ISSN 2953-6375
Octubre, 2026

[Boletín No. 14]

TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL, FAMILIAR Y COMUNITARIA EN ECUADOR



OBSERVATORIO UNAE

[Boletín No. 14]

TENSIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL, FAMILIAR Y COMUNITARIA EN ECUADOR

OBSERVATORIO UNAE

Tensiones y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe desde la Educación Infantil, Familiar y Comunitaria en Ecuador
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
ISSN: 2953-6375
Boletín n. ° 14: octubre, 2026

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)
Henrry Fernando Moyano Bojorque
Rector
Rodrigo Nicanor Arcentales Carrión
Vicerrector Académico
Rodrigo Nicanor Arcentales Carrión
Vicerrector de Investigación, Innovación y Posgrado

Observatorio UNAE
Ormary Barberi Ruiz
Directora
Briggith Pinos Reyes
Edy Samuel Velastegui Casco
Técnicos de investigación

Autoría
Génesis Belén Hurtado Agreda
Darwin Ítalo Chicaiza Aucapiña
Diana Priscila Saldaña Gómez
Mario Enrique Yautibug Chimbolema
Ormary Egleé Barberi Ruiz
Daysi Karina Flores Chuquimarca
Edy Samuel Velastegui Casco
Briggith Katherine Pinos Reyes

Editorial UNAE

Tatiana León Alberca
Directora
Anaela Alvarado Espinoza
Diseñadora y diagramadora
Antonio Bermeo Cabrera
Ilustrador
Leonardo López Verdugo
Corrector de estilo

Imagen de portada: Ormary Barberi Ruiz (2023)

editorial@unae.edu.ec
www.unae.edu.ec
Teléfono: (593) (7) 370 1200
Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)
Azogues, Ecuador

Contenido

Introducción 7

Metodología 12

Enfoques y experiencias significativas de la Educación Intercultural de niños de 0 a 5 años en contextos bilingües en otras latitudes: Colombia, Perú, Bolivia y México 17

- Nombrar, reconocer y educar las primeras infancias 19
- Miradas territoriales: experiencias por país 23
- Reflexiones para una Educación Inicial del contexto ecuatoriano 25
- Referencias 26

La Educación Infantil Familiar Comunitaria en Ecuador: fundamentos, configuración curricular y marco normativo 31

- Fundamentos conceptuales de la EIFC en el contexto ecuatoriano 31
- Configuración curricular de la EIFC en Ecuador 34
- Revisión histórica del marco normativo de la EIFC en Ecuador 37
- Referencias 39

Caracterización de la población infantil atendida en la Educación Infantil Familiar y Comunitaria 42

- Ubicación de la EIFC en el MOSEIB 43
- Aspectos demográficos generales sobre la población infantil indígena menor a 5 años en Ecuador con énfasis en el contexto EIFC 44

Algunos indicadores socioeducativos en el contexto institucional de la EIFC 47
Implementación de la EIFC según las etapas de intervención del MOSEIB 52
Referencias 53

Caracterización del colectivo docente de la Educación Intercultural Familiar Comunitaria en Ecuador 54

Tensiones y desafíos para implementar la EIFC 76

Principales tensiones y desafíos identificados 78

Conclusiones 80

Recomendaciones 82

Información en cifras

- Fuentes de información y proceso de análisis de la EIFC
- Recorrido histórico de la EIB en México, Perú, Colombia y Bolivia
- Reconocimiento de la primera infancia en la EIB
- Organización de la educación de las primeras infancias en contextos interculturales
- Familia, comunidad y pedagogías en cuatro propuestas...
- Esquema de equivalencia de las unidades de aprendizaje del MOSEIB...
- Provincia de pertenencia de los encuestados por nivel educativo
- Población infantil menor a 5 años
- Tasa de pobreza y necesidades básicas insatisfechas en población infantil de 0-5 años...
- Acceso a los servicios básicos de la población infantil de 0-5 años
- Acceso a los servicios básicos por etnia de la población infantil...
- Brecha étnica sobre el acceso a agua por red pública por provincia...
- Instituciones y estudiantes de 3 a 5 años registrados en instituciones de Educación Intercultural Bilingüe
- Estudiantes de EIFC
- Distribución de la población infantil hasta 5 años por grupo de edad
- Distribución de la población infantil hasta 5 años por etnia
- Tasa de asistencia a la EIFC por grupo de edad
- Población infantil de 3 a 4 años por autoidentificación étnica y asistencia a Educación Inicial o EIFC...
- Provincias con mayores tasas de DCI en menores de cinco años en Ecuador
- Estudiantes del EIFC por etapa de intervención del MOSEIB
- Distribución territorial y geográfica de la EIFC en el Ecuador
- Distribución territorial y geográfica de la EIFC en el Ecuador
- Instituciones EIFC por nacionalidad indígena predominante en el Ecuador
- Accesibilidad de las instituciones EIFC
- Distribución del número de docentes por institución EIFC
- Etapas de la aplicación del modelo MOSEIB en la EIFC nacional
- Perfiles docentes de las unidades educativas EIFC
- Docentes EIFC por sexo
- Relación entre uso de lengua y pertinencia cultural del docente EIFC
- Rangos de edades de los docentes de la EIFC
- Autoidentificación étnica de los docentes de la EIFC
- Nivel de formación de los docentes de la EIFC
- Años de experiencia de los docentes de la EIFC
- Condición laboral de los docentes de la EIFC
- Tipo de institución donde laboran los docentes de la EIFC
- Dominio en lenguas de nacionalidades de los docentes de la EIFC
- Percepción de la gestión técnica-administrativa y formación docente
- Práctica pedagógica y pertinencia cultural en el aula EIFC
- Formación y conocimientos específicos de los docentes EIFC
- Estrategias para promover la identidad cultural por los docentes EIFC
- Homogeneidad de respuesta en la pregunta de cómo promueve la identidad cultural el docente EIFC
- Correlación sobre el uso de la lengua y pertinencia cultural
- Índice de pertinencia cultural según la condición laboral del docente EIFC
- Las tres tensiones de la EIFC por institución educativa



Introducción

Ormary Egleé Barberi Ruiz
ormary.barberi@unae.edu.ec
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

La Educación Infantil Familiar y Comunitaria (EIFC), en Ecuador, se concibe como el primer proceso estructurante o subsistema del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), cuya especificidad epistemológica radica en concebir la educación desde las etapas prenatales, familiares y comunitarias que inician en la familia, específicamente desde la orientación a la pareja, la gestación, el embarazo y el parto que comprende las unidades 1 a 5 de la EIFC, dirigida a la formación y preparación de la familia. Además, se extiende integralmente hasta la atención de los infantes hasta los 5 años mediante dos momentos más de la EIFC como línea base en la construcción del cimiento cultural sobre el cual se deben transmitir los saberes ancestrales, los valores y la lengua materna que comprende las unidades 6 a 8 para la atención temprana a los niños de 0 a 3 años y las unidades 9 y 10, destinadas a la atención de los niños de 3 a 5 años. En consecuencia, representa un proceso educativo secuencial a través de diez unidades integradas con base en una estructura pedagógica y comunitaria, sustentada en un desarrollo biopsicosocial de la primera infancia, estrechamente vinculado a la cosmovisión, la memoria colectiva, la participación activa de los padres y otros actores clave como las parteras, los sabios y de la comunidad (MOSEIB, 2014).

En el presente *Boletín n. º 14*, la coincidencia de los intereses, inquietudes y preocupaciones de sus autores vinculados a la EIFC, de manera directa o indirecta a partir de sus experiencias de gestión o como docentes-investigadores en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ha motivado al equipo editorial del Observatorio UNAE a integrarse como un colectivo de autores para abordar el desarrollo de aspectos clave sobre la situación actual de la EIFC como nivel educativo fundamental para fortalecer la EIB mediante la esquematización del contenido. Este propone un abordaje conceptual-contextual de la educación de niños hasta los 5 años en contextos educativos interculturales

bilingües de la región y en Ecuador con la EIFC. Asimismo, se recopila y analiza la información y los datos en relación con sus elementos particulares para caracterizar el colectivo docente y la población infantil en Ecuador. Los resultados exponen significativas tensiones y desafíos en el contexto de estudio y posibilitan extender recomendaciones a la política pública específica.

La EIFC representa, en la actualidad, un contexto complejo de significativas tensiones y desafíos en el marco de la EIB y de su estructura técnico-administrativa. Estos aspectos y condiciones particularizan su implementación en las regiones del Ecuador en consideración y dependencia de las tendencias que resultan de la ubicación geográfica, especificidades socioculturales de los pueblos y nacionalidades en el territorio nacional, procesos de transculturización; así como de las situaciones de consolidación o no consolidación del MOSEIB en las 796 instituciones educativas donde funciona la EIFC.

Ante este escenario, se plantea como objetivo principal identificar las principales particularidades de la situación actual de la EIFC en Ecuador. El desarrollo de este boletín se orienta a partir de la interrogante ¿cuáles son las particularidades principales que subyacen en la materialización de los fundamentos esenciales de la EIFC en el marco del MOSEIB? La respuesta se orientó según las relaciones vinculantes a sus principales enfoques desde lo conceptual-contextual, un análisis inductivo-deductivo de datos cuali-cuantitativo de la población infantil y docente; además de las tendencias y desafíos revelados en el análisis para revelar algunas recomendaciones para la toma de decisiones y aportes de la política pública expedita.

La importancia de la EIFC en el fortalecimiento y la preservación de la EIB es insoslayable, debido a que representa un pilar del desarrollo integral y de la identidad cultural en el primer nivel educativo del MOSEIB. Este nivel educativo es donde se sientan las bases de la personalidad, la afectividad y el sentido de pertenencia desde la primera infancia, lo que fortalece los procesos ante la aculturación y la preservación de la lengua materna gracias a la inmersión lingüística en la etapa más determinante del neurodesarrollo de los infantes de los pueblos y las nacionalidades. Para ello, se considera el coprotagonismo de la familia y la comunidad y la relación armónica con la *Pachamama* en un modelo desescolarizado y comunitario como los primeros actores educativos corresponsables en la transmisión intergeneracional de los valores socioculturales de los pueblos y las nacionalidades del Ecuador. Esto se produce sobre la base de una pedagogía vivencial orientada al *sumak kawsay* y al aprender haciendo que articula el aprendizaje mediante cuatro fases del sistema de conocimientos (dominio,

aplicación, creación y socialización), lo que integra herramientas propias como el calendario vivencial educativo comunitario, las cartillas de saberes y los rincones de aprendizaje.

En el ámbito regional latinoamericano, según la indagación en la literatura específica, se transitará por el primer apartado del boletín con el objetivo de identificar los aspectos clave que vinculan y distinguen el abordaje de la primera infancia en contextos de diversidad cultural. Este ha adoptado diversas denominaciones y aspectos estructurales e institucionales según algunas experiencias de México, Perú, Colombia y Bolivia que se vinculan con la experiencia ecuatoriana. En México promovieron tempranamente la educación inicial indígena bilingüe desde 1981; Bolivia incorporó la interculturalidad en la Educación Inicial en Familia Comunitaria mediante su Reforma Educativa de 1994 y la posterior legislación plurinacional. Por su parte, Perú consolidó la Educación Inicial Intercultural Bilingüe organizada en Ciclo I (0 a 2 años) y Ciclo II (3 a 5 años); mientras Colombia normó la Educación Inicial Propia e Intercultural (EIPI) integrada al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) con iniciativas como Semillas de Vida. Estas trayectorias internacionales demuestran una convergencia epistémica en situar a la primera infancia como una construcción sociocultural que exige vincular el currículo con las pedagogías comunitarias, el territorio y la lengua materna.

El análisis estadístico-demográfico nacional revela que Ecuador cuenta con una población total de 5 248 117 niños, niñas y adolescentes según los datos del Censo de Población y Vivienda 2022, de los cuales el 10.2 % se autoidentifica como indígena. En cuanto a la primera infancia, se contabiliza aproximadamente 1.67 millones de niños y niñas menores de cinco años, cifra que equivale al 10 % de la población total. Un rasgo estructural determinante es que el 80 % de la niñez indígena habita en sectores rurales dispersos, caracterizados por una baja densidad demográfica y severas restricciones de acceso a servicios públicos formalizados. Esto justifica estratégicamente la necesidad de potenciar modelos educativos comunitarios y desescolarizados como la EIFC. En el desarrollo del apartado se puede evidenciar la situación de la población infantil en cuanto a los índices de pobreza y desnutrición.

La caracterización socioeconómica de la población infantil atendida por la EIFC evidencia profundas brechas estructurales de inequidad. A nivel nacional, el 36 % de los 3.3 millones de niños en Ecuador vive en condiciones de pobreza, incidencia que se eleva al 43 % en las zonas rurales y alcanza un alarmante 61 % en la niñez indígena. Asimismo, entre 600 000 y 900 000 niños menores de

cinco años carecen de acceso simultáneo a servicios básicos de salud, nutrición y Educación Inicial. Esta exclusión social se refleja directamente en la desnutrición crónica infantil (DCI). Mientras la media nacional afecta al 20.1 % de la niñez —según la encuesta ENDI (2023-2024)—, en las comunidades indígenas la prevalencia escala al 34.5 %; es decir: afecta a más de 78 000 infantes indígenas menores de cinco años.

Respecto a la oferta educativa de la etapa 3 de la EIFC (correspondiente al desarrollo de conocimientos de 3 a 5 años en las unidades 9 y 10), se registró un total de 796 instituciones educativas interculturales bilingües que atienden a 10 315 niños y niñas. La distribución espacial de la infraestructura evidencia una marcada descentralización con una alta concentración en la región Amazónica y la Sierra central. La provincia de Chimborazo lidera el número de centros educativos con 122 instituciones (934 estudiantes), seguida de Morona Santiago con 92 instituciones y 1685 estudiantes matriculados (el número más alto del Ecuador). Asimismo, destacan provincias amazónicas como Pastaza (86 instituciones y 1194 estudiantes), Napo (84 instituciones y 992 estudiantes), Sucumbíos (50 instituciones y 676 estudiantes) y Orellana (48 instituciones y 820 estudiantes). Se registra una menor presencia en provincias como Pichincha (45 instituciones), Imbabura (35 instituciones) y Cañar (30 instituciones).

En cuanto a la desagregación de la red institucional de la EIFC en Ecuador, según la autoidentificación y nacionalidad indígena predominante de las comunidades atendidas, se evidencia un notable predominio del pueblo kichwa. De las 796 instituciones educativas registradas a nivel nacional donde funciona la EIFC, la nacionalidad kichwa concentra 564 centros educativos. Esto representa aproximadamente 7 de cada 10 instituciones del sistema (70.8 %). En segundo orden numérico se ubica la nacionalidad shuar que abarca 115 instituciones educativas (14.4 %). El porcentaje restante de instituciones (menos del 15 %) se distribuye de manera fragmentada en minorías étnicas compuestas por diversas nacionalidades.

Finalmente, la síntesis analítica del Boletín n. ° 14 y la caracterización de algunos aspectos de la EIFC en Ecuador se debate entre su consolidación normativa-epistemológica, particularmente en el contexto institucional en el marco del MOSEIB y las condiciones caracterizadas por severas limitaciones prácticas de implementación; además de la poca especificidad de la formación docente para este contexto educativo. La superación de las tensiones identificadas (alta vulnerabilidad nutricional de los infantes, el desplazamiento de las lenguas ancestrales y de las prácticas ancestrales que difieren de una región a otra del Ecuador y las

condiciones de formación de los docentes con poca especificidad) representan una situación que demanda atención imprescindible del Estado y la SEIBE en la toma de decisiones sobre la actualización y contextualización de la EIFC en el contexto educativo. Sobre todo en atención a:

- La correspondencia de las particularidades socioculturales y étnicas de las regiones del Ecuador, así como los ajustes en la política pública de acuerdo con las actuales realidades de la EIFC.
- El fortalecimiento de la formación docente en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).
- La elaboración de recursos educativos contextualizados mediante el uso funcional del calendario vivencial.
- La necesidad de la articulación intersectorial ministerial entre el campo de la salud, la educación y de inclusión económica y social, de manera que propicien mejoras en las condiciones para garantizar el desarrollo integral y los derechos colectivos de la primera infancia indígena en Ecuador.

En el marco de la referida panorámica, se ha considerado relevante que el contenido del *Boletín n. º 14* del Observatorio UNAE inicialmente revele un abordaje conceptual-contextual de la EIB en otras latitudes de la región con énfasis en la atención a los niños hasta los cinco años. De igual forma, se orientó al boletín para enfocar las principales características de la población infantil y del colectivo docente de la EIFC en Ecuador sobre la base del análisis cuali-cuantitativo de sus aspectos esenciales, particularmente de la etapa destinada al conocimiento y equivalente a la Educación Inicial que brinda atención a los niños de 3 a 5 años. Esto permitió caracterizar a la población infantil, la población docente y conocer sobre algunos aspectos de la gestión institucional de la EIFC a partir de la producción de cada uno de los apartados por parte de sus autores. De esta manera se identificaron algunas tensiones y desafíos específicos; finalmente se esquematizaron algunas propuestas de fortalecimiento y recomendaciones a la política pública específica en este ámbito educativo.

Metodología

Edy Samuel Velastegui Casco*
edy.velastegui@unae.edu.ec
Briggith Katherine Pinos Reyes*
briggith.pinos@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

En la presente investigación se adopta un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) con un alcance exploratorio, descriptivo, comparativo e inferencial, y un diseño transversal. El objetivo central es analizar el estado actual de la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) en el marco del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) en el Ecuador. Este acercamiento busca identificar cómo se inserta este modelo educativo en la práctica diaria dentro de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CEDCIB) y las unidades educativas comunitarias interculturales bilingües (UECIB).

Para comprender de forma integral el problema de estudio, el diseño metodológico se estructuró en tres ejes articulados que responden a las dimensiones abordadas en este boletín: 1) el eje cualitativo y documental, enfocado en la revisión histórica-normativa del contexto ecuatoriano y el análisis comparado de políticas y currículos de primera infancia en Colombia, Perú, Bolivia y México; 2) el eje cuantitativo y estadístico, que orienta a la caracterización demográfica de la población infantil (0 a 5 años) y el análisis del desempeño, la formación y las condiciones laborales del colectivo docente y 3) el eje institucional y territorial, el cual está dirigido a identificar las tensiones, los desafíos y la operatividad del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) desde la perspectiva de los actores reguladores y territoriales.

Para garantizar la representatividad y profundidad del estudio, se definieron las siguientes unidades de análisis:

a. Población y muestra docente (cuantitativa), donde la población objetivo estuvo conformada por 877 docentes que laboran en el nivel de Educación Inicial dentro del sistema de EIB, distribuidos en 796 instituciones educativas a nivel nacional. Se trabajó con una muestra

de 654 docentes, con una cobertura del 100 % de respuesta. Esta muestra representa el 75 % de la población, lo que otorga una alta significación estadística para el análisis del contexto EIFC.

b. Población infantil (demografía), en la cual se analizó la población infantil de 0 a 5 años atendida en la EIFC, segmentada por edades, procedencia cultural (autoidentificación étnica) y algunos aspectos sobre las condiciones socioeconómicas (pobreza según las necesidades básicas insatisfechas (NBI), servicios básicos por etnia y por estado nutricional de la población infantil).

Entre las limitaciones metodológicas inherentes a las fuentes secundarias disponibles, se destaca la escasa existencia de información estadística desagregada por edad y género, específicamente para la población infantil indígena. Esto condiciona y delimita el alcance de ciertos cruces demográficos en el análisis situacional.

Para abordar las dimensiones de formación docente, gestión institucional, uso de lenguas, incorporación de saberes locales y vinculación comunitaria se triangularon las fuentes primarias y secundarias (véase la Figura 1):

Figura 1. Fuentes de información y proceso de análisis de la EIFC



Fuente: *elaboración propia*

Volver

La información primaria se obtuvo mediante la aplicación de la Encuesta de Caracterización del Desempeño y Formación Docente dirigida a Docentes EIFC. El instrumento se estructuró en tres dimensiones operativas: 1) gestión técnico-administrativa, se recopiló información sobre el manejo de registros, comunicación, participación comunitaria e infraestructura; 2) formación docente, se investigó sobre la actualización en pertinencia cultural, lingüística, neuroeducación y cosmovisión indígena y 3) gestión pedagógica, se investigó sobre la contextualización curricular, la aplicación de las fases del conocimiento, el uso de lengua de la nacionalidad, recuperación de saberes ancestrales y orientación a familias. Adicionalmente, se incluyeron ítems para medir la autopercepción de competencias y las estrategias de promoción de la identidad cultural.

Por otro lado, la información secundaria de la revisión documental y estadística se organizó mediante matrices de análisis categorizadas en cuatro bloques. Primero, en un bloque normativo e histórico en Ecuador, donde se analizaron la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008), la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Suplemento del Registro Oficial N. ° 434, de 19 de abril de 2021, y el Acuerdo Ministerial Nro. 0440-13 de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación que declara al Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para trazar la génesis y evolución de la EIFC.

Segundo, el bloque curricular comparativo en Latinoamérica se realizó a partir de la revisión de documentos oficiales de acceso abierto de Perú, Bolivia, México y Colombia. Se analizaron aspectos como la organización curricular, la pertinencia territorial, los enfoques pedagógicos, las formas de aprendizaje, los roles de la familia en la comunidad y la formación docente en la primera infancia.

Tercero, el bloque estadístico demográfico y de derechos de la niñez se realizó mediante una extracción y procesamiento de microdatos y bases de datos abiertas del Ministerio de Educación (Minedec) y el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (VIII Censo de Población y VII de Vivienda 2022). Asimismo, se gestionó información administrativa específica con la Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE), fundamental para precisar la cantidad de niños de 3 a 5 años y de docentes del sistema, así como las fases de implementación del MOSEIB. De igual forma, se incorporó la consulta intencionada al Informe del Consejo Consultivo Sobre el Cumplimiento del Ecuador sobre la Convención de los Derechos del Niño (junio 2024) y a la Encuesta Nacional sobre Desnutrición Infantil realizada por el INEC (2024). Cabe resaltar que el diseño, capacitación, levantamiento, procesamiento y evaluación de la ENDI 2024 contó con respal-

do y la asistencia técnica de organismos internacionales de alto nivel, como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), el Banco Mundial (BM), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esto otorga robustez metodológica a los indicadores de salud y nutrición infantil analizados.

Por último, se presenta el bloque institucional. En este se realizó una revisión de registros en bases de datos sobre la distribución territorial y accesibilidad de las 796 instituciones EIFC.

Como parte del rigor metodológico en la construcción de la encuesta, se ejecutaron tres procesos de validación mediante juicio de expertos. Este procedimiento tuvo como fin determinar la validez de contenido de los ítems. Para ello se examinaron cuatro criterios fundamentales mediante una escala de validación de cuatro niveles: 1) claridad para comprender de manera sintáctica y semántica los ítems; 2) coherencia para alinear el ítem con el indicador y la dimensión teórica; 3) relevancia para la pertinencia del ítem para presentar el constructo de la EIFC y 4) suficiencia para estimar la cantidad de ítems que bastan para obtener una medición completa de la dimensión. Este proceso permitió verificar la correspondencia entre los ítems y las dimensiones definidas y realizar los ajustes de redacción y enfoque necesarios previos al despliegue del instrumento.

El tratamiento de la información se realizó mediante la triangulación metodológica, y se aplicaron las siguientes técnicas analíticas según la naturaleza de los datos. Por un lado, se empleó el análisis estadístico descriptivo e inferencial para los datos de la encuesta y los registros administrativos. Se utilizó estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central como media y mediana) para perfilar al colectivo docente (género, edad, etnia, formación, condición laboral) y la distribución territorial. Asimismo, se aplicó el análisis correlacional (matrices de dispersión y coeficientes de correlación) para nacionalidad y el índice de pertinencia cultural, así como pruebas comparativas para evaluar diferencias significativas según la condición laboral (nombramiento vs. contrato) y el tipo de sostenimiento institucional.

El análisis inductivo-deductivo de bases abiertas se aplicó para caracterizar de manera cuali-cuantitativa la población infantil; se usó un razonamiento inductivo-deductivo sobre las bases de datos públicas (Minedec, SEIBE, INEC, ENDI). Este enfoque permitió transitar desde la observación empírica de los indicadores demográficos, de la salud y de derechos hacia la formulación de conclusiones teóricas sobre el estado situacional y las vulnerabilidades de la primera infancia en contextos interculturales. El análisis documental hermenéutico y comparado se empleó para los textos normativos y curriculares (nacionales y latinoamericanos); se aplicó un análisis de contenido y hermenéutico para contrastar las

disposiciones del Estado ecuatoriano con las realidades y apuestas epistemológicas de otros países de la región (interculturalidad, educación propia, revitalización lingüística).

