

## Desafíos del aprendizaje inclusivo en la educación intercultural bilingüe en Ecuador

*Challenges of inclusive learning in intercultural bilingual education in Ecuador*

**MSc. Teresa del Rocío Urgiles Uyaguari**

Escuela de Educación Básica Atahualpa, Distrito 09D16 El Triunfo - Gral. Antonio Elizalde  
delrocio.urgiles@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0003-6390-455X>  
Ecuador - El Triunfo, Guayas

**Mgs. Paola Esthela Armijos Romero**

Escuela Manuel Guerrero  
aola.armijos@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0002-0124-9361>  
Ecuador – Cuenca

**MSc. Laura Baleria Mora Franco**

Independiente  
balitomf19@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0003-9493-5711>  
Ecuador - Cotacachi

**MSc. Carmen Edilma Espinoza Blacio**

Unidad Educativa Juan León Mera  
edilma.espinoza@educacion.gob.ec  
<https://orcid.org/0009-0009-6647-3031>  
Ecuador - Santo Domingo de los Tsáchilas

**Lic. Graciela Natividad Galarza Cobos**

Unidad Educativa Puerto San Lorenzo  
gracielagalarza1980@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0008-1954-3132>  
Ecuador – Sucumbíos

**MSc. Jessica Alexandra Quingaluisa Sasintuña**

Unidad Educativa Salcedo  
jessyq1992@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2814-7138>  
Ecuador - Salcedo

### Formato de citación APA

Urgiles, T. Armijos, P. Mora, L. Espinoza, C. Galarza, G. Quingaluisa, J. (2025). Desafíos del aprendizaje inclusivo en la educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Revista REG*, Vol. 4 N°1. (2025). p. 999- 1020.

### PROYECTO CIENCIA

**Vol. 4 (Nº. 2). Abril - junio 2025.**

**ISSN: 3073-1259**

Fecha de recepción: 31-05-2025

Fecha de aceptación: 12-06-2025

Fecha de publicación: 30-06-2025

## RESUMEN

El presente artículo analiza los desafíos del aprendizaje inclusivo en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, partiendo de una revisión crítica de documentos normativos, experiencias institucionales y estudios académicos recientes. A pesar de los avances en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, persisten barreras estructurales, pedagógicas y sociopolíticas que obstaculizan la consolidación de una educación realmente inclusiva para los pueblos y nacionalidades indígenas. Mediante una metodología cualitativa de tipo documental-interpretativa, se sistematizan tensiones entre el discurso oficial del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y las prácticas educativas concretas, evidenciando brechas en la formación docente, limitaciones en la implementación curricular, exclusión de estudiantes con discapacidad, y procesos de castellanización que debilitan las lenguas originarias. El estudio también recupera experiencias exitosas que integran principios de inclusión y pertinencia cultural, resaltando el papel de las comunidades en la construcción de modelos educativos propios. Se concluye que la inclusión en contextos interculturales no puede reducirse a una adaptación técnica, sino que exige un cambio profundo en la lógica del sistema educativo, en sus fines, sus métodos y su relación con los territorios. La EIB debe pensarse no solo como un subsistema, sino como una propuesta epistemológica, ética y política de transformación educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Intercultural Bilingüe, Inclusión Educativa, Diversidad Cultural, MOSEIB, Derechos Lingüísticos

### ABSTRACT

This article examines the challenges of inclusive learning within the framework of Intercultural Bilingual Education (IBE) in Ecuador, based on a critical review of normative documents, institutional experiences, and recent academic research. Despite advances in recognizing cultural and linguistic diversity, structural, pedagogical, and sociopolitical barriers persist that hinder the consolidation of genuinely inclusive education for Indigenous peoples and nationalities. Using a qualitative documentary-interpretive methodology, this study systematizes the tensions between the official discourse of the Intercultural Bilingual Education System Model (MOSEIB) and actual educational practices, revealing gaps in teacher training, curricular limitations, exclusion of students with disabilities, and language shift processes that weaken Indigenous languages. The article also highlights successful experiences that combine inclusion principles with cultural relevance, emphasizing the role of communities in constructing their educational models. The findings suggest that inclusion in intercultural contexts cannot be reduced to a technical adjustment but requires a profound transformation in the educational system's logic, purposes, methods, and relationship with territory. IBE should be understood not merely as a subsystem, but as an epistemological, ethical, and political proposal for educational transformation.

**KEYWORDS:** Intercultural Bilingual Education, Educational Inclusion, Cultural Diversity, MOSEIB, Language Rights.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador constituye una conquista histórica de los pueblos y nacionalidades indígenas, resultado de múltiples décadas de lucha social, reivindicación de derechos colectivos y producción de pensamiento educativo propio. Su emergencia no puede explicarse como una política pública espontánea del Estado, sino como el producto de un largo proceso de resistencia cultural frente a un modelo escolar hegemónico que, desde la consolidación del Estado-nación en el siglo XIX, operó bajo principios monolingües, monoculturales y homogenizantes (Krainer, 2015; Vargas & Lucio, 2023).

Durante gran parte del siglo XX, el sistema educativo ecuatoriano fue un instrumento de castellanización forzada, destinado a “civilizar” a los pueblos indígenas mediante la negación sistemática de sus lenguas originarias, saberes comunitarios y cosmovisiones. La escuela oficial, en lugar de constituirse como un espacio de reconocimiento y diálogo intercultural, funcionó como una herramienta de integración forzada al modelo mestizo dominante, generando procesos de exclusión lingüística, desarraigo identitario y violencia epistémica (Lucio, 2021). En este contexto, hablar kichwa, shuar o cualquier otra lengua ancestral era motivo de sanción escolar y estigmatización social.

