

Esther López Torres  
Carmen Rosa García Ruíz  
María Sánchez Agustí

Editoras

Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales



EDICIONES  
Universidad  
de Valladolid



**BUSCANDO FORMAS DE ENSEÑAR:  
INVESTIGAR PARA INNOVAR EN DIDÁCTICA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**



ESTHER LÓPEZ TORRES  
CARMEN ROSA GARCÍA RUÍZ  
MARÍA SÁNCHEZ AGUSTÍ

---

Editoras

**BUSCANDO FORMAS DE ENSEÑAR:  
INVESTIGAR PARA INNOVAR EN  
DIDÁCTICA DE  
LAS CIENCIAS SOCIALES**



**EDICIONES**  
Universidad  
Valladolid



Este libro se ajusta a una licencia Creative Commons  
Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada (CC BY-NC-ND)



---

En conformidad con la política editorial de Ediciones Universidad de Valladolid (<http://www.publicaciones.uva.es/>), este libro ha superado una evaluación por pares de doble ciego realizada por especialistas en la materia de diferentes universidades españolas.

---

© LOS AUTORES. Valladolid, 2018

© EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

© AUPDCS

Maquetación: Diego Miguel Revilla

Diseño de cubierta: M<sup>a</sup> Teresa Carril Merino y Silvia García Ceballos

ISBN 978-84-8448-958-0

# Índice

<i>Prólogo</i> .....	19
<b>Parte I. Formación del profesorado</b> .....	21
The initial education of history teachers in Europe: systems, curricula, standars - A comparative approach. <i>Alois Ecker</i> .....	23
Enseñar a interpretar históricamente en Educación Primaria: representaciones del profesorado en formación sobre el manejo de fuentes históricas en la enseñanza de la Historia. <i>Delfín Ortega Sánchez, Bruno P. Carcedo de Andés y Pilar Blanco Lozano</i> .....	33
Implementando con rúbricas la evaluación. Una propuesta desde el departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Extremadura. <i>José Manuel González González</i> .....	47
La metodología Research Based Learning y la Didáctica de las Ciencias Sociales: descripción y resultados de un proyecto de innovación. <i>María Belén San Pedro Veledo, Inés López Manrique y Miguel Ángel Suárez Suárez</i> .....	57
Formación del alumnado universitario en educación patrimonial: de la academia a la sociedad. <i>Antonia García Luque y Alba de la Cruz Redondo</i> .....	67

Las dinámicas participativas en los grupos de debate: un estudio de caso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. <i>José Antonio Pineda Alfonso</i> .....	79
La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. <i>Delfín Ortega Sánchez y Joan Pagès Blanch</i> .....	89
Propuesta didáctica para enseñar a investigar Geografía en el Nivel Superior. <i>Héctor Guillermo Bazán</i> .....	101
Tecnología educativa y Didáctica de las Ciencias Sociales: estado de la cuestión de los estudios en el marco peninsular a partir de los Simposios de la AUPDCS <i>Juan Carlos Colomer Rubio y Juan Carlos Bel Martínez</i> .....	111
El profesorado innovador de Ciencias Sociales ante la educación patrimonial como contenido pedagógico para la formación de ciudadanía participativa. <i>Laura Lucas Palacios y Emilio José Delgado-Algarra</i> .....	121
Con la mirada puesta en la experimentación. Implementando desde aulas de Ciencias Sociales en diferentes contextos educativos. <i>Pilar Flores Núñez</i> .....	135
Enseñar y aprender desde el patrimonio. Un itinerario didáctico por la Murcia medieval. <i>Juan Ramón Moreno-Vera</i> .....	147
El aprendizaje de Ciencias Sociales en contextos reales: el análisis de fuentes primarias en el Grado en Educación Infantil. <i>Álvaro Chaparro Sainz</i> .....	159
Educar contra la violencia de género: detección de ideas previas y estrategias coeducativas en la formación inicial del profesorado. <i>Alba de la Cruz Redondo y Antonia García Luque</i> .....	171



