

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Representación social de la población indígena en los currículos de Colombia, Ecuador y Chile

Social Representation of Indigenous People in Curricula of Colombia, Ecuador, and Chile

A representação social dos indígenas nos currículos da Colômbia, Equador e Chile



Iván Valderrama-Aguayo

Universidad Católica de Temuco

<https://ror.org/051nvp675>

Temuco, Chile

ivalderrama@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

Alexandra Angarita-Iguaran

Universidad de San Buenaventura

<https://ror.org/04sqpb51>

Cali, Colombia

alexandraangarita@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7828-200X>

Recibido • Received • Recebido: 01 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 16 / 10 / 2024

Aceptado • Accepted • Aprovado: 19 / 11 / 2024

Resumen:

Introducción. Una de las principales tensiones que enfrentan los modernos sistemas educativos es su capacidad de formar una ciudadanía crítica sin perder de vista sus orígenes culturales específicos.

Objetivo. Analizar las formas como se representa socialmente a la población indígena en los programas escolares de Colombia, Chile y Ecuador. **Metodología.** Investigación cualitativa basada en el análisis crítico de los currículos escolares de Colombia, Chile y Ecuador. El análisis categorial se concentró en la valoración de la persona indígena como sujeto social y sus características identitarias; el corpus de análisis se justifica dado que declaran de forma explícita los objetivos curriculares a desarrollar dentro de los niveles de formación escolar obligatoria y explicitan las habilidades, actitudes y niveles de logro durante el ciclo educativo obligatorio. **Resultados.** Existen inconsistencias en la configuración programática, los propósitos pluralistas e interculturales declarados no se abordan de forma concreta sino como *thelos* al cual llegar, esta situación impide valorizar al sujeto indígena como protagonista de las dinámicas sociohistóricas. **Conclusión.** Transformar los currículos parte, necesariamente, por desarrollar actos de reflexividad social e individual respecto a los objetivos, indicadores y estrategias didácticas implementadas en aulas interculturales y su grado de asociación con los principios declarados.

Palabras claves: Representación social; imaginarios educativos; discurso escolar; currículo oficial; interculturalidad.

ODS: ODS 4; Educación de calidad; inclusión educativa.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Abstract:

Introduction. One of the main tensions faced by modern educational systems is their ability to train critical citizens without losing sight of their specific cultural origins. **Objective.** This study analyzes how indigenous populations are socially represented in the curricula of Colombia, Chile, and Ecuador. **Methodology.** This study employed qualitative research to critically examined curricula of Colombia, Chile, and Ecuador. The categorical analysis focused on evaluating representation of indigenous people as social subjects and their identity. The selected analysis corpus is justified as it explicitly outlines the curricular objectives to be developed within the levels of compulsory school education and makes explicit the skills, attitudes, and levels of achievement throughout the compulsory education cycle. **Results.** The analysis reveals inconsistencies in the programmatic configuration, the stated pluralistic and intercultural purposes are not concretely addressed but are instead treated as thelos to reach. This situation prevents valorizing the indigenous subjects as active participants in sociohistorical dynamics. **Conclusion.** Transforming curricula must necessarily begin with developing acts of social and individual reflexivity regarding the objectives, indicators, and didactic strategies implemented in intercultural classrooms, as well as their alignment with the stated principles.

Keywords: Social representation; educational imaginaries; school discourse; official curriculum; interculturality.

SDG: SDG 4; Quality education; education inclusion.

Resumo:

Introdução. Uma das principais tensões enfrentadas pelos sistemas educativos modernos é a sua capacidade de formar cidadãos críticos sem perder de vista as suas origens culturais específicas. **Objetivo.** Analisar as formas como os indígenas são representados socialmente nos programas escolares da Colômbia, do Chile e do Equador. **Metodologia.** Pesquisa qualitativa baseada na análise crítica dos currículos escolares da Colômbia, Chile e Equador. A análise categorial centrou-se na avaliação dos indígenas como sujeitos sociais e de suas características identitárias. O corpus de análise foi selecionado por explicitar os objetivos curriculares a desenvolver nos níveis de escolaridade obrigatória e explicitar as competências, atitudes e os níveis de desempenho ao longo do ciclo de educação obrigatória. **Resultados.** Observam-se inconsistências na configuração programática, os objetivos declarados de pluralismo e interculturalidade não são abordados de forma concreta, mas sim como thelos a alcançar. Esta situação impede a valorização do sujeito indígena como protagonista das dinâmicas sócio-históricas. **Conclusão.** A transformação dos currículos passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de atos de reflexividade social e individual sobre os objetivos, indicadores e estratégias didáticas implementadas nas salas de aula interculturais, bem como sobre o grau de alinhamento com os princípios declarados.

Palavras-chave: Representação social; imaginários educacionais; discurso escolar; currículo oficial; interculturalidade.

ODS: ODS 4; Educação de qualidade; inclusão educacional.

Introducción

Una de las principales tensiones que deben enfrentar los sistemas educativos modernos tiene que ver con su capacidad de articular currículos educativos que, sin desconocer las enriquecedoras diferencias propias de los colectivos humanos, logren formar una ciudadanía

crítica en una perspectiva local-global. Configurar de forma coherente un piso mínimo común de saberes, haceres y prácticas a partir de los cuales los niños, niñas y adolescentes puedan adscribir a una ciudadanía global sin perder de vista sus orígenes culturales específicos exige tanto a docentes como a los marcos legales, normativos y curriculares promover una consciencia *de ser conjunto al otro*, ajeno y constitutivo, al mismo tiempo, del nosotros identitario-nacional. En el concierto latinoamericano, caracterizado por ideales blanqueadores de las identidades nacionales colectivas, la imagen del indígena emerge como el principal *otro* a partir del cual constituir el nosotros, vale decir el *alter ego par excellence* de los distintos sujetos representantes de los ideales modernos a la base de la configuración estado-nacional actual.