Frente a esta situación, desde las décadas de 1970 y 1980 se consolidó un proceso de autoorganización indígena que incorporó a la educación como un campo prioritario de lucha. Organizaciones como la ECUARUNARI, la CONFENIAE y, posteriormente, la CONAIE, visibilizaron la necesidad de una propuesta educativa propia que no solo recuperara las lenguas originarias, sino que se basara en principios filosóficos y políticos del mundo indígena, tales como el *sumak kawsay*, la reciprocidad, el dualismo complementario y la territorialidad (Moya, 2020). Este impulso político permitió que en 1988 se institucionalizara el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), hito fundamental para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el sistema escolar ecuatoriano.

El desarrollo del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), iniciado en la década de 1990, marcó un avance conceptual importante. Se trató de una propuesta curricular y pedagógica que respondía a las realidades locales de los pueblos indígenas, promoviendo metodologías activas, enfoque comunitario y un currículo contextualizado. El MOSEIB no era solo un instrumento técnico, sino un acto de autonomía educativa: representaba la posibilidad de construir conocimientos desde los propios referentes culturales, en contraposición al currículo nacional uniforme (Sánchez, 2021).

Sin embargo, desde su inicio enfrentó múltiples tensiones: por un lado, el reconocimiento oficial; por otro, la limitada voluntad estatal para garantizar su implementación efectiva y sostenida.

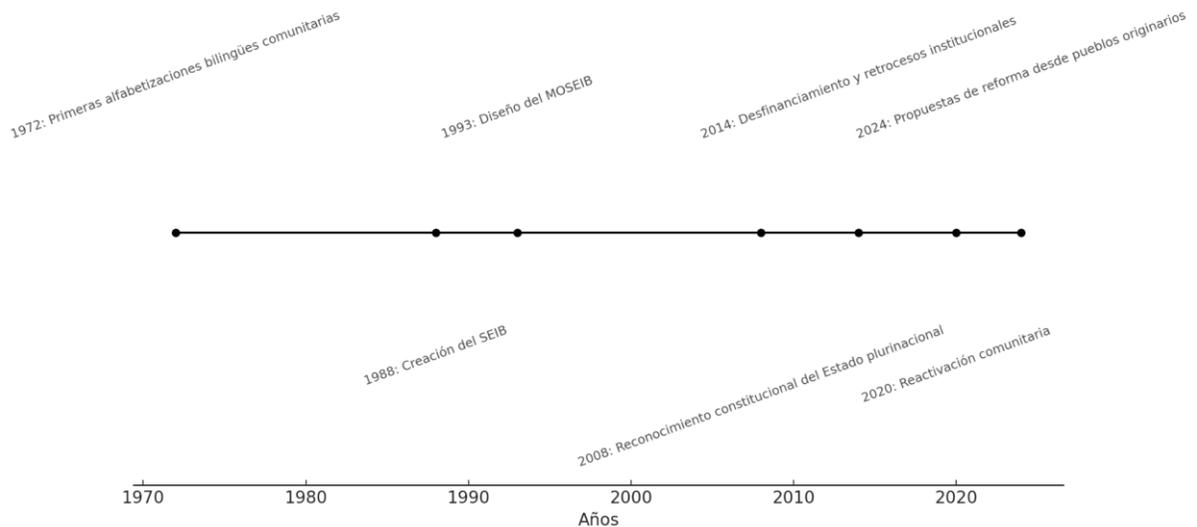
El reconocimiento constitucional de Ecuador como Estado plurinacional e intercultural, establecido en la Constitución de Montecristi en 2008, reforzó jurídicamente estos avances. En su articulado, se garantizan derechos colectivos como el uso de las lenguas originarias en la educación, la participación de los pueblos en el diseño curricular, y la creación de modelos educativos propios (República del Ecuador, 2008). No obstante, la distancia entre el marco legal y la práctica ha sido significativa. La débil institucionalidad del SEIB dentro del Ministerio de Educación, los recortes presupuestarios, la ausencia de docentes formados en EIB y la evaluación estandarizada impuesta desde lógicas tecnocráticas han limitado su desarrollo real (Krainer, 2015; Orozco, 2022).

Otro elemento clave ha sido la tensión entre la lógica centralista del Estado y la demanda territorializada de los pueblos indígenas. Las políticas educativas han priorizado la uniformidad nacional en lugar de la autonomía local, dificultando la construcción de propuestas que respondan verdaderamente a las especificidades lingüísticas, ecológicas y culturales de cada territorio (Maldonado, 2023). La falta de recursos didácticos en lenguas indígenas, la escasez de materiales contextualizados y el desprestigio social de la educación indígena han contribuido a una baja valoración de la EIB en muchos sectores.

A pesar de estas limitaciones, es necesario reconocer que la EIB no ha sido un subsistema marginal, sino un verdadero proyecto político-pedagógico en disputa. Las escuelas comunitarias, los procesos de recuperación lingüística, los diplomados en formación docente intercultural y las experiencias de alfabetización multilingüe representan acciones concretas de reexistencia educativa. Este campo ha sido un laboratorio de innovación, en donde se ha ensayado la posibilidad de una educación desde otros horizontes civilizatorios, en diálogo con el conocimiento occidental pero sin subordinarse a él.

### **Gráfico 1. Hitos Históricos de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1970–2024)**

### Hitos Históricos de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1970–2024)



Comprender la emergencia histórica de la EIB implica reconocer que los desafíos actuales del aprendizaje inclusivo en contextos interculturales están profundamente enraizados en una historia de colonialismo interno, racismo estructural y exclusión epistémica. No basta con adaptar los modelos escolares existentes: es preciso transformar el paradigma educativo desde sus fundamentos, reconociendo que la inclusión no es solo una cuestión de acceso o participación, sino de poder, de epistemología y de justicia cultural.