El uso de la obra de arte como instrumento en la formación inicial. <i>M<sup>a</sup> Jesús Bajo Bajo</i> .....	187
El desarrollo de competencias integradas en profesores en formación de la carrera de educación básica. Trabajar con problemas sociocientíficos. <i>Dámaris Collao Donoso y Alejandra Verdejo Ibacache</i> .....	199
Aprender a enseñar la literacidad crítica en el aula de educación infantil. Una experiencia de tutorización entre iguales en el grado de educación infantil. <i>Arasy González Milea</i> .....	211
Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELX. <i>Alfredo Gomes Dias y Maria João Hortas</i> .....	221
Aportaciones de la museología al aprendizaje de los futuros maestros de E. Infantil sobre Didáctica específica de las Ciencias Sociales. <i>María Aguado Molina</i> .....	233
El prácticum como estrategia formativa del pensamiento histórico en estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria. <i>Manuel J. López Martínez, María del Mar Felices de la Fuente, María Dolores Jiménez Martínez y Concepción Moreno Baró</i> .....	243
Entender el tiempo histórico para enseñar la Historia: una propuesta de investigación. <i>Carmen Escribano Muñoz y Enrique Gudín de la Lama</i> .....	253
El patrimonio en la formación del profesorado de Educación Infantil: una propuesta activa a través del casco histórico de Córdoba. <i>Silvia Medina Quintana y José Antonio López Fernández</i> .....	263
¿Es posible innovar la praxis escolar desde el Prácticum? Un estudio de caso en la Universitat de València. <i>Xosé Manuel Souto González</i> .....	275

Los conocimientos sobre el tiempo histórico y su representación en ejes cronológicos del alumnado del grado en Educación Primaria. <i>Silvia Medina Quintana y Francisco Valverde Fernández</i> .....	287
Miradas y narrativas del patrimonio: un acercamiento al patrimonio cultural vivenciando los espacios. <i>Olga Duarte Piña y Rosa María Ávila Ruiz</i> .....	297
La enseñanza de la Historia en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <i>Alcira Aguilera Morales</i> .....	307
Los gladiadores, ídolos de la Antigua Roma. Historia Antigua en las aulas de Educación Primaria y Secundaria. <i>Raquel Gil Fernández y Alicia León Gómez</i> .....	317
Historia, identidad y migración. Una investigación de aula en la formación del profesorado de Primaria. <i>Beatriz Andreu Mediero</i> .....	327
La pirámide metodológica de la Didáctica de las Ciencias Sociales. <i>Pedro L. Domínguez Sanz</i> .....	337
Impacto de la formación inicial en las prácticas de profesores noveles que enseñan el conocimiento social en Básica Primaria. <i>Diana Marcela Arana Hernández, Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo y Joan Pagès Blanch</i> .....	347
Las metodologías activas en la formación del profesorado del grado de Educación Primaria: la resolución de problemas y la educación para la igualdad de género (coeducación). <i>María Olga Macías Muñoz</i> .....	357
La ribera del Pisuerga como contenido transversal para la enseñanza de la ciudad. <i>Jaime Delgado Iglesias, Esther Consolación González Alonso y M. Mercedes Valbuena Barrasa</i> .....	367

El uso de las tecnologías de la información geográfica para el diseño de una salida didáctica: análisis del paisaje de Guadalajara y su entorno. <i>M. Celeste García Paredes</i> .....	379
¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. <i>Jordi Castellví, M<sup>a</sup> del Consuelo Díez, Francisco Gil, Gustavo González, M<sup>a</sup>. Dolores Jiménez, Breo Tosar, Emma Dunia Vidal Montserrat Yuste y Antoni Santisteban</i> .....	391
Investigar para innovar: la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria a través del practicum. <i>Roberto García-Morís y Uxío-Breogán Diéguez Cequiel</i> .....	403
Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. <i>Carles Anguera, Neus González-Monfort, Ana Hernández, Sandra Muzzi, Delfín Ortega, Joan Pagès, Edda Sant y Antoni Santisteban</i> .....	413
El discurso del odio: una investigación en la formación inicial. <i>Aurora Arroyo, Maria Ballbé, Roser Canals, Carmen Rosa García, Joan Llusà, Manuel López, Montserrat Oller y Antoni Santisteban</i> .....	423
Nos vemos en la Historia. Otra forma de enseñar la Guerra Civil. <i>Santiago Jaén Milla</i> .....	435
Tejiendo redes desde las aulas y la universidad: hacia un modelo de formación compartida. <i>Matilde Peinado Rodríguez y M<sup>a</sup> del Carmen Laínez Casañas</i> .....	445
El tratamiento del paisaje geográfico en Educación Infantil: aspectos metodológicos y aplicaciones didácticas. <i>Diego García Monteagudo y Carlos Fuster García</i> .....	455
Los problemas socioambientales como motor de aprendizaje en la investigación escolar. <i>Jorge Ruiz-Morales y Mario Ferreras Listán</i> .....	467