El análisis territorial y geoespacial se aplicó donde se procesaron datos de localización, accesibilidad (terrestre, fluvial, aérea) y fases de implementación del MOSEIB para evidenciar las brechas y el estado de avance de las 796 instituciones a nivel nacional. Por último, se usó el análisis cualitativo de tensiones para sintetizar la información proveniente de los actores del CP SEIBE y los coordinadores pedagógicos, con el fin de contrastar la teoría normativa con la práctica territorial e identificar nudos críticos en las dinámicas familiares, percepciones de crianza y operatividad del modelo.

La robustez de los hallazgos presentados en este boletín se sustenta en la triangulación de fuentes y métodos. Al contrastar los datos cuantitativos de la encuesta docente con los registros administrativos de la Dirección de Desarrollo Profesional Bilingüe (SEIBE/Minedec), los informes de derechos y nutrición infantil (ENDI/Unicef), la revisión documental comparada y las perspectivas cualitativas de las autoridades del sistema, se logró construir una visión integral, objetiva y multidimensional. Esto permitió no solo describir el estado actual de la EIFC, sino también identificar tendencias, brechas estructurales y profundas tensiones y desafíos que atraviesan su implementación en los diversos contextos socioeducativos del Ecuador.

Enfoques y experiencias significativas de la Educación Intercultural de niños de 0 a 5 años en contextos bilingües en otras latitudes: Colombia, Perú, Bolivia y México

Génesis Belén Hurtado Agreda
gb.hurtado@uta.edu.ec
Universidad Técnica de Ambato, Ecuador

Darwin Ítalo Chicaiza Aucapiña
darwin.chicaiza@uaw.edu.ec
Universidad de los Pueblos y Nacionalidades Amawtay Wasi, Ecuador

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina está marcada por una trayectoria histórica de organización, lucha y resistencia de los pueblos indígenas, organizaciones étnicas y de movimientos sociales. Los Estados del siglo XX jugaron un papel importante para instaurar modelos educativos homogeneizantes e imposiciones lingüísticas del castellano. Esto relegó las lenguas y epistemes originarias. Los primeros antecedentes de la EIB surgieron desde la década de 1920 en México (Moya, 1998; Quichimbo *et al.*, 2023), y experiencias similares fueron abriendo camino en otros países de la región. Estos procesos tuvieron trayectorias distintas, que hoy permiten observar cómo la EIB fue ganando espacio en las políticas educativas latinoamericanas. Con este antecedente, la Tabla 1 sintetiza algunos de sus principales hitos:

Tabla 1. Recorrido histórico de la EIB en México, Perú, Colombia y Bolivia

País	Hitos principales
México	Experiencias desde la década de 1920; en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)
Perú	Política Nacional de Educación Bilingüe (1972); Política de Educación Bilingüe Intercultural (1989); Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural (1991)

Volver

Colombia	Decreto 1142 (1978); Programa de Etnoeducación (1984); Ley General de Educación (1994); reglamentación para grupos étnicos (1995)
Bolivia	Experiencias en la década de 1980; generalización de la EIB por decreto (1992); institucionalización con la Ley de Reforma Educativa (1994)

Fuente: *elaboración propia con base en Moya (1998), Ruelas Vargas (2021), Anselmo Vargas (2021), Epia Silva (2021) y Quichimbo et al. (2023)*

Desde la conformación del Estado nacional independiente, la educación —en sus distintas facetas y niveles— tenía como fin incluir a la población más allá de sus diferencias y particularidades, porque esa era la base para el progreso y el desarrollo. Bajo esta perspectiva, se implementaron diversas políticas, especialmente con la población indígena. Sin embargo, en la práctica surtieron un efecto contrario. Para entender mejor la lógica de estas políticas, Aguerrondo (2008) describe tres estrategias que han implementado los gobiernos de América Latina en los últimos tiempos con el fin de eliminar la exclusión educativa. La primera se refiere al asistencialismo de los años cuarenta y cincuenta, que creía que el problema de los pobres era la carencia material. Entonces, bajo el discurso de la educación común universal, se dotó de comedores escolares, dispensarios médicos, entrega de útiles, entre otras. En esta etapa, la unidad de asistencia era el alumno individual y no se cuestionaba el sistema educativo ni la propuesta pedagógica.

Otra estrategia se sintetiza en el psicopedagogicismo de los años sesenta y setenta, donde se justifica el fracaso escolar en los problemas de aprendizaje y se crearon grados de nivelación, centros psicopedagógicos y se dieron derivaciones a escuelas especiales. Al igual que la anterior, esta estrategia centraba la culpa en el alumno y no buscaba que los maestros modificaran su forma de enseñar. La última estrategia se enmarca en las políticas compensatorias de los años ochenta y noventa, bajo el concepto de calidad con equidad que situaba a escuela como la nueva unidad de cambio. El objetivo era dar más a quien tiene menos para contrarrestar las diferencias de calidad educativa. Pese a que se cuestionó la estructura institucional y se brindaron herramientas profesionales a los docentes, la estrategia no alcanzó a cuestionar al sistema como un todo y terminó aceptando la lógica de segmentación del propio sistema educativo.

Entre las cenizas y las conquistas conceptuales, la EIB se interpela con otros desafíos: pensar en la primera infancia. Para los autores, la infancia constituye una construcción social e histórica (Carli, 1999), cuyas formas de reconocimiento y de educación se encuentran mediados por las decisiones y políticas de los Estados latinoamericanos. En este escenario, surge la necesidad de orientar hacia la construcción de una educación inicial intercultural (Peralta, 2014) que plantee formas propias de crianza, cuidados, pedagogías y epistemologías interculturales, articuladas con la identidad, la cosmovisión, la lengua, la memoria, la

familia, la comunidad, los saberes, las prácticas, los conocimientos y el territorio. La Tabla 2 muestra cómo se ha tejido históricamente el reconocimiento de la primera infancia en la EIB.

Tabla 2. Reconocimiento de la primera infancia en la EIB

Año	País	Hito
1981	México	Se implementó una propuesta específica de educación preescolar indígena bilingüe-bicultural.
1994	Bolivia	La Reforma Educativa incorporó la interculturalidad y la educación bilingüe desde el nivel preescolar.
1996-1998	Perú	Se fortaleció institucionalmente la EIB en Educación Inicial y se desarrollaron experiencias de adecuación curricular intercultural bilingüe.
2014	Colombia	*Semillas de Vida* fue incorporada al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) para la atención educativa de la primera infancia indígena.

Fuente: *elaboración propia a partir de Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024a, 2024b), Ministerio de Educación de Bolivia (ME, 2017), Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 1998) y Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014)*

Nombrar, reconocer y educar las primeras infancias

Pensar la primera infancia implica reconocer que existen diversas formas de nombrarla. Sus denominaciones adoptadas por los Estados se condicionan a procesos históricos, concepciones educativas y formas particulares de relación con los pueblos y comunidades originarias. En el caso de Colombia, este término se articula a nociones de educación propia y una gestión autónoma para los pueblos indígenas. En cambio, en Perú se reconoce explícitamente una Educación Inicial Intercultural Bilingüe; Bolivia incorpora desde la propia estructura de la Educación Inicial en Familia Comunitaria con una perspectiva intracultural, intercultural y plurilingüe y México mantiene la denominación de Educación Inicial Indígena. Estas formas de nombrar permiten reconocer distintas maneras de situar la lengua, la cultura, el territorio, la familia y la comunidad en la educación de las primeras infancias (MEN, 2018; Minedu, 2018; ICBF, 2025).

Una de las principales conquistas en torno a la primera infancia ha sido su reconocimiento como sujeto de derechos; y, con ello, el derecho a la educación. Este reconocimiento se articula con la Agenda Educación 2030, de manera particular con la meta 4.2 en el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4, orientada

hacia el acceso de servicios para garantizar una educación preescolar de calidad, gratuita y obligatoria, a través del acceso universal (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016).

En este marco global se ha contribuido a que sean los Estados quienes asuman la responsabilidad de la educación de las infancias. Bajo esta óptica, Antunes (2021) analizó la obligatoriedad del preescolar como parte de los procesos de implementación de políticas públicas dirigidas a generar condiciones de acceso y garantía de derecho a la Educación Infantil. En los países analizados, esta obligatoriedad comienza a los tres años en Perú y México, a los cuatro en Bolivia y a los cinco en Colombia. Sin embargo, la ampliación del acceso no supone necesariamente la superación de las desigualdades. Desde una perspectiva crítica sobre las políticas de inclusión educativa, Plá (2018) problematiza estas dinámicas mediante la noción de *inclusión diferencial*, que permite advertir que la incorporación de nuevos grupos al sistema educativo puede coexistir con formas persistentes de desigualdad. En este sentido, se presenta la organización de la educación de la primera infancia en la Tabla 3.

Tabla 3. Organización de la educación de las primeras infancias en contextos interculturales

País	Denominación general	Marco educativo/enfoque en diversidad cultural y lingüística	Edades	Modalidades de atención a la primera infancia
Colombia	Educación Inicial	Educación inicial para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos. Educación Inicial Propia e Intercultural (EIPI). Educación Indígena Propia en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).	Desde la gestación hasta antes de cumplir los 6 años	Modalidad Propia e Intercultural
Perú	Educación Inicial	Educación Inicial Intercultural Bilingüe en el Modelo del Servicio de Educación Intercultural Bilingüe.	Ciclo I: de 0 a 2 años Ciclo II: 3 a 5 años	Escolarizada y no escolarizada
Bolivia	Educación Inicial en familia comunitaria	No se organiza como una atención diferenciada.	Etapa no escolarizada: 1 a 3 años Etapa escolarizada: 4 y 5 años	Escolarizada y no escolarizada
México	Educación Inicial y Preescolar	Educación Inicial Indígena en el marco de la educación indígena, intercultural y plurilingüe	Educación Inicial: 0 a 2 años y 11 meses Educación Preescolar: 3 a 5 años	Indígena, comunitaria y especial

Fuente: *elaboración propia a partir de MEN (2018), ICBF (2025), Minedu (2018, 2021), ME (2017), SEP (2014) y Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal, 2026)*

Por otro lado, los currículos no son documentos ingenuos ni neutrales (Connell, 1993; Peralta, 2017), menos cuando se escriben en contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística. América Latina ha construido la mayoría de sus currículos para la Educación Inicial bajo la influencia de tendencias globales sobre la primera infancia, el desarrollo y el aprendizaje (Restrepo *et al*., 2023). Sin embargo, este proceso ha consolidado una historia de disputas, resignificados y resistencias, entre lo universal y las formas locales de pensar la educación. En el caso de Bolivia, los currículos son regionalizados, trascienden la contextualización curricular, se presenta como un proceso epistemológico sobre cómo pensar la primera infancia desde sus procesos propios (ME, 2022). México mantiene una discusión curricular que parte de las prácticas socioculturales, los conocimientos y las pedagogías originarias, aunque estas se articulan a un marco curricular nacional mediante procesos de contextualización, diversificación y desarrollo curricular local (SEP, 2014).

Colombia redirige esta discusión hacia otro lugar: la educación propia aparece como un marco para pensar la educación de las infancias; se sostiene en las cosmovisiones, las lenguas y los territorios de los pueblos (MEN, 2018, p. 10). Las orientaciones reconocen que estos procesos son liderados por las propias comunidades y que sus concepciones sobre las infancias, los ciclos de vida, el desarrollo, el aprendizaje y las pedagogías propias deben ocupar un lugar protagónico en la definición de los procesos educativos (MEN, 2018, pp. 20-21). Más allá de contextualizar el currículo escrito, el caso colombiano abre la pregunta por quién tiene el derecho de pensar, nombrar y construir la educación de las infancias.

En Perú, el posicionamiento parece adquirir una fuerza particularmente lingüística: se reconoce el derecho de las niñas y los niños a ser educados de acuerdo con su cultura y en su lengua materna. Sobre todo se identifica una orientación clara sobre cómo revitalizar la lengua originaria cuando esta ha sido desplazada (Minedu, 2018). Este reconocimiento se traduce curricularmente en la caracterización sociolingüística para definir el uso pedagógico de la lengua materna, la segunda lengua o la lengua de herencia (Minedu, 2018).

En cuanto al enfoque pedagógico, los hallazgos muestran distintas maneras de comprender a las infancias, a quienes participan en su educación y a los propios procesos de aprendizaje. Pese a que en los cuatro países aparece una preocupación por el desarrollo integral, esta adquiere sentidos particulares. En Colombia se vincula con el fortalecimiento y la revitalización de la identidad étnico-cultural, desde principios como la memoria, la construcción de paz y reconciliación, la participación, el diálogo intercultural de saberes, la valoración de la sabiduría ancestral y la construcción de confianza. En México, la Nueva Escuela

Mexicana (NEM) reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos, aprendices competentes capaces de pensar, opinar, sentir y decidir. Asimismo, los reconoce como creadores y portadores de cultura; posteriormente, en preescolar, el aprendizaje se comprende como continuo, situado y relacionado con los saberes construidos en la familia y la comunidad. Perú y Bolivia coinciden en una mirada integral, aunque con énfasis diferentes: Perú insiste en el bienestar, la autonomía, la comunicación, el movimiento y las condiciones que favorecen el aprendizaje, mientras que Bolivia propone una comprensión integral y holística articulada en las dimensiones ser, saber, hacer y decidir, y vincula identidad, afectividad, espiritualidad, comunidad, naturaleza y cosmos.

El rol de la familia y la comunidad están presentes en las cuatro propuestas, aunque ocupan lugares distintos. Perú y Bolivia destacan las experiencias comunitarias; México las articula con la contextualización y la interculturalidad crítica y Colombia reconoce explícitamente las pedagogías propias y los actores comunitarios tradicionales. Estas diferencias muestran diversas formas de relacionar la educación de las infancias con la cultura, el territorio y la comunidad. La Tabla 4 sintetiza estas particularidades en las cuatro propuestas analizadas.

Tabla 4. Familia, comunidad y pedagogías en cuatro propuestas latinoamericanas

Aspecto	Perú	Bolivia	México	Colombia
¿Cómo aprenden las infancias?	Observando, escuchando, jugando, participando y practicando mediante vivencias y diálogo de saberes.	Mediante experiencias lúdicas que articulan práctica, teoría, valoración y producción.	Mediante juego, arte, exploración, contextualización e interculturalidad crítica.	Desde pedagogías propias vinculadas con territorio, lenguas, saberes y expresiones culturales.
Actores que participan	Familias, comunidad, docentes y promotores educativos.	Familias, cuidadores, docentes, promotores y sabios de la comunidad.	Familias, personas adultas de referencia, agentes educativos, docentes, pares y comunidad.	Familias, autoridades tradicionales, líderes, mayores, sabedores y otros comunitarios.
Enfoque pedagógico	Vivencial, comunitario y basado en el diálogo de saberes.	Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.	Contextualización, crianza compartida, juego, arte e interculturalidad crítica.	Reconocimiento explícito de pedagogías propias de los grupos étnicos.

Fuente: *elaboración propia con base en la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024a, 2024b), Ministerio de Educación de Bolivia (ME, 2017), Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 1998) y Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014)*

Volver

La formación docente para la educación de las infancias en contextos interculturales y bilingües en América Latina ha estado marcada por diferencias en las estructuras y configuraciones curriculares entre países (Concha-Díaz et al., 2024). En Perú, la EIB cuenta con diseños específicos de formación inicial docente que incorporan la interculturalidad, el bilingüismo y la educación inicial como componentes del perfil profesional (Chávez Gonzáles, 2024; Moreano *et al*., 2026). México institucionaliza una formación especializada mediante la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, desarrollada en Escuelas Normales y vinculada con las lenguas, las culturas, los territorios y las necesidades de los pueblos y comunidades (Sosa-Bautista y Navia, 2025). En Bolivia, la formación inicial se denomina Licenciado/a de Educación Inicial en Familia Comunitaria en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (Fabre-Triana *et al*., 2025). Para Colombia la configuración es distinta, debido a la formación de etnoeducadores y pedagogos comunitarios vinculados con los saberes, territorios e intereses de las comunidades.

Miradas territoriales: experiencias por país

México: inicial y el preescolar indígena, lengua y agencia docente

Este país cuenta con una Política Nacional de Educación Inicial en el marco de una Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (Siteal, 2026). Su mirada educativa surge desde el planteamiento de la NEM. La primera experiencia pedagógica representa intentos de revitalización lingüísticas. Por ejemplo: el Nido de Lengua, la participación familiar, el juego y las narraciones en hñähñu (Pérez-Pérez *et al*., 2024). Otro proyecto educativo comunitario se centró en la recuperación de conocimientos alrededor de las plantas medicinales y las formas locales de medición (Camacho y Fajardo, 2025). De la misma manera, se identificaron otros estudios que evidenciaron que la existencia de una modalidad indígena necesariamente significa garantías en el uso de las lenguas vernáculas, debido a que, en contextos de diglosia, el español continúa ocupando el lugar principal en la enseñanza (Delgado-Gastélum *et al*., 2023). Los estudios aluden a repensar el rol del docente como agente de transformación con la capacidad para responder a las condiciones particulares de sus comunidades (Gallegos y Tinajero, 2022). En lo que respecta a las experiencias del programa vigente, según Santos-Andrade *et al*. (2025), se identificaron las posibles tendencias de contextualizar y fortalecer la identidad comunitaria. Sin embargo, se declara la persistencia de las

tensiones vinculadas con la apropiación del modelo curricular y las condiciones para su implementación.

Perú: institucionalización de la EIB, lengua y aprendizajes contextualizados

Portugal Huarcaya (2024) trabajó el valor de incorporar referentes culturales familiares en los procesos de aprendizaje. Experiencias como Mate Raymi trasladan esta relación al ámbito escolar mediante materiales contextualizados, etnomatemática y acompañamiento docente, con resultados favorables particularmente en niñas y niños quechua y bilingües (Näslund-Hadley *et al*., 2026). Esta tendencia coincide con Mori-Cairuna *et al*. (2026), quienes identifican la lengua materna, las costumbres y las prácticas comunitarias como recursos para fortalecer la identidad cultural. Sin embargo, estos avances conviven con dificultades para concretar la interculturalidad en los territorios: la existencia de políticas, materiales o estrategias específicas no garantiza por sí misma el reconocimiento efectivo de los conocimientos, identidades y formas de vida de los pueblos (Añaños Bedriñana y Herreras Gutiérrez, 2023; Ramírez Aguilar *et al*., 2026). De esta manera, las experiencias peruanas sitúan la discusión no solo en incorporar la cultura al aprendizaje, sino en las condiciones que permiten que los saberes comunitarios y las formas propias de aprender tengan realmente un lugar en la experiencia educativa.

Bolivia: Educación Inicial en Familia Comunitaria

Las experiencias revisadas muestran que la perspectiva sociocomunitaria se concreta cuando la familia y la comunidad dejan de ser solo un apoyo y se convierten en espacios donde las infancias aprenden lengua, saberes y formas de relacionarse con el entorno. Los Nidos Bilingües muestran esta lógica desde la revitalización de las lenguas originarias con participación de las madres, los padres, los abuelos y los referentes comunitarios (Unicef, 2024). Esta mirada dialoga con estudios que evidencian que el aprendizaje lingüístico ocurre en interacciones cotidianas y culturalmente situadas, intercambios directos entre adulto y niño (Cychosz *et al*., 2025). Asimismo, investigaciones con pueblos indígenas bolivianos muestran que los conocimientos matemáticos también se construyen en relación con prácticas culturales y experiencias de la vida comunitaria (O'Shaughnessy *et al*., 2023). No obstante, estas experiencias también advierten que el reconocimiento estatal de las lenguas no garantiza por sí mismo su revitalización si no existe un uso vivo en las comunidades (Ravindran, 2024).

Colombia: educación propia, modalidad intercultural y semillas de vida

Restrepo *et al.* (2023) plantean la necesidad de articular las propuestas educativas y curriculares con la historia, la identidad, las tradiciones y los conocimientos locales mediante una interculturalidad crítica construida con las comunidades. En esta misma línea, la evaluación institucional de la Educación Inicial Propia e Intercultural (EIPI) muestra que su implementación se sustenta en procesos de concertación con las comunidades y en la articulación del componente pedagógico con las familias, las redes comunitarias, el talento humano y los ambientes educativos (Departamento Nacional de Planeación de Colombia [DNP e IPSOS-ISEGORIA], 2024). Otra experiencia que se identificó son las Casas de Pensamiento Intercultural de Bogotá, que incorporan sabedores y sabedoras, lenguas, espiritualidad, siembra, plantas medicinales y otros conocimientos indígenas (Arroyo-Ortega, 2024). En los nidos lingüísticos del pueblo Nasa, las niñas y los niños —comprendidos como semillas de vida— participan en procesos de revitalización de la Nasa Yuwe desde espacios familiares y comunitarios (Cocha y Rosero-Prado, 2024).

Reflexiones para una Educación Inicial del contexto ecuatoriano

La revisión comparada permite advertir que las actuales políticas dirigidas a las primeras infancias no surgen de un campo homogéneo, sino que condensan perspectivas históricas que continúan disputándose el sentido de la atención y la educación infantil. Entre ellas pueden reconocerse enfoques asistencialistas, vinculados históricamente al cuidado, la protección y la atención de necesidades básicas; tendencias escolarizantes que aproximan progresivamente la educación inicial a las formas, tiempos y finalidades propias de la escolaridad; y perspectivas inclusivas que han ampliado el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística, territorial y social de las infancias. Estas orientaciones no necesariamente se suceden unas a otras, sino que pueden coexistir y tensionarse dentro de una misma política. En América Latina, además, resulta pertinente interrogar las huellas históricas de una matriz asistencial y eclesial en la institucionalización del cuidado infantil, así como las transformaciones que han desplazado progresivamente la comprensión de niñas y niños desde objetos de protección hacia sujetos de derechos y actores de sus comunidades.

En este recorrido por cuatro países de América Latina, la pregunta deja de centrarse en otros países y plantea una mirada introspectiva para Ecuador. Sobre la ampliación del derecho a la educación y la obligatoriedad de la primera infancia en contextos de la EIB, se plantea pensar en el acceso, la universalización y diversificación de sus modalidades. Estas experiencias no ofrecen una respuesta única para Ecuador, sino presentan un abanico de posibles preguntas: ¿quiénes educan a estas infancias?, ¿con qué formación?, ¿desde qué currículos?, ¿qué conocimientos, lenguas, territorios y formas de vida encuentran lugar en las propuestas educativas? Con estas se tensionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, la crianza, el etnodesarrollo infantil, la familia, el territorio, la comunidad y la escuela.

Colombia evidencia con especial claridad esta ampliación de lo pedagógico al reconocer a los adultos mayores, los sabedores, las comunidades y las formas propias de aprender, mientras que las discusiones mexicanas sobre interculturalidad inclusiva y justicia epistémica permiten avanzar un paso más y cuestionar las relaciones de poder que determinan qué conocimientos son reconocidos en la escuela como lugar. Bolivia introduce otra provocación: la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo no se reservan únicamente para una modalidad destinada a determinados pueblos, sino que atraviesan la concepción del sistema educativo, sin desconocer las construcciones curriculares regionalizadas. Perú visibiliza la importancia de reconocer las condiciones sociolingüísticas concretas de cada territorio para decidir cómo fortalecer, desarrollar o revitalizar las lenguas y articularlas con las formas propias de aprender, las vivencias y los saberes comunitarios. En este sentido, las experiencias de los países objeto de análisis, invitan a pensar qué otras historias de la educación de la primera infancia es posible comenzar a escribir.

Referencias

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, *38*(1), 61-80. https://sidinico.usal.es/idocs/F8/ART14015/revisar_el_modelo.pdf

Anselmo Vargas, J. L. (2021). El enfoque intercultural en Beca 18. El caso de los estudiantes bilingües en un instituto de educación superior de Lima-Perú. *Lengua y Sociedad*, *20*(2), 247-268. 10.15381/lengsoc.v20i2.22251

Antunes, J. (2021). *Educación infantil-política pública y derecho de la infancia en América Latina: El puzzle de la obligatoriedad de la pre-escuela en el escenario*

nacional y en el municipio de Santa Maria-RS/Brasil [Tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio de la Universitat de València.

