “investigar” o “analizar” no fue suficiente por sí misma para alcanzar P4; fue necesario comprobar que la operación cognitiva recaía directamente sobre el conocimiento indígena o que este funcionaba como recurso para desarrollar dicha operación. Cuando esa relación funcional no podía demostrarse de manera explícita, la evidencia permaneció en P3.

La aplicación de esta regla puede observarse en dos casos del corpus. En Educación Inicial, la referencia a recuperar saberes y conocimientos ancestrales en un contexto que promueve curiosidad e indagación fue clasificada como P3, porque el fragmento reconoce explícitamente el saber, pero no demuestra que este sea utilizado como herramienta de indagación.

En contraste, en EGB Media, la indicación de investigar conocimientos ancestrales de la medicina indígena y argumentar su aporte al descubrimiento de medicamentos fue clasificada como P4, dado que el conocimiento ancestral interviene explícitamente en operaciones de investigación, argumentación y relación con conocimiento biomédico. Así, la diferencia entre P3 y P4 no depende de la mera presencia de términos asociados con saberes ancestrales ni de verbos cognitivos aislados, sino de la función demostrable que el conocimiento indígena cumple dentro de la acción curricular.

Cuando una unidad presentó características próximas a dos niveles consecutivos, se mantuvo el nivel inferior si el criterio diferenciador del nivel superior no podía demostrarse directamente en el documento. Estos registros fueron identificados como casos frontera y sometidos a una segunda revisión durante el proceso de codificación. Esta regla buscó minimizar la sobreinterpretación y asegurar correspondencia entre la categoría asignada y la evidencia curricular verificable.

En síntesis, la tipología P1-P5 se configuró mediante una secuencia metodológica compuesta por fundamentación en la literatura especializada, formulación de categorías deductivas iniciales, contraste analítico con el MOSEIB, codificación piloto del corpus, identificación y revisión de casos frontera, refinamiento de las definiciones operacionales y jerarquización final de los cinco niveles. La Tabla 1 presenta las definiciones operacionales y los criterios de decisión utilizados para clasificar las evidencias.

En términos de jerarquización, los niveles se interpretan mediante tres principios complementarios: estatus del conocimiento (P1-P3), función epistemológica (P3-P4) y autoridad epistemológica (P4-P5). Estos principios orientan la lectura de las definiciones operacionales y criterios de decisión presentados en la Tabla 1.

Tabla 1

Tipología de profundidad de inclusión epistemológica

Nivel	Definición operacional	Criterio de decisión
P1. Lengua	Reconocimiento, estudio o problematización de lenguas originarias, expresiones y diversidad lingüística.	La lengua indígena aparece como objeto de conocimiento o reconocimiento.
P2. Cultura	Identidad, tradiciones, patrimonio, cosmovisión, pueblos, nacionalidades o manifestaciones culturales.	Lo indígena es reconocido como cultura que debe conocerse, respetarse o valorarse.
P3. Saber ancestral	Reconocimiento explícito de saberes, conocimientos, medicina, tecnologías, prácticas o construcciones intelectuales indígenas.	Se reconoce que los pueblos poseen conocimientos propios, sin una función cognitiva o aplicada explícitamente demostrable en el fragmento.
P4. Conocimiento aplicable	El conocimiento indígena se utiliza para explicar, investigar, comparar, resolver problemas o generar productos/decisiones.	El conocimiento indígena cumple una función cognitiva o aplicada explícitamente demostrable dentro de la acción curricular.
P5. Conocimiento coproductivo comunitario	Comunidades, sabios, mayores, familias u organizaciones participan como productores, transmisores, validadores o decisores del conocimiento curricular.	La comunidad actúa como sujeto epistemológico y no solo como contexto.

Nota. Elaboración propia.

2.4. Procedimiento y técnicas de recolección de datos

La técnica de recolección de datos fue la revisión documental sistemática de los seis currículos priorizados que conformaron el corpus principal. Para ello, se realizó una lectura analítica de los apartados de fundamentación, estructura curricular, objetivos, destrezas con criterios de desempeño, criterios de evaluación, indicadores y orientaciones metodológicas, identificando fragmentos relacionados con interculturalidad, diversidad lingüística, comunidad, pueblos y nacionalidades, saberes y conocimientos ancestrales, medicina indígena, tecnologías tradicionales, cosmovisiones y construcciones intelectuales.

La información se extrajo mediante una matriz estructurada de registro documental, en la que se consignaron, para cada evidencia, el documento de procedencia, nivel o subnivel, página, área o asignatura, componente curricular, código de objetivo, destreza, criterio o indicador, fragmento textual, dimensión analítica, nivel de profundidad epistemológica y observaciones de contraste. Este procedimiento permitió mantener la trazabilidad entre la fuente documental, la unidad de registro y la decisión de codificación.

El procedimiento se desarrolló en cinco fases: 1) lectura completa y reconocimiento del corpus; 2) localización y extracción de unidades pertinentes; 3) codificación piloto para precisar las definiciones operacionales y las fronteras entre categorías y niveles; 4) registro sistemático de las evidencias en la matriz de análisis; y 5) segunda revisión de los casos P3-P5 y de los casos frontera, seguida de una comparación transversal entre niveles, subniveles y áreas curriculares. En los casos de proximidad entre dos niveles consecutivos se aplicó la regla de evidencia explícita y mínima inferencia definida en el apartado 2.3.

El MOSEIB fue consultado únicamente como referente contextual secundario para interpretar categorías vinculadas con participación comunitaria, conocimientos ancestrales, lengua, ciencia, territorio y autoridad epistemológica. No se incorporó a la matriz principal de codificación, no se le asignaron niveles P1-P5 y no se realizaron comparaciones sistemáticas entre sus componentes y los seis currículos priorizados. En consecuencia, su función en el estudio fue exclusivamente contextual e interpretativa y no comparativa.

2.5. Consistencia de la codificación y límites de validación de la tipología

La coherencia conceptual inicial de la matriz se sustentó en la correspondencia entre las dimensiones analíticas, el problema de investigación, el marco conceptual y el MOSEIB como referente de contraste. Las dimensiones D1-D4 y la tipología P1-P5 fueron refinadas mediante codificación piloto, revisión de definiciones operacionales y análisis de casos frontera, con el propósito de fortalecer la coherencia interna y la trazabilidad entre las decisiones de codificación y la evidencia documental.

La consistencia alcanzada mediante estos procedimientos debe distinguirse de la validación externa de la tipología. En esta investigación, P1-P5 no fue sometida a juicio independiente de expertos antes de su aplicación definitiva, no se estimó confiabilidad intercodificador y tampoco se realizó una aplicación piloto en un corpus documental externo. Por tanto, la codificación piloto, el refinamiento de definiciones operacionales, la revisión de casos frontera y la trazabilidad documental constituyen mecanismos de control interno del proceso analítico, pero no permiten afirmar que la tipología haya sido validada como instrumento transferible a otros contextos curriculares. En esta etapa, P1-P5 debe entenderse como una propuesta analítica en desarrollo cuya pertinencia inicial se examina en el corpus estudiado.

El análisis fue realizado por un único codificador, por lo que no se estimó la confiabilidad entre codificadores. Esta condición aseguró continuidad en la aplicación del marco analítico, pero constituye una limitación metodológica, especialmente en las evidencias situadas en las fronteras entre niveles consecutivos, ya que no fue posible estimar un acuerdo independiente en la asignación de categorías.

Para mitigar este riesgo se aplicaron mecanismos de control interno: definiciones operacionales y reglas de decisión explícitas, codificación piloto, registro diferenciado de los casos frontera, trazabilidad documental y segunda revisión de las unidades clasificadas en P3-P5. Estas estrategias fortalecieron la consistencia y transparencia del procedimiento, aunque no sustituyen una estimación independiente de confiabilidad entre codificadores.

Una validación posterior de P1-P5 requerirá, al menos, tres procedimientos complementarios. Primero, juicio de expertos en currículo, educación intercultural y conocimientos indígenas incluidos expertos y actores pertenecientes a pueblos y nacionalidades para examinar la pertinencia conceptual y cultural de las categorías. Segundo, aplicación de la matriz por dos o más codificadores independientes y estimación del acuerdo intercodificador, particularmente en los casos frontera P2-P3, P3-P4 y P4-P5. Tercero, aplicación de la tipología a corpus curriculares independientes, nacionales o regionales, con el propósito de analizar la estabilidad de las

definiciones operacionales, la reproducibilidad de las decisiones de clasificación y su eventual transferibilidad. Hasta que estos procedimientos sean realizados, la utilidad metodológica de P1-P5 debe considerarse provisional y circunscrita a su aplicación inicial en el corpus analizado.