Profesores brasileños y españoles: sus reflexiones sobre Latinoamérica en la enseñanza de Historia y Ciencias Sociales. <i>Léia Adriana da Silva Santiago y Joan Pagès Blanch</i> .....	479
Nuevas formas de enseñanza para las aulas universitarias desde el patrimonio de género. <i>Gloria Priego de Montiano</i> .....	489
Concepciones de ciudadanía y educación para la ciudadanía en el profesorado de Educación Infantil y Primaria. <i>Nicolás de-Alba-Fernández y Elisa Navarro-Medina</i> .....	501
Enseñar y aprender desde el patrimonio. Un itinerario didáctico por la Murcia medieval. <i>Juan Ramón Moreno-Vera</i> .....	513
La representación de la periodización en las narrativas de estudiantes en formación docente. El caso de la Universidad de la Frontera (Chile) y la Universidad Autónoma de Barcelona <i>Daniela Cartes Pinto y Joan Llusà Serra</i> .....	527
<b>Parte II. Curriculum y enseñanza de las Ciencias Sociales</b> .....	541
Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacia una enseñanza basada en la indagación. <i>Xosé Armas Castro</i> .....	543
La geografía en el currículo de Ciencias Sociales o el mito del eterno retorno. Apología de la Neogeografía escolar. <i>Rafael de Miguel González</i> .....	557
¿Pueden los videojuegos proporcionar nuevas formas de enseñar las otras historias? El ejemplo de la saga Civilization. <i>Alejandro Muñoz Guerado y Laura Triviño Cabrera</i> .....	569
De compras entre los restos del pasado. Una propuesta innovadora para Bachillerato en torno a las transiciones en Europa del Este. <i>Jesús María Moro-Bengoechea y Diego Miguel-Revilla</i> .....	579

La Segunda Guerra Mundial en el cine. Clasificación y transposición didáctica. <i>Alejandro López-García y Pedro Miralles Martínez</i> .....	589
Representações de professores do Ensino Básico de Portugal sobre a história, o currículo e o ensino. <i>Ana Isabel Moreira y Xosé Armas Castro</i> .....	599
Miradas al patrimonio: nueve años del OEPE. <i>Olaia Fontal Merillas, Sofía Marín-Cepeda, Silvia García-Ceballos, Marta Martínez Rodríguez e Inmaculada Sánchez-Macías</i> .....	609
El diseño de propuestas didácticas basadas en la experiencia escolar y sus efectos en las representaciones sociales: un estudio de caso. <i>Bastián Torres Durán, Carlos Muñoz Labraña y Ricardo Vargas Morales</i> .....	621
La Educación para la Ciudadanía en Educación Infantil: el enfoque de los libros de texto y algunas propuestas alternativas. <i>María Puig Gutiérrez y Esperanza del Rocío Espino Peñate</i> .....	633
¿Cómo explicar la formación de identidades nacionales? Una propuesta de análisis a partir de manuales escolares italianos. <i>Josep M. Pons-Altés</i> .....	643
Cambios sociales y género: una propuesta educativa para una sociedad compleja. <i>Ana Salas Canela</i> .....	651
El cine: más que un recurso didáctico para la motivación del estudiante. <i>Víctor Manuel Cabañero Martín y Miguel Ángel Novillo López</i> .....	661
El currículo de educación intercultural bilingüe de Ecuador. Una propuesta innovadora en educación que posiciona al docente como docente-investigador. <i>Ramón Méndez, Virginia Gámez Ceruelo y Juan Carlos Brito</i> .....	671