#### **Inclusión Educativa y Derechos Colectivos en Contextos Interculturales**

Hablar de inclusión educativa en contextos interculturales supone trascender la noción liberal de igualdad de oportunidades para situarse en una perspectiva de justicia epistémica, reconocimiento identitario y redistribución estructural del poder dentro del sistema educativo. En el caso ecuatoriano, donde coexisten múltiples nacionalidades indígenas, afrodescendientes y pueblos montubios, la inclusión no puede limitarse a estrategias de integración, sino que debe ser pensada como una transformación radical del modelo escolar dominante. Este desafío adquiere una dimensión aún más compleja en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cuya existencia misma responde a una demanda histórica de los pueblos originarios por construir procesos formativos desde sus propios referentes culturales, lingüísticos y territoriales (Yáñez, 2021; Viteri, 2020).

En este contexto, los derechos colectivos se configuran como un horizonte normativo y político fundamental. La Constitución del Ecuador (2008) reconoce expresamente el derecho de los pueblos y

nacionalidades a desarrollar y mantener sus sistemas educativos propios, en sus lenguas originarias y con enfoque intercultural. Sin embargo, la traducción práctica de este mandato constitucional ha estado marcada por contradicciones: por un lado, un discurso oficial que afirma la interculturalidad como principio rector del sistema educativo; por otro, una práctica institucional que reproduce estructuras monoculturales, jerarquías lingüísticas y criterios de evaluación homogéneos que deslegitiman los saberes no hegemónicos (Krainer, 2015; Paredes, 2018).

Las tensiones entre inclusión educativa y derechos colectivos se expresan de manera nítida en la manera en que se define al sujeto de derecho. Mientras los marcos de inclusión tradicionales tienden a centrarse en la persona individual —frecuentemente en términos de discapacidad, pobreza o género—, los pueblos indígenas reclaman una inclusión colectiva, es decir, la posibilidad de existir como colectivos diferenciados dentro del sistema educativo, con epistemologías propias, lenguas propias y estructuras organizativas autónomas. Esta diferencia ontológica entre la inclusión individual y la inclusión colectiva ha sido, en muchos casos, invisibilizada por políticas públicas que operan bajo lógicas tecnocráticas y multiculturales reducidas, sin reconocer la interculturalidad como proyecto político transformador (Walsh, 2010).

La noción de inclusión muchas veces se ha instrumentalizado para legitimar modelos de castellanización “suave”, en donde se permite el uso de lenguas indígenas en los primeros años escolares pero se privilegia el español como lengua de instrucción en los niveles superiores. Esta política lingüística encubierta produce desplazamientos simbólicos y lingüísticos que erosionan la vitalidad de los idiomas originarios, atentando directamente contra los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos. La verdadera inclusión, en este sentido, no puede dissociarse del fortalecimiento de las lenguas ancestrales como vehículos de conocimiento, pensamiento y existencia. Otro punto crítico es la concepción de la diversidad en el sistema educativo. Mientras el discurso oficial exalta la diversidad como riqueza, las estructuras curriculares y evaluativas continúan respondiendo a un canon monocultural centrado en valores eurocéntricos, racionalistas y urbanocéntricos. La inclusión, por tanto, debe implicar una deconstrucción del currículo nacional, permitiendo que los contenidos, métodos, tiempos y espacios de aprendizaje respondan a las lógicas comunitarias de los pueblos indígenas. De lo contrario, se corre el riesgo de imponer una “inclusión asimilacionista” que niega las bases culturales de la EIB (Maldonado, 2023).

Las experiencias de exclusión se intensifican cuando se cruzan múltiples formas de desigualdad. La condición de mujer indígena, por ejemplo, no solo enfrenta barreras lingüísticas y territoriales, sino también violencias patriarcales institucionalizadas que limitan el acceso, permanencia y liderazgo en los procesos educativos. De igual forma, los estudiantes con discapacidad dentro del sistema EIB enfrentan una doble exclusión: por un lado, la ausencia de recursos accesibles y personal especializado; por otro, la falta de adecuaciones culturales que reconozcan sus formas propias de aprender y comunicarse. Estas intersecciones muestran que la inclusión no puede pensarse de manera fragmentada, sino que debe abordarse desde una lógica sistémica e interseccional (Lucio, 2021; Dialnet, 2020).

**Cuadro 1.** Modelos de inclusión educativa vs. enfoques de derechos colectivos en educación intercultural

<b>Dimensión</b>	<b>Inclusión Convencional</b>	<b>Educativa</b>	<b>Derechos Colectivos en Educación Intercultural</b>
<b>Sujeto de derecho</b>	Individuo como centro de atención		Colectivo como sujeto político y educativo
<b>Lengua de instrucción</b>	Primacía del español o lengua dominante		Lenguas originarias como base del aprendizaje
<b>Participación comunitaria</b>	Consultiva o limitada a espacios institucionales		Protagónica, con autonomía territorial y cultural
<b>Enfoque curricular</b>	Uniforme, basado en estándares nacionales		Contextualizado, con saberes propios
<b>Evaluación del aprendizaje</b>	Estándares universales, pruebas estandarizadas		Flexible, situada, basada en prácticas locales
<b>Visión del conocimiento</b>	Racionalista, disciplinar y fragmentada		Integral, holística y desde la cosmovisión indígena

El diálogo entre inclusión educativa y derechos colectivos exige una mirada compleja que reconozca las disputas políticas, los marcos normativos, las tensiones epistemológicas y las resistencias comunitarias. No se trata únicamente de permitir el ingreso de todos a la escuela, sino de transformar la escuela misma: su arquitectura pedagógica, su lengua, su currículo, sus formas de evaluación, su gestión institucional y sus vínculos con el territorio. La inclusión en contextos interculturales no puede ser una política de ajustes ni de asistencia; debe ser una política de co-construcción y de justicia.