2.6. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante análisis cualitativo de contenido, combinando categorías deductivas definidas a partir del problema de investigación y del marco conceptual con refinamientos inductivos surgidos durante la lectura y codificación del corpus (Schreier, 2012). Cada unidad fue clasificada de acuerdo con las dimensiones D1-D4 y con el nivel máximo de profundidad epistemológica demostrable dentro de la tipología ordinal P1-P5.

La interpretación se centró en la función curricular de cada evidencia y no únicamente en la presencia de términos asociados con interculturalidad o conocimientos indígenas. La clasificación se realizó conforme a las definiciones operacionales y reglas de decisión establecidas en el apartado 2.3, evitando reiterar inferencias no sustentadas por la evidencia documental.

Posteriormente, se realizó una comparación transversal entre niveles, subniveles y áreas curriculares para identificar regularidades, discontinuidades, variaciones disciplinares y casos de mayor profundidad epistemológica. Esta comparación permitió examinar tanto la presencia de las dimensiones analíticas como las diferencias en la función asignada a los conocimientos indígenas y a los actores comunitarios dentro de la estructura curricular.

Dado que P1-P5 constituye una tipología ordinal construida con fines analíticos, no se calcularon porcentajes de “grado de interculturalidad”, puntuaciones acumulativas ni inferencias estadísticas. Los resultados se interpretaron como patrones cualitativos sustentados en evidencia documental trazable. La sistematización se efectuó mediante la matriz estructurada de análisis documental y no requirió software estadístico, dado el carácter cualitativo, documental y no inferencial del estudio.

2.7. Consideraciones éticas

El estudio utilizó exclusivamente documentos oficiales de acceso público y no involucró participantes humanos, información personal, intervención educativa ni datos sensibles. En consecuencia, no requirió consentimiento informado ni aprobación de un comité de ética para la fase documental. Se preservó la trazabilidad de las fuentes y se evitó atribuir al currículo intenciones o efectos de implementación que no pueden inferirse únicamente de los documentos.

3. Resultados

3.1. Patrón general de profundidad epistemológica

Los resultados se presentan como patrones cualitativos y niveles máximos justificables por evidencia documental, de acuerdo con la escala P1-P5 definida en la metodología. El análisis

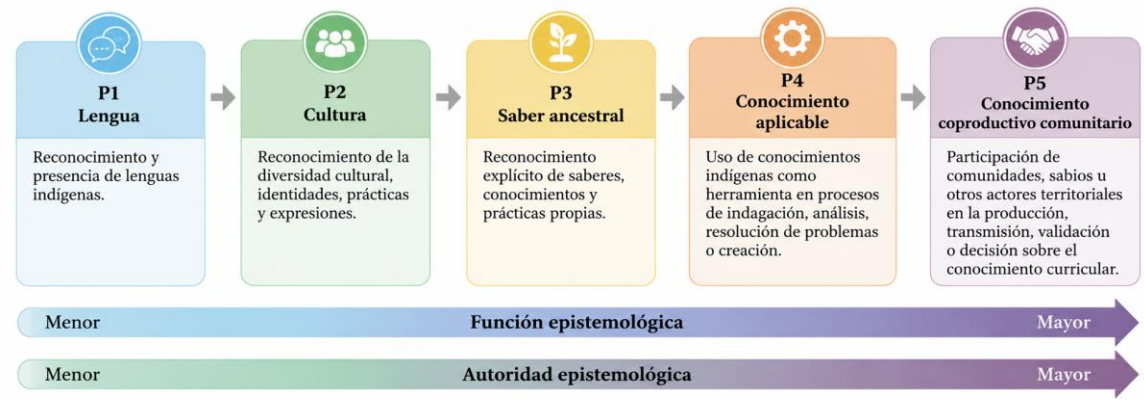
identificó una secuencia de inclusión que atraviesa los seis currículos: reconocimiento lingüístico, reconocimiento cultural, reconocimiento de saberes ancestrales y, en casos específicos, uso aplicado de esos conocimientos. La profundidad no fue homogénea entre niveles ni áreas. Educación Inicial presentó una presencia explícita de saberes y conocimientos ancestrales, junto con referencias a procesos de curiosidad e indagación y a formas de participación familiar y comunitaria; sin embargo, la evidencia documental no permitió demostrar que los saberes ancestrales fueran utilizados directamente como herramienta cognitiva o de indagación, por lo que su profundidad máxima se clasificó como P3.

Elemental y Media ofrecieron evidencias claras de aplicación en Ciencias Naturales, mientras que Bachillerato incorporó usos epistemológicos explícitos en Matemática y Filosofía. No se identificó en el corpus analizado una explicitación sistemática de mecanismos correspondientes a P5. Este resultado caracteriza exclusivamente el contenido documental de los currículos prescritos y no permite establecer la ausencia de procesos de coproducción comunitaria desarrollados en otras instancias de diseño, contextualización o implementación. La Tabla 2 sintetiza la profundidad máxima observada en cada currículo y las características dominantes de las evidencias.

La secuencia identificada puede sintetizarse, dentro del constructo analítico propuesto, como una progresión ordinal de profundidad epistemológica que transita desde el reconocimiento lingüístico y cultural hacia el reconocimiento de conocimientos propios, su utilización cognitiva o aplicada y, en su nivel de mayor profundidad analítica, la participación comunitaria con autoridad epistemológica. Esta progresión no representa una escala cuantitativa, una secuencia evolutiva obligatoria ni supone que todos los niveles deban aparecer acumulativamente en cada evidencia; distingue cualitativamente el estatus, la función y la autoridad epistemológica demostrables en los fragmentos curriculares analizados (Figura 1).

Figura 1

Progresión de los niveles de profundidad epistemológica P1–P5



Nota. P1-P5 representa una tipología ordinal de profundidad epistemológica referida exclusivamente al estatus, la función y la autoridad curricular documentados. La progresión no constituye una medida cuantitativa, una secuencia evolutiva obligatoria ni una jerarquía de valor entre lenguas, culturas o sistemas de conocimiento. Elaboración propia.

La comparación entre los seis currículos evidencia una profundidad epistemológica diferenciada entre niveles educativos. En Educación Inicial 3–5, la profundidad máxima documentalmente

justificable alcanza P3, mientras que en otros niveles se identificaron evidencias que alcanzan P4 mediante funciones curriculares, áreas disciplinares y tipos de conocimiento diferenciados. La Figura 2 sintetiza comparativamente este patrón y permite observar que el avance hacia funciones cognitivas o aplicadas del conocimiento indígena no se distribuye de manera homogénea en el corpus. Asimismo, P5 no se documenta de forma sistemática como mecanismo explícito de autoridad epistemológica comunitaria.

Tabla 2

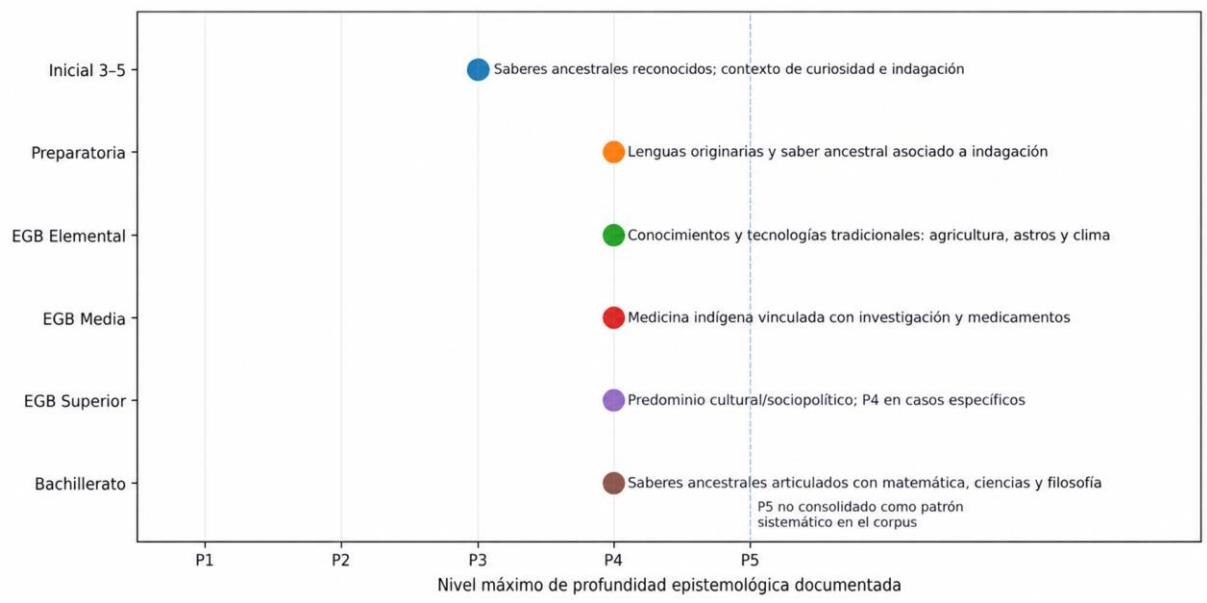
Profundidad epistemológica observada en los seis currículos