El patrimonio histórico-educativo: una mirada desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. <i>M<sup>a</sup> Raquel Vázquez Ramil</i> .....	687
La enseñanza de la Historia en el colegio de bachilleres de México. Hacia una propuesta para el diseño curricular desde los problemas del presente. <i>Ariana Toriz Martínez</i> .....	699
El uso de videojuegos en el aula universitaria para la enseñanza de la historia medieval: una propuesta de trabajo. <i>Adrián Elías Negro Cortés</i> .....	709
Paisajes fluviales y carreteras. Una simbiosis al servicio de la enseñanza aprendizaje en el aula. <i>Agustín Cuello Gijón</i> .....	717
La Segunda Guerra Mundial, el Holocausto y el cine en 4º de ESO. <i>Igor Barrenetxea Marañón</i> .....	727
Investigar junto a la comunidad: el caso de la enseñanza de la “ocupación de la Araucanía” <i>Alexis Andrés Sanhueza Rodríguez</i> .....	737
Mucho más que plantas y animales. Proyectos de Ciencias Sociales en Educación Infantil <i>Claudia Gesto Liñares y Xosé Armas Castro</i> .....	749
Presencia de los conceptos sociales en las bases curriculares de Educación Básica. <i>Marta Castañeda Meneses, Gabriela Vásquez Leyton y Elizabeth Montanares Varas</i> .....	761
Sumak Kawsay. Una innovación didáctica en clave intercultural para una enseñanza de la educación para el desarrollo sostenible desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. <i>Joseba I. Arregi-Orue, Aritza Saenz del Castillo y Ana Isabel Ugalde</i> .....	771

¿Qué conexiones hay entre la enseñanza de la Historia y la Educación para la Ciudadanía global? <i>Julia Tosello y Antoni Santisteban Fernández</i> .....	781
¿Por qué los piratas llevan parche? Una propuesta de Historia humanizada para la enseñanza de las CCSS. <i>Mariona Massip i Sabater</i> .....	791
El proyecto pinceladas de mujer: enseñar Historia de las mujeres artistas desde la empatía histórica audiovisual. <i>Cristian Requena Palacios y Laura Triviño Cabrera</i> .....	803
Tensiones entre enseñanza de la Historia y memoria histórica en Paraguay. Propuestas para la enseñanza de una «historia con memoria». <i>Carolina Alegre Benítez</i> .....	813
Qué ocurrió cuando visitamos el museo con las manos fuera de los bolsillos... <i>Carmen Serrano Moral</i> .....	823
“Kultura ondarea saria”: una propuesta para abordar el aprendizaje del patrimonio cultural vasco en la Educación Secundaria. <i>Amaia Goikoetxea Marques y Carlos Javier Puerta Sesma</i> .....	835
Una Prehistoria compleja: revisión crítica de los tópicos en la representación cinematográfica para transformar su enseñanza. <i>Paula Jardón Giner y Clara Pérez Herrero</i> .....	849
Las vanguardias artísticas desde lo femenino y social: el Arte como vehículo para la educación de la Historia y la construcción de referentes. <i>Dorleta Apaolaza-Llorente</i> .....	861
Las series de TV como recursos para la enseñanza de la Historia. La transición democrática en España en la serie Cuéntame. <i>Antonio Pantoja Chaves</i> .....	873
La cartografía histórica como recurso didáctico. <i>M<sup>a</sup> Montserrat León Guerrero</i> .....	883