Esta última idea impele a los distintos sistemas educativos a revelar la importancia de atender las demandas por reconocimiento que emergen desde las diferentes culturas como eje articulador de la actual vida en democracia. Así, en específico, la planificación macroinstitucional del quehacer educativo, orientado hacia el fomento del diálogo y las competencias interculturales, se posiciona como uno de los temas prioritarios que puede promover la polifonía cultural intraula.

Al tomar en consideración que el proceso educativo formal es, ante todo, un espacio de interacción social y preparación para la vida adulta, resulta imprescindible que desde este campo social se llame, en lo discursivo y lo concreto, a hilvanar tejido-redes sociales lo suficientemente sólidas para que, basadas en los diversos aportes que puedan emerger de las diversas culturas en contacto, dichas diferencias no consuman los ideales que hacen de base para la vida en sociedad.

Así, se observa como una necesidad vital comprender cómo el currículo normativo, en cuanto documento vertebrador de la praxis educativa, está reproduciendo dinámicas de reconocimiento, respeto y validación cultural de los distintos imaginarios que entroncan en el *ethos* de sociedades diversas como son el caso de Ecuador, declarado constitucionalmente como un Estado Intercultural, Plurinacional y Pluricultural el año 2008 ([Asamblea Nacional constituyente, 2008](#)); el caso de Colombia (Oficializado constitucionalmente, el año 2016, como autónomo, democrático y participativo en la toma de decisiones con pertinencia territorial) y el caso de Chile, Consigna mediante la Ley N°19.253 el deber del Estado en promover las culturas indígenas sus modos de organización familiar y comunitario ([Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993](#)) en el concierto latinoamericano.

Así, proponemos analizar las formas como se representa el imaginario social del indígena en los principales textos curriculares que regulan los programas escolares de Colombia, Chile y Ecuador. Debido a que es desde dichos documentos macroinstitucionales y reguladores del quehacer pedagógico, donde se puede entrever/leer-entre-líneas la presencia de discursos reveladores acerca de la real valoración y presencia de la persona indígena como *actor* configurador clave de las sociedades latinoamericanas modernas.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Sobre imaginarios y representaciones sociales

Siguiendo a [Castoriadis \(citado en Dittus, 2006, p. 167\)](#) los imaginarios, en cuanto fenómeno social complejo vivenciado de forma individual y colectiva en contextos heterogéneos, pueden comprenderse como “el conjunto [articulado] de imágenes mentales acumuladas por el individuo en el curso de su proceso de ... socialización [con otros]”. Ello implica que los sujetos sociales, inmersos en contextos culturales específicos, desde su imaginación, construyen filtros interpretativos-aprehensivos de la realidad material y de los sujetos que les rodean de forma colectiva, es decir, validados a través del uso corriente y la reproducción de estos. Se observa como una cuestión de importancia central en la propuesta teórica antes mencionada, que dichos *imaginarios* poseen una función de ‘puntos de encuentro’ entre discursos que disputan la configuración de una *imago* psicosocial determinada. Esto último ya que “actúan compensando las diferencias y vacíos cognitivos, superando el excesivo racionalismo de la modernidad” ([Dittus, 2006, p. 172](#)).

En las elaboraciones propuestas por [Castoriadis \(2002, citado por García Rodríguez, 2019, p. 36\)](#) se destaca como un aporte fundamental “la idea del *imaginario instituyente*, el cual hace referencia a ese universo [simbólico] fundante que da sentido a las sociedades y que tendría por función principal dar cuenta de cómo” estas se comprenden a sí mismas, sus intestinas interrelaciones y las alteridades constitutivas con las cuales se rodea un grupo social de referencia respecto de otros. Así, la ilimitada capacidad creadora de la imaginación se constituye como el medio a partir del cual innovar en los modos vida de un determinado grupo tanto a nivel individual como colectivo.

El imaginario instituyente sería entonces “esa facultad que es constitutiva de las colectividades humanas y, más generalmente, del campo sociohistórico” ([Castoriadis, 2002, pp. 94-95](#)); de tal forma que “ninguna sociedad puede perdurar sin crear una representación del mundo [que le rodea] y, en ese mundo, de ella misma”. ([Randazzo, 2012, citado por García Rodríguez, 2019, p. 36](#)).

Otro importante aporte a la hora de comprender la potencialidad socio fundante de los imaginarios, en cuanto caldo de cultivo y eje vertebrador de las autoconcepciones que dan cuerpo, reconocimiento y validez a los grupos sociales, emerge desde las propuestas elaboradas por [Randazzo \(2012, citado por García Rodríguez, 2019\)](#) para quien el concepto de imaginario se operacionalizaría a partir de dos planos, los cuales poseen significaciones diferentes e independientes una de la otra, pero que al mismo tiempo establecen dinámicas mutuamente vinculantes: “Los primarios o centrales ... [serían] instituciones imaginadas que no dependen sino de su misma idea para referenciarse como Dios, la familia o el Estado” ([Randazzo, 2012, citado por García Rodríguez, 2019, p. 36](#)) a modo de ejemplo) y los secundarios o instrumentales, que surgen, dependen y reproducen a los primarios (siguiendo los ejemplos dispuestos anteriormente; la idea de hermandad no puede concebirse sin la articulación de vínculos de familiaridad).