Currículo	Evidencia dominante	Profundidad máxima	Observación
Inicial 3-5	Lengua, diversidad cultural, saberes y conocimientos ancestrales; indagación; participación familiar y comunitaria.	P3	El currículo reconoce explícitamente saberes y conocimientos ancestrales, pero no demuestra que estos sean utilizados directamente como herramienta cognitiva o de indagación. La participación familiar/comunitaria tampoco explicita autoridad epistemológica suficiente para P5.
Preparatoria	Lenguas originarias; reconocimiento de saberes ancestrales asociado a indagación y curiosidad.	P4	La comunidad aparece como contexto de convivencia y participación.
EGB Elemental	Lenguas originarias; conocimientos ancestrales y tecnologías tradicionales en agricultura, astros y clima.	P4	Uso explicativo/aplicado de saberes; no se documenta de forma explícita coproducción comunitaria en esta evidencia.
EGB Media	Pueblos y nacionalidades; medicina indígena y contribución al descubrimiento de medicamentos.	P4	Fuerte reconocimiento aplicado en Ciencias Naturales.
EGB Superior	Interculturalidad sociopolítica; culturas ancestrales, cosmovisión, prácticas culturales.	P4	P4 aparece en casos específicos; predomina una mayor densidad cultural y sociopolítica.
Bachillerato	Diglosia, plurinacionalidad, construcciones intelectuales ancestrales; saberes ancestrales articulados con matemática y ciencias.	P4	Reconocimiento epistemológico alto; no se documentan de forma sistemática mecanismos de coproducción comunitaria.

Nota. Elaboración propia a partir de MEDC (2025a-f).

Figura 2

Perfil comparativo de profundidad epistemológica máxima observada por nivel educativo



Nota. La figura sintetiza la profundidad máxima documentada en cada nivel educativo a partir de las evidencias presentadas en la Tabla 2. P1–P5 constituye una tipología ordinal cualitativa; por tanto, la representación no expresa porcentajes, promedios ni una puntuación del grado de interculturalidad. No se documentó de forma sistemática evidencia suficiente para P5 en el corpus; esta ausencia documental no permite inferir la inexistencia de procesos de coproducción comunitaria fuera de los documentos analizados. Elaboración propia a partir de MEDC (2025a-f).

3.2. Del reconocimiento lingüístico a la interculturalidad curricular

El nivel P1 fue identificable en todos los tramos de escolaridad, aunque con distintos grados de complejidad. En Preparatoria, la destreza LL.1.5.4 plantea reconocer palabras y expresiones de las lenguas originarias e indagar su significado (MEDC, 2025b). En Elemental, LL.2.1.3 incorpora expresiones de lenguas originarias en textos cotidianos y las sitúa explícitamente en el contexto de la interculturalidad y la pluriculturalidad (MEDC, 2025c). En Media, CE.LL.3.1 y LL.3.1.3 amplían el foco hacia pueblos y nacionalidades que hablan otras lenguas (MEDC, 2025d). En Bachillerato, CE.LL.5.2 y LL.5.1.3 problematizan la diglosia y sus consecuencias en educación, identidad, derechos colectivos y vida cotidiana (MEDC, 2025f).

El tratamiento de la lengua presenta una progresión documental desde el reconocimiento léxico hacia el análisis sociolingüístico y político. En el currículo priorizado, la lengua originaria aparece predominantemente como objeto de reconocimiento o análisis; no se establece de forma general su uso como lengua vehicular de producción de conocimiento en todas las áreas. En el MOSEIB, utilizado como referente de contraste, se prescribe el uso oral y escrito de las lenguas de las nacionalidades en las áreas del conocimiento (Ministerio de Educación, 2013).

3.3. Cultura y saber ancestral: presencia transversal con funciones diferenciadas

El nivel P2 se expresó mediante identidad, patrimonio, pueblos, nacionalidades, tradiciones y cosmovisiones. En Elemental, Educación Cultural y Artística incorpora juegos, cuentos e historias tradicionales de nacionalidades; en Superior se solicita indagar sobre la visión del mundo

en culturas ancestrales y su permanencia en ritos, celebraciones y ceremonias (MEDC, 2025c, 2025e). En Bachillerato, Ciencias Sociales incorpora plurinacionalidad y demandas históricas de pueblos y nacionalidades (MEDC, 2025f). Estas evidencias confirman que la dimensión cultural no se restringe a una sola asignatura.

El nivel P3 aparece cuando el currículo reconoce conocimientos propios. En Educación Inicial, el enfoque intercultural incluye lengua, saberes y conocimientos ancestrales, y el eje de descubrimiento del medio natural-cultural señala que estos saberes pueden recuperarse mientras se fomentan curiosidad e indagación (MEDC, 2025a). Preparatoria mantiene una formulación similar. En Superior, las construcciones y prácticas ancestrales aparecen principalmente vinculadas con cosmovisión, patrimonio y expresión cultural; en Bachillerato, Filosofía incorpora expresamente construcciones intelectuales de pueblos ancestrales (MEDC, 2025e, 2025f).

3.4. Conocimiento indígena aplicable: ciencias, matemática y filosofía

La clasificación en P4 se reservó para evidencias en las que el conocimiento indígena cumplía una función cognitiva o aplicada explícitamente demostrable, y no para aquellas en las que únicamente era reconocido, recuperado o valorado. Esta regla permitió diferenciar P4 de P3 y reducir la sobreinterpretación de evidencias situadas en la frontera entre ambos niveles.

Las evidencias más profundas se localizaron cuando el conocimiento indígena adquirió una función explicativa o aplicada. En EGB Elemental, el criterio CE.CN.2.9 relaciona conocimientos ancestrales y tecnologías tradicionales con agricultura, observación de los astros, predicción del tiempo y fenómenos atmosféricos (MEDC, 2025c). Esta formulación asigna a los conocimientos ancestrales una función cognitiva para comprender relaciones entre ambiente, ciclos y prácticas productivas.

En EGB Media, CN.3.5.1 solicita recoger información sobre conocimientos ancestrales de la medicina indígena, afroecuatoriana y montubia y argumentar su importancia en el descubrimiento de nuevos medicamentos. El indicador asociado reconoce la contribución conjunta de medicina ancestral y medicina moderna al tratamiento de enfermedades y al mantenimiento de la salud integral (MEDC, 2025d). Esta evidencia constituye uno de los ejemplos más claros de P4, porque el saber ancestral no solo se valora: se relaciona con investigación y producción de conocimiento biomédico.

En Bachillerato, el objetivo OG.M.5 de Matemática propone vincular conocimientos matemáticos, otras disciplinas científicas y saberes ancestrales para plantear soluciones a problemas de la realidad y contribuir al desarrollo del entorno social, natural y cultural (MEDC, 2025f). Asimismo, Filosofía incorpora las construcciones intelectuales de pueblos ancestrales como formas de comprensión integral y alternativa. En conjunto, estas evidencias muestran que, en determinados campos, los conocimientos indígenas cumplen funciones explicativas o aplicadas dentro del currículo.