Diálogos entre la disciplina histórica y la historia escolar: la enseñanza de la historia de actores cotidianos en el currículo y los materiales curriculares de Educación Básica chilena. <i>Néstor Urrutia Muñoz y Sixtina Pinochet Pinochet</i> .....	893
El geoparque como recurso didáctico: espacio geográfico, montaña y paisaje. <i>Rubén Fernández Álvarez</i> .....	905
«La ciudad educadora». Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural en Educación Infantil mediante proyectos educativos: el ejemplo de Málaga romana <i>Belén Calderón Roca</i> .....	917
<b>Parte III. Aprendizaje y alumnado de Ciencias Sociales</b> .....	929
¿Qué es la democracia? Ideas del alumnado sobre su escuela, su familia, sus amistades, los movimientos sociales y la televisión. <i>Juan José Salinas Valdés y Montserrat Oller Freixa</i> .....	931
Aprendizaje basado en objetos en Educación Secundaria: primeros resultados de una experiencia didáctica. <i>Alejandro Egea Vivancos y Laura Arias Ferrer</i> .....	941
Aprendizajes sobre la memoria histórica en la Educación Primaria: resultados de una propuesta de investigación-acción. <i>Rosa Margarita Osorio Ruiz, María Elizabeth Osorio Ruiz y Gustavo A. González Valencia</i> .....	955
La construcción de relatos sobre problemas sociales relevantes locales de alumnos de ciclo superior de Primaria en la era digital <i>Jordi Castellví Mata</i> .....	965
Desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes secundarios. Un estudio de caso. <i>Carlos Muñoz Labraña, Bastián Torres Durán, Gabriela Vásquez Leyton y Nelson Vásquez Lara</i> .....	975



Aprendizaje de la historia del África subsahariana desde una perspectiva decolonial y su relación con la evolución de los prejuicios del alumnado. <i>José Manuel Maroto Blanco y Rosalía López Fernández</i> .....	985
La sensibilización a partir del patrimonio cultural. <i>Leticia Castro Calviño y Belén M<sup>a</sup> Castro Fernández</i> .....	997
Sujetos-víctima o sujetos-políticos. Las concepciones de los y las estudiantes chilenas sobre los roles de las mujeres en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. <i>Jesús Marolla Gajardo</i> .....	1007
Las narrativas de un grupo de chicos y chicas adolescentes sobre la crisis económica. <i>Rafael Olmos Vila</i> .....	1017
Abrir la escuela al entorno. Medios de comunicación local y educación para el desarrollo sostenible. <i>Meriam Boulahrouz Lahmidi, Rosa M. Medir Huerta y Salvador Calabuig i Serra</i> .....	1027
Aprendizagem através da interpretação de objetos: um estudo com alunos portugueses. <i>Helena Pinto</i> .....	1039
Las representaciones sociales del alumnado de 6º de Primaria sobre la Edad Media. Un estudio de caso. <i>José Ángel Armas Castro y Jorge Conde Miguélez</i> .....	1051
Ciudad, ciudadanía y compromiso social en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. <i>Alfredo Gomes Dias, Rebeca Guillén Peñafiel, Ana María Hernández Carretero, Francisco Javier Jaráiz Cabanillas y Maria João Oliveira Antunes Barroso Hortas</i> .....	1061
Una propuesta de ciencia ciudadana para la educación patrimonial: Civitas. <i>Pilar Rivero Gracia e Ignacio Gil-Díez Usandizaga</i> .....	1073

Trabajando a partir de conflictos socioambientales de nuestro mundo. Retos para la sostenibilidad curricular y oportunidades para la Didáctica de las Ciencias Sociales. <i>Jorge Ruiz-Morales</i> .....	1083
<b>Laudatio al profesor Joan Pagès</b> .....	1093
Las aportaciones de Joan Pagès Blanch a la Didáctica de las Ciencias Sociales <i>Antoni Santisteban</i> .....	1095

# EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE ECUADOR. UNA PROPUESTA INNOVADORA EN EDUCACIÓN QUE POSICIONA AL DOCENTE COMO DOCENTE-INVESTIGADOR

**Ramón Méndez**

*ramon.mendez@unae.edu.ec*

**Virginia Gámez Ceruelo**

*virginia.gamez@unae.edu.ec*

**Juan Carlos Brito**

*juan.brito@unaeedu.onmicrosoft.com*

Universidad Nacional de Educación (Ecuador)