Así, “para Castoriadis, la oposición individuo/sociedad carece de sentido ... [dado que] el individuo es producto de la sociedad mediante la cual esta se perpetúa y desde la que se constata su existencia ... De tal forma ... , la imaginación individual no puede por sí sola producir significación social” (Castoriadis, 1997, citado por García Rodríguez, 2019, p. 37); de forma paralela estas significaciones no se reproducirían ex-nihilo sino que se enraizarían socio-históricamente como *verdades* a través de la reproducción que los sujetos hacen de ellas. En palabras de Dittus (2006): “La creación de significaciones sociales imaginarias no surge de procesos naturales a-sociales, sino que es la sociedad la que se instituye así misma por medio de representaciones” (p. 172).

En este sentido, se observa que los imaginarios respecto a *otros* no hegemónicos se ubican en una zona transitiva; vale decir, en la disputa de lo instituido (oficializado) y lo instituyente (agencia). Esto último haría las veces de potencialidad de transformación respecto a lo primero, en cuando problematizaría la *naturalidad* de las categorías sociales asociadas a un determinado grupo/sujeto. Esta interacción gozaría de una cualidad creadora que Castoriadis ha otorgado como característica distintiva del imaginario social en cuanto la primera se referiría a instituciones cristalizadas; mientras que las segundas a la capacidad de comprender las interrelaciones sociales entre grupos diversos y la potencia transformadora de dichas representaciones asociadas a diversos colectivos antes mencionados.

Una vez han sido despejadas las principales problemáticas epistemológicas que implica hablar de imaginarios en contextos culturalmente heterogéneos como los latinoamericanos, toca despejar la relación que existe entre estos y las representaciones sociales concretas que los sustentan, las cuales, según Calixto Flores (2008), pueden entenderse como aquellas ideas centrales que articulan “opiniones, creencias, percepciones y concepciones, entre otros tipos de conocimientos de *sentido común* [cursivas añadidas] ... reconocidos por una comunidad social definida culturalmente” (p. 35). Así, las representaciones sociales integrarían imágenes especulares que concentran variados significados; sistemas de referencias que dan sentido e interpretación a lo que vemos e incluso a lo inesperado; fungiendo como categorías que clasifican los fenómenos, las circunstancias, y las características de los individuos con quienes se interactúa socialmente.

Desde los aportes de Moñivas (1994), encontramos que las representaciones (en cuánto idea central que operacionaliza en el mundo social las distintas potencialidades e imaginarios) “permiten captar lo singular de un individuo, grupo o situación (aspecto ideográfico) antes de intervenir con un modelo o teoría (aspecto nomotético), permitiendo adaptarlo a dicho contexto” (p. 418). Dichas ideas permiten aprehender la compleja realidad social (mundial) desde las características históricas, económicas y políticas propias de los contextos particulares en los que están insertos los sujetos que las sostienen.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Estos conocimientos vulgares (Bunge, 2005) se sedimentarían alcanzando el grado de verdad no problematizada o sentido común compartido por una colectividad en un intento por organizar, estructurar y legitimar las prácticas propias de la vida cotidiana. De este modo, los prejuicios étnicos, sexo-genéricos, culturales, nacionales, entre otros, no serían procesos de formación de juicios negativos sobre alguna persona o grupo de manera anticipada sino “*un conocimiento práctico* [cursivas añadidas] que permite explicar una situación, un acontecimiento, [una condición de otro] además permite a las personas actuar ante un problema” (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004, p. 108). Así, para Moscovici (1979, p. 18), “la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (p. 108).

Interculturalidad y los currículos escolares

Respecto a la necesidad de establecer conceptualizaciones relativas a cómo (o no) comprender *lo intercultural* en cuanto paradigma socio articulador de prácticas, representaciones e imaginarios que tiendan a democratizar los vínculos sociales y las relaciones entre alteridades constitutivas; podemos decir que emerge como un ejercicio impostergable dado el desproporcionado uso y abuso de dicho paradigma. Decimos con esto que, debido a la polisemia teórica respecto al *significado ontológico* de *lo intercultural*, este paradigma ha recibido poderosas críticas dado que se ha ido transliterando desde un posicionamiento ético-valórico transformador, a una adjetivación desmovilizadora de las fuerzas sociales con una marcada función instrumental (Walsh, 2005).

De este modo, dicha obra daba luces respecto a los peligros que suponía mal utilizar *lo intercultural* en cuanto adjetivo asociado a prácticas oficiales, imaginarios hegemónicos o mecanismos políticamente asépticos capaces de subsanar, casi por arte de magia, las intestinas disputas que surgen en los colectivos humanos. Todo esto sin profundizar respecto de cómo dichas diferencias son jerarquizadas en sistemas de valores, estructuras económicas y cosmovisiones rechazadas o no reconocidas por parte del imaginario oficial hegemónico, convirtiendo a una gran parte de personas y grupos humanos en “no-sujetos” de la Historia, coartando así sus posibilidades de existencia (Fanon, 1983).

Se observa que posicionarse de un lado u otro de la línea que demarca lo intercultural de lo no-intercultural partiría, no desde la adopción de modelos monolíticos y autárquicos preconcebidos, sino desde la configuración de una matriz propia que se autoasume como no definitiva pero lo suficientemente operativa para subvertir los imaginarios y prácticas de dominación padecidas por los grupos históricamente inferiorizados entre ellos, para el caso americano, las naciones indígenas pre existentes a los Estados-Nacionales y su imaginario de ser humano-blanco-europeo (Larraín, 2014).

Más problemático resulta aún el ejercicio de toma de posición si consideramos los distintos orígenes genealógicos del enfoque intercultural, el cual, grosso modo, se nutre desde tres núcleos centrales de desarrollo que, de acuerdo con su contexto, definen los principios fundantes de una ontología y filosofía del ser intercultural y por tanto posibilitan o limitan las oportunidades y prácticas de reconocer en-el-otro un alter ego constitutivo del ego propio.