Añaños Bedriñana, K. y Herreras Gutiérrez, G. (2023). La protección de la cultura y el derecho a la educación intercultural bilingüe en Pichari (VRAEM) de Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana*, *17*(1), 120-154. 10.20318/reib.2023.7804

Arroyo-Ortega, A. (2024). Cuidado en primera infancia: equidad de género e interculturalidad. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 279-300. 10.17227/rce.num92-17166

Camacho, M. G. y Fajardo, M. (2025). El proyecto comunitario como estrategia de identidad en un preescolar indígena. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *9*. 10.33010/recie.v9i0.2443

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.

Chávez Gonzáles, O. (2024). Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y las posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua y Sociedad*, *23*(1), 103-130. 10.15381/lengsoc.v23i1.25928

Cocha, V. y Rosero-Prado, A. L. (2024). Nidos lingüísticos: nichos educativos infantiles para el cultivo de la lengua nasa de Corinto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *22*(2), 1-22. 10.11600/rlcsnj.22.2.6188

Concha-Díaz, V., Bakieva Karimova, M. y Jornet Meliá, J. M. (2024). La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 239-265. 10.17227/rce.num91-16274

Connell, R. W. (1993). *Escuela y justicia social*. Temple University Press.

Cychosz, M., Villanueva, A. y Weisleder, A. (2025). Bilingual language input to infants in Bolivia and the United States. *Infancy*, *30*(2). 10.1111/infa.70009

Delgado-Gastélum, G., Tinajero-Villavicencio, M. G. y Carrasco-Altamirano, A. (2023). Alfabetización inicial: decisiones y definiciones pedagógicas de una docente para impulsar la lengua oral y escrita en una institución preescolar indígena. *Revista Electrónica Educare*, *27*(1), 1-18. 10.15359/ree.27-1.14464

Departamento Nacional de Planeación de Colombia [DNP] e IPSOS-ISEGORIA. (2024). *Evaluación de la operación de la Modalidad de Educación Inicial Propia e Intercultural y los resultados de su implementación sobre la primera infancia de las comunidades étnicas de Colombia.* Departamento Nacional de Planeación de Colombia.

Epia Silva, M. A. (2021). La etnoeducación indígena en Colombia a la luz del nuevo constitucionalismo latinoamericano. *Jangwa Pana*, *20*(3), 418-438. 10.21676/16574923.4455

Fabre-Triana, P., Faytong-Haro, M., Contreras-Falcones, A., Angulo-Prado, A., Paez-Tobar, A. y Fabre-Merchán, P. (2025). Beyond bilingualism: An additive trilingual equity agenda for Indigenous English education in Latin America. *Frontiers in Education*, *10*. 10.3389/feduc.2025.1643377

Gallegos, I. S. y Tinajero, M. G. (2022). Aulas llenas y aulas vacías: decisiones y acciones de una directora de preescolar indígena durante el confinamiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *52*(1), 241-268. 10.48102/rlee.2022.52.1.474

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (26 de septiembre de 2025). *Comunidades indígenas del Cauca comprometidos con el cuidado de las Semillas de Vida.* Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Ministerio de Educación de Bolivia [ME]. (2022). *Lineamientos curriculares del Subsistema de Educación Regular-2023.* Ministerio de Educación de Bolivia.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia [ME]. (2017). *Currículo regionalizado de la Nación Quechua*. Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/upiip/CR_QUECHUA_2017.pdf?utm_source

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (1998). *Plan Operativo Anual 1998*. Ministerio de Educación. https://www.minedu.gob.pe/normatividad/plan_institucional/poa98/poa98.pdf?utm_source

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2018). *Guía metodológica de Educación Inicial EIB. Ciclo II.* Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Moreano, G., Zegarra, C. y Rivera, Y. (2026). New intercultural bilingual education teacher preparation curriculum: Opportunities and challenges to reduce educational inequities in Peru. *Education Policy Analysis Archives*, *34*. 10.14507/epaa.34.9008

Mori-Cairuna, I., Mimbela-Mallqui, R., Luque-Huarza, E. y Rondon-Morel, R. (2026). Estrategias didácticas para fortalecer la identidad cultural en educación inicial bilingüe. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *19*(1), 314-323. 10.37843/rted.v19i1.689

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *17*, 105-187. 10.35362/rie1701105

Näslund-Hadley, E., Hernández Agramonte, J. M., Santos Morales, H. y Galindo Vivanco, M. (2026). *Educación intercultural bilingüe y aprendizaje matemático en la primera infancia: evidencia experimental del programa Mate Raymi*

en escuelas quechua chanka de Perú. Banco Interamericano de Desarrollo. 10.18235/0014005

O'Shaughnessy, D. M., Cruz Cordero, T., Mollica, F., Boni, I., Jara-Ettinger, J., Gibson, E. y Piantadosi, S. T. (2023). Diverse mathematical knowledge among Indigenous Amazonians. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *120*(35). 10.1073/pnas.2215999120

Peralta, M. V. (2014). Interculturalidad, primera infancia y educación artística. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (Coords.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 103-119). Organización de Estados Iberoamericanos.

Peralta, M. V. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. Homo Sapiens Ediciones.

Pérez-Pérez, C. S., García-Pérez, S. A. y Olguín-Neria, A. (2024). Experiencia educativa: preservar la lengua hñähñu desde el núcleo familiar con alumnos de preescolar indígena del Valle del Mezquital. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, *3*(1), 45-50. 10.62697/rmiie.v3i1.70

Portugal Huarcaya, L. S. (2024). *Educación familiar intercultural en el desarrollo de habilidades cognitivas de niños de 5 años de la Institución Educativa Particular El Emperador de Arequipa 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez]. Repositorio de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez.

Plá, S. (2019). *Calidad educativa: Historia de una política para la desigualdad.* Universidad Nacional de México. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/calidad-educativa-historia-de-una-politica-para-la-desigualdad

Quichimbo, F. F., Cabrera Mogrovejo, T. P., Arichabala Castro, J. A. y Verdugo Guamán, M. E. (2023). Proceso metodológico del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *20*, 178-195. 10.37135/chk.002.20.10

Ramírez Aguilar, D., Ríos Ángeles, J. E., Ahuanari Rojas, M. y Fasabi Monteluisa, M. E. (2026). Aprendizaje intercultural para niños de preescolar y primaria: Una mirada a las limitaciones prácticas en Latinoamérica. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, (11), 2770-2800. https://doi.org/10.5281/zenodo.17833965

Ravindran, T. (2024). Language revitalization as a postponed aspiration: Anti-essentialist ethnolinguistic identity among Aymaras in Bolivia. *International Journal of the Sociology of Language*, *2024*(287), 131-152. 10.1515/ijsl-2023-0006

Restrepo, N., Correa, J. I., Taborda, Y. M. y Ayala, L. J. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *21*(3), 119-138. 10.15366/reice2023.21.3.007

Ruelas Vargas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *23*(36), 205-225. 10.19053/01227238.10831

Santos Andrade, O. S., Cortés Palma, E., López Yañez, X. O. y Lazcano Cortés, G. (2025). Desafíos y oportunidades en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y la educación comunitaria en contextos rurales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(2), 2933-2948. 10.56712/latam.v6i2.3808

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante: Antecedentes y fundamentación normativa*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024a). *Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1.* Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024b). *Programa de Estudio para la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 2.* Secretaría de Educación Pública.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [Siteal]. (2026). *Perfil de país: Ecuador*. IIPE Unesco.

Sosa-Bautista, I. y Navia, C. (2025). Identidad y autoformación de profesores de una Escuela Normal Bilingüe Intercultural en Oaxaca. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *33*(15). 10.14507/epaa.33.8394

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2024). *La educación en lengua materna allana el camino para la preparación preescolar: Bolivia.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

La Educación Infantil Familiar Comunitaria en Ecuador: fundamentos, configuración curricular y marco normativo

Diana Priscila Saldaña Gómez*
diana.saldana@unae.edu.ec

*Mario Enrique Yautibug Chimbolema**
*mario.yautibug@unae.edu.ec**

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Fundamentos conceptuales de la EIFC en el contexto ecuatoriano

Ecuador es un país con una gran diversidad en diferentes ámbitos. Socialmente, conviven pueblos y nacionalidades con distintas lenguas, conocimientos, prácticas, espiritualidades y formas de comprender el mundo. Esta coexistencia expresa la multiculturalidad del país, con diferentes formas de relacionamiento, tanto de manera horizontal con los otros como de manera vertical en las interacciones del Estado con organismos e instituciones y las diferentes leyes y normativas que regulan estas interacciones.

La Unesco (2006) declara que, a diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad implica equidad, avanzar hacia el diálogo, el intercambio y el reconocimiento mutuo, superando desigualdades y procesos históricos de desvalorización cultural. Por otra parte, Vernimmen (2019) manifiesta que en Ecuador existe multiculturalidad, pero el reto está en construir interculturalidad; por lo que, constituye un proyecto social y educativo que debe fundarse de manera consciente, procurando que las diferencias no sean motivo de exclusión, sino una fuente de aprendizaje y enriquecimiento colectivo.

Desde la perspectiva de la Unesco (2026), la educación intercultural no puede reducirse a la incorporación ocasional de contenidos sobre costumbres, lenguas o celebraciones de los pueblos y nacionalidades. Su sentido integral exige que la identidad cultural atraviese el currículo, las metodologías, los materiales, las formas de evaluación, las lenguas de enseñanza y las relaciones que se construyen en los espacios socioeducativos.

Los contextos y los sistemas de educación deberían reconocer los conocimientos y los valores de cada cultura, favorecer el uso de la lengua materna, recuperar las pedagogías y los recursos comunitarios, para así promover ambientes seguros, equitativos y libres de discriminación. En este ámbito, un actor importante y decisivo en la vida de una persona es el docente, por lo que se requiere que ellos sean capaces de escuchar, comprender y aprender de la diversidad para que, de esa manera, contextualicen su práctica pedagógica. Asimismo, es importante el rol que desempeñan las familias y las comunidades que participen activamente en las decisiones y en el desarrollo del proceso educativo.

La primera infancia constituye una etapa clave para la formación integral, la construcción de la identidad y el establecimiento de las primeras relaciones con otras personas y con el entorno. Durante estos años, las niñas y los niños crecen entre las palabras, los afectos, los relatos, las prácticas de crianza y los saberes que circulan en sus familias y contextos. Por ello, la educación intercultural en la primera infancia debe trascender el reconocimiento superficial de la diversidad y generar experiencias que les permitan comprender e incorporar los saberes comunitarios.

> La interculturalidad en la Educación Inicial se enfoca en propiciar una pedagogía que reconozca, valore y respete la diversidad cultural de los estudiantes. Dicho enfoque permite que los niños de diferentes orígenes culturales se sientan incluidos y respetados, lo que favorece un desarrollo integral (Guzmán et al., 2024, p. 10).

En el contexto ecuatoriano, estos fundamentos se concretan en la EIFC, la cual es el primer proceso educativo del SEIB, inicia desde la formación de la pareja, continúa con la concepción, el embarazo y el parto y comprende también la atención y el desarrollo infantil hasta los cinco años. Su concepción reconoce que la educación comienza antes del ingreso a una institución y que el cuidado, la identidad y los primeros aprendizajes se construyen en estrecha relación con la familia y la comunidad. En este proceso participan madres, padres, hermanos, abuelos y otros familiares, además de sabios, parteras y profesionales de la salud, cuyos conocimientos y experiencias contribuyen a la formación de la personalidad, la identidad y la autoestima de las niñas y los niños (SEIBE, 2019).

La EIFC se organiza en diez unidades de aprendizaje que responden a diferentes momentos del proceso formativo. Las cinco primeras refieren a la orientación y preparación de la familia; de la sexta a la octava unidad aluden a la atención y educación de las niñas y los niños de cero a tres años y las unidades novena y décima se concentran en el grupo de tres a cinco años. Esta organización evidencia que la EIFC no se limita a una etapa escolar ni comienza cuando el infante ingresa al contexto educativo, sino que acompaña un proceso continuo de cuidado, formación y participación (Chinkim, 2017; SEIBE, 2019). La finalidad de esta etapa es fortalecer la identidad cultural y lingüística, utilizar los conocimientos y prácticas ancestrales, relacionarlos con otros saberes y favorecer la participación y organización comunitaria.

En Ecuador, la educación de los niños y las niñas se organiza mediante propuestas relacionadas, aunque diferenciadas en su denominación, alcance y estructura. En el Sistema Nacional de Educación, este período corresponde a la educación de la primera infancia e inicial; mientras que en el SEIBE se desarrolla mediante la EIFC, de acuerdo con los fundamentos del MOSEIB. Ambas propuestas atienden la formación durante los primeros años de vida. Sin embargo, la EIFC amplía su alcance hacia la preparación y participación de la familia y la comunidad (Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc], 2018). La Tabla 5 presenta las principales correspondencias y diferencias entre estas formas de organización de la educación infantil ecuatoriana.

Tabla 5. *Comparación entre los sistemas de la educación infantil ecuatoriana*

Sistemas que estructuran y organizan la educación ecuatoriana	Denominación	Organización
Sistema Nacional de Educación	Educación Inicial (EI)	Atención y educación de la primera infancia: 0-3 años Nivel de educación inicial: 3-5 años
Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación	Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC)	Unidad 1-5: familia Unidad 6-8: 0-3 años Unidad 9-10: 3-5 años

Fuente: *adaptado con base en el Diseño Curricular de Educación General Básica Intercultural Bilingüe (Mineduc, 2018) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional del Ecuador, 2024)*

La EIFC en sus fundamentos y planteamientos se distingue por el lugar central que concede a la familia y a la comunidad en la formación integral de las niñas y los niños. Es por ello que el MOSEIB reconoce que el conocimiento no se construye exclusivamente dentro de las instituciones educativas. Morales *et al.*

(2022) manifiestan los saberes de los pueblos y nacionalidades indígenas, sus cosmovisiones y sus formas de relacionarse con la naturaleza pueden dialogar con los conocimientos procedentes de otras culturas sin que este encuentro implique la subordinación de unos frente a otros. Así, la familia y la comunidad dejan de ser actores externos para asumir una participación activa en el proceso educativo. En definitiva, la EIFC procura que la educación durante los primeros años de vida mantenga una relación cercana y significativa con la lengua, la memoria colectiva, el territorio y las maneras cotidianas de vivir, convivir y aprender de cada pueblo y nacionalidad.

Configuración curricular de la EIFC en Ecuador

Con relación a la normativa curricular de la EIFC, parte del reconocimiento de que los aprendizajes de la primera infancia adquieren sentido cuando se enlazan con la vida de los infantes, sus familias y comunidades. Por esta razón, el currículo no debería aplicarse como una propuesta homogénea y distante de las realidades locales, sino como una orientación abierta a las lenguas, los conocimientos y las prácticas de crianza, así como también de las expectativas y las formas de vida de cada pueblo y nacionalidad. Esta contextualización permite comenzar por aquello que las niñas y los niños conocen, sienten y experimentan en su entorno inmediato para acompañarlos progresivamente hacia conocimientos más amplios y comunitarios. Así, la pertinencia cultural y lingüística no constituye un elemento complementario del currículo, sino uno de sus fundamentos centrales (Peralta, 2014), lo que lo vuelve mucho más integral.

> El currículo intercultural bilingüe se organiza mediante unidades integradas de aprendizaje, saberes y conocimientos, dominios de aprendizaje y evaluación por avances. En su estructura general comprende 75 unidades distribuidas desde la EIFC hasta el Proceso de Aprendizaje Investigativo. De ellas, las unidades 1 a la 10 corresponden específicamente a la EIFC (Mineduc, 2018). Los dominios de aprendizaje permiten comprender y aplicar los conocimientos en situaciones cotidianas de la familia y la comunidad.

Una característica fundamental del currículo de la EIFC es su pertinencia cultural, lingüística y territorial. Los aprendizajes se contextualizan a partir de los conocimientos, las lenguas, la espiritualidad, la historia y las prácticas propias de cada pueblo y nacionalidad, reconociendo también lo que las niñas y los niños han aprendido mediante su convivencia familiar y comunitaria. El Mi-

nisterio de Educación (2018) declara que los contenidos deben avanzar desde lo cercano hacia lo más amplio y transformarse en experiencias sencillas, prácticas y significativas, según la edad y la realidad infantil. Uno de los elementos principales del documento curricular son los saberes.

Los armonizadores de saberes son elementos que no deben faltar dentro del desglose de saberes y contenidos curriculares. Así, cada nacionalidad tomará en cuenta los cuatro armonizadores de saberes (Mineduc, 2018):

1. Vida, tierra y territorio
2. Vida familiar, comunitaria y social
3. Cosmovisión y pensamiento
4. Ciencia, tecnología y producción

En el Currículo Intercultural Bilingüe también se pueden encontrar los objetivos curriculares de la EIFC. Estos reconocen a la familia como el primer espacio de cuidado, afecto, formación y transmisión cultural, lo cual incluye desde la preparación para una maternidad y paternidad responsables, el acompañamiento desde la concepción, el embarazo y la atención del desarrollo infantil.

Para las niñas y los niños de tres a cinco años, además de todos los ámbitos de desarrollo y aprendizaje que aborda el Sistema Nacional de Educación, se incorpora el bilingüismo para comunicar ideas, experiencias, sentimientos y emociones. De esta manera, el aprendizaje se vincula con las distintas dimensiones de la vida infantil y no solamente con la adquisición de contenidos escolares.

En correspondencia con estos objetivos, el perfil de salida describe los aprendizajes cognitivos, procedimentales, actitudinales y éticos esperados al finalizar la EIFC. Este perfil contempla que las niñas y los niños construyan una identidad personal y cultural segura, se relacionen con equidad y empatía, participen en actividades colectivas y se comuniquen de manera comprensible en su lengua materna.

También se espera que exploren su entorno, utilicen nociones temporo-espaciales y lógico-matemáticas para resolver situaciones cotidianas, valoren los símbolos de sus pueblos y aprendan mediante los conocimientos de sus ancestros, familias y comunidades (Mineduc, 2018). En Ecuador, la educación infantil o inicial no es obligatoria, por lo que el cumplimiento de este perfil no es un prerrequisito para el ingreso al siguiente proceso o nivel educativo.

Estos planteamientos curriculares guardan correspondencia con las directrices de la Unesco (2006), la cual indica que la educación intercultural debe respetar la identidad cultural del educando y proporcionarle los conocimien-

tos, actitudes y capacidades necesarias para participar en una sociedad diversa. Esto implica integrar las lenguas, los saberes, los valores y las formas de vida de cada cultura; emplear metodologías y recursos culturalmente pertinentes; favorecer el uso de la lengua materna y promover ambientes educativos equitativos y libres de discriminación. Asimismo, requiere docentes capaces de contextualizar sus prácticas y una participación activa de las familias y comunidades; ello con el propósito de fortalecer el diálogo, la convivencia, la cooperación y el respeto entre culturas.

Aunque estos fundamentos cuentan con reconocimiento normativo y curricular, su concreción en la práctica educativa ecuatoriana continúa enfrentando importantes limitaciones. Espinoza y Ley (2020) advierten que la Educación Intercultural Bilingüe presenta dificultades vinculadas con la insuficiente formación especializada del profesorado, la aplicación parcial de sus principios y una comprensión reduccionista de la interculturalidad, asociada principalmente con la población indígena. A estas dificultades se suman, como señala Hurtado (2025), las tensiones entre las políticas curriculares prescritas por el Estado y las prácticas educativas construidas desde los territorios, donde las comunidades y los docentes reinterpretan el currículo a partir de sus saberes, identidades y realidades cotidianas. En este escenario, el profesorado debe responder a los fundamentos del MOSEIB y, simultáneamente, a lineamientos generales del sistema educativo que no siempre se articulan con las particularidades culturales, lingüísticas, familiares y comunitarias de la EIFC.

La configuración curricular de la EIFC trasciende la formulación de objetivos, unidades, dominios y perfiles de salida. El currículo adquiere sentido cuando es interpretado y construido desde los territorios, mediante la participación de las comunidades y la incorporación de sus saberes, identidades y prácticas cotidianas. En la EIFC, esta construcción se expresa en el uso de las lenguas ancestrales, el diálogo entre conocimientos y la participación de las familias en la formación de los infantes. El desafío radica en lograr que la pertinencia cultural y lingüística no permanezca únicamente en los documentos, sino que se manifieste en las experiencias educativas de cada comunidad (Hurtado, 2025).

En definitiva, el valor de la propuesta curricular de la EIFC no reside únicamente en la solidez de su estructura, sino en su capacidad para reconocer a cada niña y niño como parte de una historia, una lengua, una familia y una comunidad. Su verdadera concreción ocurre cuando los aprendizajes dialogan con la vida cotidiana, cuando las familias encuentran un espacio legítimo para compartir

sus saberes y cuando los docentes pueden acompañar la infancia sin desvincularla de sus raíces. Convertir estos principios en experiencias educativas sensibles, pertinentes y sostenidas constituye uno de los principales desafíos de la EIFC, pero también representa la posibilidad de construir una educación que cuide, escuche y valore las distintas maneras de aprender y comprender el mundo.

Revisión histórica del marco normativo de la EIFC en Ecuador

La EIFC forma parte del proceso histórico de la EIB. Su origen se relaciona con las demandas de los pueblos y las nacionalidades por una educación que fortalezca la lengua, los saberes y conocimientos propios, las formas de organización y las prácticas comunitarias desde los primeros años de vida. Esta propuesta, construida desde las particularidades culturales y lingüísticas de cada territorio, cuenta con el respaldo constitucional y normativas específicas que orientan su funcionamiento.

Uno de los momentos que marcó este proceso fue 1988, cuando el gobierno de Rodrigo Borja Cevallos, mediante el Decreto Ejecutivo número 203, de 15 de noviembre, creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). A esta instancia se le asignaron funciones relacionadas con el desarrollo curricular, la elaboración de materiales educativos y la planificación de acciones en coordinación con las organizaciones indígenas. De esta manera, las comunidades encontraron un espacio dentro de la estructura estatal. Reconocieron, en gran medida, demandas históricas y procesos organizativos impulsados por los propios pueblos y nacionalidades (Villagómez, 2017).

Cinco años después, el Ministerio de Educación, mediante el Acuerdo Ministerial número 112, de 31 de agosto de 1993, oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), publicado en el Registro Oficial número 278. Con ello se dio mayor sustento a una propuesta educativa orientada a responder a las particularidades lingüísticas, culturales y territoriales de los pueblos y nacionalidades (Oviedo, 2017).

La EIFC empezó a definirse con mayor claridad desde 1999, cuando se plantearon lineamientos y estrategias para cuidar, atender y formar a niñas y niños, considerando incluso etapas anteriores al nacimiento y su posterior incorporación a la educación escolarizada.

En su construcción se recuperaron conocimientos de ancianos, sabios, parteras y dirigentes comunitarios, además de prácticas relacionadas con la crianza, la economía familiar, la memoria colectiva y la identidad de cada pueblo. La forma-

ción infantil, desde esta mirada, se vinculó con la vida cotidiana de la comunidad y con la participación de la familia. Se reconoció que los aprendizajes también se construyen fuera de la institución educativa (Ministerio de Educación, 2013a).

Este planteamiento fue respaldado mediante el Acuerdo Ministerial número 410, de 5 de noviembre de 2007, que dispuso la implementación de la EIFC dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El documento define que la Educación Infantil Comunitaria comprende la formación desde la concepción, el nacimiento y el desarrollo integral de la niña y el niño hasta los cinco años. Posteriormente, el MOSEIB incorporó también la formación de la pareja, el embarazo, el parto y las prácticas de cuidado propias de cada comunidad (Ministerio de Educación, 2013b).

Un año después, la Constitución del Ecuador (2008), en el artículo 57, numeral 14, establece como derecho colectivo de los pueblos y nacionalidades el desarrollo, fortalecimiento y potenciación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, considerando la diversidad cultural y las formas propias de enseñanza y aprendizaje. A ello se suma el artículo 347, numeral 9, que determina la responsabilidad del Estado de garantizar este sistema. Para ello, la lengua de cada nacionalidad debe constituirse en el idioma principal de educación y el castellano, asimismo, debe cumplir la función de lengua de relación intercultural. Con estas disposiciones, la dimensión cultural y lingüística de la educación adquiere respaldo constitucional y se convierte en un derecho que debe ser garantizado dentro del sistema educativo ecuatoriano.