3.5. La comunidad: de contexto educativo a sujeto epistemológico

La dimensión comunitaria aparece con frecuencia en los seis documentos, pero no siempre con la misma función. En Inicial, el desarrollo de experiencias de aprendizaje puede incorporar a familias y comunidad en la recolección y elaboración de materiales, visitas pedagógicas y presentación de labores y vivencias; además, las experiencias deben poseer pertinencia cultural y contextual (MEDC, 2025a). En los demás niveles, la comunidad suele aparecer como espacio de convivencia, responsabilidad social, sostenibilidad, cuidado ambiental, emprendimiento o aplicación de aprendizajes.

El criterio P5 exigía evidencia explícita de que actores comunitarios fueran reconocidos como productores, transmisores, validadores o decisores del conocimiento curricular. En Educación Inicial se identificaron formas de participación familiar y comunitaria próximas a este criterio, aunque sin evidencia suficiente de validación o decisión curricular sistemática. En el resto del corpus, la participación comunitaria apareció principalmente como contexto, espacio de convivencia o ámbito de aplicación. Como referente de contraste, el MOSEIB contiene disposiciones explícitas sobre participación de miembros y organizaciones de la comunidad en procesos educativos, planificación, seguimiento y evaluación (Ministerio de Educación, 2013).

La Tabla 3 reúne evidencias representativas de las funciones curriculares identificadas en el corpus. En consecuencia, la expresión “P5 no consolidado” se utiliza únicamente para indicar que el corpus no contiene explicitación documental sistemática suficiente de autoridad epistemológica comunitaria; no constituye una demostración de inexistencia de prácticas o procesos de coproducción en el sistema educativo, en los territorios o en etapas de diseño curricular no documentadas en los instrumentos examinados.

Tabla 3

Evidencias representativas y función epistemológica

Tipo de evidencia	Nivel/área	Función curricular	Profundidad
Lengua originaria	Preparatoria / Lengua y Literatura	Reconocer e indagar significados de expresiones originarias.	P1
Interculturalidad sociopolítica	Superior / Estudios Sociales	Analizar interculturalidad y proponer acciones concretas en espacios cercanos.	P2
Saber ancestral	Inicial / Medio natural-cultural	Recuperar saberes y conocimientos ancestrales en un contexto que promueve curiosidad e indagación.	P3
Tecnología/conocimiento ambiental	Elemental / Ciencias Naturales	Relacionar conocimientos ancestrales y tecnologías tradicionales con agricultura, astros y clima.	P4
Medicina indígena	Media / Ciencias Naturales	Investigar conocimientos ancestrales y su aporte al descubrimiento de medicamentos.	P4
Saber + ciencia/matemática	Bachillerato / Matemática	Vincular matemática, disciplinas científicas y saberes ancestrales para resolver problemas.	P4
Coproducción comunitaria (criterio P5)	Corpus nacional	Participación comunitaria frecuente como contexto; no se identificó explicitación documental sistemática de autoridad epistemológica comunitaria.	-

Nota. El símbolo "-" en la fila correspondiente al criterio P5 indica que no se asigna un nivel de profundidad a una ausencia documental. La falta de explicitación suficiente de P5 en el corpus no equivale a ausencia empírica de procesos de coproducción comunitaria fuera de los documentos analizados. Elaboración propia a partir de MEDC (2025a-f).

4. Discusión

4.1. De la presencia intercultural al estatus epistemológico

El patrón identificado cuestiona dos interpretaciones extremas de la interculturalidad curricular: una que asumiría la exclusión general del conocimiento indígena y otra que equipararía cualquier presencia cultural con integración epistemológica. Los hallazgos sugieren una situación intermedia y estratificada, en la que el reconocimiento curricular adquiere funciones diferentes según el tipo de conocimiento y la autoridad atribuida a sus portadores. Esta distinción resulta relevante porque desplaza el análisis desde la presencia nominal de contenidos hacia el estatus epistemológico que estos adquieren dentro del currículo. Desde esta perspectiva, el caso ecuatoriano converge con debates regionales que advierten que el reconocimiento de la diversidad no garantiza por sí mismo una interculturalización estructural del sistema educativo (Corbetta et al., 2018; UNESCO, 2019).

La distinción entre presencia y estatus epistemológico tiene respaldo conceptual. Aikenhead y Ogawa (2007) proponen comprender las tradiciones indígenas como formas culturalmente situadas de vivir y conocer la naturaleza, mientras Bang y Medin (2010) enfatizan que navegar entre múltiples epistemologías exige atender a las prácticas culturales mediante las cuales se construye conocimiento. En el contexto mapuche, Arias-Ortega et al. (2019) llegan a una

conclusión afín: una educación intercultural epistemológicamente contextualizada requiere coconstrucción de materiales, métodos propios, colaboración con miembros de la comunidad e investigación situada. Así, el hallazgo ecuatoriano de P4 es relevante, pero no equivalente a P5: utilizar medicina indígena o conocimientos ambientales dentro de una destreza representa reconocimiento epistemológico; institucionalizar a los portadores comunitarios de esos conocimientos representa un nivel distinto de autoridad curricular.

4.2. Más allá de una incorporación exclusivamente cultural: funciones epistemológicas selectivas

La presencia de evidencias P4 en distintas áreas disciplinares resulta significativa porque muestra que determinados conocimientos indígenas no son incorporados únicamente como referentes identitarios o patrimoniales, sino que adquieren funciones cognitivas y aplicadas dentro del currículo prescrito. El interés analítico de este hallazgo no reside en la cantidad de menciones, sino en el cambio de función curricular: el conocimiento indígena pasa, en determinados casos, de ser objeto de reconocimiento a intervenir en procesos de explicación, investigación, argumentación o resolución de problemas. Esta transición dialoga con las propuestas de pluralidad epistemológica de Aikenhead y Ogawa (2007) y Barnhardt y Kawagley (2005), aunque su presencia selectiva indica que todavía no constituye un principio transversal del diseño curricular.

No obstante, el patrón es selectivo y disciplinarmente desigual. EGB Superior presenta alta densidad intercultural en Ciencias Sociales y Educación Cultural y Artística, pero menor presencia de conocimientos indígenas con función explicativa en las áreas analizadas. Este comportamiento es consistente con revisiones recientes que muestran que las prácticas interculturales latinoamericanas se distribuyen en niveles diferentes: algunas se orientan al reconocimiento de diferencias, otras fortalecen lenguas y conocimientos indígenas y un grupo más reducido incorpora esos conocimientos al currículo de manera crítica y situada (Chiappa et al., 2025).

La desigualdad interna observada sugiere que la pluralidad epistemológica todavía depende de decisiones disciplinares específicas más que de un principio transversal plenamente operacionalizado, cuestión relevante porque el propio currículo priorizado declara un enfoque interdisciplinario. Esta desigual distribución sugiere que la incorporación epistemológica depende todavía de oportunidades disciplinares específicas más que de una arquitectura curricular transversal de pluralidad epistemológica.

El contraste latinoamericano permite contextualizar este patrón. En Chile, Arias-Ortega et al. (2019) vinculan una interculturalidad epistemológicamente contextualizada con la coconstrucción de materiales, los métodos educativos propios y la participación comunitaria; Chiappa et al. (2025), en Chile y Perú, distinguen una gradación que va desde el reconocimiento cultural hasta incorporaciones más críticas y situadas de lenguas y conocimientos indígenas. De manera convergente, Duque Salazar et al. (2024) identifican la contextualización y la participación comunitaria como desafíos persistentes de la educación rural bilingüe latinoamericana.

El contraste internacional refuerza esta interpretación. Burgess et al. (2022) muestran, para el contexto australiano, que una narrativa curricular aborigen difícilmente adquiere centralidad cuando

funciona como un complemento añadido a áreas ya estructuradas desde otros marcos; su propuesta de Learning from Country desplaza el énfasis hacia conocimientos situados, relaciones con Country y aprendizaje liderado por miembros de comunidades aborígenes.

De forma convergente, Thompson et al. (2024), al analizar la inclusión de conocimientos indígenas en el Australian Curriculum, sostienen que la propia estructura curricular puede limitar un compromiso profundo con prácticas de producción de conocimiento que exceden los marcos disciplinares occidentales. Estos antecedentes permiten interpretar las evidencias P4 del caso ecuatoriano con mayor cautela: que un conocimiento indígena cumpla una función cognitiva o aplicada constituye un avance respecto de su sola presencia cultural, pero no implica necesariamente que dicho conocimiento reconfigure la arquitectura curricular que organiza su legitimidad y uso.