### **Políticas Públicas MOSEIB y Desafíos Institucionales**



Desde su institucionalización en 1993, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) ha representado una apuesta pedagógica diferenciada, orientada a garantizar una educación culturalmente pertinente, lingüísticamente inclusiva y territorialmente contextualizada para los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Su diseño respondió a un proceso participativo liderado por organizaciones indígenas, con el apoyo de especialistas, y se fundamentó en una epistemología alternativa a la hegemónica, que integra el *sumak kawsay* como horizonte ético-pedagógico, el calendario agrícola como estructurador del tiempo escolar, y la comunidad como eje articulador del aprendizaje (Krainer, 2015; CONAIE, 2020).

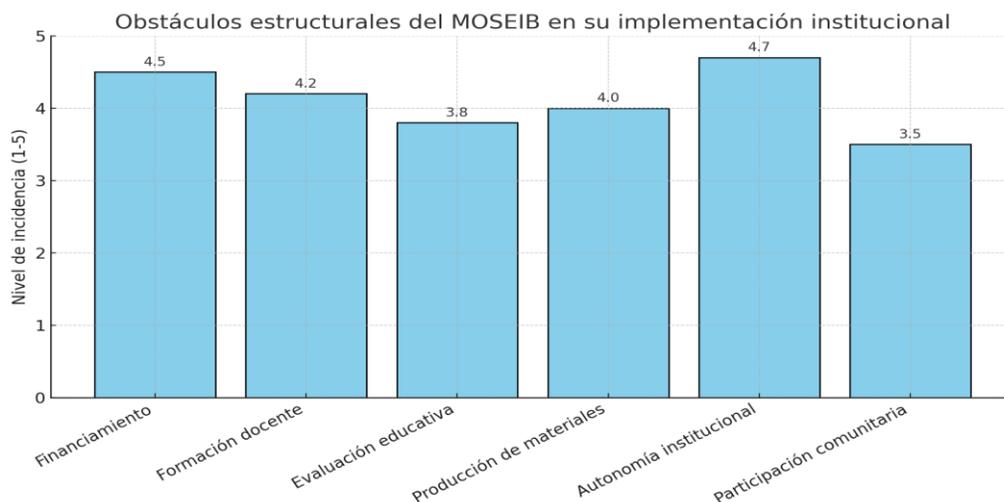
La implementación del MOSEIB ha estado condicionada por múltiples obstáculos estructurales y políticos que limitan su viabilidad como política pública transformadora. En primer lugar, la inserción del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) dentro del Ministerio de Educación, sin autonomía institucional plena ni recursos financieros suficientes, ha implicado una dependencia permanente de la voluntad gubernamental, lo que ha generado una ejecución fragmentada y altamente vulnerable a los cambios de administración estatal (Viteri, 2019). Esta fragilidad institucional ha derivado en retrocesos significativos, como la eliminación del Instituto de Idiomas, Ciencia y Saberes Ancestrales (IICSAE) en 2016 y la fusión inconsulta de direcciones educativas interculturales con estructuras generales del sistema nacional. Las políticas educativas en el Ecuador han transitado en las últimas décadas hacia procesos de estandarización curricular y evaluación centralizada que entran en contradicción directa con los principios del MOSEIB. La aplicación de pruebas como “Ser Estudiante” o los estándares del currículo nacional único han invisibilizado las particularidades lingüísticas, epistémicas y comunitarias de los pueblos originarios, imponiendo un enfoque meritocrático que mide el aprendizaje desde parámetros homogéneos, ajenos al contexto cultural del educando (Orozco, 2022).

A este escenario se suma la precarización de la formación docente para contextos interculturales. Los procesos de profesionalización del magisterio indígena han sido históricamente discontinuos, marcados por el cierre de institutos de formación intercultural y la escasa presencia de contenidos lingüísticos y culturales originarios en los programas universitarios. Muchos docentes del SEIB enfrentan la contradicción de enseñar en lengua kichwa sin haber sido formados para ello, o de tener que ajustarse a planes de estudio oficiales que contradicen la cosmovisión de su comunidad (Lucio, 2021). Esta situación afecta no solo la calidad del proceso pedagógico, sino también la legitimidad del MOSEIB ante las propias comunidades.

En términos normativos, aunque el marco legal ecuatoriano reconoce la EIB como un subsistema con derecho a modelos educativos propios (Constitución, 2008; LOEI, 2011), las políticas de implementación no han sido coherentes con estos principios. La planificación educativa en muchas ocasiones omite consultas interculturales vinculantes y replica lógicas administrativas verticales, lo cual contradice el carácter participativo y comunitario que la EIB demanda. De igual manera, la producción de materiales didácticos en lenguas originarias ha sido irregular, escasa y poco contextualizada, lo que debilita el proceso de revitalización lingüística y limita la apropiación pedagógica del currículo.