Por su parte, el Acuerdo Ministerial número 440-13, de 5 de diciembre de 2013, fortaleció la implementación del MOSEIB y reafirmó la participación de la persona, la familia y la comunidad en la formación. Desde esta mirada, la EIFC constituye el inicio de la trayectoria educativa y se relaciona de manera directa con la lengua, los saberes, las prácticas de crianza y la vida comunitaria (Ministerio de Educación, 2013c).

Por otra parte, en 2017, el Ministerio de Educación mediante el Acuerdo Ministerial número MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A, de 23 de febrero, expidió los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües para la EIFC, la Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), el Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), el Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), los Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) y el Bachillerato, considerando las particularidades culturales y lingüísticas de las nacionalidades y su articulación con el Currículo Nacional y el MOSEIB (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017a). En esta organización, la EIFC corresponde a las primeras unidades de aprendi-

zaje vinculadas con Inicial 1 e Inicial 2, manteniendo el carácter propio de esta etapa formativa.

El Reglamento número 675, publicado en el Segundo Suplemento del Registro Oficial número 254, de 22 de febrero de 2023, complementa lo dispuesto en la Ley e incorpora la interculturalidad entre sus principios. A partir de ello, reconoce la posibilidad de contextualizar y flexibilizar el currículo según las necesidades, intereses y características de cada comunidad, considerando las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla el aprendizaje. Esta orientación se relaciona con la EIFC, cuya práctica se construye desde el territorio, la lengua, la familia y las formas de vida propias de cada pueblo o nacionalidad.

En síntesis, la EIFC se ha construido de forma progresiva dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, acompañada por la participación de pueblos y nacionalidades y por el desarrollo de disposiciones que fortalecieron su reconocimiento jurídico, institucional y curricular. Desde los primeros lineamientos establecidos a finales de la década de 1990 hasta la normativa vigente, la formación infantil mantiene una relación directa con la familia, la comunidad, la lengua, los saberes y el territorio. Sin embargo, contar con este sustento normativo no garantiza por sí solo su cumplimiento. Por el contrario, es necesario que estos principios se expresen en las prácticas educativas, en la gestión de las instituciones y en la participación comunitaria.

Referencias

Capera Espinel, C. T., Pardo Agudelo, L. A., Torres Sandoval, E. D. y García Gutiérrez, Z. (2017). Proceso de educación intercultural en primera infancia: programa educa a tu hijo —Cuba— y programa hogares comunitarios de bienestar —HBC— Colombia. *Praxis Pedagógica*, *17*(21), 119-142. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.119-142

Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Constituyente. https://biblioteca.defensoria.gob.ec/bitstream/37000/823/1/Constituci%c3%b3n%20de%20la%20Rep%c3%bablica%20del%20Ecuador%202008.pdf

Chinkim Sanchim, J. S. (2017). *Educación infantil familiar comunitaria, génesis de la identidad cultural y lingüística vista desde sistema de educación intercultural bilingüe* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.

Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, *XXVI*(2), 275-288. https://www.redalyc.org/journal/280/28064146018/html/

Guzmán, J., Crespo, O., Delgado, K. y Andrade, S. (2024). Derechos de los niños en educación inicial: Interculturalidad, inclusión y percepción docente sobre su eficacia. *Revista InveCom*. https://doi.org/10.5281/zenodo.11671705

Hurtado, G. B. (2025). *Las políticas curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. Repositorio Institucional UASB-Digital. https://repositorio.uasb.edu.ec/items/e7d281cb-449e-444a-817c-1d2fa4b3b3b8

Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Diseño curricular de Educación General Básica Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://www.educacionbilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2021/01/CURRICULO-EIB-288-PAGINAS.pdf

Morales, S., Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Zapata Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: Una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO*, *32*(1), 1-15. https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2754

Oviedo, A. (2017). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces* (Informe de investigación PI-2017-13). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. https://repositorio.uasb.edu.ec/items/bd586038-7401-4a58-9aca-117abadea16e

Peralta, M. V. (2014). Interculturalidad, primera infancia y educación artística. En P. Sarlé, E. Ivaldi y L. Hernández (Coords.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 103-119). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3776

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 675 Decreto Ejecutivo y Segundo Suplemento del Registro Oficial núm. 254 (2023). https://recursos.educacion.gob.ec/red/reglamento-a-la-loei/ Publicado en el Segundo Suplemento del Registro Oficial núm. 254, 22 de febrero de 2023.

Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Gobierno del Ecuador. https://educacionbilingue.gob.ec/?page_id=11312

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, *14*(2), 162-171. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01

Villagómez, M. S. (2017). "Otras Pedagogías": La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad*, *13*(1), 30-41. https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.02

Caracterización de la población infantil atendida en la Educación Infantil Familiar y Comunitaria

Ormary Egleé Barberi Ruiz*
ormary.barberi@unae.edu.ec
Daysi Karina Flores Chuquimarca*
daysi.flores@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

El diseño e implementación de la EIFC representa uno de los procesos del MOSEIB en Ecuador y responde a un enfoque en función a la familia y a la comunidad. Se fundamenta en las prácticas ancestrales en cuanto a la procreación y la crianza de los primeros años sobre la base de una formación de la persona en equilibrio con la naturaleza.

El desarrollo del contenido del presente apartado del *Boletín n. º 14* se refiere, sobre todo, a la población infantil atendida en las unidades de aprendizaje 9 (infantes de 3 a 4 años) y 10 (infantes de 4 a 5 años) como parte del primer nivel educativo de este modelo de formación. Este equivale a la Educación Inicial en la Educación Intercultural. Además, en este documento se revisan datos de indicadores de factores multifactoriales vinculantes a las condiciones de vida de la población indígena y, por ende, de los niños hasta los 5 años.

La presente caracterización cuali-cuantitativa de la población infantil de la EIFC llega a los datos presentados en el análisis inductivo-deductivo sobre la segmentación, según los procesos de desarrollo y atención de la EIFC: adaptación y experimentación de 0 a 3 años y desarrollo y conocimientos de 3 a 5 años. Estos procesos se caracterizan en cuanto a aspectos demográficos generales de la población infantil indígena menor a 5 años e indicadores socioeducativos en el contexto institucional de la EIFC. Estos datos se recopilaron de algunas bases abiertas y públicas del Minedec, SEIBE e INEC (Censo Ecuador 2022), la consulta intencionada al Informe del Consejo Consultivo sobre el Cumplimiento del Ecuador sobre la Convención de los Derechos del Niño (junio 2024) y a la Encuesta Nacional sobre Desnutrición Infantil (ENDI, 2024), cuyo diseño, capacitación, levantamiento, procesamiento y evaluación contó con el apoyo técnico de expertos nacionales e internacionales, como el UNICEF, el BM, la OPS y el BID.

Ubicación de la EIFC en el MOSEIB

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) está representada en un esquema de equivalencia que organiza el aprendizaje mediante 75 unidades integradas en relación estrecha y directa con los grados de Educación General Básica (EGB) del sistema de educación nacional ecuatoriano. Esta estructura curricular del referido modelo sustituye los años escolares por procesos pedagógicos progresivos en el la cual:

- La EIFC equivale a la Educación Inicial y a primero de EGB (unidades del 1-10).
- La inserción a los procesos semióticos (IPS) corresponde a segundo de EGB (unidades 11-15).
- El fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (FCAP) cubre de tercero a cuarto de EGB (unidades 16-33).
- El desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (DDTE) abarca de quinto a séptimo de EGB (unidades 34-54).
- El proceso de aprendizaje investigativo (PAI) se homologa con Básica Superior octavo a décimo de EGB (unidades 55-75).

La equivalencia representa un proceso que asegura que los estudiantes de las instituciones interculturales bilingües transiten por una trayectoria educativa estandarizada a nivel nacional en atención a la pertinencia lingüística, cultural y territorial.

Figura 2. Esquema de equivalencia de las unidades de aprendizaje del MOSEIB con los años/grados de Educación General Básica

SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE																	
CIENCIAS INTEGRADAS												*ENFOQUE D.I.T.					
PROCESOS DEL SEIB	EIFC			IPS	FCAP			DDTE			PAI			FIEC (Art. 185 del RGLOEI) OPCION CIENCIAS/TÉCNICO			
UNIDADES DE APRENDIZAJE	1-8/desde la pareja	9	10	11-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-47	48-54	55-61	62-68	69-75	76-82	83-89	90-96	
GRADOS/CURSO	Estimulación temprana Primera infancia No Escolarizado	3 a 4 años	4 a 5 años	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	1º	2º	3º	
		Escolarizado															
SUBNIVELES	INICIAL 1	INICIAL 2		PREP	BÁSICA ELEMENTAL			BÁSICA MEDIA			BÁSICA SUPERIOR						
NIVELES	EDUCACIÓN INICIAL			EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE										BACHILLERATO			

Fuente: *elaboración propia*

Volver

Aspectos demográficos generales sobre la población infantil indígena menor a 5 años en Ecuador con énfasis en el contexto EIFC

Según el Censo de Población y Vivienda (INEC, 2022) son 5 248 117 el total de niños, niñas y adolescentes en el Ecuador. De ellos, el 10.2 % son indígenas. Las cifras precisan que 1 574 192 infantes son menores de cinco años; el 10 % de la población ecuatoriana son niñas y niños menores de cinco años y el 30 % de los hogares ecuatorianos tiene al menos una niña o un niño menor de cinco años:

Tabla 6. Población infantil menor a 5 años

Sexo	Población	Porcentaje
Hombres	803 683	51.05
Mujeres	770 509	48.95
Total	1 574 192	100

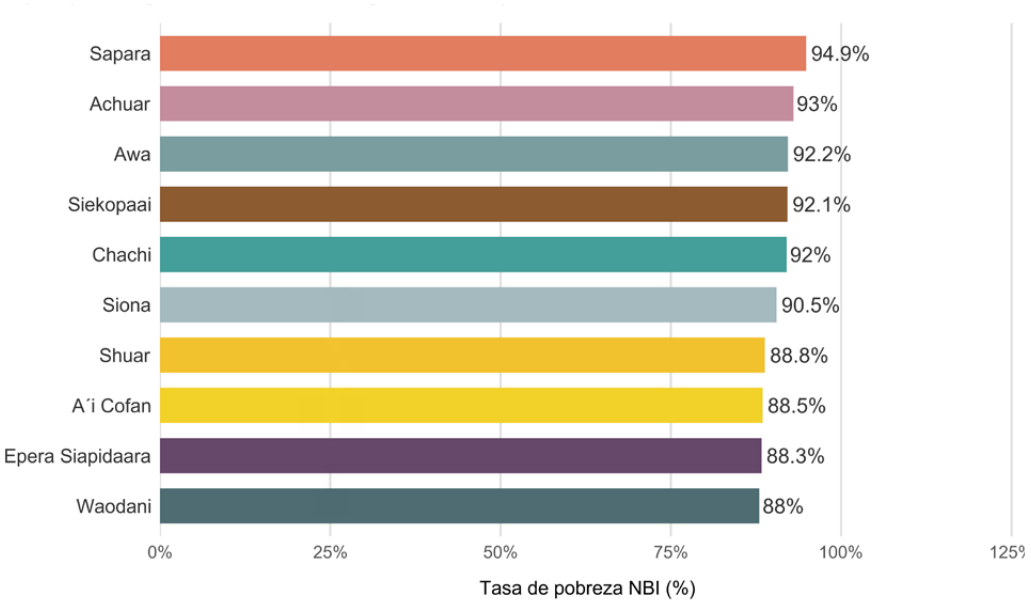
Nota. *Elaboración propia a partir de datos del VIII Censo de Población y VII de Vivienda.*

Fuente: *INEC (2022)*

Volver

La revisión de las fuentes de datos señaladas al inicio de este apartado permitió caracterizar algunos aspectos sociodemográficos de la población infantil en Ecuador, con énfasis en el contexto indígena. Esta información aporta elementos para contextualizar las condiciones de vida de los niños y las niñas menores de cinco años. Se deduce que el 36 % de los 3.3 millones de niños en Ecuador vive en condiciones de pobreza, sobre todo en las zonas rurales donde afecta al 43 % de la niñez y en la población infantil indígena sube al 61 % (véase la Figura 3):

Figura 3. Tasa de pobreza y necesidades básicas insatisfechas en población infantil de 0-5 años: pueblos y nacionalidades con mayor incidencia

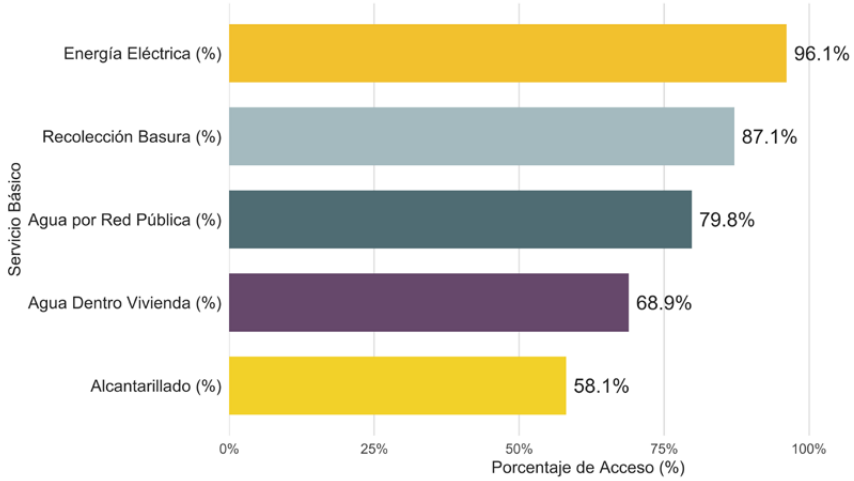


Nota. *Elaboración propia a partir de datos del VIII Censo de Población y VII de Vivienda.*

Fuente: *INEC (2022)*

Por otro lado, se advierte que un porcentaje importante de la población infantil indígena carece de acceso a los servicios básicos relacionados con las condiciones de salud como agua por red pública y dentro de la vivienda, alcantarillado, energía eléctrica y recolección de basura. A continuación, véase la Figura 4:

Figura 4. Acceso a los servicios básicos de la población infantil de 0-5 años

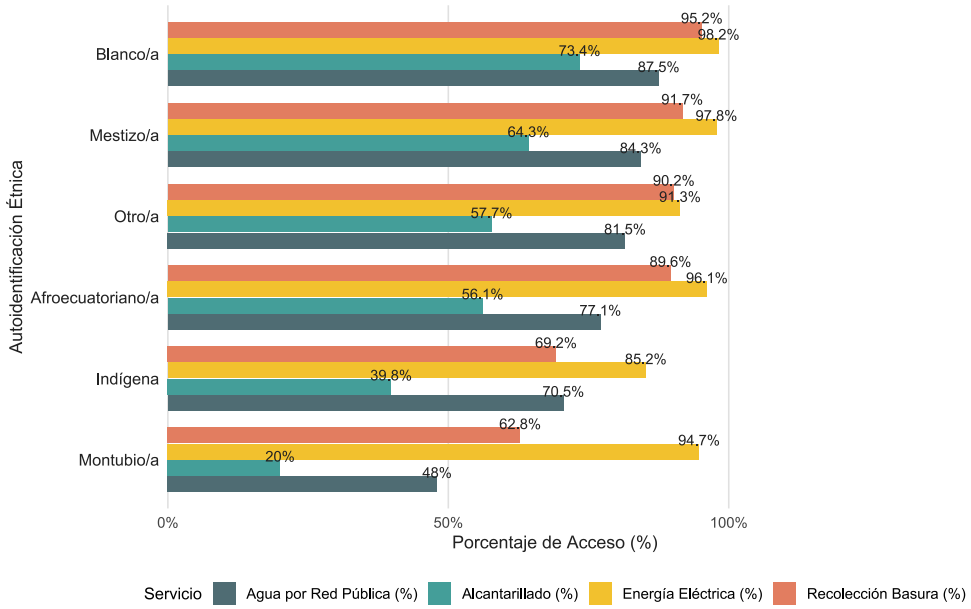


Nota. *Elaboración propia a partir de datos del VIII Censo de Población y VII de Vivienda.*

Fuente: *INEC (2022)*

En relación con el resto de los grupos de autoidentificación en el Ecuador, la población indígena de 167 626 niños registran los porcentajes más bajos después de los porcentajes del grupo de los montubios en cuanto al acceso a los servicios básicos relacionados con las condiciones de salud como agua por red pública y dentro de la vivienda, alcantarillado y recolección de basura. No obstante, presenta el porcentaje más bajo en el acceso a los servicios de energía eléctrica con un 85.2 %. El índice promedio de 2.65 continúa siendo uno de los más bajos luego de los montubios que es de 2.26. A continuación, véase la Figura 5.

Figura 5. Acceso a los servicios básicos por etnia de la población infantil de 0-5 años

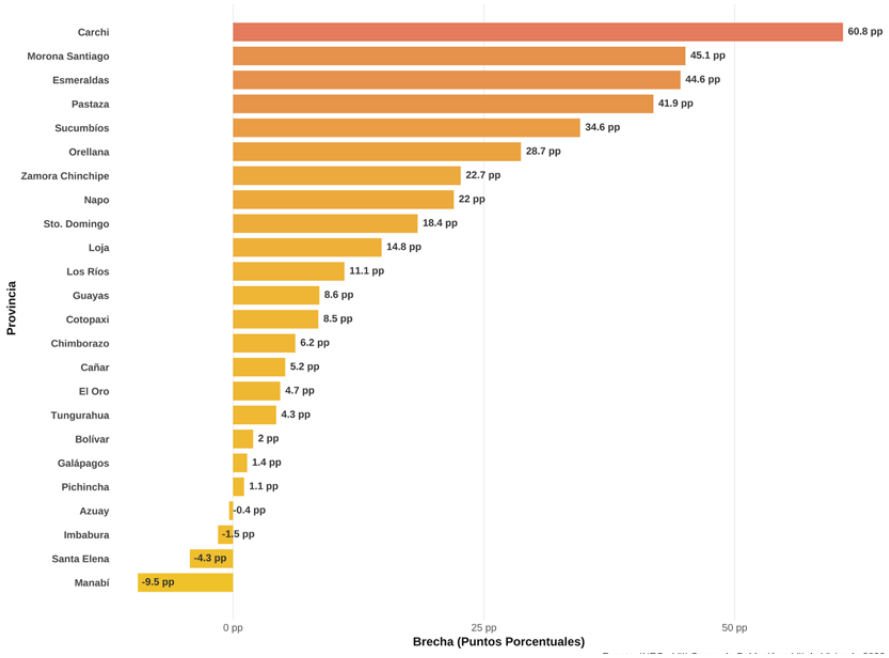


Nota. *Elaboración propia a partir de datos del VIII Censo de Población y VII de Vivienda.*

Fuente: *INEC (2022)*

Considerando que el acceso al agua por red pública es uno de los indicadores prioritarios para las condiciones de vida y salud de la población infantil indígena de 0 a 5 años, se representa a continuación la brecha de acceso a este servicio por cada provincia del Ecuador. Se visualizan los puntos porcentuales (PP) en orden descendente. El primer lugar es de Carchi (60.8 PP), seguido de Morona Santiago (45.1 PP), Esmeraldas (44.6 PP), Pastaza (41.9 PP), Sucumbíos (34.6 PP) y Orellana (28.7 PP). Las provincias que presentan PP en negativo son Azuay, Imbabura, Santa Elena y Manabí. Véase la Figura 6:

Figura 6. Brecha étnica sobre el acceso a agua por red pública por provincia (diferencia en puntos porcentuales (PP) entre no indígenas e indígenas) niños/as 0-5 años



Nota. *Elaboración propia a partir de datos del VIII Censo de Población y VII de Vivienda.*

Fuente: *INEC (2022)*

Algunos indicadores socioeducativos en el contexto institucional de la EIFC

A continuación se especifican los datos recopilados sobre el número de infantes de 3 a 5 años por provincia del Ecuador, registrados en las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (Minedec, 2026). Es relevante mencionar que, del universo de instituciones educativas del país, los centros de Educación Intercultural Bilingüe representan aproximadamente el 10.58 % del total nacional. La mayor parte se concentra en las zonas rurales de la Sierra central y la Amazonía.

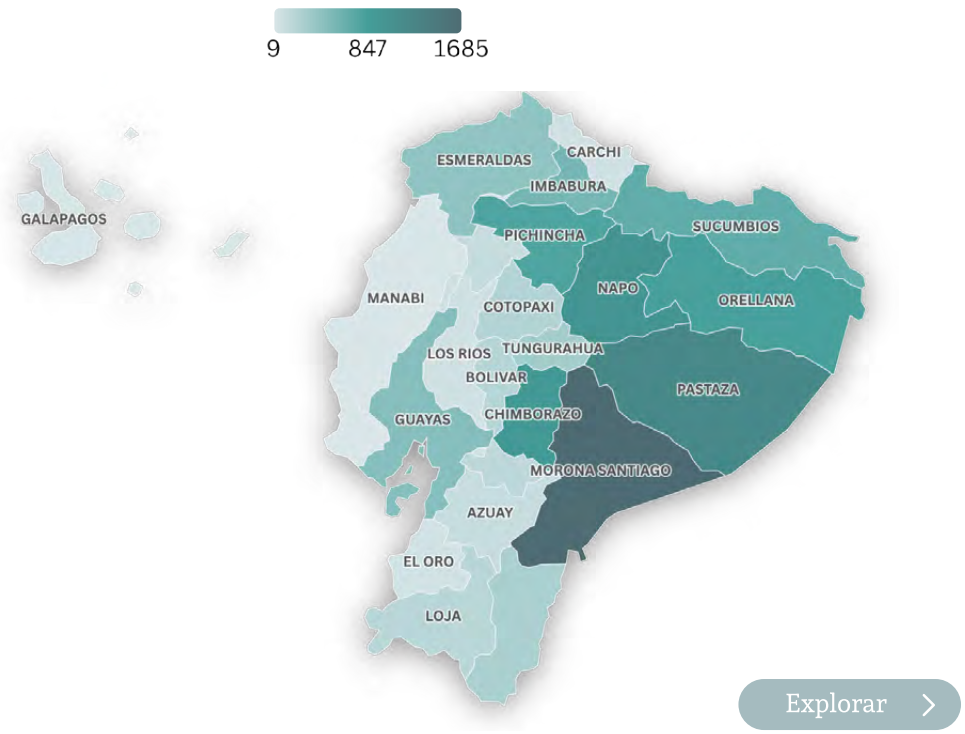
Tabla 7. Instituciones y estudiantes de 3 a 5 años registrados en instituciones de Educación Intercultural Bilingüe, por provincia

Provincia	Instituciones	Estudiantes
Chimborazo	122	934
Morona Santiago	92	1685
Pastaza	86	1194
Napo	84	992

Sucumbíos	50	676
Orellana	48	820
Pichincha	45	772
Imbabura	35	559
Loja	32	181
Cañar	30	159
Bolívar	28	201
Cotopaxi	25	218
Tungurahua	23	309
Esmeraldas	22	415
Zamora Chinchipe	22	265
Azuay	20	111
Guayas	9	467
Santo Domingo de los Tsáchilas	8	115
Zona no delimitada	5	36
Carchi	4	64
El Oro	2	53
Los Ríos	2	67
Galápagos	1	13
Manabí	1	9
Total	796	10 315

Fuente: *elaboración propia*

Figura 7. Estudiantes de EIFC



Fuente: *elaboración propia*

La revisión de las bases de datos abiertos del Censo 2022 del INEC permitió recolectar información que revela las siguientes precisiones sobre la población infantil menor a 5 años. Estos datos enfatizan aspectos de la población infantil en contextos institucionales de la EIFC en Ecuador. De la población total de niños de 0 a 5 años a nivel nacional (1 574 192), 803 683 son hombres y representan el 51.05 % y 770 509 son mujeres y representan el 48.95 %. A continuación, las tablas 8 y 9 describen la distribución del total de la población infantil por grupo de edad, sexo y etnia:

Tabla 8. Distribución de la población infantil hasta 5 años por grupo de edad

Grupo edad	Sexo	Población	Porcentaje	Total
0 años	Hombres	123 115	50.93	241 750
	Mujeres	118 635	49.07	
1 años	Hombres	121 869	51.15	238 248
	Mujeres	116 379	48.85	
2 años	Hombres	131 116	50.99	257 156
	Mujeres	126 040	49.01	
3 años	Hombres	139 340	51.01	273 147
	Mujeres	133 807	48.99	
4 años	Hombres	144 409	51.02	283 024
	Mujeres	138 615	48.98	
5 años	Hombres	143 834	51.21	280 867
	Mujeres	137 033	48.79	
Total		1 574 192	-	1 574 192