## 1. Introducción

En las últimas décadas, las reivindicaciones de identidad, la lucha por la alteridad y la puesta en valor de la cosmovisión andina han provocado la creación de sistemas educativos que configuren perfiles de egreso interculturales en Perú, Bolivia y Ecuador (UNICEF, 2008). El impulso de estos proyectos es fundamental, no solo para el desarrollo de sociedades multiétnicas y pluriculturales, si no para el establecimiento de sociedades interculturales basadas en el conocimiento y respeto mutuo (Speiser, 1999). De esta manera, en febrero de 2017 se aprobó el currículo de Educación Intercultural Bilingüe en la República del Ecuador. Esta reciente aprobación supone un avance fundamental para valorizar, cuidar y preservar las culturas nacionales de Ecuador, pero también es un planteamiento novedoso y con muchas dificultades con respecto a los habituales esquemas curriculares de los sistemas educativos nacionales (Arellano, 2008). Por ello, nos preguntamos cómo es el desarrollo curricular de la educación intercultural bilingüe, los retos que se plantean para su puesta en marcha y el papel de las ciencias sociales en el nuevo currículo. Para ello trabajamos un análisis documental del propio currículo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los textos legislativos del Sistema Educativo de Ecuador, con un enfoque descriptivo de los elementos constitutivos de los documentos, vinculando estos con la realidad del contexto social y educativo del país.

## 2. Estado de la cuestión

La educación intercultural en el contexto andino se acota a los casos de Bolivia, Perú y Ecuador, fuera de esta área, México y Guatemala también se han preocupado por el desarrollo de programas interculturales. En el área andina se ha trabajado durante el siglo XX en la consideración de la importancia de la diversidad cultural, humana y lingüística. Si bien, antes de 2007, cuando la Organización de Naciones Unidas plantea el derecho de los pueblos indígenas a dirigir sus propios sistemas educativos, ninguno de los países del área contaba con un currículo estatal específico para la educación intercultural, aunque sí programas educativos (UNICEF, 2008, pp. 77-134). En todos los casos, los numerosos proyectos dejaban claro que era posible generar espacios educativos que abordasen la realidad desde la propia cosmovisión, la cultura, los valores. Era posible que esta realidad fuera leída en lengua materna y fueran reconocidas todas las realidades socioculturales en el marco del respeto mutuo. Si bien, faltaba por fortalecer el diseño curricular y su articulación con las áreas humanística y técnica (Herbas Morales, 2011). Por ello se iniciaron pasos como el de Perú, que en 2013 aprobó la propuesta pedagógica «Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad», como marco orientador de elementos conceptuales y operativos básicos y comunes para trabajar en la Escuela EIB.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que esta demanda surge de una necesidad clara en un contexto muy diverso y pluricultural como el andino. En la República del Ecuador la constitución de 2008 reconoce 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas. Todo ello en un país que en 2015 censaba 16.298.217 de habitantes sobre un área de 283.561 Km<sup>2</sup>, tremendamente diversos en clima, flora y fauna. Desde las plantaciones de caña de azúcar, bananos y café en la costa tropical, a la selva amazónica en el oriente, a través de la cordillera andina con altitudes entre los 2.000 y los 3.000 metros, que llegan a 6.263 en la cima del Volcán Chimborazo. Un contexto muy diverso que no puede ser entendido sin tener en cuenta la variedad de culturas y el mestizaje entre ellas.

Es por ello, que desde los años 40 del siglo XX se han desarrollado acciones que buscaban valorizar los saberes y las lenguas indígenas y se han impulsado propuestas de trabajo para integrar dichos saberes entre los contenidos del sistema educativo. Entre estas acciones se destacan las propuestas de educación radiofónica bicultural dirigidas por Monseñor Leonidas Proaño a mediados de siglo y las campañas de alfabetización de Kichwa del Instituto de Lenguas y Lingüística de la Pontificia Universidad

Católica del Ecuador PUCEU a comienzos de los años ochenta (Ministerio de Educación, 2013). Así en 1983 la constitución reconoció el uso del *kichwa* o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural para los espacios educativos de las zonas de predominante población indígena, y en 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB). Desde esta fecha se suceden numerosos proyectos locales de educación intercultural por todo el estado ecuatoriano.

Estos proyectos se fueron reforzando con la aprobación de la ley 150 en 1992, que garantizaba la participación de los pueblos indígenas en todos los niveles e instancias de la administración educativa, y con el reconocimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la Constitución de 1998.