Muchas escuelas interculturales bilingües funcionan como instituciones híbridas, donde coexisten elementos del MOSEIB con imposiciones del sistema nacional. Esta hibridez no es en sí misma negativa, pero refleja una falta de articulación normativa, pedagógica y política que confunde a los docentes, genera tensiones en la comunidad educativa y fragmenta el proyecto educativo indígena. Además, la evaluación del MOSEIB ha sido limitada y tecnocrática, basada en indicadores cuantitativos y sin considerar la complejidad del aprendizaje desde una perspectiva intercultural. A pesar de estos desafíos, persisten experiencias locales que han reinterpretado el MOSEIB con creatividad y compromiso político. Comunidades que diseñan sus propios materiales en lengua originaria, proyectos escolares que integran el trabajo agrícola comunitario como eje curricular, o experiencias de recuperación oral de la historia local son ejemplos de la vitalidad del modelo. Estas prácticas muestran que el MOSEIB sigue siendo un referente educativo viable, siempre que se fortalezca su institucionalidad, se respete su autonomía y se promueva la participación efectiva de los pueblos en su gestión (Dialnet, 2020; Maldonado, 2023).

**Gráfico 2. Obstáculos estructurales del MOSEIB en su implementación institucional**



Las políticas públicas relacionadas con la EIB y el MOSEIB en Ecuador oscilan entre el reconocimiento normativo y la precariedad estructural. Mientras se mantenga una visión centralista y asistencialista, será difícil avanzar hacia una verdadera transformación del sistema educativo. El MOSEIB no puede seguir siendo un anexo subordinado al currículo nacional, sino que debe consolidarse como una propuesta epistemológica propia, capaz de dialogar en igualdad de condiciones con otros sistemas educativos y de responder con pertinencia a la complejidad cultural del país.

### **Exclusiones Estructurales Discapacidad Género y Lengua**

El sistema educativo ecuatoriano, aun cuando ha incorporado marcos normativos que promueven la inclusión y la interculturalidad, continúa reproduciendo formas estructurales de exclusión que afectan de manera particular a poblaciones históricamente marginadas. En el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), estas exclusiones se complejizan al entrelazarse con desigualdades étnicas, territoriales, de género, discapacidad y lengua, configurando escenarios múltiples de vulneración. Comprender estas exclusiones no solo requiere reconocer su existencia, sino analizar cómo se articulan con las lógicas institucionales, curriculares y epistemológicas del sistema educativo nacional.

Uno de los ámbitos más críticos es la discapacidad, en tanto los servicios de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del subsistema EIB son casi inexistentes. La ausencia de materiales adaptados, la falta de docentes con formación especializada y la inexistencia de adecuaciones curriculares pertinentes hacen que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad queden excluidos tanto del sistema regular como de las escuelas comunitarias. A ello se suma el hecho de que muchas comunidades no cuentan con infraestructura básica o acceso a servicios médicos, lo que limita aún más el desarrollo integral de esta población (Dialnet, 2020; Lucio, 2021). La intersección entre discapacidad y pertenencia étnica o lingüística genera una forma de exclusión compuesta, difícil de visibilizar en las estadísticas oficiales, pero profundamente arraigada en las prácticas educativas cotidianas.

En lo que respecta al género, las mujeres indígenas enfrentan múltiples barreras para acceder, permanecer y completar su proceso educativo. A nivel comunitario, aún persisten patrones culturales patriarcales que priorizan la escolarización de los varones, mientras que las niñas asumen responsabilidades domésticas desde edades tempranas. En el ámbito institucional, la violencia simbólica y el acoso escolar hacia las estudiantes indígenas son fenómenos frecuentes, que rara vez son abordados desde una perspectiva intercultural crítica. La educación intercultural no siempre ha logrado integrar un

enfoque de género interseccional, lo que ha derivado en prácticas pedagógicas que, si bien respetan la lengua y cultura, reproducen roles de género tradicionales y excluyentes (Moya, 2020; Paredes, 2018).

La exclusión por motivos lingüísticos también constituye una dimensión estructuralmente invisibilizada. Aunque el MOSEIB reconoce la centralidad de las lenguas originarias como vehículos de conocimiento, su presencia efectiva en el aula es limitada. Muchos docentes carecen de dominio oral y escrito del idioma ancestral, y la producción de materiales didácticos en estas lenguas es escasa o inadecuada. Esta situación genera una paradoja: la lengua indígena es un requisito formal del modelo, pero en la práctica su uso está restringido por las condiciones estructurales del sistema. Como resultado, los estudiantes enfrentan un doble proceso de desarraigo: por un lado, una castellanización funcional que borra su identidad lingüística; por otro, una escolarización incompleta que no responde ni a las lógicas del español ni a las de su idioma materno (Krainer, 2015; Maldonado, 2023).

Estas exclusiones estructurales no son fenómenos aislados ni errores administrativos: son el resultado de un modelo educativo históricamente configurado desde una matriz colonial que concibe al conocimiento, la lengua, el cuerpo y la norma desde un único centro epistémico. La inclusión en la EIB, si ha de ser real, debe asumir una perspectiva interseccional que visibilice la simultaneidad de desigualdades, pero también las formas múltiples de agencia comunitaria. Las mujeres indígenas organizadas, los colectivos de personas con discapacidad que reclaman su derecho a la educación en lengua originaria, y las escuelas que reinventan la enseñanza del idioma ancestral son expresiones de resistencia frente a estas exclusiones normalizadas.

Superar estas barreras implica un rediseño estructural del sistema educativo: no basta con declarar la interculturalidad o incluir protocolos de inclusión. Es necesario formar docentes desde una lógica interseccional e intercultural, desarrollar recursos accesibles multilingües, crear mecanismos de participación comunitaria reales, y transformar las prácticas pedagógicas desde una ética del cuidado, la justicia y la diversidad. La exclusión no se combate con integración pasiva, sino con políticas de reconocimiento y redistribución que emerjan desde los propios territorios.