La primera de estas orientaciones concibe 'al otro' reduciéndolo a dos imaginarios homologables. El imaginario migrante y el imaginario suburbano (Goodson, 1991); de ahí que las respuestas que se dan *al problema intercultural* en esta perspectiva se alinean con una visión subsidiaria y benefactora del Estado, según la cual, los principales problemas a resolver son las posibilidades de acceso, mejora en la calidad de vida y oportunidades de trabajo para los otros históricamente invisibilizados/sometidos por el imaginario cultural hegemónico.

La segunda orientación, siguiendo a Ferrão Candau (2010), históricamente ha dialogado con el modelo antes presentado. Tiene como base los postulados crítico-deliberativos y entiende 'lo intercultural' como un proceso de doble vía en donde sujetos atomizados, grupos socialmente constitutivos según sus imaginarios particulares, dialogan dentro de un marco socio-normativo reglado. Esta forma de concebir los procesos interculturales otorga una eventual capacidad de agencia-transformación a las prácticas de mediación y diálogo entre imaginarios mixtos.

El último de estos desarrollos teóricos es, a nuestro entender, el que posee mayores posibilidades de trastocar el *establishment* y los mecanismos de relación hegemónicos que existen de forma intestina entre las distintas colectividades y sus alteridades significantes; esto dado que surge como sedimento de las luchas indígenas por el reconocimiento y la propia validez como actores sociales integrantes y co-creadores de las sociedades de pertenencia. Esta orientación supone la comprensión de lo intercultural como un campo de disputas (Walsh, 2005), en el que se negocian las bases que configuran y sobre las cuales se construye el imaginario socialmente validado.

De ahí que su capacidad transformativa sea superior a las anteriores en cuanto no apela por su inserción en el patrón cultural hegemónico sino por su deconstrucción 'desde fuera'. A decir de Dussel (1998), la defensa y propuesta de un proyecto político adjetivamente transmoderno y sustantivamente decolonial. Orientar la construcción de currículos escolares que promuevan y se basen en esta matriz onto-epistemológica emerge como una de las demandas políticas del pensamiento decolonial de primer orden en aras de subvertir el ejercicio de dominación históricamente vivenciado por los pueblos indígenas.

Desde este enfoque emerge además la necesidad de transversalizar el enfoque intercultural en educación y hacerlo extensivo aún en los contextos 'no interculturales' reorientando el propósito de los procesos de escolarización hacia el desarrollo de modelos de participación cívicos, democráticos y dialógicos, basados a su vez en la formación en valores y actitudes de solidaridad y respeto entre los diferentes grupos culturales y sociales.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Esta reorientación curricular promovería, al tiempo que evidencia, “la necesidad de una formación intercultural para todos los ciudadanos, no sólo para los pueblos indígenas, por ser ellos precisamente los que sufren en mayor medida los procesos de intolerancia, insolidaridad e injusticia social” (Jiménez Naranjo, 2012, pp. 173-174) lo anterior implicaría superar los modelos academicistas centrados en *nivelar aprendizajes idiomáticos* puesto que serían ellos los que sufren en mayor medida los procesos de intolerancia, insolidaridad e injusticia social necesarios de superar. Construir modelos curriculares y relevar los aspectos potencialmente liberadores de los currículos actualmente en uso supone abandonar la mirada rutinaria y habituada (Bourdieu & Passeron, 1996) en los procesos de escolarización a los cuales son sometidos cientos de miles de niños, niñas y adolescentes en diferentes contextos de América latina.

Hacer del currículo una herramienta de liberación (decolonizadora) partiría por relevar el potencial subversivo a la base de las instituciones que reproducen estos procesos identitarios y significación cultural socialmente contruidos (Anderson, 1993). Decimos con esto que defender un modelo curricular de convivencia intercultural y de formación para la ciudadanía crítica parte necesariamente por apuntar a la transformación social en cuanto *thelos* del quehacer educativo.

De este modo, el proceso de escolarización sería el mecanismo a través del cual se pueden visibilizar “las barreras que perpetúan la desigualdad y la injusticia social, actuando contra ellas y creando las condiciones para la participación ciudadana en el espacio público a través de un proceso educativo y de formación que dote a las personas de los conocimientos, actitudes y habilidades personales necesarias para participar con garantías y reconocimiento en dicho espacio público” (Louzao, 2019, citada por Louzao Suárez et al., 2020, p. 435).

Defender este modelo ético-ontológico de comprender *lo intercultural* supone revelar la naturaleza socio-política conflictiva y transformadoras de la escuela y el potencial contrahegemónico del currículum como base de “una ciudadanía [intercultural] que no se puede construir sobre diferencias étnicas y culturales sino a través del derecho de comunicación y de participación que nos asiste como sujetos políticos” (Habermas, citado en Bolívar, 2004, ambos citados por Louzao Suárez et al., 2020, p. 436).

Metodología

La presente investigación se circunscribió dentro del paradigma cualitativo de investigación, en cuanto este está orientado al estudio en profundidad de la compleja y basta realidad social con base en el análisis de las significaciones y lógicas de sentido que desarrollan los sujetos y colectivos sociales. El enfoque de investigación operativizado corresponde al interpretativo o hermenéutico, en el cual en lugar de explicar las relaciones causales por medio de hechos objetivos y análisis estadísticos o lógico-matemáticos se utiliza un proceso interpretativo de carácter personal en orden y finalidad de poder comprender la realidad y las significaciones de estas *realidades* (interpretaciones) por parte de los distintos actores sociales (Ruiz Olabuénaga, 2003).