En este marco comparado, la particularidad ecuatoriana reside en la presencia de evidencias explícitas de función cognitiva y aplicada de conocimientos indígenas, especialmente en Ciencias Naturales, Matemática y Filosofía. La tipología propuesta permite reconocer este avance hacia P4 sin equipararlo con P5, cuya exigencia remite a mecanismos explícitos de autoridad y participación comunitaria en la producción o validación del conocimiento curricular.

4.3. La brecha principal: reconocimiento del conocimiento versus reconocimiento del sujeto que conoce

La discontinuidad entre P4 y P5 revela una cuestión más profunda que la sola incorporación de conocimientos indígenas: la diferencia entre reconocer un conocimiento y reconocer autoridad epistemológica a los sujetos colectivos vinculados con su producción y transmisión. En el currículo prescrito analizado, esta distinción permite observar que la apertura hacia conocimientos indígenas no implica automáticamente una redistribución de la autoridad curricular. El hallazgo es relevante porque sitúa el problema de la interculturalidad no únicamente en qué conocimientos se incluyen, sino también en quiénes participan legítimamente en su selección, contextualización y validación. Esta tensión encuentra paralelos en estudios latinoamericanos que identifican la participación comunitaria y la contextualización como desafíos persistentes de la EIB (Arias-Ortega et al., 2019; Duque Salazar et al., 2024).

Esta interpretación debe mantenerse dentro de los límites del análisis documental. La menor explicitación de P5 indica que los currículos prescritos no formalizan de manera sistemática mecanismos de autoridad epistemológica comunitaria; no permite concluir que esos mecanismos estén ausentes de los procesos de elaboración curricular, de las prácticas institucionales, de la contextualización territorial o de experiencias educativas desarrolladas por comunidades y actores locales. En este sentido, la ausencia documental constituye un hallazgo sobre la prescripción curricular, no una prueba de ausencia empírica de coproducción.

Desde esta perspectiva, la transición P4-P5 no representa simplemente un incremento en la cantidad o complejidad de contenidos interculturales, sino un cambio cualitativo en la relación entre conocimiento y autoridad curricular. Mientras P4 puede alcanzarse incorporando conocimientos indígenas como recursos válidos para explicar, investigar o resolver problemas, P5 requiere que los

sujetos colectivos vinculados con esos conocimientos sean reconocidos explícitamente como participantes en los procesos mediante los cuales el conocimiento curricular adquiere legitimidad. Esta diferencia explica por qué la noción de profundidad epistemológica utilizada en el estudio integra tanto la función del conocimiento como la posición reconocida a sus portadores.

Asimismo, la literatura internacional permite precisar la dimensión comunitaria de P5. Mpuangnan y Ntombela (2024), en Sudáfrica, muestran que incorporar voces comunitarias en el desarrollo curricular supone reconocer los conocimientos, experiencias y perspectivas locales como insumos legítimos para la construcción del currículo. En Australia, Thorpe et al. (2024) describen un aprendizaje centrado en Country en el que educadores comunitarios aborígenes ocupan una posición activa en la construcción pedagógica y curricular. Estos estudios no son equivalentes al caso ecuatoriano ni se utilizan como criterios de codificación, pero ofrecen referentes comparativos para interpretar P5 como una cuestión de agencia y gobernanza epistemológica: la comunidad deja de aparecer únicamente como contexto o fuente de contenidos y adquiere capacidad reconocida para incidir en cómo se selecciona, transmite y legitima el conocimiento.

La interpretación de esta brecha puede contextualizarse mediante el MOSEIB como referente normativo-pedagógico secundario. En dicho modelo se explicitan formas de participación comunitaria en procesos educativos, planificación y seguimiento, así como la incorporación de calendarios, prácticas productivas y vida comunitaria en la organización pedagógica (Ministerio de Educación, 2013). Este señalamiento no constituye una comparación curricular formal ni permite establecer equivalencias directas entre ambos instrumentos, dado que el MOSEIB no fue sometido al mismo procedimiento de selección, codificación y análisis aplicado al corpus principal.

La referencia al MOSEIB permite únicamente señalar que, dentro del sistema educativo ecuatoriano, existen antecedentes normativo-pedagógicos que explicitan formas de participación comunitaria; no permite establecer una comparación de desempeño, profundidad o calidad curricular entre el MOSEIB y los currículos priorizados. Esta delimitación también permite leer con cautela los hallazgos de Limerick (2024): el reconocimiento de una lengua indígena dentro del Estado puede coexistir con exigencias institucionales que reconfiguran las formas locales de autoridad, estandarización y uso lingüístico. En términos curriculares, reconocer un saber no garantiza preservar las relaciones sociales mediante las cuales ese saber se produce y adquiere legitimidad.

El resultado dialoga asimismo con los fondos de conocimiento de Moll et al. (1992), que conceptualizan los recursos cognitivos históricamente acumulados en hogares y comunidades como base para la enseñanza, y con la pedagogía culturalmente sostenible de Paris (2012), que propone sostener y no solo utilizar instrumentalmente los repertorios lingüísticos y culturales de comunidades minorizadas. Desde una perspectiva latinoamericana, este desplazamiento coincide con la demanda de avanzar de una EIB focalizada hacia una interculturalización más transversal del sistema educativo (Corbetta et al., 2018). En el caso ecuatoriano, P5 implicaría institucionalizar relaciones estables entre currículo, territorio y actores portadores de conocimiento, de modo que la comunidad no sea únicamente el lugar donde se aplica el aprendizaje, sino una instancia con capacidad reconocida para contribuir a su formulación, contraste y validación.

4.4. Implicaciones curriculares y de política educativa

A partir de estos hallazgos, pueden derivarse tres implicaciones para el análisis y la discusión curricular, sin asumir que constituyan resultados sobre la implementación efectiva del currículo. La primera implicación es metodológica. Evaluar la interculturalidad mediante la frecuencia léxica puede ocultar diferencias sustantivas entre una referencia a "lengua originaria", una destreza que estudia una práctica ancestral y una actividad que utiliza medicina indígena para investigar nuevos medicamentos. La tipología P1-P5 permite analizar la función y la autoridad epistemológica, no solo la visibilidad de los contenidos. Así, complementa las clasificaciones recientes de prácticas interculturales en la región (Chiappa et al., 2025) al trasladar esta diferenciación al currículo prescrito.

La segunda implicación es curricular y de gobernanza. Profundizar la interculturalidad no exige abandonar los aprendizajes comunes nacionales, sino establecer mecanismos claros de contextualización y participación territorial. Entre ellos se incluyen la definición de problemas de investigación con las comunidades, la participación de conocedores locales en experiencias de aprendizaje, la incorporación de fuentes orales y territoriales con criterios de atribución y consentimiento, y la validación comunitaria de contenidos pertinentes. Estas acciones son congruentes con recomendaciones regionales sobre participación comunitaria, revitalización lingüística y diálogo de saberes (UNESCO, 2019), así como con propuestas de coconstrucción identificadas en la educación mapuche (Arias-Ortega et al., 2019).

En términos operativos, avanzar hacia P5 requeriría institucionalizar esa participación en decisiones curriculares específicas: identificación de problemas y conocimientos territorialmente pertinentes, codiseño de experiencias y recursos, validación de contenidos vinculados con pueblos o territorios concretos y seguimiento de la pertinencia curricular. La diferencia respecto de una contextualización convencional radica en que la comunidad deja de actuar únicamente como fuente de información o escenario de aprendizaje y adquiere una capacidad reconocida para intervenir en determinadas decisiones sobre el conocimiento curricular.

Para futuros procesos de reforma curricular en Ecuador, esta perspectiva no implicaría sustituir los aprendizajes comunes nacionales ni trasladar automáticamente al currículo general la estructura del MOSEIB. Su implicación práctica sería establecer niveles diferenciados de decisión curricular que permitan articular los aprendizajes nacionales con conocimientos, problemas, prácticas y temporalidades territorialmente situadas. En este marco, la tipología P1-P5 podría emplearse como herramienta diagnóstica para identificar en qué componentes existe reconocimiento lingüístico o cultural, dónde los conocimientos indígenas cumplen funciones cognitivas o aplicadas y en qué ámbitos todavía se requieren mecanismos institucionales de coproducción comunitaria. De esta manera, la matriz podría aportar criterios para el diseño, seguimiento y evaluación de futuras reformas orientadas a una interculturalidad curricular con mayor participación territorial y pluralidad epistemológica.