Volver

Fuente: *elaboración propia*

Tabla 9. Distribución de la población infantil hasta 5 años por etnia

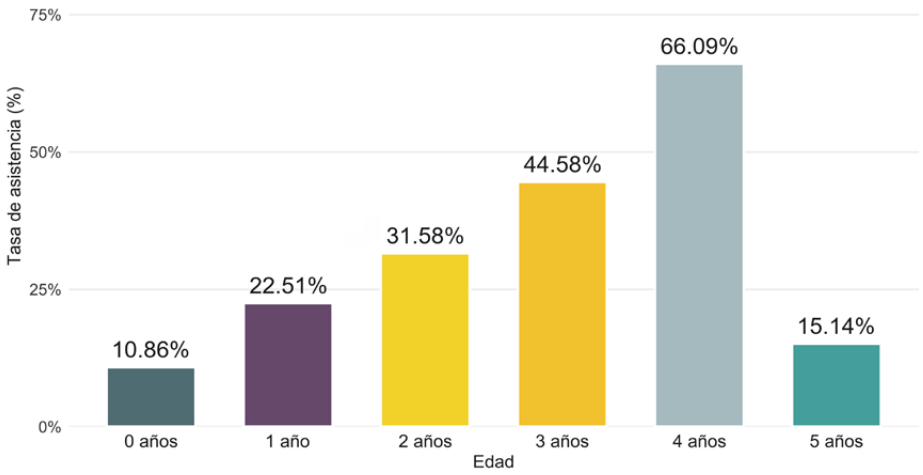
Etnia	Población total	Asisten	Tasa asistencia (%)
Mestizo/a	779	228	29.3
Negro/a	73 959	19 046	25.8
Indígena	109 697	24 278	22.1
Afroecuatoriano/a	67 644	13 141	19.4
Mulato/a	739 038	133 820	18.1
Montubio/a	19 184	2965	15.5
Total	1 010 301	193 478	19.15

Volver

Fuente: *elaboración propia*

En el Ecuador, la tasa neta de asistencia a la EIFC por grupo de edad que cubre a la población de 0 a 5 años en contextos indígenas y rurales según el INEC (2022), específicamente donde funciona el SEIB, se sitúa entre el 10.86 % (niños de 0 años) hasta el 66.09 % (niños de 4 años) con un significativo descenso en la tasa de asistencia del grupo de niños de 5 años de 15.14%. Véase la Figura 8:

Figura 8. Tasa de asistencia a la EIFC por grupo de edad



Nota. *Elaboración propia a partir de datos del VIII Censo de Población y VII de Vivienda.*

Fuente: *INEC (2022)*

Es relevante mencionar que, aunque existe un acceso restringido a los microdatos del Minedec, ha sido posible precisar el total de niños de 3 a 4 años que asisten al servicio educativo de Educación Inicial o EIFC (según corresponda) por autoidentificación étnica, mediante el Censo 2022 del INEC. Es posible precisar el total de la población infantil indígena de 3 a 4 años a nivel nacional de 57 473 niños, de los cuales asisten a la EIFC el 46.1 %, que corresponde a 26 486 niños en total. A continuación, véase la Tabla 10:

Tabla 10. Población infantil de 3 a 4 años por autoidentificación étnica y asistencia a Educación Inicial o EIFC en Ecuador

Etnia	Población total	Asisten	Tasa asistencia (%)
Mulato/a	412 322	201 113	48.8
Indígena	57 473	26 486	46.1
Afroecuatoriano/a	36 783	16 623	45.2
Montubio/a	9820	4316	44
Mestizo/a	417	177	42.4

Volver

Negro/a	39 356	16 554	42.1
Total	556 171	265 269	47.70

Fuente: *elaboración propia*

La desnutrición crónica infantil (DCI) continúa siendo uno de los principales desafíos de la salud pública en el Ecuador. Los territorios con mayor porcentaje de población indígena coinciden con los más golpeados por la DCI. Según la ENDI 2023-2024, las provincias con mayores tasas de desnutrición crónica infantil en menores de cinco años son:

Tabla 11. Provincias con mayores tasas de DCI en menores de cinco años en Ecuador

Provincia	DCI (%)
Chimborazo	34,1%
Santa Elena	30,0%
Cotopaxi	29,4%
Pastaza	27,4%
Tungurahua	27,0%
Morona Santiago	27,0%
Bolívar	25,4%
Cañar	23,9%
Carchi	22,9%
Imbabura	21,7%

Volver

Nota. *Encuesta Nacional sobre Desnutrición Infantil (ENDI 2023-2024).*

Fuente: *INEC (2024)*

Las provincias relacionadas tienen una importante población indígena. Por ejemplo, en Chimborazo más de la mitad de la población es indígena y su tasa de DCI es la más alta del Ecuador. Al respecto, según el INEC (2024), Chimborazo lidera esta situación como una de las zonas geográficas con mayor DCI con 34.1 % de los niños menores de cinco años, seguida de Santa Elena (30 %), Cotopaxi (29.4 %), Pastaza (27.4 %), Morona Santiago y Tungurahua (ambas con un 27 %), Bolívar (25.4 %), Cañar (23.9 %), Carchi (22.9 %) e Imbabura (21.7 %).

Se debe considerar que en las zonas rurales se profundiza el problema y la DCI alcanza el 21.2 %, mientras que en las zonas urbanas es del 15.4 %. En síntesis, según los resultados de la ENDI, la DCI afecta al 20.1 % de la niñez a nivel

nacional. La prevalencia entre las comunidades indígenas es significativamente mayor. 34.1 % de los niños y las niñas indígenas menores de cinco años padecen esta condición, lo que equivale a más de 78 000 menores afectados. Esto refleja una profunda brecha estructural. Este índice indígena es significativamente más alto que el registrado en otros grupos, como mestizos (21.2 %), afroecuatorianos (15.7 %) o montubios (15.0 %).

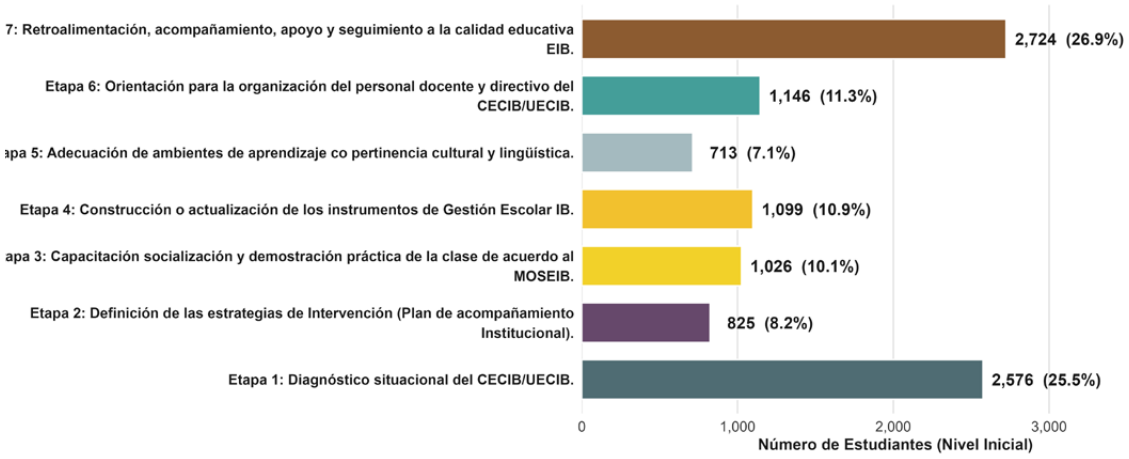
Los indicadores de la situación de pobreza y DCI son significativamente más altos en la población indígena, situación que revela la necesidad de intervenciones estructurales del Estado que garanticen mejores condiciones de acceso a la alimentación, agua potable segura y a servicios de saneamiento. Si bien la DCI afecta al 20.1 % de la niñez a nivel nacional, la prevalencia entre las comunidades indígenas es significativamente mayor, lo que refleja una profunda brecha estructural.

Según una de las proyecciones del INEC (2024), se prevé un decrecimiento de la población infantil y adolescentes entre 2030-2050, así como un incremento de la población de adultos en todo el territorio nacional. La población menor de 2 años empezó a decrecer a partir del 2010 y para el 2050 no sobrepasará los 464 000. Este cambio permite proyectar cambios en la estructura demográfica del Ecuador. Estas condiciones inciden también en el desarrollo infantil y en algunas condiciones del servicio de la Educación Inicial. Los datos alertan, además, sobre un incremento del trabajo infantil, entre 2022 y 2024, de un 37 %. De 270 000 pasó a 370 000 menores de 5 años.

Implementación de la EIFC según las etapas de intervención del MOSEIB

Según el Informe oficial de la SEIBE (Mineduc, 2023), se afirma que el proceso educativo en el marco del MOSEIB tiene “deficiencias en su concepción misma, debilidad institucional y carencia de recursos” (p. 67) para comprender lo que es una EIB en el marco de un país intercultural y plurinacional como lo es Ecuador. Por ello, actualmente se lleva a cabo un proceso de intervención del MOSEIB organizado en 7 etapas. Al respecto, según los datos recopilados, es posible representar en la Figura 9 la distribución en número y en porcentaje sobre el total de 10 109 estudiantes de EIFC matriculados en las instituciones de Educación Intercultural Bilingüe.

Figura 9. Estudiantes del EIFC por etapa de intervención del MOSEIB



Fuente: *Mineduc (2023)*

Referencias

Cevallos Tejada, F. (2024). *Ecuador: niñez y adolescencia en 360 °. Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez y Adolescencia en el Ecuador*. Somos Consultores, ChildFund International USA, Kindernothilfe-KNH Ecuador, World Vision Ecuador.

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2022). *VIII Censo de Población y VII de Vivienda CPV.* Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2023). *Encuesta Nacional sobre Desnutrición Infantil-ENDI 2022-2023: Presentación de resultados*. Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2024). *Proyecciones de población y omisión censal del Censo de Población y Vivienda 2022*. Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Defensoría del Pueblo del Ecuador. (2019). *Informe alternativo sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Flacso. https://www.flacsoandes.edu.ec/buscador/Record/oai:localhost:39000-2399

Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (15 de enero de 2023). *Se concreta el primer Proyecto de Inversión para la "Implementación de la Etnoeducación Afroecuatoriana"*. Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación.

Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2013). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Caracterización del colectivo docente de la Educación Intercultural Familiar Comunitaria en Ecuador

Edy Samuel Velastegui Casco*
edy.velastegui@unae.edu.ec
Briggith Katherine Pinos Reyes*
briggith.pinos@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

En el contexto de la EIFC en el Ecuador, se aplicó la Encuesta de Caracterización del Desempeño y Formación Docente, dirigida a docentes de este nivel educativo. De los 877 docentes de Educación Inicial pertenecientes a las 796 unidades educativas de EIB, 654 respondieron la encuesta, lo que representa una cobertura del 75 %. Estos resultados constituyen un insumo relevante para analizar el estado y el contexto de la EIFC en el país.

Es importante mencionar también que se han obtenido fuentes secundarias de datos sobre los registros administrativos del MINEDEC de la Educación Inicial Intercultural a nivel nacional, además de información importante de implementación del modelo del MOSEIB en las unidades educativas de Educación Inicial Intercultural. A continuación, se presentan los resultados:

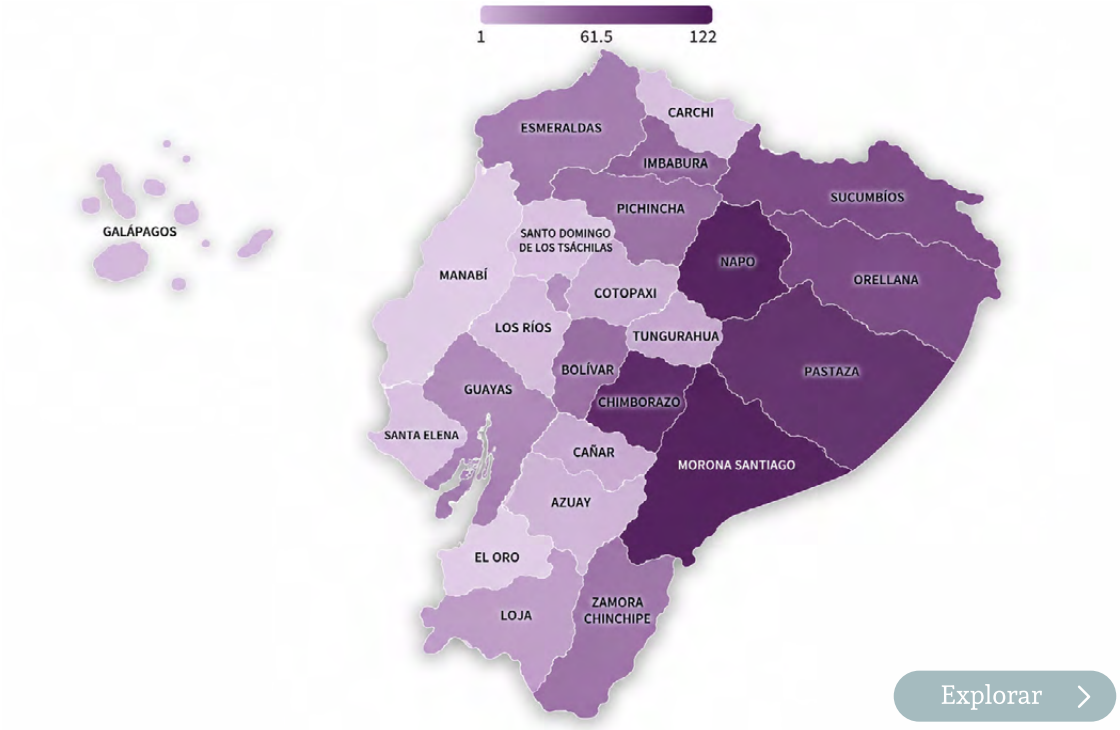
Tabla 12. Distribución territorial y geográfica de la EIFC en el Ecuador

Provincia	Instituciones	Docentes
Chimborazo	122	124
Morona Santiago	92	105
Pastaza	86	95
Napo	84	92
Sucumbíos	50	57
Orellana	48	54
Pichincha	45	50
Imbabura	35	41

Loja	32	32
Cañar	30	30
Bolívar	28	28
Cotopaxi	25	28
Tungurahua	23	26
Esmeraldas	22	27
Zamora Chinchipe	22	22
Azuay	20	20
Guayas	9	21
Santo Domingo de los Tsáchilas	8	8
Zona no delimitada	5	5
Carchi	4	5
El oro	2	2
Los Ríos	2	3
Galápagos	1	1
Manabí	1	1
Total	796	877

Fuente: *elaboración propia*

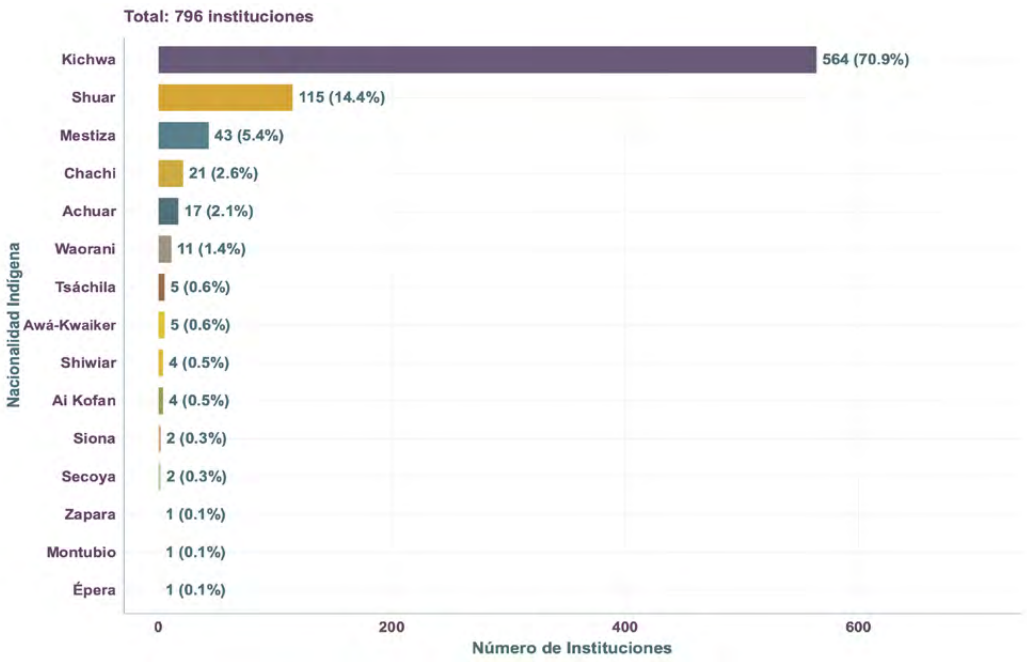
Figura 10. Distribución territorial y geográfica de la EIFC en el Ecuador



Fuente: *elaboración propia*

En el Ecuador se registran 796 instituciones educativas de EIFC, con 877 docentes. La mayor concentración se encuentra en provincias como Chimborazo, Morona Santiago, Pastaza y Napo, que reúnen la mayor cantidad de instituciones y docentes. En otras provincias, como Sucumbíos, Orellana, Pichincha e Imbabura, también existe una presencia importante de EIFC, aunque en menor proporción. Por otro lado, provincias como Guayas, Manabí, Los Ríos, El Oro y Galápagos presentan una presencia reducida. En general, la distribución de las EIFC evidencia un carácter territorialmente diferenciado, con mayor presencia en zonas de la Sierra y la Amazonía, y una relación cercana entre el número de instituciones y docentes en varias provincias.

Figura 11. Instituciones EIFC por nacionalidad indígena predominante en el Ecuador



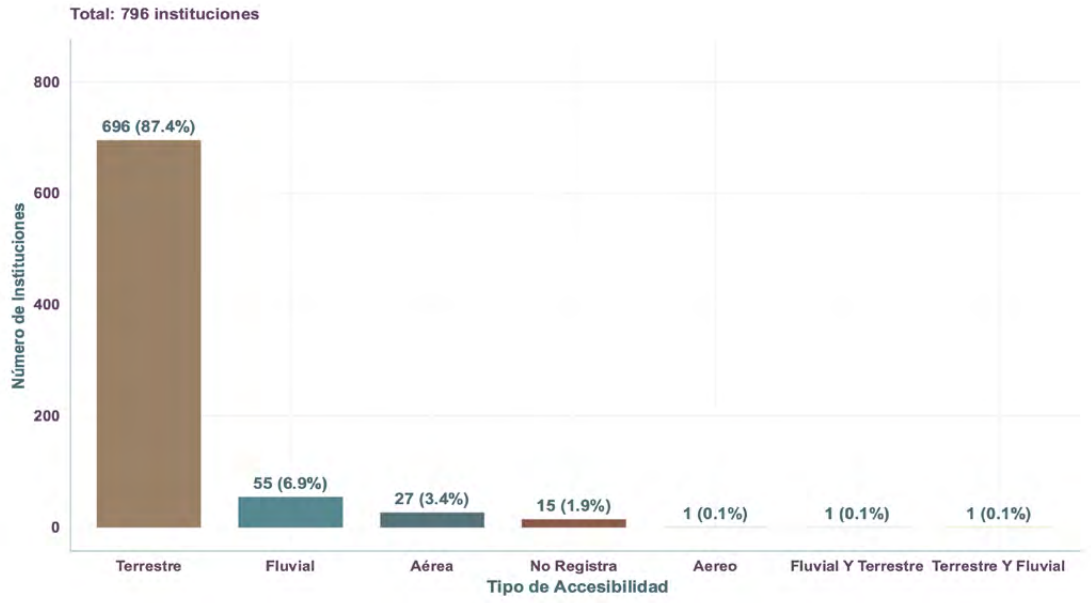
Fuente: *elaboración propia*

De las 796 instituciones registradas, la mayoría está vinculada a pueblos indígenas específicos, lo que refleja la diversidad cultural del sistema educativo intercultural. Se puede ver que la nacionalidad kichwa concentra 564 instituciones, es decir, 7 de cada 10 instituciones del total. Esto indica que el pueblo kichwa es el principal protagonista de este sistema educativo, probablemente por ser la nacionalidad indígena más numerosa del Ecuador. La nacionalidad shuar ocupa un segundo lugar importante con 115 instituciones (14.4 %), lo que representa una presencia considerable, aunque mucho menor que la kichwa. Las instituciones vinculadas a las demás na-

cionalidades, como chachi, achuar y waorani, representan, en cada caso, menos del 6 % del total registrado. Aunque su participación institucional es menor, su presencia refleja la diversidad cultural del sistema EIFC. Otras nacionalidades como la zapara, montubio y épera apenas cuentan con una institución cada una.

Esto supone que el sistema EIFC es predominantemente kichwa y shuar, que juntos representan el 85 % de las instituciones. Sin embargo, existe un esfuerzo por incluir a la diversidad de pueblos indígenas del país, aunque muchos de ellos tienen una representación muy limitada, lo que podría reflejar su tamaño poblacional o su grado de organización educativa.

Figura 12. Accesibilidad de las instituciones EIFC

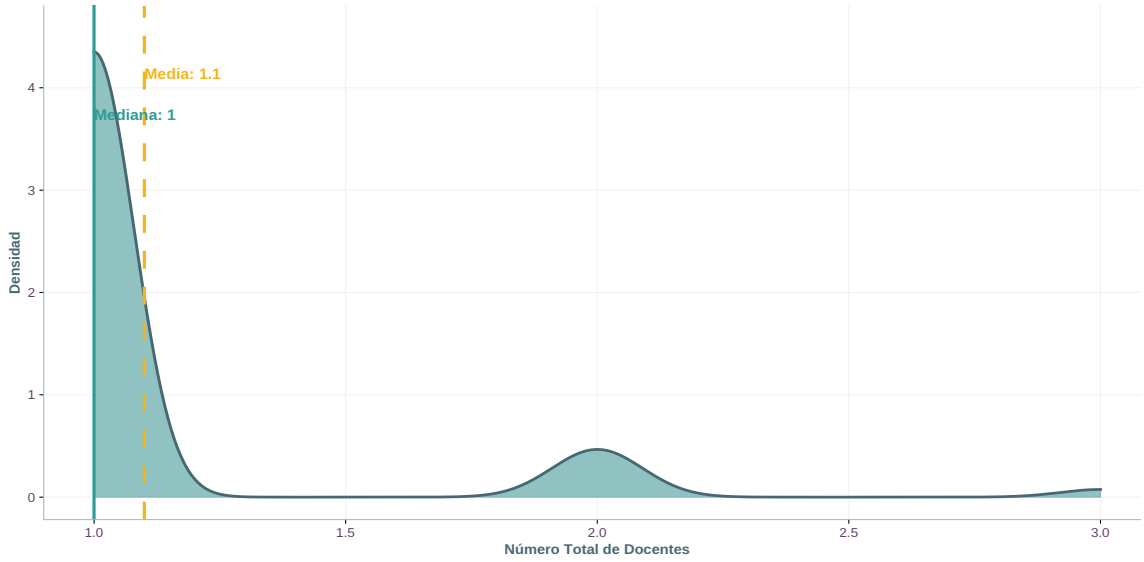


Fuente: *elaboración propia*

La Figura 12 evidencia que la mayoría de estos centros educativos (87.4 %) cuenta con acceso terrestre, lo que permite su conexión por vías convencionales. Un porcentaje menor depende de vías fluviales (6.9 %) o aéreas (3.4 %), mientras que un 1.9 % no tiene registrado su tipo de acceso y las combinaciones de medios de transporte son marginales. En conclusión, aunque la mayoría de las instituciones se encuentra en zonas accesibles por tierra, existe un grupo menor que depende de ríos o aviones, lo que refleja los desafíos geográficos y de conectividad que enfrentan ciertas comunidades para llegar a sus escuelas.

La Figura 13 sobre la densidad de docentes por institución EIFC confirma que la mayoría de estas escuelas cuentan con un solo maestro. Tanto la mediana (1) como la media (1.1) se ubican muy cerca del valor mínimo, lo que indica que el tamaño típico de una institución es de apenas un docente. Aunque existe un pequeño grupo de escuelas que cuenta con dos docentes, y una fracción aún menor con tres o más, estas representan una proporción mínima en el conjunto. En conclusión, el modelo predominante en las instituciones EIFC es el de la unidocencia, es decir, un solo maestro a cargo de la enseñanza. Esto demuestra el carácter pequeño y comunitario de estos centros educativos.