### **Gráfico 3. Mapa Interseccional de Exclusiones en la EIB**

## Mapa Interseccional de Exclusiones en la EIB



Las exclusiones estructurales por discapacidad, género y lengua en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe no son el reflejo de fallas técnicas, sino síntomas de una crisis más profunda del paradigma educativo dominante. Transformar esta realidad exige escuchar las voces silenciadas, legitimar sus formas de conocimiento, y construir una escuela que no reproduzca el privilegio, sino que sea capaz de democratizar verdaderamente el aprendizaje y el derecho a ser diferente.

### MÉTODOS MATERIALES

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, crítico y documental, con una orientación interpretativa que busca comprender las tensiones, obstáculos y posibilidades que atraviesan la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, particularmente en relación con los procesos de inclusión educativa y el ejercicio efectivo de los derechos colectivos. La naturaleza del estudio responde a un paradigma epistémico que reconoce el conocimiento como situado, construido social y culturalmente, y permeado por relaciones de poder históricas que inciden tanto en la producción de saber como en las estructuras del sistema educativo.

El método empleado es el análisis documental y bibliográfico, orientado a examinar de manera rigurosa fuentes académicas, normativas, institucionales y comunitarias relacionadas con el desarrollo histórico, político y pedagógico de la EIB en el contexto ecuatoriano. Se ha realizado una revisión sistemática de artículos científicos indexados, informes institucionales, marcos normativos nacionales, documentos curriculares, estudios de caso y producciones teóricas generadas por organizaciones indígenas y académicas, priorizando textos publicados en la última década y, en particular, aquellos que articulan enfoques interseccionales, interculturales y decoloniales.

La selección de los documentos se realizó siguiendo criterios de pertinencia temática, actualidad, confiabilidad académica y diversidad de perspectivas. Se ha considerado literatura proveniente de bases de datos especializadas (Dialnet, Redalyc, Scielo, Latindex), repositorios institucionales (FLACSO, CEDHU, Universidad Andina Simón Bolívar, UPS, UNACH, entre otros) y archivos de organizaciones como la CONAIE, la DINEIB y el Ministerio de Educación del Ecuador. Se ha utilizado el análisis de contenido como técnica interpretativa central, permitiendo identificar categorías emergentes en torno a: políticas públicas, marco jurídico, prácticas pedagógicas, exclusiones estructurales, lengua, género, discapacidad, autonomía comunitaria, participación indígena y tensiones curriculares.

Para el procesamiento de la información se diseñó un sistema de categorización temático emergente, con el apoyo de matrices de análisis que permitieron organizar las fuentes en función de su tipo, año de publicación, procedencia institucional y densidad conceptual. Se aplicaron técnicas de lectura hermenéutica, triangulación de discursos y contrastación entre fuentes primarias y secundarias, priorizando una lectura crítica que no solo describa la EIB como política pública, sino que problematice sus contradicciones internas, las brechas entre el discurso legal y la práctica cotidiana, así como las formas de agencia y resistencia que emergen desde las comunidades.

El corpus documental incluye más de 20 fuentes académicas especializadas, complementadas con legislación nacional (Constitución de 2008, Ley Orgánica de Educación Intercultural), documentos oficiales como el MOSEIB, informes del Ministerio de Educación, estudios sobre revitalización lingüística y género en pueblos indígenas, y análisis producidos desde la perspectiva de actores comunitarios y docentes interculturales. Esta diversidad de voces permite una comprensión amplia y situada de los desafíos que enfrenta el sistema educativo para materializar una inclusión real, basada en el respeto a los derechos colectivos y la pluralidad epistémica.

Cabe destacar que este trabajo no recurre a instrumentos empíricos tradicionales como encuestas o entrevistas, dado que su objetivo no es cuantificar opiniones ni evaluar prácticas específicas, sino realizar un análisis interpretativo y argumentativo de las estructuras y discursos que configuran la inclusión en la EIB. Sin embargo, el estudio incorpora testimonios, narrativas institucionales y materiales pedagógicos publicados, lo que enriquece el marco interpretativo desde una mirada profundamente contextualizada.

El posicionamiento ético del investigador se sostiene en el respeto por los saberes comunitarios, la validación de las voces históricamente silenciadas y el reconocimiento de que toda producción académica en el campo de la educación intercultural debe aspirar a generar transformación social. Por ello, esta investigación no se limita a describir obstáculos, sino que propone lecturas críticas, construye argumentos desde la justicia educativa y visibiliza prácticas que, desde las periferias, cuestionan el centro del modelo escolar tradicional.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir del análisis documental evidencian un panorama complejo, tensionado y en muchos casos contradictorio en torno a la implementación de una educación verdaderamente inclusiva en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador. La revisión crítica de las fuentes analizadas revela que, si bien existen avances normativos y experiencias comunitarias valiosas, persisten profundas brechas estructurales, institucionales y epistémicas que limitan el cumplimiento efectivo de los derechos colectivos en el sistema educativo.

Uno de los principales hallazgos es la coexistencia de dos discursos antagónicos: por un lado, el discurso oficial del Estado ecuatoriano, que reconoce a la EIB como parte del subsistema educativo y la promueve como una vía para garantizar la diversidad cultural; por otro, el discurso emergente desde los movimientos indígenas, que denuncia la desinstitucionalización progresiva del MOSEIB, la recentralización administrativa del Ministerio de Educación y la invisibilización de los marcos epistemológicos indígenas. Esta tensión se manifiesta en la práctica a través de decisiones políticas unilaterales que limitan la autonomía de las comunidades educativas y en la imposición de criterios curriculares homogéneos, alejados de las realidades locales.