Pero el camino no ha sido fácil, las múltiples propuestas para desarrollar una educación intercultural bilingüe se enfocaron prioritariamente en el uso de las lenguas indígenas, mientras carecían de un currículo específico para toda la EIB con una estructura que enlazara los saberes ancestrales con los contenidos académicos de los sistemas educativos del estado liberal, a la vez que eran divulgados por docentes cuyo conocimiento de la cultura y la lengua indígena eran escasos (Krainer, 1996). A esto contribuyó también la idea de que el currículo nacional era un proceso de transmisión propio de la cultura dominante (Mejía, 2000), y en la mayoría de los casos estos contenidos se enfocaban a una construcción social sobre el paradigma capitalista, lo que chocaba con la idea del *sumak kawsay* y la armonía entre el hombre y la naturaleza (Maldonado Ruiz, 2011).

Es a partir de la aprobación de la constitución de 2008 cuando se plantea el uso de las lenguas nacionales como instrumento vehicular para el sistema educativo intercultural bilingüe, así como, el uso de este sistema para el cuidado y preservación de las culturas y sus metodologías educativas. En este texto el artículo 57 numeral 14 dice:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje... (Ecuador, 2008)

Y en el artículo 347 numeral 9 se señala:

Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el

castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de los pueblos y nacionalidades. (Ecuador, 2008)

Por ello el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), generó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para todas las etapas educativas desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), hasta el nivel superior. En este trabajo se exponen los principios y fines educativos, y los objetivos a alcanzar para que el Sistema Intercultural Bilingüe se inscriba en la construcción de un Estado plurinacional e intercultural. Como planteaban Bartolome y Cabrera (2003), se busca que la formación ciudadana sirva para desarrollar un sentimiento de pertenencia en clave inclusiva y de equidad orientada a la participación efectiva, así como buscar que los grupos desarrollen las habilidades cívicas necesarias para favorecer un cambio social que derive en situaciones más justas y equitativas.

En 2016 se aprobó una estructura para el sistema educativo del Ecuador y un nuevo currículo para la Educación General Básica (EGB) y el Bachillerato General Unificado (BGU). Se declaró obligatoria la escolaridad hasta los 18 años al establecer el bachillerato como una enseñanza obligatoria, y se marcó el objetivo de alcanzar perfiles de salida fundamentados en los valores de justicia, innovación y la solidaridad (Figura 1), construidos cada uno de ellos en base a capacidades y responsabilidades que los estudiantes deben adquirir al finalizar su escolarización (Ecuador, 2016).

Además, este currículo plantea una división de los contenidos en básicos imprescindibles y básicos deseables. Estos se desarrollan a través de una matriz de criterios de evaluación organizada en: criterio de evaluación; orientaciones metodológicas; objetivos generales; destrezas con criterios de desempeño, elementos del perfil de salida a los que contribuye e indicadores para la evaluación del criterio. Para ajustarse a la realidad del país, el currículo se define como flexible, permitiendo a los docentes distribuir los subniveles de contenidos en función de las características del alumnado.