En coherencia con los objetivos declarados y el marco metodológico trazado hasta ahora, la principal técnica utilizada corresponde a lo que se denomina Análisis del Discurso (Fairclough, 2006), técnica que se ha consolidado como una útil y recurrida herramienta de análisis, dado su importante potencial heurístico. Dada la amplitud teórica, respecto a las posibilidades e implicancias del análisis del discurso es que se han elaborado diversas taxonomías explicativas de los tipos de análisis a priori realizables. Así, Fairclough (2006) resume que hay dos grandes escuelas de análisis: La anglosajona según la cual primaría el análisis en su matriz semántico-lingüístico, y la francesa (o de teoría social) en la cual primaría el análisis inter-intradiscursivo y sus consecuencias en el proceso de construcciones de creencias, ideologías y diversas prácticas sociales.

Adoptando como propia la línea francesa del análisis discursivo, la presente investigación adoptó la modalidad analítica conceptualizada como *análisis categorial*, el cual se estructura como una propuesta orientada a comprender el sistema de conceptos interconectados (excusas, explicaciones, justificaciones); en donde un universo de categorías es un ejercicio de aprehensión cognoscitiva/de pensamiento particular acerca de una materia-sujeto (Ej.: identidad, raza, o género).

Así, las categorías de análisis fungirían como constructos mentales, límites intelectuales que ponemos sobre el mundo y la realidad, en un intento colectivo por aprehenderla y vivir de una determinada manera. De este modo, en la Tabla 1 es posible observar las categorías analíticas operacionalizadas en el proceso de análisis realizado:

Tabla 1: Categorías conceptuales operacionalizadas

Dimensión de Análisis	Categorías de Análisis
Representación de los indígenas	Valoración del indígena como sujeto social
	Características identitarias del indígena
	Aportes y ámbitos de presencia de los indígenas en la vida social
	Roles de género y población indígena

Nota: Elaboración propia.

El proceso de análisis documental para la obtención de resultados descansó de forma mayoritaria en la saturación de respuestas y elevación de categorías emergentes a partir de la triangulación documental en cuanto método propio de la investigación cualitativa. Así, fundamentar desde una pluralidad discursiva y documental viene a constituirse en el criterio de confiabilidad y validez interna de la investigación.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

El proceso como tal se hizo a partir de una lectura inicial de los programas escolares destacando de forma manual los temas; contenidos; habilidades y actitudes que se relacionaran o presentaran información relativa al mundo indígena en los 3 casos. Posteriormente, se establecieron redes simbólicas por similitud temática interna (entre textos de un mismo Estado) y externa (entre textos de distintos estados). Una vez desarrollado dicho paso se pasó a extraer los *significados compartidos* por los textos como forma de dar cuenta de las formas en que se representan los indígenas como sujetos sociohistóricos. La selección del corpus documental que sirvió como material simbólico de análisis se justificó a partir de los siguientes criterios:

- Declarar de forma explícita los *objetivos curriculares* que traten contenidos asociados al mundo indígena dentro de los niveles de formación escolar obligatoria.
- Explicitar las habilidades y actitudes de formación transversal durante el ciclo educativo obligatorio.
- Ser documentos vigentes y producidos como resultado de la última gran reforma educativa implementada por los Estados analizados (Chile, año 2016; Ecuador, año 2016; Colombia, 1994).
- Explicitar los niveles de logro y objetivos de aprendizaje terminales desagregados por disciplina de los distintos ciclos que configuran el sistema educativo de los distintos países.

Resultados

Como vimos, una de las principales tensiones que enfrentan los distintos sistemas educativos del mundo se relaciona con su real capacidad de formar ciudadanía radicalmente democrática; dicho *thelos* se observa como una necesidad de primer orden en aras de configurar dinámicas y prácticas sociales críticas que reconozcan en el otro un alter constituyente del ego propio. En otros términos, hoy, los distintos sistemas escolares se ven tensionados por exigencias que no se reducen únicamente a formar sujetos competentes académicamente, capaces de insertarse asertivamente en el mundo moderno desde el desarrollo de competencias propias del ámbito curricular y de pensamiento complejo acorde con las necesidades del siglo XXI, sino que se les demanda el formar ciudadanía crítica en el sentido maximalista del término (Kerr, 2002).

Formar este tipo de estudiante-ciudadano se presenta como un proyecto que escapa a los límites que imponen las políticas educativas e inclusive los límites estado-nacionales. Este proyecto de ciudadano sería ante todo un sujeto glocal, capaz de comprender que solo es posible *ser* en comunidad, valorando los aportes y especificidades que desde los distintos espacios y actores se realizan al proyecto social-civilizatorio por una *buena vida para todos*.

Se observa así que en la esfera de las valoraciones del indígena como sujeto social constituyente de la identidad nacional-regional este aparece, para el caso de Chile, desde “el reconocimiento de su legado [cultural] en expresiones del patrimonio ... y ... su presencia en la actualidad. ... [Para profundizar en] los aportes realizados por españoles e indígenas y la importancia del mestizaje en la conformación de nuestra sociedad [latinoamericana]” (MINEDUC, Unidad de Currículum y Evación (UCE), 2013, p. 36).

La cita anterior es doblemente reveladora; en un primer momento en cuanto revela el status fundacional que cargaría sobre sí el sujeto indígena en el concierto latinoamericano. En un segundo momento respecto a su presencia actual como elemento instituyente de las particularidades culturales del *ser* latinoamericano. El problema que emerge de la lectura entre líneas es que tanto los aportes culturales y su *presencia* se declaran circunscritos al plano formal de los ejes centrales que harían de basamento cultural latinoamericano. Vale decir, su presencia se observa como una cuestión antes declarativa que constatable en el mundo material social concreto.