Figura 13. Distribución del número de docentes por institución EIFC



Fuente: *elaboración propia*

La Figura 14 expone en qué paso o fase del proceso de acompañamiento y mejora educativa (conocido como MOSEIB) se encuentran las 796 instituciones. En palabras sencillas, indica qué tan avanzado está el trabajo de apoyo y capacitación en cada unidad educativa.

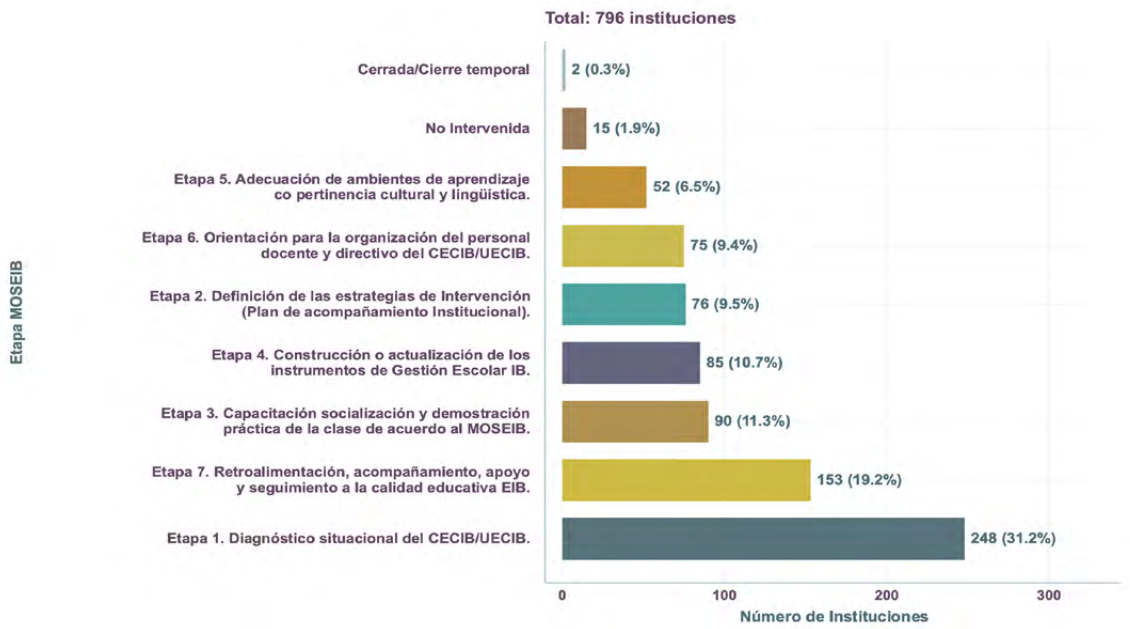
La mayoría se encuentran en el punto de partida (etapa 1). Casi un tercio de las instituciones (el 31.2 %, es decir, 248 escuelas) se encuentra apenas en la primera etapa, que consiste en diagnosticar su situación actual. Esto indica que una gran parte del sistema recién está comenzando el proceso de intervención. Un grupo importante se encuentra en la recta final (etapa 7). El segundo grupo más grande (19.2 %) ya está en la etapa 7, que es la fase de retroalimentación, acompañamien-

to y seguimiento continuo. Esto es un aspecto positivo, pues significa que casi 2 de cada 10 instituciones ya han recorrido la mayor parte del camino de mejora.

Mientras que existe una distribución equilibrada en las fases intermedias, las etapas 2, 3, 4, 5 y 6 (que incluyen la planificación, capacitación y construcción de herramientas educativas) tienen porcentajes similares, oscilando entre el 6 % y el 11 %. Esto muestra que hay instituciones avanzando de manera constante a lo largo de estas fases intermedias. Por otro lado, existe un grupo muy pequeño de instituciones que aún no ha recibido ninguna intervención (1.9 %) o se encuentra cerrado temporalmente (0.3 %).

Entonces se puede decir que el proceso de implementación del MOSEIB se encuentra en distintos niveles de avance. Si bien es alentador ver que un grupo importante ya está en la fase final de acompañamiento (etapa 7), la mayor cantidad de instituciones todavía está en la etapa inicial de diagnóstico. Esto sugiere que el proceso de mejora educativa está en marcha y es continuo, pero aún queda un camino considerable por recorrer para que todas las escuelas alcancen las fases más avanzadas de seguimiento y calidad.

Figura 14. Etapas de la aplicación del modelo MOSEIB en la EIFC nacional



Fuente: *elaboración propia*

Ahora, se enfocará la Encuesta de Caracterización del Desempeño y Formación Docente, dirigido a los Docentes EIFC, en la cual se analizarán las caracte-

rísticas de los docentes que laboran en estas unidades educativas. En este contexto, se aplica el instrumento para identificar especificaciones del perfil de los docentes que laboran en las unidades de la EIFC, el cual se muestra a continuación en la Tabla 13.

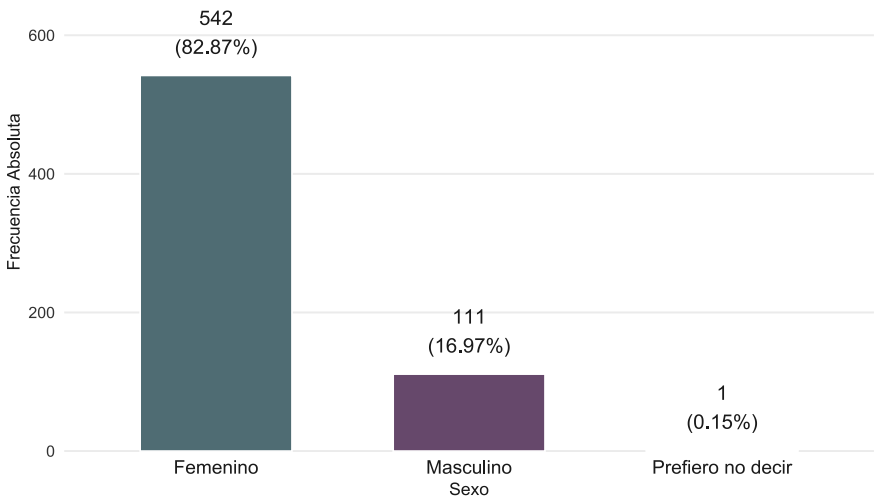
Tabla 13. Perfiles docentes de las unidades educativas EIFC

Indicador	Valor	Porcentaje
Total de docentes encuestados	654	100
Docentes mujeres	542	82.87
Docentes hombres	111	16.97
Docentes con nivel de licenciatura	349	53.36
Docentes con cuarto nivel (maestría/doctorado)	188	28.75
Docentes con nombramiento	341	52.14
Docentes contratados	313	47.86
Docentes en instituciones fiscales	596	91.13
Docentes que dominan lengua de nacionalidad	457	69.88
Docentes con más de 15 años de experiencia	254	38.84

Volver

Fuente: *elaboración propia*

Figura 15. Docentes EIFC por sexo



Volver

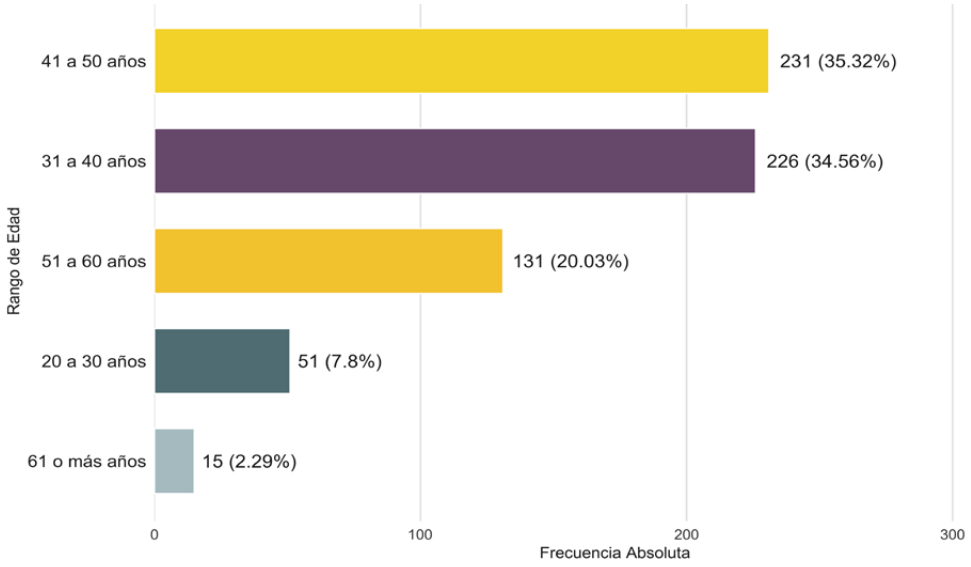
Fuente: *elaboración propia*

De los 654 docentes encuestados en las instituciones EIFC, existe una diferencia muy marcada entre la presencia de mujeres y hombres en la labor del profe-

sorado. Es decir, 8 de cada 10 docentes (82.87 %) son mujeres, lo que representa 542 personas. Esto indica que la enseñanza en estas instituciones es una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres. Mientras que los hombres representan apenas el 16.97 % del total (111 docentes), aproximadamente 1 de cada 6 docentes. Aunque su presencia es significativa en términos absolutos, es claramente minoritaria frente a sus colegas mujeres. Un caso atípico de un solo docente (0.15 %) optó por no declarar su sexo, una proporción tan pequeña que no altera el panorama general.

En este sentido, la docencia en las instituciones EIFC es una profesión altamente ocupada por el sexo femenino. Esta situación refleja una tendencia común en el ámbito educativo a nivel general, donde las mujeres han históricamente ocupado el rol de maestras. Sin embargo, la baja representación masculina podría ser un aspecto para considerar si se busca diversidad de perspectivas en el entorno educativo o si se desea incentivar la participación de hombres en la profesión docente.

Figura 16. Rangos de edades de los docentes de la EIFC



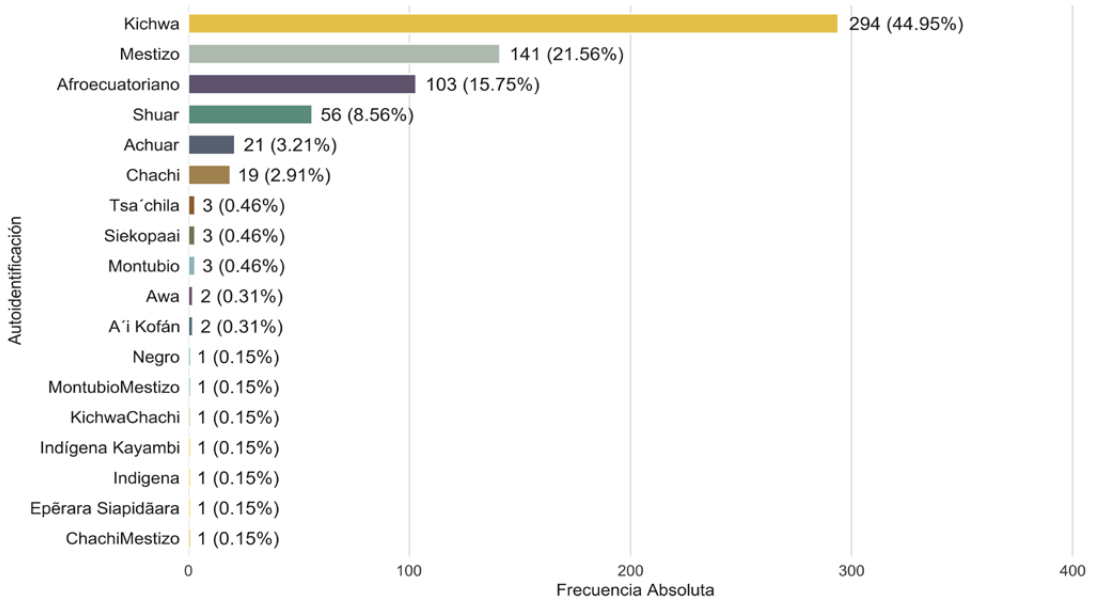
Volver

Fuente: *elaboración propia*

Este gráfico muestra el perfil de edad de los 654 docentes encuestados. Además, permite entender si el cuerpo de maestros es mayoritariamente joven, maduro o si se encuentra cerca de la edad de jubilación. A partir de ello es posible sostener que el cuerpo docente de las instituciones EIFC es predominantemente maduro y altamente experimentado, con la gran mayoría de sus maestros ubica-

dos entre los 31 y 50 años. Si bien esta madurez garantiza experiencia en el aula, la baja presencia de docentes jóvenes (menores de 30 años) y la cantidad considerable de maestros mayores de 50 años plantean un desafío a futuro: la necesidad de planificar un relevo generacional para asegurar la sostenibilidad y la renovación del profesorado en los próximos años.

Figura 17. Autoidentificación étnica de los docentes de la EIFC

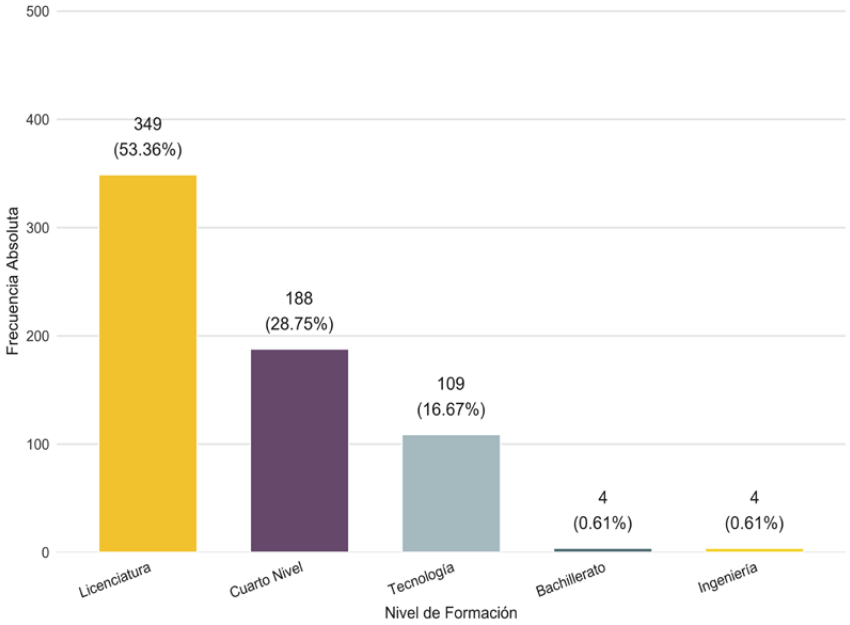


Fuente: *elaboración propia*

En la Figura 17 se expone que la planta docente EIFC es étnicamente diversa, pero está dominada por tres grupos: kichwa, mestizo y afroecuatoriano, que juntos representan más del 80 % de los maestros. El resto de las nacionalidades indígenas tienen una presencia muy reducida, lo que podría reflejar tanto su tamaño poblacional como las dificultades para que sus miembros accedan a la profesión docente.

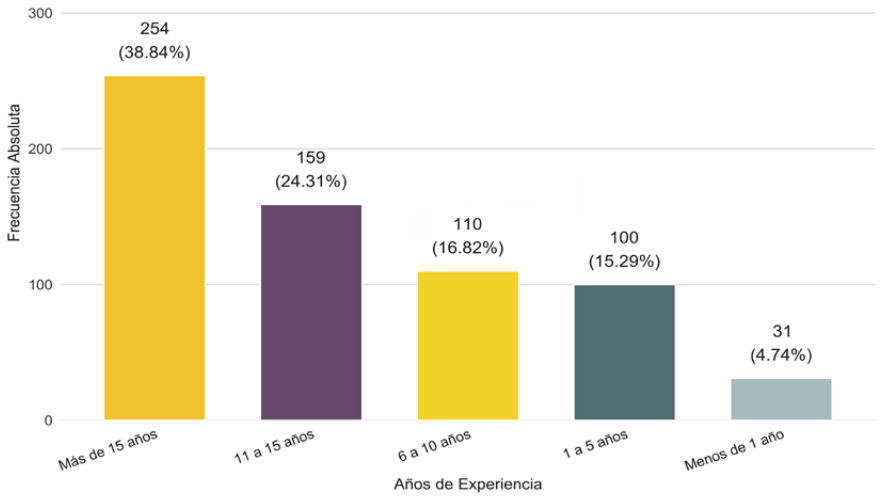
La Figura 18 sobre la formación académica de los docentes EIFC evidencia que la gran mayoría cuenta con estudios superiores. Más de la mitad de los maestros (53.36 %) posee una licenciatura, un 28.75 % ya alcanzó un cuarto nivel (maestría o especialización) y un 16.67 % tiene un título de tecnología. Por el contrario, es mínima la proporción de docentes que solo cuentan con bachillerato o ingeniería (0.61 % cada uno). En resumen, el cuerpo docente presenta un nivel de cualificación alto, pues más del 98 % de sus integrantes posee al menos un título universitario o tecnológico.

Figura 18. Nivel de formación de los docentes de la EIFC



Fuente: *elaboración propia*

Figura 19. Años de experiencia de los docentes de la EIFC

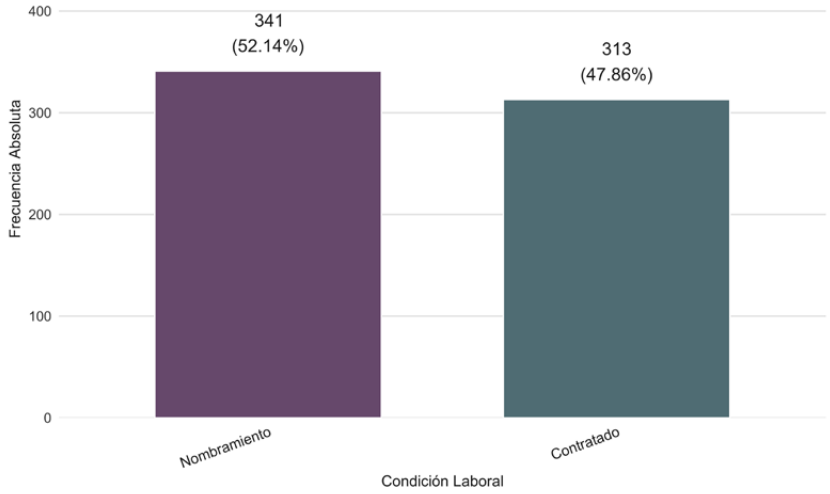


Fuente: *elaboración propia*

La Figura 19 sobre los años de experiencia docente en las instituciones EIFC demuestra que se trata de un colectivo altamente experimentado. La mayor parte de los maestros (38.84 %) lleva más de 15 años en la profesión, y al sumar el

grupo de 11 a 15 años (24.31 %) se evidencia que más del 60 % del personal supera la década de trayectoria. Por el contrario, la presencia de docentes novatos es mínima, ya que apenas el 4.74 % cuenta con menos de un año de experiencia. En conclusión, el sistema educativo intercultural se sustenta en una plantilla de maestros con una amplia y sólida experiencia en las aulas.

Figura 20. Condición laboral de los docentes de la EIFC



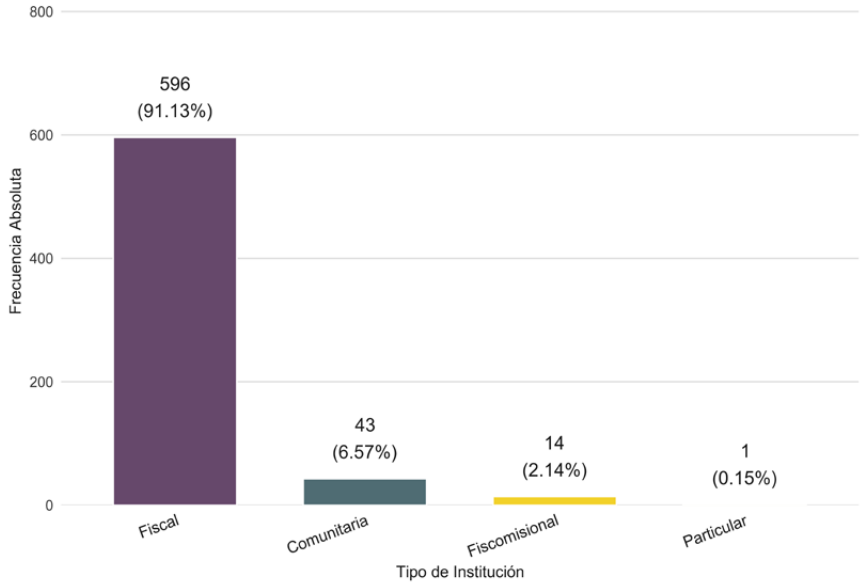
Fuente: *elaboración propia*

La Figura 20 revela una distribución casi equitativa entre el personal con nombramiento y el contratado. Poco más de la mitad de los maestros (52.14 %) cuenta con nombramiento, lo que les otorga una vinculación permanente, mientras que el 47.86 % restante se desempeña bajo la modalidad de contratado. En general, aunque existe una ligera mayoría de docentes con estabilidad laboral definitiva, casi la mitad del profesorado depende de contratos, lo que evidencia una alta proporción de personal sin nombramiento fijo dentro del sistema educativo intercultural.

La Figura 21 sobre el tipo de institución donde laboran los docentes EIFC muestra una clara predominancia del sector fiscal. Más del 90 % de los maestros (91.13 %) trabaja en instituciones fiscales, es decir, depende del Estado. Le sigue, en un porcentaje mucho menor, el tipo comunitario con un 6.57 %, mientras que las instituciones fiscomisionales apenas representan el 2.14 % y las particulares son casi inexistentes con un solo docente (0.15 %). Así, la mayoría de los docentes de este sistema educativo se encuentra vinculada a instituciones públicas, lo que contrasta con el predominio particular que se observaba en el sostenimiento de

las instituciones. Esto evidencia que, aunque muchas escuelas sean de gestión privada o comunitaria, los docentes que en ellas laboran están mayoritariamente bajo la administración fiscal.

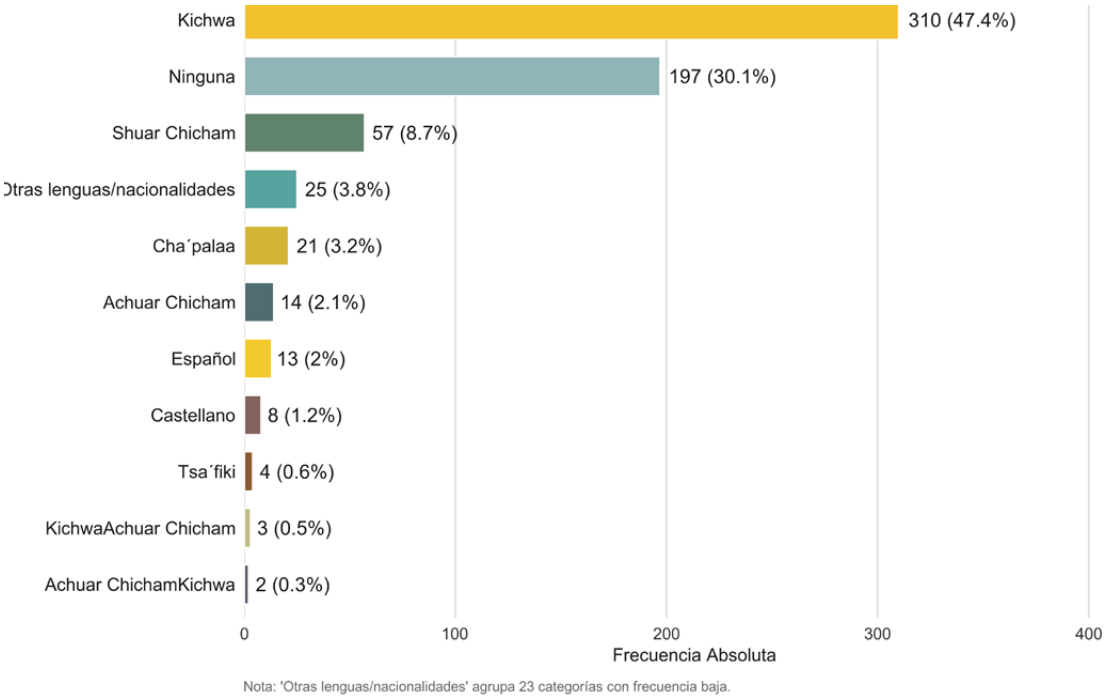
Figura 21. Tipo de institución donde laboran los docentes de la EIFC



Fuente: *elaboración propia*

La Figura 22 sobre el dominio de lengua de los docentes EIFC revela que el kichwa es la lengua predominante, ya que casi la mitad de los maestros (47.4 %) la tiene como su idioma principal. Sin embargo, resulta significativo que un 30.1 % de los docentes no reporta dominio de ninguna lengua indígena específica, lo que representa casi un tercio del total. Las lenguas shuar chicham (8.7 %), cha'palaa (3.2 %) y achuar chicham (2.1 %) tienen presencia minoritaria, mientras que el español y castellano apenas suman el 3.2 %. También se observan combinaciones lingüísticas como kichwa-achuar chicham, que reflejan el multilingüismo de algunos docentes. En conclusión, aunque el kichwa domina claramente el panorama lingüístico del cuerpo docente, existe un grupo considerable que no se identifica con ninguna lengua indígena específica, y las demás lenguas originarias tienen una representación muy reducida.