La tercera implicación es epistemológica. Integrar conocimientos indígenas no significa declarar equivalencia indiscriminada entre toda afirmación tradicional y todo conocimiento científico, ni someter automáticamente el primero a criterios definidos exclusivamente por la

ciencia escolar. Implica construir situaciones pedagógicas donde puedan explicitarse propósitos, evidencias, procedimientos, relaciones con el territorio, límites y ámbitos de validez, favoreciendo una navegación crítica entre sistemas de conocimiento (Bang & Medin, 2010). La finalidad no es producir un currículo de yuxtaposición, sino ampliar las condiciones de diálogo y argumentación. Esta cautela es central para evitar dos riesgos simétricos: un cientificismo que invalide de antemano otros sistemas de conocimiento y un relativismo que elimine cualquier posibilidad de contraste crítico.

4.5. Limitaciones del estudio y futuras investigaciones

El estudio presenta seis limitaciones. Primero, analiza exclusivamente el currículo prescrito contenido en documentos oficiales. No examina prácticas pedagógicas, materiales didácticos, planificaciones docentes, procesos de evaluación, experiencias de aula ni mecanismos efectivos de participación comunitaria durante la implementación. En consecuencia, los resultados permiten caracterizar lo que el currículo formal explicita y prescribe, pero no determinar cómo esas disposiciones son interpretadas, apropiadas, modificadas o ampliadas en contextos educativos concretos. Tampoco puede inferirse, a partir de la ausencia de una prescripción documental, la inexistencia de prácticas interculturales o de coproducción comunitaria desarrolladas fuera de los documentos analizados.

Segundo, la tipología de cinco niveles es una propuesta analítica original y requiere validación externa mediante su aplicación en otros corpus y sistemas educativos. Tercero, existe un posible efecto de circularidad analítica, dado que la tipología fue refinada durante el análisis del mismo corpus en el que posteriormente se aplicó. Por ello, la diferenciación observada entre P1-P5 constituye evidencia de funcionamiento interno dentro de este corpus, pero no una demostración independiente de la capacidad discriminante o transferibilidad de la propuesta. Cuarto, el análisis fue realizado por un único codificador; aunque se utilizaron un libro de códigos, la recodificación de casos frontera y la trazabilidad textual, no se estimó acuerdo intercodificador.

Quinto, la identificación de P5 se restringió a evidencia explícita del documento; por tanto, la ausencia de P5 en el corpus no equivale a ausencia empírica de coproducción comunitaria, y prácticas relevantes pueden existir en procesos institucionales, territoriales o de implementación sin estar prescritas en el currículo nacional. Sexto, el MOSEIB fue utilizado únicamente como referente contextual e interpretativo y no como segundo corpus de comparación. Al no haber sido sometido al mismo procedimiento de selección, codificación y análisis aplicado a los currículos priorizados, el estudio no permite establecer comparaciones formales, equivalencias ni diferencias sistemáticas entre ambos modelos curriculares.

La distinción entre P3 y P4, aunque se apoyó en definiciones operacionales, criterios funcionales y la regla de evidencia explícita y mínima inferencia, conserva un componente interpretativo propio del análisis cualitativo. En consecuencia, la reproducibilidad de esta frontera deberá examinarse mediante codificadores independientes, juicio experto y aplicaciones en corpus externos antes de asumir que la diferenciación funciona de manera estable fuera del conjunto documental estudiado.

La organización ordinal P1-P5 constituye una hipótesis analítica sobre diferencias cualitativas de estatus, función y autoridad epistemológica dentro del currículo prescrito. Aunque su lógica se fundamenta conceptualmente y se operacionaliza mediante reglas explícitas, la estabilidad del orden jerárquico deberá examinarse mediante juicio experto, codificación independiente y aplicaciones en otros corpus antes de considerarlo transferible a contextos distintos.

Futuras investigaciones deberían probar la matriz con equipos de codificación independientes, estimar confiabilidad intercodificador y examinar validez de constructo mediante contraste con expertos indígenas y curriculares. También se requieren estudios de implementación en instituciones del Sistema Nacional de Educación y del SEIB, con entrevistas a docentes, estudiantes, dirigentes, sabios, familias y diseñadores de política; análisis de materiales, proyectos, evaluación y prácticas de aula; y estudios comparados con países que han desarrollado currículos regionalizados o políticas de EIB. Las revisiones latinoamericanas recientes muestran además una concentración geográfica desigual de la evidencia (Duque Salazar et al., 2024; Chiappa et al., 2025), por lo que ampliar estudios empíricos en Ecuador, Bolivia, Perú, Guatemala y otros contextos permitiría probar si la discontinuidad P4-P5 es específica del currículo ecuatoriano o un patrón regional.

5. Conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar los niveles de profundidad epistemológica con que la interculturalidad, la dimensión comunitaria y los conocimientos indígenas se incorporan en los currículos priorizados 2025 del Ecuador, identificando el tránsito desde el reconocimiento lingüístico y cultural hasta el conocimiento aplicable y la posible coproducción curricular comunitaria. Los resultados permiten concluir que estos currículos superan una incorporación exclusivamente declarativa: las lenguas originarias, los pueblos y nacionalidades, los saberes ancestrales y determinados conocimientos indígenas se encuentran presentes en componentes operativos del currículo, incluidos objetivos, destrezas con criterios de desempeño, criterios de evaluación, indicadores y orientaciones curriculares.

La profundidad de esta incorporación, sin embargo, no es homogénea entre niveles educativos. Educación Inicial alcanzó P3 mediante el reconocimiento explícito de saberes ancestrales, mientras que las evidencias P4 se localizaron en componentes específicos de otros niveles y áreas disciplinares. El análisis muestra un tránsito desde el reconocimiento lingüístico y cultural hacia el reconocimiento explícito de conocimientos propios y, en determinadas áreas, hacia su utilización cognitiva o aplicada. Las evidencias de mayor profundidad epistemológica se localizaron principalmente en Ciencias Naturales, Matemática y Filosofía.

En EGB Elemental, los conocimientos y tecnologías tradicionales se relacionan con agricultura, observación de los astros y fenómenos climáticos; en EGB Media, la medicina indígena se vincula con procesos de investigación y con el descubrimiento de medicamentos; y en Bachillerato, los saberes ancestrales se articulan con conocimientos matemáticos, científicos y filosóficos para comprender fenómenos y plantear soluciones a problemas de la realidad. Estos

hallazgos evidencian que, en determinados componentes curriculares, el conocimiento indígena supera una función exclusivamente cultural o patrimonial y adquiere una función epistemológica explícita.

La principal discontinuidad documental identificada se localiza, en el plano del currículo prescrito, entre el conocimiento aplicable (P4) y la explicitación de mecanismos correspondientes al conocimiento coproductivo comunitario (P5). Aunque la comunidad aparece en los documentos como contexto educativo, espacio de convivencia, ámbito de aplicación de aprendizajes y, especialmente en Educación Inicial, como participante de experiencias pedagógicas, el corpus documental analizado no presenta evidencia explícita y sistemática suficiente para sostener que, en el currículo prescrito, comunidades, sabios, mayores, familias u organizaciones territoriales sean institucionalizados como productores, transmisores, validadores o decisores del conocimiento curricular.

Este resultado no permite inferir que tales formas de participación estén ausentes de los procesos de implementación, de prácticas educativas desarrolladas en los territorios o de otras instancias institucionales no incluidas en el corpus. En consecuencia, el patrón documental identificado puede caracterizarse como un avance desde el reconocimiento lingüístico y cultural hacia formas de reconocimiento y utilización epistemológica del conocimiento indígena, seguido de una discontinuidad documental en la explicitación de mecanismos sistemáticos de coproducción comunitaria. Esta formulación no presupone la inexistencia de tales procesos fuera del corpus analizado.

El aporte del estudio es simultáneamente empírico y conceptual-metodológico. En el plano empírico, los resultados muestran que los currículos priorizados ecuatorianos contienen formas de incorporación del conocimiento indígena que, en determinados componentes, superan una lectura limitada a su presencia normativa, lingüística o cultural. En el plano conceptual-metodológico, el estudio propone una tipología P1-P5 diseñada para diferenciar cinco funciones cualitativamente distintas: lengua, cultura, saber ancestral, conocimiento aplicable y conocimiento coproductivo comunitario. En su aplicación inicial al corpus analizado, esta organización permitió distinguir entre presencia temática, función epistemológica y autoridad curricular; sin embargo, su capacidad discriminante fuera de este corpus deberá comprobarse mediante procesos posteriores de validación independiente.