En el caso ecuatoriano, se observa la existencia de 2 sistemas educativos paralelos, uno denominado Sistema Educativo Intercultural (SEI) y el otro Sistema Educativo intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE). En el primero se maneja el currículo nacional; y en el segundo, 14 currículos interculturales bilingües (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SESEIB], Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019), cada uno, escrito en la respectiva lengua de la nacionalidad indígena y en castellano. Los objetivos del SEI son: generales por área, integradores por subnivel y del área por subnivel (Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc], 2019a; mientras que, en el SEIBE, existen objetivos por procesos Educación Infantil Familiar Comunitaria, Inserción a los Procesos Semióticos, Fortalecimiento Cognitivo Afectivo Psicomotriz, Proceso de Aprendizaje Investigativo y Bachillerato, (equivalentes a los niveles y subniveles del SEI) y objetivos por unidades de aprendizaje (MinEduc, 2018).

El currículo nacional ecuatoriano, es explícito en declarar que uno de los objetivos de aprendizaje de la educación general básica es que los estudiantes sean capaces de “Explicar y valorar la interculturalidad y la multiculturalidad a partir del análisis de las diversas manifestaciones culturales del Estado plurinacional, reconociendo la influencia de las representaciones sociales, locales y globales sobre la construcción de la identidad” (MinEduc, 2019b, p. 37); dicho objetivo declara apuntar hacia un objetivo de aprendizaje taxonómicamente elevado en cuanto propone que los estudiantes sean capaces de ‘explicar’ y ‘valorar’ pero inmediatamente reduce su potencial transformativo al no explicitar cuáles serían esas *diversas manifestaciones* que se asumen como existentes en un plano de potencialidad antes que materialidad.

Otro objetivo del currículo nacional ecuatoriano que da luces sobre esta incongruencia entre propósitos declarados y medios a través de los cuales alcanzar dichos fines se encuentra en el siguiente objetivo del área de Ciencias Sociales del subnivel básica media:

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Interpretar en forma crítica el desarrollo histórico del Ecuador desde sus raíces aborígenes hasta el presente, subrayando los procesos económicos, políticos, sociales, étnicos y culturales, el papel de los actores colectivos, las regiones y la dimensión internacional, de modo que se pueda comprender y construir su identidad y la unidad en la diversidad. (MinEduc, 2019b, p. 240).

Dicho párrafo es revelador en cuanto nuevamente se aduce a una suerte de omnipresencia cultural del indígena, en cuanto sujeto enquistado en las raíces culturales latinoamericanas, pero al mismo tiempo se le indetermina como uno entre tantos *actores colectivos* configuradores de la identidad nacional sin especificar los espacios, materias o ámbitos de presencia/afectación para los actuales marcos culturales hegemónicos.

En otros objetivos del currículo nacional, también se alude de forma implícita e indeterminada a la presencia social de los indígenas, promoviendo los siguientes aspectos: la construcción de una sociedad del buen vivir, equitativa, igualitaria, intercultural y plurinacional, donde haya una convivencia armónica, justa y equitativa, basada en la inclusión; el respeto a la diversidad y la comprensión y valoración de los saberes ancestrales y la diversidad lingüística; una actitud crítica frente a la desigualdad socioeconómica y la discriminación, a partir del conocimiento de la lucha social y política de diversos grupos; y el respeto, valoración y conservación del patrimonio cultural tangible e intangible.

Dicha indeterminación puede asociarse a lo que Dussel (1998) propone como presencia nominal de los sujetos subalternos, vale decir hacer un ejercicio de reconocimiento discursivo al tiempo que se le niega su presencia real en espacios de poder capaces de determinar (o al menos influir) los destinos de la colectividad de la cual se es parte. Así, todo acto de reconocimiento y potencial configurador identitario sería una cuestión declarativa antes que real.

En cambio en los objetivos de los currículos interculturales bilingües, correspondientes a los procesos, hay una determinación de los ámbitos de presencia del sujeto indígena, al promover el fortalecimiento de la identidad cultural, la preservación de la lengua materna y la construcción de la sociedad del Buen Vivir, por medio de algunas acciones como: la preservación de los valores comunitarios de honestidad, responsabilidad, reciprocidad, respeto a la vida, a la naturaleza, a la diversidad natural y cultural; el amor, defensa y reproducción de la lengua materna, desde la propia cosmovisión de cada cultura; la comprensión, explicación y práctica de la interculturalidad, considerando la equidad, el respeto a la vida, a la dignidad humana y sus derechos, practicando la justicia en las relaciones sociales y reflexionando “críticamente sobre la inequidad social, el desempleo, la pobreza, la guerra, la discriminación, el racismo, el machismo, la xenofobia, la misoginia, y otras patologías sociales” (MinEduc, 2018, p. 29). Así mismo, los objetivos de las unidades de aprendizaje indican de manera más específica cómo se pueden lograr los fines mencionados, por ejemplo, el siguiente:

Comprender y reconocer nuestras fiestas, a través de su análisis y el desarrollo de prácticas vivenciales, relacionándolas con los ciclos naturales de la comunidad como proceso de formación integral del estudiante; a fin de fortalecerlas y diferenciar con aquellas asumidas por influencia de otras culturas. (MinEduc, 2018, p. 184)

Así, esta revisión de los objetivos curriculares pone de manifiesto que se otorga más responsabilidad en la práctica educativa intercultural al SEIBE, antes que al SEI, sin tomar en cuenta que este último es el sistema que contiene al 96,83% de estudiantes de la educación obligatoria del país (MinEduc, 2023), y que en la *Constitución del Ecuador*, Art. 343.- se indica que el Sistema Nacional de Educación –que comprende a los dos sistemas mencionados–, debe tener “una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, p. 107). Se desprende de lo antes dicho que la interculturalidad, en cuanto discurso y prácticas contrahegemónicas que fracturen la ficción identitaria blanca-eurocentrada (Anderson, 1993), tiene mucho menos fuerza discursiva en el sistema educativo que contiene/cubre a la mayoría de los estudiantes y donde ha dominado el discurso hegemónico, a pesar de que en este este escenario escolar es también fundamental erradicarlo.