Figura 22. Dominio en lenguas de nacionalidades de los docentes de la EIFC

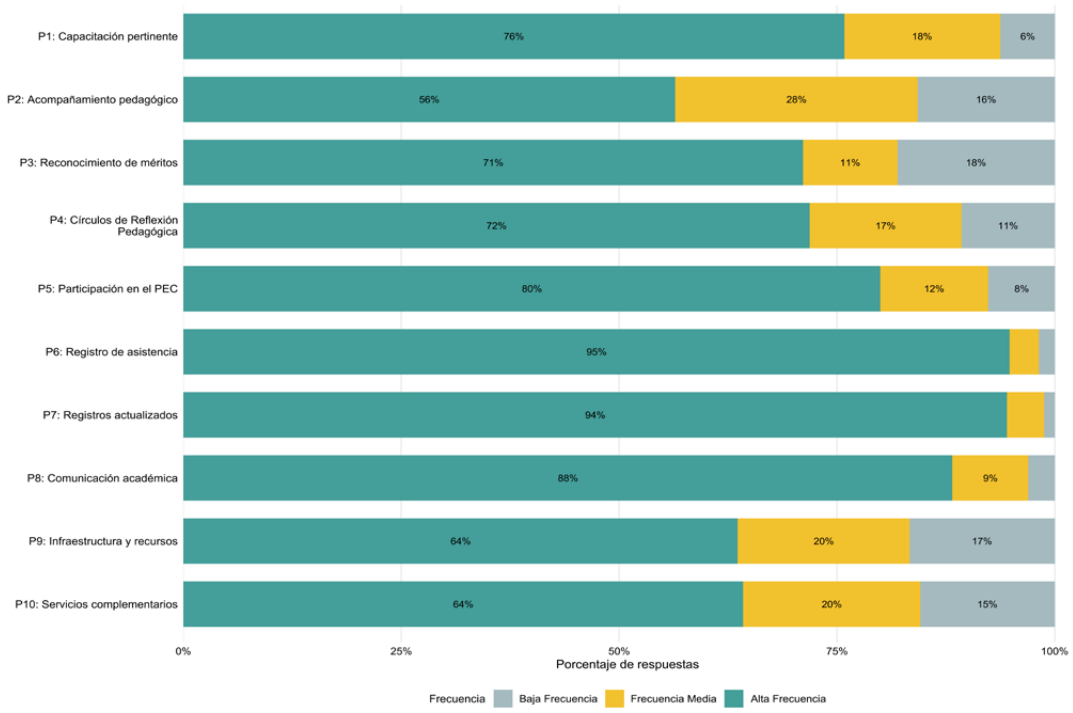


Fuente: *elaboración propia*

La Figura 23 sobre la percepción de la gestión técnico-administrativa y formación docente muestra que los aspectos administrativos y de organización son los mejor valorados por los maestros. Los ítems con mayor aprobación (más del 90 % en alta frecuencia) son el manejo del registro de asistencia (P6: ¿Maneja de forma sistemática y organizada el registro de asistencia, reportes de fin de año y matrices de avance?) y el mantenimiento de registros actualizados (P7: ¿Los registros administrativos bajo su cargo se encuentran completos, actualizados y almacenados en un lugar seguro?). También destacan la comunicación académica (P8: 88 %), la participación en el proyecto educativo comunitario (P5: 80 %), la capacitación pertinente (P1: 76 %), los círculos de reflexión (P4: 72 %) y el reconocimiento de méritos (P3: 71 %). Por el contrario, las áreas con menor percepción positiva, aunque siguen siendo mayoritarias, son la infraestructura y recursos (P9: ¿Considera que el uso de la infraestructura y recursos didácticos disponibles es adecuado para apoyar el aprendizaje de los estudiantes?) y los servicios complementarios (P10: ¿Los servicios complementarios de la institución funcionan según lo establecido?), ambos con un 64 % de alta frecuencia, seguidos por el acompañamiento pedagógico (P2: ¿Recibe acompañamiento y apoyo pedagógico por parte de directivos o tutores para mejorar su práctica docente?) con un 56 %. En conclusión, los docentes se perciben muy organizados en

sus tareas administrativas y participativos en la gestión escolar, pero identifican oportunidades de mejora en el acompañamiento pedagógico directo, la infraestructura y los servicios complementarios de las instituciones.

Figura 23. Percepción de la gestión técnica-administrativa y formación docente

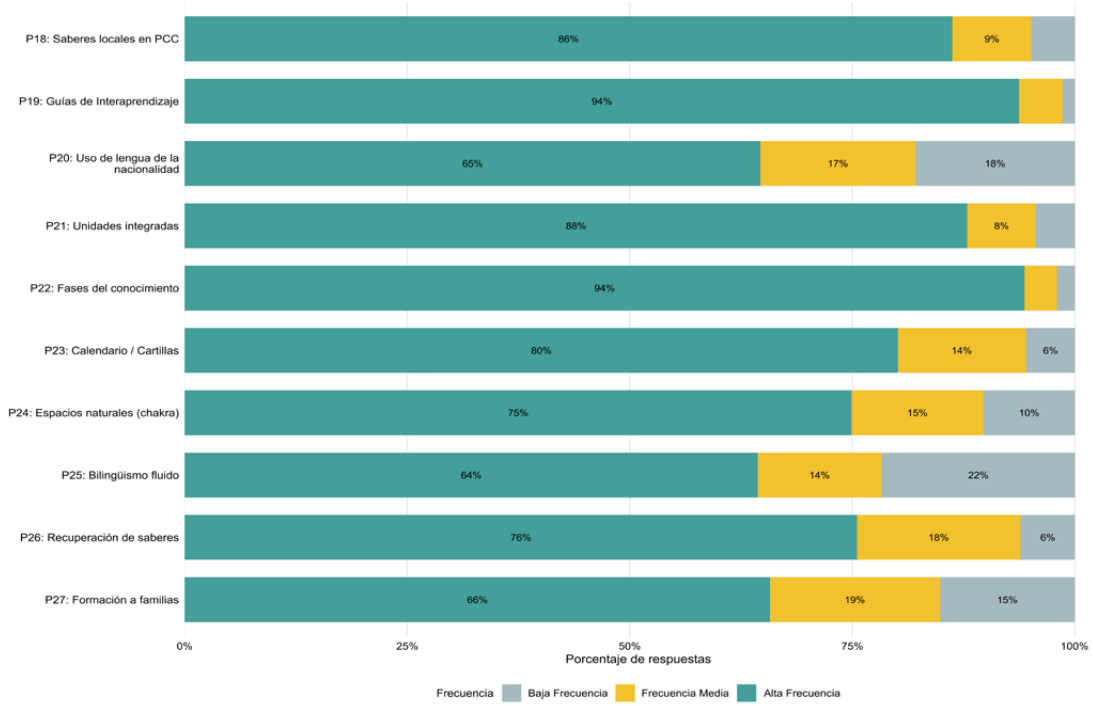


Fuente: *elaboración propia*

La Figura 24 sobre las prácticas pedagógicas y la pertinencia cultural en el aula EIFC evidencia que los docentes integran de manera sólida los elementos metodológicos y culturales en su enseñanza diaria. Los aspectos mejor valorados (con 94% de alta frecuencia) son la elaboración de las guías de interaprendizaje (P19: ¿Elabora sus guías de interaprendizaje respetando la dosificación y secuencia del sistema de conocimientos?) y la aplicación de las fases del conocimiento (P22: ¿Aplica sistemáticamente las cuatro fases del conocimiento —dominio, aplicación, creación y socialización— en todas sus sesiones?). También destacan la integración de saberes locales en la planificación curricular comunitaria (P18: 86 %), la articulación de las unidades de aprendizaje integrado (P21: 88 %), el uso del calendario vivencial y las cartillas de saberes (P23: 80 %), la recuperación de saberes ancestrales (P26: 76 %) y el uso de espacios naturales como la *chakra* o los huertos (P24: 75 %). Sin embargo, los aspectos relacionados con el dominio lingüístico y la vinculación comunitaria presentan mayores desafíos: el bilingüismo fluido durante la jornada laboral (P25: ¿Mantiene un nivel de bilingüismo fluido

y de suficiencia en la lengua de la nacionalidad durante toda la jornada laboral?) registra el porcentaje más bajo de alta frecuencia (64 %) y el más alto de baja frecuencia (22 %), seguido por el uso de la lengua de la nacionalidad en clases (P20: ¿En qué porcentaje utiliza la lengua de la nacionalidad durante las clases en el nivel EIFC?) con 65 % de alta frecuencia y 18 % de baja, y la formación y orientación a las familias sobre crianza infantil (P27: ¿Desarrolla procesos de formación y orientación a las familias y parejas de la comunidad en temas de crianza infantil?) con 66 % de alta frecuencia. En conclusión, los docentes demuestran un alto dominio en la planificación y aplicación de metodologías interculturales propias del sistema, pero enfrentan retos importantes en el uso fluido de la lengua originaria en el aula y en la vinculación formativa con las familias de la comunidad.

Figura 24. Práctica pedagógica y pertinencia cultural en el aula EIFC

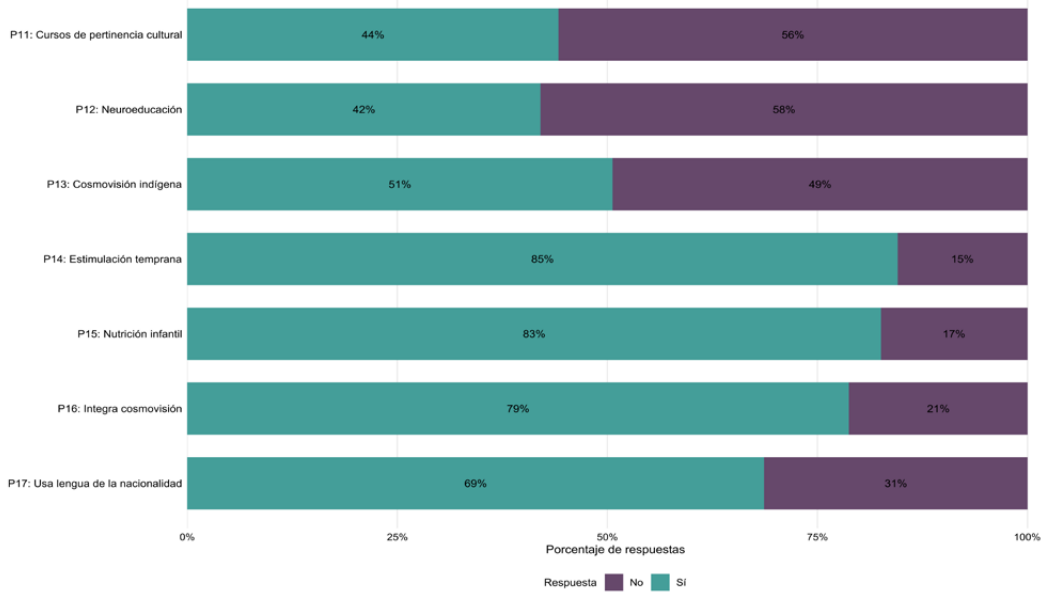


Fuente: *elaboración propia*

La Figura 25 sobre la formación y conocimientos específicos de los docentes EIFC revela una brecha importante entre la formación recibida y los conocimientos que los maestros perciben tener. Los aspectos con menor acceso a formación son los cursos de pertinencia cultural y lingüística (P11: ¿Ha recibido cursos de formación sobre pertinencia cultural y lingüística durante el último año?), donde el 56 % de los docentes responde que no ha recibido capacitación, y la actualización en neuroeducación aplicada a la primera infancia (P12:

¿Ha recibido actualización en temas de neuroeducación aplicada a la primera infancia en el último período lectivo?), con un 58 % de respuestas negativas. La capacitación en cosmovisión indígena (P13: ¿La institución o el sistema le brinda oportunidades suficientes para capacitarme en cosmovisión indígena?) se encuentra dividida casi a la mitad, con un 51 % que sí la recibe y un 49 % que no. Por el contrario, los docentes muestran una alta autopercepción de competencias en áreas técnicas y culturales: la mayoría afirma poseer conocimientos para realizar estimulación temprana (P14: ¿Posee los conocimientos técnicos necesarios para realizar procesos de estimulación temprana con sus estudiantes?) con un 85 %; además, se siente capacitada para orientar a las familias en nutrición infantil (P15: ¿Se siente capacitado para orientar a las familias en temas de nutrición infantil desde una perspectiva comunitaria?) con un 83 %; para integrar efectivamente los saberes de la cosmovisión indígena en su práctica diaria (P16: ¿Integra de manera efectiva los saberes de la cosmovisión indígena en su planificación y práctica diaria?) con un 79 % y utilizar la lengua de la nacionalidad de forma fluida en el aula (P17: ¿Utiliza la lengua de la nacionalidad de forma fluida en el aula?) con un 69 %. En general, mientras los docentes se perciben mayoritariamente competentes en la aplicación práctica de saberes culturales, estimulación temprana y uso de la lengua originaria, existe una clara carencia en la formación formal reciente sobre pertinencia cultural, lingüística y neuroeducación, lo que sugiere que sus conocimientos provienen más de la experiencia y la práctica que de procesos de capacitación institucional estructurados.

Figura 25. Formación y conocimientos específicos de los docentes EIFC

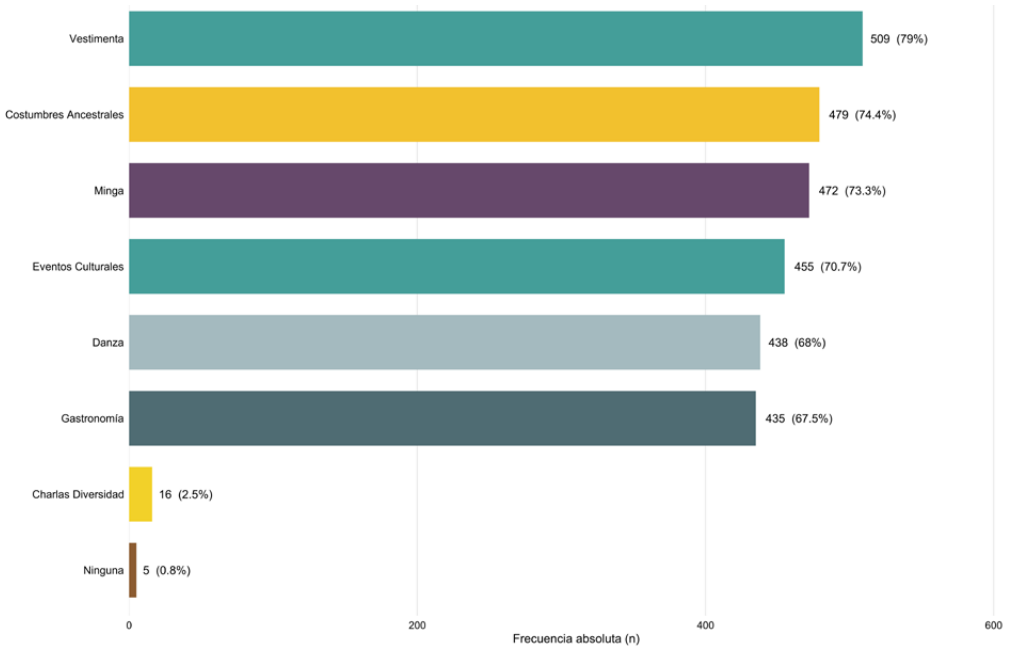


Fuente: *elaboración propia*

Volver

La Figura 26 sobre las estrategias para promover la identidad cultural muestra que los docentes priorizan el uso de expresiones culturales tangibles y prácticas en su labor diaria. Las estrategias más utilizadas son la vestimenta tradicional (79 %), las costumbres ancestrales (74.4 %) y la minga (73.3 %), seguidas muy de cerca por los eventos culturales (70.7 %), la danza (68 %) y la gastronomía (67.5 %). Todas estas opciones superan el 65 % de preferencia, lo que indica un fuerte enfoque en la vivencia y práctica directa de la cultura. Por el contrario, las estrategias teóricas o discursivas, como las charlas sobre diversidad, tienen un uso casi nulo (2.5 %), y es marginal el grupo que no aplica ninguna estrategia (0.8 %). En conclusión, la promoción de la identidad cultural en el aula se sustenta principalmente en la práctica vivencial de tradiciones, comidas, bailes y trabajo comunitario, dejando de lado los enfoques meramente informativos o teóricos.

Figura 26. Estrategias para promover la identidad cultural por los docentes EIFC



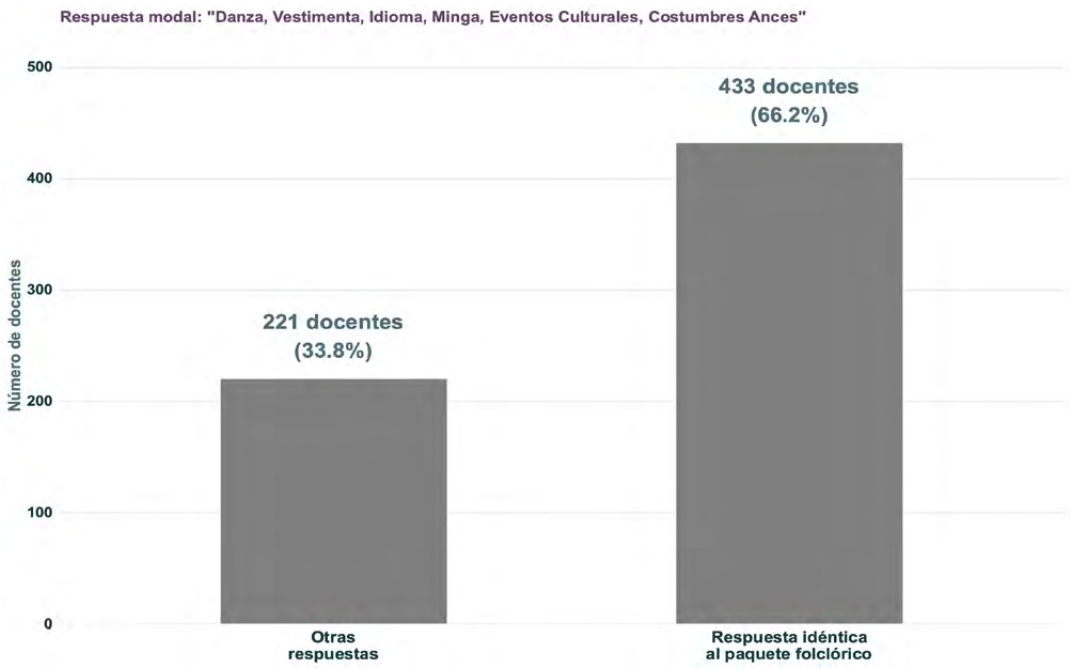
Volver

Fuente: *elaboración propia*

La Figura 27, sobre la homogeneidad de respuestas en la pregunta ¿Cómo promueve la identidad cultural? Ejemplos: vestimenta, minga, etc., revela un hallazgo importante sobre cómo los docentes abordan la promoción de la identidad cultural. La mayoría de los maestros (66.2 %, es decir, 433 docentes) proporcionó exactamente la misma combinación de estrategias, agrupadas en el

gráfico como el "paquete folclórico (danza, vestimenta, idioma, minga, eventos culturales y costumbres ancestrales). Por el contrario, solo un 33.8 % (221 docentes) ofreció otras respuestas más variadas o personalizadas. En conclusión, existe una marcada uniformidad en la percepción y aplicación de las estrategias culturales por parte del cuerpo docente, quienes tienden a replicar un conjunto estándar de actividades folclóricas, lo que podría indicar una visión tradicional y limitada de cómo integrar la cultura en el aula. Esto desestima otras formas más diversas o profundas de hacerlo.

Figura 27. Homogeneidad de respuesta en la pregunta de cómo promueve la identidad cultural el docente EIFC



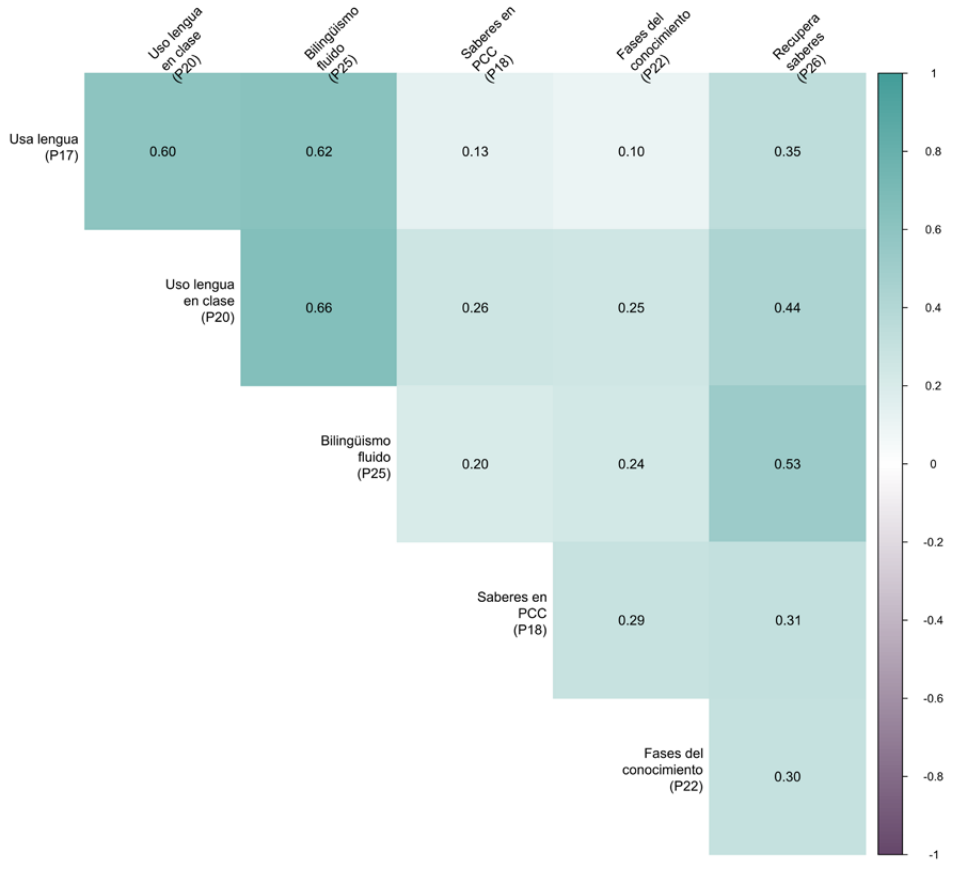
Volver

Fuente: *elaboración propia*

La Figura 28 de correlaciones sobre el uso de lengua y pertinencia cultural revela que existe una fuerte relación entre las variables lingüísticas, mientras que su vínculo con las prácticas pedagógicas y culturales es más débil. Las correlaciones más altas se encuentran entre el uso fluido de la lengua de la nacionalidad en el aula (P17: ¿Utiliza la lengua de la nacionalidad de forma fluida en el aula?) y el porcentaje de uso de esa lengua durante las clases (P20: ¿En qué porcentaje utiliza la lengua de la nacionalidad durante las clases en el nivel EIFC?), con un valor de 0.60, así como entre el uso fluido de la lengua y el bilingüismo sostenido durante toda la jornada (P25: ¿Mantiene un nivel de bilingüismo fluido

y de suficiencia en la lengua de la nacionalidad durante toda la jornada laboral?), con 0.62. También destaca la fuerte correlación (0.66) entre el porcentaje de uso de la lengua en clase (P20) y el bilingüismo fluido (P25), lo que confirma que estos tres aspectos lingüísticos están conectados entre sí. Por el contrario, las correlaciones entre el dominio de la lengua y aspectos como la integración de saberes locales en la planificación curricular (P18: ¿Los saberes y conocimientos locales de la comunidad están contextualizados en la planificación curricular comunitaria?), la aplicación de las fases del conocimiento (P22: ¿Aplica sistemáticamente las cuatro fases del conocimiento en todas sus sesiones?) y la recuperación de saberes ancestrales (P26: ¿Cómo recupera los conocimientos ancestrales de la comunidad?) son mucho más bajas, ya que oscilan entre 0.10 y 0.44. El dominio y uso de la lengua originaria forma un bloque cohesivo e independiente de las prácticas pedagógicas interculturales, lo que sugiere que hablar la lengua no garantiza automáticamente una integración profunda de los saberes culturales en la enseñanza, y que estos dos aspectos requieren estrategias de fortalecimiento diferenciadas.