A partir de estos hallazgos, y sin confundir estas posibilidades con resultados empíricos del estudio, pueden plantearse implicaciones prospectivas para la evaluación curricular y la política educativa. En el ámbito de la evaluación curricular, la matriz P1-P5 podría explorarse, previa validación independiente, como apoyo analítico para examinar no solo si la interculturalidad o los conocimientos indígenas aparecen en un currículo, sino también qué función cumplen y qué formas de autoridad se explicitan respecto de sus portadores. Esta posible aplicación constituye una proyección derivada de los hallazgos y no una eficacia demostrada de la matriz en procesos reales de evaluación.

De manera igualmente prospectiva, la matriz podría ser examinada en futuros procesos de formulación, seguimiento o evaluación de políticas curriculares, siempre que su consistencia,

pertinencia y transferibilidad sean previamente contrastadas en aplicaciones independientes. Su eventual uso permitiría explorar transiciones entre reconocimiento lingüístico, presencia cultural, reconocimiento de conocimientos propios, utilización cognitiva y autoridad epistemológica comunitaria. Las propuestas relativas a contextualización territorial, participación comunitaria y mecanismos de coproducción deben entenderse, por tanto, como recomendaciones de política educativa derivadas de la discusión y no como resultados empíricos demostrados por el corpus analizado.

La propuesta analítica requiere, no obstante, continuar su proceso de validación. Futuras investigaciones deberían aplicar la tipología P1-P5 en otros corpus curriculares ecuatorianos y en contextos nacionales y regionales latinoamericanos, utilizando codificadores independientes, estimaciones de acuerdo intercodificador y procedimientos de juicio de expertos.

Esta validación debería incorporar especialistas en currículo y educación intercultural, así como expertos y actores pertenecientes a pueblos y nacionalidades indígenas, de manera que puedan examinarse conjuntamente la consistencia técnica, la pertinencia cultural y la validez epistemológica de las categorías y de sus criterios de decisión. Los estudios comparados permitirían evaluar y no presuponer la estabilidad, capacidad discriminante y transferibilidad de la matriz, así como explorar si la discontinuidad observada entre P4 y P5 constituye una particularidad del currículo ecuatoriano o un patrón más amplio de los procesos latinoamericanos de interculturalización curricular.

Finalmente, será necesario complementar el análisis del currículo prescrito con investigaciones sobre su implementación. Estudios en instituciones del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, mediante análisis de prácticas pedagógicas, materiales, proyectos y procesos de evaluación, junto con la participación de docentes, estudiantes, familias, sabios, dirigentes comunitarios y responsables de política educativa, permitirían determinar si los niveles de profundidad identificados documentalmente se mantienen, se amplían o se restringen en la práctica. Este contraste resulta particularmente relevante para identificar formas de coproducción comunitaria que pueden existir en los territorios aun cuando no estén explícitamente prescritas en los documentos curriculares nacionales.

En síntesis, los currículos priorizados 2025 evidencian un tránsito desde el reconocimiento lingüístico y cultural hacia formas de incorporación epistemológica aplicada de los conocimientos indígenas, pero muestran una discontinuidad documental en la explicitación de mecanismos sistemáticos de coproducción comunitaria; esta ausencia de explicitación no permite inferir la inexistencia de tales procesos fuera del currículo prescrito. En este estudio, la tipología P1-P5 permitió hacer visible analíticamente esta diferencia y se presenta como una propuesta metodológica en desarrollo. Su eventual consolidación y cualquier aplicación posterior en evaluación curricular o política educativa requerirán validación externa, aplicación comparada en corpus independientes y contraste con prácticas reales de implementación, manteniendo como principio central la distinción entre los hallazgos efectivamente demostrados y las implicaciones prospectivas derivadas de ellos.

Referencias bibliográficas

Aikenhead, G. S., & Ogawa, M. (2007). Indigenous knowledge and science revisited. *Cultural Studies of Science Education, 2*(3), 539-620. https://doi.org/10.1007/s11422-007-9067-8

Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2019). Intercultural bilingual education in La Araucanía: Main epistemological limitations. *Educação e Pesquisa, 45*, e192645. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645

Bang, M., & Medin, D. (2010). Cultural processes in science education: Supporting the navigation of multiple epistemologies. *Science Education, 94*(6), 1008-1026. https://doi.org/10.1002/sce.20392

Barnhardt, R., & Kawagley, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology & Education Quarterly, 36*(1), 8-23. https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.1.008

Burgess, C., Thorpe, K., Egan, S., & Harwood, V. (2022). Learning from Country to conceptualise what an Aboriginal curriculum narrative might look like in education. *Curriculum Perspectives, 42*, 157-169. https://doi.org/10.1007/s41297-022-00164-w

Chiappa, R., Dufraix, I., Jiménez, R., Hidalgo, M., Cafferata, I., Pérez-Ossa, D., & Chura, A. (2025). Prácticas pedagógicas interculturales en Chile y Perú: Una revisión sistemática de la literatura desde una perspectiva crítica-situada. *Education Policy Analysis Archives, 33*(87). https://doi.org/10.14507/epaa.33.9285

Constitución de la República del Ecuador. (2008). *Registro Oficial 449*, 20 de octubre de 2008.

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. B. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos* (LC/TS.2018/98). CEPAL; UNICEF. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffb0bf-cfff-4546-83cc-a132182f507f/content

Duque Salazar, D. M., Tangarife Loaiza, M. A., & Velásquez Hoyos, Á. P. (2024). Interculturality in Latin American rural bilingual education: A systematic literature review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 26*(2), 199-215. https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2024). *Quinto Suplemento del Registro Oficial No. 689, 22 de noviembre de 2024*.

Limerick, N. (2024). Can state offices reclaim Kichwa? Intercultural bilingual education politics and policy in Ecuador over decades. *Applied Linguistics, 45*(3), 498-513. https://doi.org/10.1093/applin/amad044

López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación, 20*, 17-85. https://doi.org/10.35362/rie2001041

Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. https://educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2026/10/MOSEIB.pdf

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025a). *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales: 3-5 años, nivel de Educación Inicial*. Gobierno del Ecuador. https://recursos.educacion.gob.ec/red/curriculo/

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025b). *Currículo priorizado de atención y educación de la primera infancia con énfasis en habilidades comunicacionales, lógico matemáticas, digitales y socioemocionales: 5-6 años, Educación General Básica, subnivel Preparatoria*. Gobierno del Ecuador. https://recursos.educacion.gob.ec/red/curriculo/

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025c). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, subnivel Elemental*. Gobierno del Ecuador. https://recursos.educacion.gob.ec/red/curriculo/

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025d). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, subnivel Media*. Gobierno del Ecuador. https://recursos.educacion.gob.ec/red/curriculo/

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025e). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, subnivel Superior*. Gobierno del Ecuador. https://recursos.educacion.gob.ec/red/curriculo/

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025f). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Nivel de Bachillerato General*. Gobierno del Ecuador. https://recursos.educacion.gob.ec/red/curriculo/

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice, 31*(2), 132-141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

Mpuangnan, K. N., & Ntombela, S. (2024). Community voices in curriculum development. *Curriculum Perspectives, 44*(1), 49-60. https://doi.org/10.1007/s41297-023-00223-w

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*(3), 93-97. https://doi.org/10.3102/0013189X12441244

Santos, B. de S. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634876

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.

Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (3rd ed.). Zed Books. https://doi.org/10.5040/9781350225282

Thompson, K., Lowe, K., Vass, G., & Woods, A. (2024). "Sometimes perception will suffice": Indigenous knowledges and the Australian Curriculum. *Curriculum Inquiry, 54*(4), 377-399. https://doi.org/10.1080/03626784.2025.2471494

Thorpe, K., ten Kate, L., & Burgess, C. (2024). Reimagining democratic education by positioning Aboriginal Country-centred learning as foundational to curriculum and pedagogy. *Curriculum Perspectives, 44*(2), 205-216. https://doi.org/10.1007/s41297-024-00233-2

UNESCO. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168

Apéndice A

Instrumentos de análisis documental

Capítulo: Más allá de la interculturalidad declarativa: profundidad epistemológica de la incorporación del conocimiento indígena en los currículos priorizados 2025 del Ecuador

Propósito. Este anexo documenta los instrumentos utilizados para registrar, clasificar y justificar las evidencias del corpus curricular. Presenta el libro de códigos y una muestra de registros verificables; la matriz ampliada de trabajo se conserva en el archivo Excel complementario.