Se identificó que la inclusión en el contexto intercultural sigue siendo abordada desde enfoques asistencialistas o multiculturalistas reducidos. En lugar de promover transformaciones estructurales que reconozcan a los pueblos originarios como sujetos colectivos de derecho, se privilegian medidas compensatorias —como becas, bonos o inclusión de festividades culturales— que no inciden en la arquitectura profunda del sistema educativo. Este modelo de inclusión superficial refuerza una visión integradora que pretende adaptar a los estudiantes indígenas al currículo nacional, en lugar de adaptar el currículo a la diversidad epistémica y lingüística del país.

En el eje lingüístico, los resultados muestran que la mayoría de escuelas EIB enfrentan severas dificultades para implementar procesos de enseñanza en lengua materna. Las causas son múltiples: escasez de docentes con dominio del idioma ancestral, falta de materiales pedagógicos contextualizados, políticas de castellanización encubierta y débil articulación entre los niveles educativos. Esta situación provoca una tensión permanente entre los objetivos del MOSEIB y las condiciones reales de su ejecución, lo que genera frustración en docentes, familias y estudiantes, y contribuye a la pérdida progresiva de las lenguas originarias.

El análisis también revela una falta de transversalización del enfoque de género en las políticas y prácticas de la EIB. A pesar de que las mujeres indígenas han protagonizado procesos históricos de lucha educativa, su rol sigue siendo minimizado tanto en los espacios de decisión como en los contenidos curriculares. Las niñas indígenas presentan mayores índices de deserción escolar, embarazo adolescente y violencia intrafamiliar, y rara vez se diseñan políticas educativas que aborden estos problemas desde una perspectiva culturalmente pertinente y con enfoque de derechos. La invisibilidad de las mujeres indígenas con discapacidad en los documentos oficiales es otra evidencia de las exclusiones acumulativas que se reproducen silenciosamente dentro del sistema educativo.

En cuanto a la dimensión institucional, los resultados reflejan un debilitamiento progresivo del SEIB y una falta de voluntad política sostenida para consolidar su autonomía. La eliminación de órganos de gobernanza propios, la falta de asignación presupuestaria específica y la rotación constante de autoridades han impedido que el subsistema se consolide como una estructura operativa con capacidad de planificación, gestión y evaluación autónoma. En muchos casos, las decisiones sobre formación docente, infraestructura escolar y contenidos curriculares se toman desde oficinas centrales en Quito, sin consulta previa a los territorios, lo que rompe con el principio de participación comunitaria que dio origen al MOSEIB.

También se identificaron experiencias locales que resignifican la educación intercultural desde abajo. Estas prácticas emergentes —como la recuperación de narrativas orales, la integración de calendarios agrícolas comunitarios en el currículo, la revitalización de lenguas a través de proyectos escolares o la producción de materiales propios— constituyen formas de resistencia epistémica y de reconstitución cultural. Si bien estas experiencias no siempre cuentan con el respaldo institucional, su existencia demuestra que la EIB tiene un potencial transformador, siempre que se articule con los procesos de autonomía territorial, autodeterminación pedagógica y reconstrucción comunitaria.

## Cuadro 2. Síntesis de Resultados de la Investigación

<b>Dimensión Analizada</b>	<b>Hallazgos Principales</b>
<b>Discurso oficial vs comunitario</b>	Contradicción entre reconocimiento legal de la EIB y su debilitamiento institucional.
<b>Modelo de inclusión</b>	Predominio de un enfoque asistencialista y multiculturalismo superficial.
<b>Lengua materna</b>	Pérdida del idioma originario por falta de docentes preparados y materiales adecuados.
<b>Género</b>	Persistencia de exclusiones de género, con invisibilización de mujeres indígenas y niñas con

---

<b>Institucionalidad del SEIB</b>	discapacidad. Falta de autonomía operativa, presupuestaria y de planificación en el SEIB.
<b>Prácticas emergentes</b>	Existencia de experiencias locales de resistencia cultural y pedagogías comunitarias.

---

Los hallazgos confirman que la verdadera inclusión educativa en contextos interculturales no puede depender exclusivamente de normativas o buenas intenciones, sino que requiere una reconfiguración profunda del sistema educativo nacional. Esto implica desmontar estructuras coloniales, generar procesos de diálogo horizontal entre saberes, redistribuir el poder pedagógico y garantizar condiciones reales para que las comunidades decidan sobre su proyecto educativo. Solo así se podrá avanzar hacia una educación que no solo incluya, sino que también reconozca, repare y transforme.

### CONCLUSIONES

El análisis crítico desarrollado en esta investigación ha evidenciado que la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador atraviesa una encrucijada estructural, marcada por la tensión entre el reconocimiento normativo de la diversidad cultural y lingüística, y la persistencia de prácticas institucionales que reproducen exclusiones históricas. Si bien el país cuenta con marcos legales avanzados y con el antecedente de un modelo educativo propio —el MOSEIB— impulsado desde las organizaciones indígenas, la implementación concreta de estos principios ha sido limitada, fragmentada y, en muchos casos, contradictoria.

Uno de los principales aportes de este estudio radica en la visibilización de las exclusiones estructurales que atraviesan a la EIB, especialmente aquellas vinculadas con la discapacidad, el género y la lengua. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan en formas interseccionales de vulnerabilidad que impactan negativamente en el derecho efectivo a una educación con pertinencia cultural. La falta de recursos, la escasa formación docente especializada, la centralización administrativa y la reproducción de epistemologías hegemónicas limitan la posibilidad de construir entornos educativos inclusivos, democráticos y transformadores.