Elementos discursivos del mismo tenor se observan en el espíritu y texto de la Ley 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994) la cual regula las disposiciones generales del sistema educativo nacional colombiano. Concretamente en artículo 13, inciso h se declara que será objetivo común de todos los niveles de educación el “fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 4). Dicho interés y respeto se observan como fines positivos reducidos a una suerte de entelequias o epifenómenos socioculturales en cuanto se terminan reduciendo a abstracciones que imposibilitan el ejercicio crítico y material por relevar los aportes identitarios de los diversos grupos étnicos.

En el capítulo 3, titulado *Educación para grupos étnicos* en el artículo 56 (que trata sobre los principios y fines de dicho ámbito educativo) se declara “La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios ... de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 14) de lo que se desprende de acuerdo con el artículo 56 “la necesidad de afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 14); se observa en la lectura entrelíneas de esta potente declaración la constante ausencia de referentes materiales concretos que refrenden el potencial transformativo de *lo intercultural y la integralidad*. Al transformar dichos enfoques en abstracciones teóricas, nuevamente se cae en la incongruencia de declarar sin proponer soluciones concretas. Es

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

valorable en ese sentido que la participación comunitaria (a pesar de no ejemplificar en que formas y en que espacios se desarrollará dicha participación) y el uso de las lenguas indígenas aparecen como primeros intentos por llevar los principios abstractos declarados al plano de lo transformativo/concreto.

Esta última cuestión adquiere importancia si consideramos que la lengua y la participación comunitaria emergen como los principales elementos característicos de la identidad indígena dentro de las propuestas a priori transformativas que proponen los planes y programas escolares consultados.

Ejemplos concreto de esto último encontramos en las siguientes declaraciones que el ministerio de educación de Chile propone como objetivos de aprendizaje a desarrollar dentro del Eje de formación histórica del ciclo curricular básico “se estudian los pueblos indígenas que habitaron el actual territorio nacional en el período precolombino, *enfaticando el reconocimiento de su legado en expresiones del patrimonio cultural y su presencia en la actualidad*” (MINEDUC, UCE, 2013, p. 36); dicha idea se refuerza en cuanto a continuación se declara que será objetivo prioritario del quehacer educativo que los y las estudiantes logren “Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (*palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.*) [*cursiva añadida*] y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.) y reconocer nuestra sociedad como mestiza” (MINEDUC, UCE, 2013, p. 174).

En ese sentido el plan de educación general básica ecuatoriano es, en apariencia, más ambicioso al declarar como criterio de evaluación en el área de formación ciudadana que los y las estudiantes sean capaces de: “Explica las características diferenciales del Ecuador (cualidades, valores, grupos sociales y étnicos, regiones naturales, ubicación, derechos, responsabilidades) que aportan en la construcción de identidad y cultura nacional” (MinEduc, 2019b, p. 248); el problema de dicha afirmación se observa en que al hablar de *cualidades, grupos étnicos, derechos y responsabilidades* se sigue tratando, implícitamente, desde el plano de las abstracciones puras y prístinas respecto al potencial diferenciador de alteridades que conviven en espacios intersticiales (Bhabha, 2000) y configurarían desde una acrítica complementariedad la identidad nacional. Inclusive cuando se expresa la categoría de *ubicación y regiones naturales* estas siguen siendo potenciales o etéreas, reduciendo una vez más el potencial heurístico y transformador de las intenciones declaradas en dichos objetivos curriculares.

Respecto a los roles de género *propios* de la población indígena, los documentos curriculares que articulan los sistemas educativos colombianos, ecuatorianos y chilenos se caracterizan en general por aspirar a “reivindicar el rol histórico de la mujer y otros grupos sociales invisibilizados, destacando su protagonismo en la producción material y espiritual de la sociedad, en la invención y reproducción de saberes, costumbres y valores, y sus luchas sociales, para analizar y cuestionar diversas formas de discriminación, estereotipos y prejuicios” (MinEduc, 2019b, p. 243).

Dichas aspiraciones se ven condensadas en la ley de educación colombiana antes referida, en su artículo 13 inciso D, cuando declara que será objetivo prioritario del sistema de educación nacional educar con base en el “respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable” ([Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 4](#)). Dicha declaración se complementa en el artículo siguiente cuando se expresa que será objetivo de todo el ciclo escolar educar para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos sin distinción por sexo; declaraciones del mismo tenor se observan en los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación* en cuanto declaran que la educación intercultural debe no circunscribirse a la inclusión y equidad sino al desarrollo de cambios estructurales, necesarios y urgentes para la garantía del derecho a la educación de todas las personas ([Ministerio de Educación Nacional \[MEN\], 2021](#)). En lo que refiere a estas materias, el currículo ecuatoriano enfatiza la necesidad de reivindicar el rol histórico de las mujeres y otros sujetos subordinados con el fin de democratizar el espacio público considerando las diferencias inherentes entre ambos sexos.

Se desprende de lo anterior que los documentos contrastados expresan la necesidad de desarrollar competencias interculturales en los y las estudiantes, es decir, una serie de habilidades indispensables para interactuar de forma asertiva con personas provenientes de otras configuraciones culturales “y/o funcionar en un contexto cultural que no es el propio, ser consciente de ello, [supone] respetar las prácticas y costumbres de otras personas y comportarse de una forma adecuada a esa cultura determinada” ([Ministerio de Educación \[MINEDUC\], 2016, p. 221](#)).