Criterio de trazabilidad. Cada registro conserva la información necesaria para reconstruir la decisión analítica: documento de origen, nivel o subnivel, página, área o asignatura, componente curricular y código correspondiente, evidencia sintetizada, dimensión analítica, nivel de profundidad P1-P5, justificación de la codificación y, cuando corresponde, observación de frontera. Esta última se utiliza en los casos en que una evidencia presenta rasgos próximos a dos niveles consecutivos de la escala; en tales situaciones se asigna el nivel más alto que pueda demostrarse explícitamente en el fragmento y se registra su proximidad al nivel siguiente. Este criterio busca garantizar transparencia, consistencia y posibilidad de revisión de las decisiones de codificación, sin convertir la escala ordinal P1-P5 en una medida métrica.

Tabla A1

Libro de códigos de dimensiones analíticas

Código	Dimensión	Definición operacional	Regla de decisión
D1	Interculturalidad	Diversidad cultural/lingüística, pueblos, nacionalidades, identidades, interculturalidad o pluriculturalidad.	La evidencia aborda explícitamente diversidad, relación intercultural o reconocimiento de pueblos/nacionalidades.
D2	Dimensión comunitaria	Presencia de familia, comunidad, territorio u organizaciones como contexto o participantes del proceso educativo.	No confundir participación contextual/logística con autoridad epistemológica.
D3	Conocimiento/ciencia indígena	Reconocimiento o uso de saberes, medicina, tecnologías, prácticas o construcciones intelectuales indígenas/ancestrales.	Debe existir referencia explícita a saber/conocimiento propio.
D4	Coproducción epistemológica	Actores comunitarios participan como productores, transmisores, validadores o decisores del conocimiento curricular.	La comunidad debe actuar como sujeto epistemológico, no solo como contexto.

Nota. Elaboración propia.

Tabla A2

Tipología de profundidad epistemológica P1-P5

Nivel	Denominación	Definición	Criterio de decisión
P1	Lengua	Lenguas originarias, expresiones y diversidad lingüística.	La lengua indígena es objeto de reconocimiento, estudio o análisis.
P2	Cultura	Identidad, tradiciones, patrimonio, cosmovisión, pueblos o manifestaciones culturales.	Lo indígena se reconoce como cultura que debe conocerse, respetarse o analizarse.
P3	Saber ancestral	Reconocimiento explícito de saberes, conocimientos, medicina, tecnologías o construcciones intelectuales indígenas.	Se reconoce que los pueblos poseen conocimientos propios, sin uso cognitivo o aplicado explícito en el fragmento.
P4	Conocimiento aplicable	El conocimiento indígena se utiliza para explicar, investigar, comparar, resolver problemas o generar decisiones/productos.	Debe existir una función cognitiva o aplicada explícitamente demostrable; la presencia de verbos cognitivos aislados no basta si el conocimiento indígena no interviene en la operación.
P5	Conocimiento coproductivo comunitario	Comunidades, sabios, mayores, familias u organizaciones participan como productores, transmisores, validadores o decisores del conocimiento curricular.	La participación contextual no basta; se exige autoridad epistemológica explícita.

Nota. Elaboración propia.

Apéndice B

Muestra de la matriz de registro y codificación documental

Los registros de la Tabla B1 proceden de los documentos oficiales 2025 del corpus. La evidencia se sintetiza para facilitar la lectura y conserva código y página para comprobación documental.

Tabla B1

Extracto de la matriz de registro y codificación documental de los currículos priorizados 2025

ID	Documento / nivel	Pág.	Área / código	Evidencia documental sintetizada	Dim.	Prof.	Justificación / control
E01	MEDC 2025a ·Inicial 3-5	17	Medio natural-cultural eje	Recuperar saberes y conocimientos ancestrales en un contexto que promueve curiosidad e indagación	D3	P3	Reconocimiento explícito del saber. Caso frontera P3/P4: el fragmento no demuestra por sí solo que el saber sea usado como herramienta de indagación.
E02	MEDC 2025a . Inicial 3-5	52	Experiencias de aprendizaje	Familia y comunidad pueden participar en materiales, visitas y presentación de labores/vivencias; se exige pertinencia cultural y contextual.	D2	-	Participación real, pero sin autoridad explícita para producir, validar o decidir conocimiento curricular.
E03	MEDC 2025a ·Inicial 3-5	56	Relación familia-centro	Familias participan en experiencias, salidas, materiales, narración de cuentos y actividades comunitarias.	D2/D4	-	Refuerza la diferencia entre participación educativa y coproducción epistemológica.
E04	MEDC 2025b ·Preparatoria	33	Lengua y Literatura ·LL.1.5.4	Reconoce expresiones de lenguas originarias del Ecuador e indaga sus significados.	D1	P1	La lengua originaria es objeto explícito de reconocimiento e indagación semántica.
E05	MEDC 2025c ·EGB Elemental	17	Lengua y Literatura ·LL.2.1.3	Reconoce expresiones de lenguas originarias en textos cotidianos dentro de la interculturalidad/pluriculturalidad.	D1	P1	Foco lingüístico con contextualización intercultural.
E06	MEDC 2025c ·EGB Elemental	28	Ciencias Naturales ·CE.CN.2.9 / CN.2.5.1	Relaciona conocimientos ancestrales y tecnologías tradicionales con agricultura, astros y clima; exige indagar y comunicar resultados.	D3	P4	Uso explicativo, investigativo y aplicado del conocimiento ancestral.
E07	MEDC 2025d ·EGB Media	17	Lengua y Literatura ·CE.LL.3.1 / LL.3.1.3	Indaga características de pueblos y nacionalidades que hablan otras lenguas.	D1	P1	La diversidad lingüística es el objeto principal; existe ampliación sociocultural.

ID	Documento / nivel	Pág.	Área / código	Evidencia documental sintetizada	Dim.	Prof.	Justificación / control
E08	MEDC 2025d ·EGB Media	26	Ciencias Naturales ·CN.3.5.1 / I.CN.3.5.2	Investiga medicina indígena, afroecuatoriana y montubia y argumenta su aporte al descubrimiento de medicamentos.	D3	P4	El saber ancestral se utiliza para investigar, argumentar y relacionar conocimiento tradicional y biomédico.
E09	MEDC 2025e ·EGB Superior	53	Educación Cultural y Artística ·ECA.4.3.15	Indaga la visión del mundo en culturas ancestrales y su continuidad en la vida cotidiana, ritos y ceremonias.	D1/ D3	P2	Evidencia cultural/cosmovisional segura; no prueba por sí sola P4. Caso frontera P2/P3.
E10	MEDC 2025f ·Bachillerato	17	Lengua y Literatura ·CE.LL.5.2 / LL.5.1.3	Analiza diglosia de lenguas originarias y consecuencias en educación, identidad, derechos colectivos y vida cotidiana.	D1	P1	Tratamiento lingüístico con profundidad sociolingüística y política.
E11	MEDC 2025f ·Bachillerato	75	Filosofía ·CS.F.5.1.3	Reconoce construcciones intelectuales de pueblos ancestrales para una comprensión integral y alternativa del cosmos y la armonía.	D3	P3	Reconocimiento explícito de conocimiento propio; distingue P3 de su posterior uso aplicado.
E12	MEDC 2025f ·Bachillerato	79	Filosofía ·CE.CS.F.5.5	Compara pensamiento filosófico occidental/latinoamericano y discute construcciones intelectuales de pueblos ancestrales.	D3	P4	El conocimiento ancestral cumple función comparativa, argumentativa y cognitiva.
E13	MEDC 2025f ·Bachillerato	82	Matemática ·OG.M.5	Vincula matemática, disciplinas científicas y saberes ancestrales para plantear soluciones a problemas de la realidad.	D3	P4	Función aplicada explícita: resolución de problemas y articulación entre sistemas de conocimiento.

Nota. Elaboración propia.