El trabajo ha demostrado que los discursos estatales sobre inclusión y diversidad suelen reducirse a medidas cosméticas o asistencialistas, que no transforman la lógica profunda del sistema educativo. En este sentido, el análisis de políticas públicas revela un retroceso en la institucionalidad del SEIB, la ausencia de mecanismos reales de participación comunitaria y una preocupante castellanización funcional que debilita los procesos de revitalización lingüística.



Esta investigación también destaca las experiencias pedagógicas emergentes que resisten y reinventan la EIB desde los territorios. Escuelas que integran saberes ancestrales, docentes que producen materiales en lengua originaria, comunidades que reconstruyen su proyecto educativo de forma autónoma, son expresiones vivas de que otra educación es posible. Estas prácticas, aunque invisibilizadas por las políticas centrales, representan una reserva epistémica fundamental para la reconfiguración de un sistema educativo que respete la pluralidad de conocimientos y modos de vida.

La inclusión en contextos interculturales no puede entenderse como la mera incorporación de estudiantes indígenas o con discapacidad a un modelo escolar uniforme. Implica, por el contrario, una transformación profunda del currículo, de las estructuras institucionales, de las lógicas de evaluación, de la formación docente y del horizonte ético-político de la educación. Solo en la medida en que se reconozca a los pueblos originarios como sujetos colectivos de derecho, con capacidad de decisión pedagógica, será posible construir una educación que no reproduzca la marginalización, sino que abrace la diferencia como principio constitutivo.

Esta investigación se proyecta como un aporte teórico y metodológico que puede alimentar futuras líneas de indagación sobre interculturalidad crítica, justicia educativa, derechos colectivos y pedagogías decoloniales. A través de la lectura rigurosa de fuentes documentales y del ejercicio interpretativo sostenido, se ha buscado construir un marco de análisis que no solo describa el estado de la EIB, sino que contribuya a imaginar alternativas posibles desde la dignidad, la memoria, la lengua y la comunidad.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, D. F. (2024). Inclusión educativa y derechos colectivos en el Ecuador plurinacional. *Revista Educación y Praxis*, 16(2), 97–112.
- Bolaños, M. (2021). La escuela comunitaria como espacio de resistencia epistémica. *Revista de Educación Crítica*, 5(1), 23–38.
- Colectivo Runakay. (2022). *Saberes de la comunidad: pedagogías del territorio*. Loja: Editorial Intercultural.
- CONAIE. (2020). *Informe sobre la situación de la educación intercultural bilingüe en Ecuador*. Quito: CONAIE.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial No. 449.
- Dialnet. (2020). Educación intercultural bilingüe: experiencias y desafíos. *Revista Alteridad*, 15(1), 45–60.
- DINEIB. (2009). *Marco general del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: Ministerio de Educación.
- Fierro, C. (2020). Educación inclusiva en contextos de diversidad epistémica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 44–61.
- González, L. (2021). Inclusión y discapacidad en escuelas rurales indígenas. *Revista Educación y Cultura*, 19(3), 89–104.
- Grupo de Trabajo de CLACSO. (2023). *Epistemologías del Sur y educación en Abya Yala*. Buenos Aires: CLACSO.
- Instituto de Idiomas, Ciencia y Saberes Ancestrales. (2015). *Manual para la enseñanza del kichwa en escuelas comunitarias*. Quito: IICSAE.
- Krainer, A. (2015). *El MOSEIB y la reconstitución de la escuela indígena*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Registro Oficial Suplemento 417.
- Lucio, M. (2021). Formación docente y revitalización lingüística en el contexto de la EIB. *Revista Convergencia*, 28(3), 89–105.
- Maldonado, S. (2023). *Desafíos contemporáneos de la educación indígena en América Latina*. Bogotá: CLACSO.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Reporte de avances en la implementación del MOSEIB*. Quito: Subsecretaría de Educación Intercultural.
- Moya, D. (2020). Género y etnicidad en contextos escolares andinos. *Revista Andina de Estudios Sociales*, 12(2), 67–82.
- Orozco, J. (2022). Evaluación educativa e interculturalidad: una mirada crítica al sistema nacional de evaluación. *Revista Politeia*, 39(1), 32–48.
- Paredes, A. (2018). *Mujeres indígenas y derecho a la educación: exclusiones múltiples*. Quito: Abya-Yala.
- Quishpe, R. (2017). Políticas lingüísticas y pueblos indígenas. *Revista Diversidad Cultural*, 6(2), 101–116.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. La Paz: Tinta.



- Salazar, J. (2019). El desafío de enseñar en lengua originaria. *Revista Lingüística y Sociedad*, 10(2), 73–91.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Tixilema, A. (2023). Educación bilingüe: obstáculos y aprendizajes en la sierra centro. *Revista de Estudios Regionales*, 11(2), 58–75.
- Torres, E. (2022). *Descolonizar la educación desde los territorios*. Quito: UASB.
- UNESCO. (2020). *Informe mundial sobre la inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- Viteri, L. (2019). Políticas públicas y pueblos indígenas: una mirada desde la educación. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 14(4), 123–139.
- Walsh, C. (2018). *Interculturalidad crítica y educación decolonial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Yumbo, F. (2023). *Comunidad, escuela y territorio: hacia una pedagogía del sumak kawsay*. Otavalo: Editorial Kawsay.
- Zambrano, R. (2020). Bilingüismo y pedagogía en contextos interculturales. *Revista de Estudios Andinos*, 9(1), 55–76.

**CONFLICTO DE INTERÉS:**

*Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles*

**FINANCIAMIENTO**

*No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.*

**NOTA:**

*El artículo no es producto de una publicación anterior.*