Figura 28. Correlación sobre el uso de la lengua y pertinencia cultural

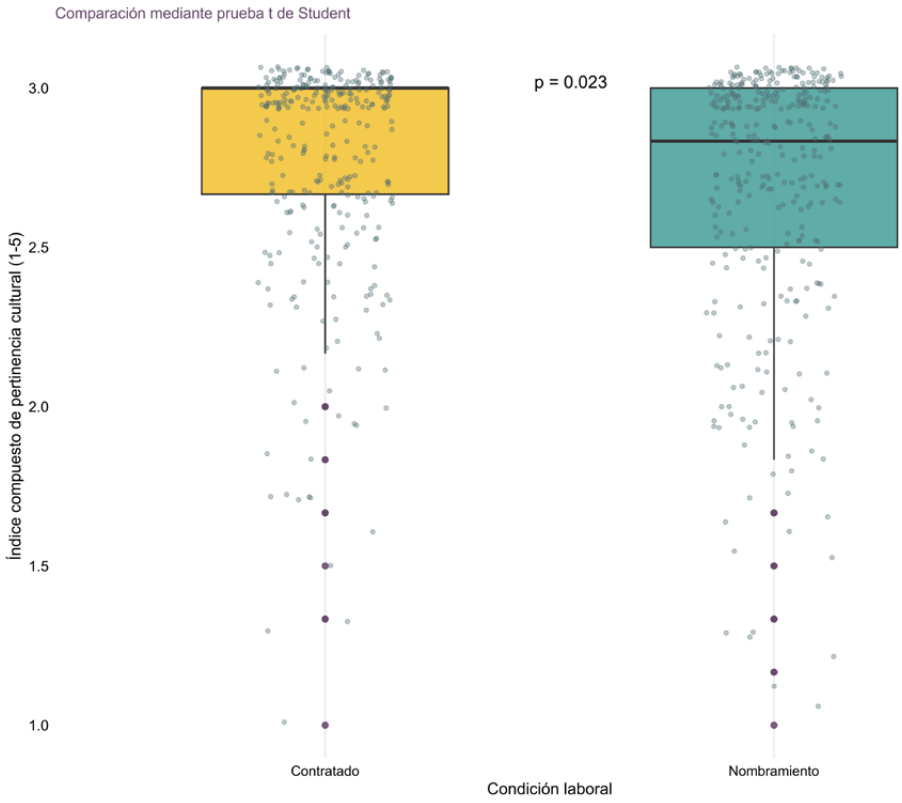


Fuente: *elaboración propia*

Volver

La Figura 29 compara el nivel de pertinencia cultural en la práctica docente según si el maestro tiene un nombramiento fijo o trabaja por contrato. Los resultados muestran que los docentes contratados obtienen un índice de pertinencia cultural ligeramente superior al de sus colegas con nombramiento, como lo indica la posición más alta de la línea central en su grupo. Además, el valor de p = 0.023 que aparece en el gráfico confirma que esta diferencia es real y significativa, y no se debe al azar. En conclusión, aunque ambos grupos presentan niveles similares y altos de pertinencia cultural, los docentes con contratos temporales demuestran una integración de los saberes culturales en su práctica levemente mayor que aquellos que cuentan con una estabilidad laboral definitiva.

Figura 29. Índice de pertinencia cultural según la condición laboral del docente EIFC

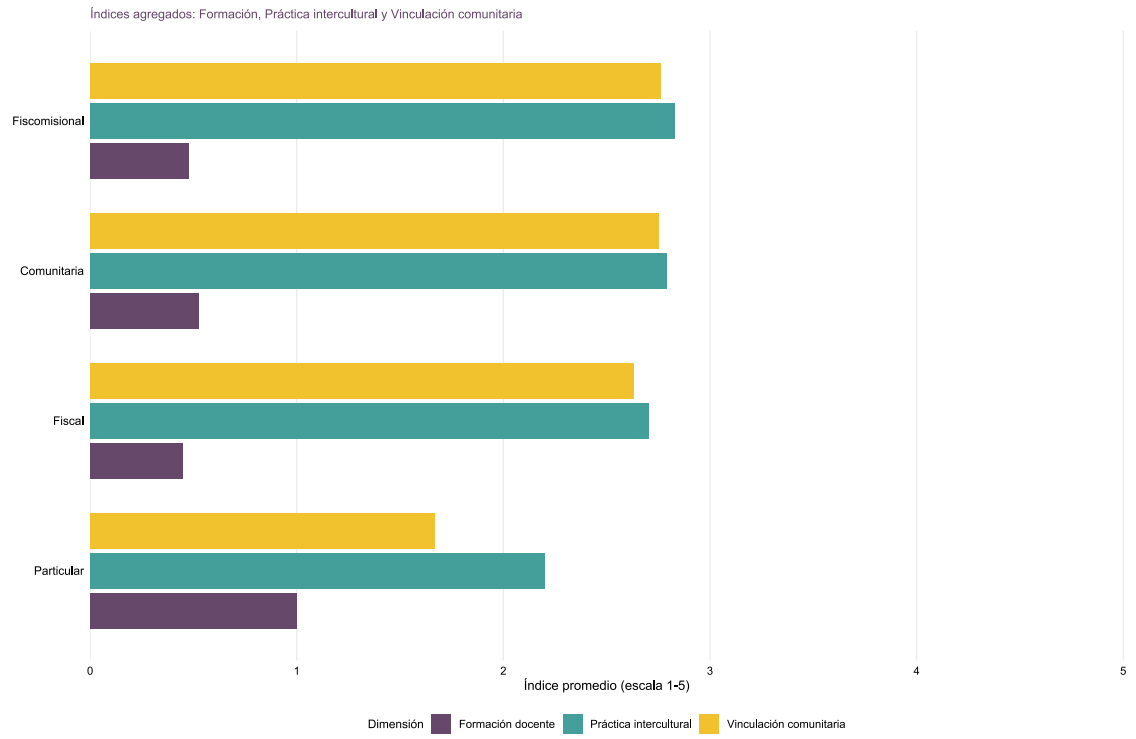


Fuente: *elaboración propia*

La Figura 30 sobre las tres tensiones de la EIFC por tipo de institución revela un patrón consistente: la formación docente es el área más débil en todos los tipos de institución, mientras que la práctica intercultural y la vinculación comunitaria presentan niveles considerablemente más altos. La formación docente (que agrupa aspectos como capacitación en pertinencia cultural, neuroeduca-

ción y cosmovisión indígena) obtiene los índices más bajos en todas las categorías, oscilando entre 0.5 y 1.0 en una escala de 1 a 5. Esto indica que los docentes reciben muy poca formación formal en estas áreas. Por el contrario, la práctica intercultural (integración de saberes, uso de lengua, aplicación de fases del conocimiento) y la vinculación comunitaria (participación en mingas, eventos culturales, trabajo con familias) alcanzan valores entre 2 y 3, siendo las instituciones fiscomisionales y comunitarias las que muestran los índices más altos en ambas dimensiones (cercanos a 3). Las instituciones particulares, en cambio, presentan los valores más bajos tanto en vinculación comunitaria (alrededor de 1.7) como en práctica intercultural (alrededor de 2.2), mientras que las instituciones fiscales se ubican en un punto intermedio. Existe una brecha significativa entre la escasa formación docente recibida y la relativamente mayor aplicación práctica de elementos interculturales y comunitarios en el aula, siendo las instituciones de gestión comunitaria y fiscomisional las que mejor integran estos aspectos, mientras que las particulares muestran mayores debilidades en la vinculación con la comunidad.

Figura 30. Las tres tensiones de la EIFC por institución educativa

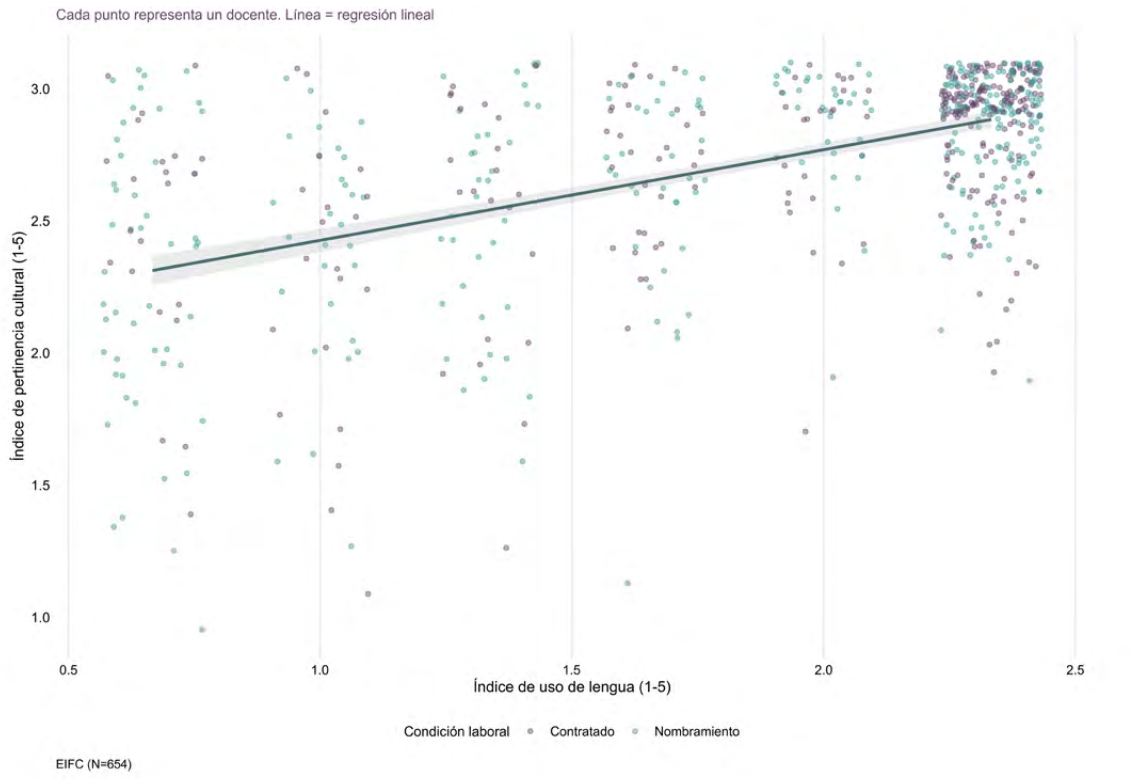


Volver

Fuente: *elaboración propia*

La Figura 31 de dispersión sobre la relación entre el uso de lengua y la pertinencia cultural demuestra que existe una conexión positiva y clara entre ambas variables. La línea de regresión, que atraviesa el gráfico con una inclinación ascendente, indica que a medida que los docentes hacen un mayor uso de la lengua originaria en su práctica también alcanzan niveles más altos de pertinencia cultural en su enseñanza. La mayoría de los puntos se concentra en la esquina superior derecha del gráfico, lo que significa que la mayor parte de los maestros combina un buen dominio lingüístico con una sólida integración cultural en el aula. Además, los docentes contratados (puntos morados) y aquellos con nombramiento (puntos verdes) se distribuyen de manera muy similar a lo largo del gráfico, sin que la condición laboral marque una diferencia significativa en esta relación. En conclusión, el uso de la lengua de la nacionalidad y la pertinencia cultural avanzan de la mano: los maestros que más hablan la lengua originaria en el aula son también quienes mejor integran los saberes y prácticas culturales en su labor educativa, independientemente de si tienen un contrato temporal o un nombramiento fijo.

Figura 31. Relación entre uso de lengua y pertinencia cultural del docente EIFC



Volver

Fuente: *elaboración propia*

Tensiones y desafíos para implementar la EIFC

Ormary Egleé Barberi Ruiz*
ormary.barberi@unae.edu.ec
Daysi Karina Flores Chuquimarca*
daysi.flores@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

El tránsito por el contenido de los apartados que preceden ha permitido analizar los principales aspectos de la EIFC como base esencial para fortalecer la EIB en Ecuador. El análisis sistemático y cuantitativamente fundamentado sobre las principales particularidades revela algunas contradicciones-tensiones contextuales, estructurales y las oportunidades a favor del fortalecimiento de la educación de los más pequeños en contextos de la EIB en Ecuador.

En el desarrollo textual se revelarán las tensiones que atraviesa la EIFC, los desafíos estratégicos que de ella se derivan y algunas recomendaciones sobre acciones de propuestas territorializadas para su implementación y/o actualización efectiva en las regiones del país. Para ello, se ha considerado el despliegue por los principales aportes de:

- Los enfoques y experiencia significativas de la Educación Intercultural de niños de 0 a 5 años en contextos bilingües en otras latitudes (Colombia, Perú Bolivia y México) que revela elementos para comprender cómo ha ganado espacio en el sistema de la EIB y la forma progresiva de cómo se ha construido la educación de los más pequeños en contextos interculturales bilingües con el común denominador en las diversas latitudes de que los actores que acompañan el proceso son los pueblos y nacionalidades; además del desarrollo de disposiciones que contribuyeron a su reconocimiento en lo jurídico, institucional y curricular, sobre la base de la relación estrecha e indispensable con la familia, la comunidad, la lengua, los saberes y el territorio. Al respecto, los elementos y particularidades esenciales a nivel de la región —en consideración con las experiencias de países como

México, Perú, Colombia y Bolivia— se resumen de manera particular en las tablas 3 y 4 de las páginas 20 y 22 del presente boletín.

- Se revela que el hecho favorable de contar con los sustentos normativos no garantiza por sí solo el cumplimiento de lograr la pertinencia cultural y lingüística. Es necesario que los principios de la EIB de los más pequeños se expresen en el uso de las lenguas ancestrales, las prácticas educativas, el diálogo entre conocimiento, experiencias de aprendizaje y la participación de las familias en la formación de los infantes, en la gestión de las instituciones y en la participación comunitaria.
- Es importante considerar de qué manera se dan los procesos de transculturización en otras latitudes que derivan en fusiones culturales particulares según las comunidades, los pueblos y las nacionalidades que se fusionan y que median en prácticas hibridas y enriquecidas entre sí.
- En cuanto a la EIFC, fundamentos, configuración curricular y marco normativo, se revela que el valor de la propuesta curricular no reside únicamente en la solidez de su estructura, sino en su capacidad para reconocer que la población infantil de la EIFC es parte del devenir histórico de su cultura y de sus valores culturales más esenciales según la comunidad, la familia y de la lengua de donde procedan. Los principios y planteamientos de la EIFC se consolidarán en la práctica cuando los aprendizajes dialoguen con la vida cotidiana, cuando las familias encuentren un espacio legítimo para compartir sus saberes y cuando los docentes puedan acompañar la infancia sin desvincularla de sus raíces. Convertir estos principios en experiencias educativas sensibles, pertinentes y sostenidas constituye uno de los principales desafíos de la EIFC, pero también representa la posibilidad de construir una educación que cuide, escuche y valore las distintas maneras de aprender y comprender el mundo.
- Es posible afirmar que en la EIFC la concepción del desarrollo infantil es amplia y la atención centrada en el infante depende de manera determinante del contexto familiar, comunitario, cultural y territorial en el que se desarrolla. Esto da relevancia a la cultura, la lengua, los saberes ancestrales y la relación con la naturaleza como mecanismos de fortalecimiento de la identidad desde edades tempranas.
- Posteriormente, el abordaje se concentró en una visualización de los aspectos más relevantes que han permitido identificar en el contexto ecuatoriano algunos elementos esenciales que permiten caracterizar cuali-cuantitativamente el estado actual de la EIFC a partir de su población infantil y del colectivo docente, caracterizado por:

- La alta vulnerabilidad socioeconómica de la población indígena y que determina las condiciones en la que se desarrolla la niñez en el Ecuador. Se revela que el 80 % de la niñez indígena habita en zonas rurales. La brecha estructural es profunda ya que el 34.1 % de las niñas y los niños indígenas menores de 5 años sufre de DCI y enfrenta marcadas inequidades en el acceso a los servicios básicos como acceso a agua potable por red pública y saneamiento básico.
- Se revela como un dato contradictorio en cuanto a lo metodológico por el hecho de que el 94 % de los docentes encuestados afirma aplicar sistemáticamente las cuatro fases del conocimiento del MOSEIB y diseñar sus guías de interaprendizaje. Asimismo, el 86 % integra saberes locales en la planificación curricular comunitaria y el 80 % emplea el calendario vivencial.

A pesar del dominio metodológico, el bilingüismo fluido durante la jornada laboral registra la valoración más baja (solo 64 % de alta frecuencia), lo que representa una significativa brecha lingüística y familiar. Solo un 65 % utiliza con alta frecuencia la lengua ancestral en clase. De igual manera, la formación a familias en pautas de crianza presenta desafíos operacionales.

Principales tensiones y desafíos identificados

El análisis integral realizado sobre la base del pensamiento reflexivo y crítico inductivo-deductivo al contenido de los diferentes apartados del *Boletín n. º 14* revela cuatro nudos críticos donde los planteamientos normativos colisionan con la práctica territorial:

1. **Tensión entre la política prescrita y la realidad territorial:** existe un marco legal robusto (Constitución, LOEI, MOSEIB, currículos 2017), pero en el territorio se evidencia una aplicación reduccionista o parcial por falta de infraestructura adecuada, material didáctico bilingüe y recursos. Por ello, la intervención del MOSEIB que se lleva a cabo a nivel nacional ha identificado o agrupados a las instituciones de EIB en fases: 1) diagnóstico situacional, 2) definición de las estrategias de intervención, 3) capacitación en temas del MOSEIB y demostración de clases, 4) construcción o actualización de instrumentos de gestión escolar, 5) adecuación de ambientes de aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística, 6) organización de los actores educativos y

comunitarios y 7) seguimiento, retroalimentación y evaluación de la implementación del modelo.

2. **Desplazamiento lingüístico acelerado:** esto se debe a la tendencia evidenciada en muchas aulas rurales de la EIFC en la cual la enseñanza termina castellanizándose debido a que los niños llegan como hispanohablantes, monolingües o bilingües pasivos, y algunos docentes carecen del dominio fluido del idioma originario al 100 %.
3. **Existe poca formación docente específica en la EIFC:** no existen en el país programas de grado universitario específicos para formar educadores en EIFC, por lo que las aulas son asumidas por profesionales de Educación Inicial general sin especialización en la metodología del MOSEIB ni en la cosmovisión indígena. Inclusive laboran en este nivel académico profesionales de otras disciplinas.
4. **Desarticulación intersectorial y vulnerabilidad biológica:** la educación no puede ser efectiva si no se garantizan las condiciones mínimas de salud y nutrición. La DIC del 50 % compromete el neurodesarrollo de la infancia rural. Esto exige una coordinación urgente entre el Ministerio de Educación, la SEIBE, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Inclusión Económica y Social de Ecuador (MIES).

Conclusiones

- La EIFC constituye un componente fundamental de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, debido a que articula el desarrollo integral de la primera infancia con la familia, la comunidad, la cultura, la lengua, los saberes ancestrales y el territorio. Su concepción dentro del MOSEIB permite comprender la educación de los niños desde una perspectiva familiar y comunitaria, vinculada con la cosmovisión y la transmisión intergeneracional de los valores socioculturales.
- El análisis evidencia una brecha entre los fundamentos normativos y las condiciones de implementación territorial de la EIFC. Si bien existe un marco normativo y curricular que reconoce la pertinencia cultural y lingüística, su concreción se encuentra condicionada por las características geográficas, socioculturales e institucionales de los territorios y por las condiciones en que funcionan las instituciones educativas.
- La distribución territorial de la EIFC evidencia una realidad educativa heterogénea. Las 796 instituciones educativas registradas atienden a 10 315 niños y niñas de 3 a 5 años, con una presencia diferenciada entre las provincias y una mayor concentración en la región Amazónica y la Sierra central. Asimismo, existe un predominio de instituciones que atienden a población perteneciente al pueblo kichwa, seguido por el pueblo shuar.
- Los resultados del colectivo docente muestran avances en la incorporación de los fundamentos metodológicos del MOSEIB, pero también evidencian desafíos en su concreción lingüística y familiar. La aplicación de las fases del sistema de conocimientos, la incorporación de saberes locales y el uso del calendario vivencial muestran la presencia de elementos propios del modelo. Sin embargo, el uso frecuente de la lengua ancestral y el bilingüismo durante la jornada educativa presentan menores niveles de aplicación. Esto evidencia una tensión entre el dominio metodológico y la materialización de la pertinencia lingüística.
- El desplazamiento de las lenguas ancestrales constituye una de las principales tensiones identificadas. Los resultados y las experiencias analizadas muestran diferencias entre los territorios y evidencian la

necesidad de fortalecer la lengua materna como elemento de identidad y como parte de los procesos de transmisión de saberes y prácticas culturales.

- La formación docente constituye un desafío para consolidar la EIFC. Las particularidades culturales, lingüísticas, familiares y territoriales de este contexto educativo requieren que los docentes cuenten con herramientas que permitan contextualizar los procesos pedagógicos y articular los principios del MOSEIB con las realidades de las comunidades.
- Las condiciones socioeconómicas, nutricionales y de acceso a los servicios básicos forman parte de las condiciones en las que se desarrolla la EIFC. Por ello, la situación educativa de la primera infancia no puede analizarse de manera aislada de las condiciones familiares, comunitarias y territoriales que inciden en su desarrollo integral.
- En conjunto, la implementación de la EIFC requiere una mirada territorializada, capaz de reconocer las particularidades socioculturales y étnicas de las regiones del Ecuador y de articular los fundamentos del MOSEIB con las condiciones concretas de las familias, las comunidades, los docentes y las instituciones educativas.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos y tensiones identificados en el boletín, se plantean las siguientes recomendaciones:

- Fortalecer la contextualización territorial de la EIFC, considerando las particularidades socioculturales, lingüísticas y étnicas de los pueblos y las nacionalidades en las diferentes regiones del Ecuador.
- Fortalecer la formación docente en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe y del MOSEIB, con énfasis en las particularidades de la EIFC, la pertinencia cultural y lingüística, la cosmovisión indígena y la articulación de los saberes ancestrales con los procesos pedagógicos.
- Fortalecer el uso de las lenguas ancestrales en los procesos educativos y promover su presencia en las prácticas pedagógicas, la interacción cotidiana, la tradición oral y la transmisión de saberes desde la primera infancia.
- Desarrollar recursos educativos contextualizados, considerando los saberes de las comunidades y el uso funcional del calendario vivencial educativo comunitario, las cartillas de saberes y otros recursos propios de la EIFC.
- Fortalecer la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos para reconocer su papel en la transmisión de saberes, valores, prácticas de crianza, lengua e identidad cultural.
- Fortalecer el acompañamiento y seguimiento a la implementación del MOSEIB y considerar las particularidades de cada territorio y las condiciones de las instituciones educativas donde funciona la EIFC.
- Promover una mayor articulación intersectorial entre educación, salud e inclusión económica y social, con el propósito de atender de manera integral las condiciones que inciden en el desarrollo de la primera infancia indígena.
- Considerar las diferencias territoriales en la toma de decisiones y en la política pública, de manera que las acciones de fortalecimiento y actualización de la EIFC respondan a las realidades de las distintas regiones, pueblos y nacionalidades del Ecuador.