Así, las competencias interculturales se observan como habilidades indispensables para trabajar y estudiar en el siglo XXI. Estas habilidades permitirían que las personas estudiantes sean capaces de comprender la red semiótica moderna y sus nodos de interacción con cosmovisiones históricamente categorizadas como atrasadas para comprender que ellas son alteridades constitutivas de los marcos socioculturales significados como modernos-propios.

Conclusiones

Esta situación de inconsistencia entre los fundamentos declarados y los fines propuestos para la consecución de dichos fines, solapada por la formulación de principios rectores de los distintos sistemas educacionales nacionales aparentemente decoloniales, se evidencia como una condición común a los distintos documentos curriculares consultados. Una situación problemática en cuanto castra las posibilidades de relevar de forma crítica-propositiva el potencial transformativo y la presencia contemporánea de los indígenas como sujetos con agencia y articuladores de los marcos y referentes identitarios/socioculturales hegemónicos.

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

“Interactuar en contextos culturalmente diferentes al propio, comprender la diversidad, valorar a las personas provenientes de otras culturas, y desarrollar respeto y apreciación por sus formas de pensar, valores, prácticas y productos [culturales]” (MINEDUC, 2016, p. 221); (Vaz e Silva, 2009) se desprenden como aspiraciones/fines teleológicos radicalmente críticos a perseguir por parte de los currículos revisados. En aras de operacionalizar dichos postulados resulta indispensable contextualizar y delimitar las esferas y contenidos prácticos que le den soporte material a los postulados propuestos.

Desarrollar experiencias educativas concretas que releven y discutan en los espacios de aula la presencia actual, en las distintas esferas del mundo material, del indígena como actor clave en los procesos de construcción de la identidad nacional se observa como el principal mecanismo a partir del cual desarrollar una conciencia-de-ser intercultural. Así, hablar *con* el indígena y *desde* los saberes indígenas se observa como una invaluable oportunidad de concretizar las declaraciones y supuestos teleológicos ministerialmente establecidos desde conceptualizaciones que se observan taxonómicamente profundas, pero al mismo tiempo excesivamente abstractas.

La educación a lo largo de la vida, entendida esta como un proceso sempiterno e inacabado, que nos movilice hacia el contacto permanente con alteridades otras emerge como *telos* orgánico de las sociedades modernas. La lucha por el reconocimiento y validación social en cuanto sujeto co-creador de las dinámicas y marcos socio-relacionales bajo los cuales se habita debe, necesariamente, estar sustentada en actos de reflexividad social e individual respecto a la validez y representatividad de los objetivos curriculares impuestos en los primeros estadios de formación educativa. Iniciar el cambio, para llegar a configurar escenarios sociales interculturalmente pertinentes (Fornet-Betancourt, 2001) debe darse por un ejercicio de introspección crítico y profundo para, desde las debilidades identificadas, reconocerse como un sujeto en permanente construcción.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **I. V. A.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **A. A. I.** contribuyó con la escritura del artículo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://doi.org/10.5281/zenodo.7996305>

Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.PDF
- Bhabha, H. K. (2000). Narrando la nación. En Á. Fernández Bravo (Comp.), *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha* (pp. 211-222). Ediciones Manantial.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Fontamara.
- Bunge, M. (2005). *La ciencia. Su método y su filosofía*. DeBolsill.
- Calixto Flores, R. (2008). Representaciones sociales del medioambiente. *Revista Perfiles Educativos*, 30(120), 33-62. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2008.120.61046>
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/189/ley-1151994-ley-general-educacion>
- Dittus, R. (2006). El imaginario social y su aporte a la teoría de la comunicación: Seis argumentos para debatir. *Cinta de Moebio*, (26), 166-176. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/25949/27262>
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203593769>
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra* (7ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Desckñee.
- García Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 31-42. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v19n37/1657-8953-ccso-19-37-31.pdf>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18452>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, (295), 7-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18853>
- Jiménez Naranjo, Y. (2012) Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *RMIE*, 17(52), 167-189. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?lng=es&nrm=iso&pid=S1405-66662012000100008&script=sci_arttext&lng=es
- Kerr, D. (2002) An international review of citizenship in the curriculum: The tea IEA national case studies and INCA archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison*. Esmerald Group.
- Larraín, J. (2014). *Identidad chilena* (2ª ed.). LOM.
- Louzao Suárez, M., Francos Maldonado, M. C., & Verdeja Muñiz, M. (2020). Educación intercultural: Algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 431-450. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n1/0718-0705-estped-46-01-431.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). *Bases curriculares. 7º básico a 2º medio*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Curso/Educacion-General/7-basico/34949:Bases-Curriculares-7-basico-a-2-medio>
- Ministerio de Educación [MINEDUC], Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). (2013). *Historia, geografía y ciencias sociales. Programa de estudio quinto año básico*.
- Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc). (2018). *Diseño curricular de educación general básica intercultural bilingüe*.
- Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc). (2019a). *Currículo de los niveles de educación obligatoria. Subnivel medio*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Media.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc). (2019b). *Currículo de los niveles de educación obligatoria. Subnivel superior*. Quito. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2977/curriculo-niveles-educacion-obligatoria-subnivel-superior>
- Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc). (2023). *Estadísticas educativas: Datos abiertos del Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. <https://asdown.org/lineamientos-para-la-inclusion-y-la-equidad-en-educacion/>

- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993, octubre 05). *Ley 19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: Concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 409-419. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/167088>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Piña Osorio, J. M. & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7034166>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Artes Gráficas Rontegui.
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), Ministerio de Educación (MINEDUC). (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>
- Vaz e Silva, N. (2009). *Teoría da cultura de Darcy Ribeiro e a filosofia intercultural*. Nova Harmonia.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>