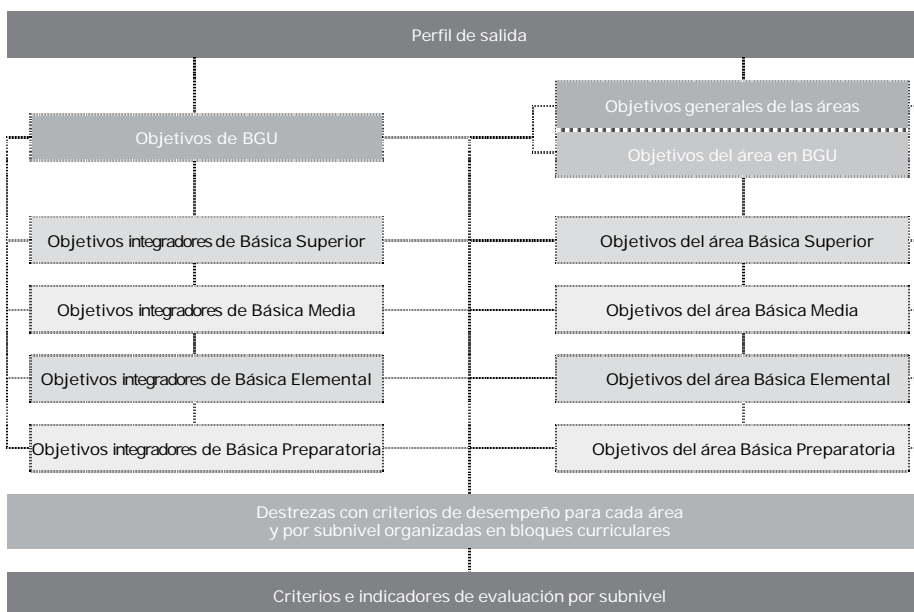


Figura 1. Elementos del currículo de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado. Fuente: (Ecuador, 2016, p. 11)

A raíz de la aprobación del nuevo currículo de EGB y BGU, se idea la construcción del currículo para la EIB. En este nuevo currículo se planteaba la necesidad de integrar los contenidos tradicionales con los saberes ancestrales, asumiendo una planificación educativa comunitaria. La idea no es que los saberes ancestrales se conviertan en meros contenidos del currículo, se trata de que tengan un protagonismo en la metodología didáctica y en la estructura del mismo. El objetivo es alcanzar los perfiles de salida que integren los contenidos del currículo del Sistema Nacional de Educación, con el dominio de las identidades culturales, las lenguas ancestrales, los valores y los principios de los pueblos y nacionalidades (Ministerio de Educación, 2017).

Un proceso todavía inconcluso en el que Arellano (2008) identificaba siete fases desarrolladas o en desarrollo: fase de experiencias previas hasta 1988; fase de oficialización; fase de iniciación y estructuración; fase de oficialización del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB; fase de profesionalización; fase de implementación, fase de instrumentación y una octava, pendiente de planteamiento, la fase de evaluación.

### 3. Metodología

El análisis documental que proponemos tiene un enfoque descriptivo y comparativo de la estructura entre los currículos de EIB y EB del sistema educativo ecuatoriano y un enfoque interpretativo sobre el papel de las Ciencias Sociales en el de EIB. Para ello trabajamos con una propuesta holística, donde el punto central es la interpretación y reflexión de la información desde una mirada cualitativa. No nos interesa conocer cuántos y cómo se reparten las horas ni los contenidos de cada disciplina, nos interesa conocer el sentido de la estructura, sus diferencias con el currículo de EB, los retos que plantea su puesta en práctica y la implicación de los contenidos del área de Ciencias Sociales en la articulación del nuevo currículo.

Para ello, y puesto que se trata de un primer análisis de un currículo recientemente aprobado, trabajamos con un sistema de registro de la información abierto, una modalidad sin categorías cerradas que nos permite captar la información de manera amplia (Massot Lafon, Dorio Alcaraz, & Sabariego Puig, 2004) para comenzar a construir una reflexión sobre la realidad de la EIB en Ecuador.

### 4. Presentación del currículo de Educación General Básica Intercultural Bilingüe

Para la elaboración del currículo se ha trabajado sobre la estructura del Sistema Nacional de Educación, si bien, no se ha presentado un único currículo para toda la EIB, si no que se han presentado catorce currículos nacionales interculturales bilingües de Educación General Básica, uno por cada nacionalidad: Achuar, A'í (Cofán), Andwa, Awa, Baai (Siona), Chachi, Eperara siapidara, Kichwa, Paai (Secoya), Sapara, Shiwiar, Shuar, Tsa'chi y Wao.

La estructura del currículo parte de la organización del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe establecido en el MOSEIB y se divide en seis etapas entendidas como procesos de aprendizaje: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) y Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe.



EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE ECUADOR

UNIDADES DE APRENDIZAJE	EDUCACION BASICA INTERCULTURAL BILINGÜE												BACHILLERATO				
	CIENCIAS INTEGRADAS									AREAS / ASIGNATURAS							
	EIFC			IPS		FCAP			DDTE			PAI			CURSOS		
	01-08	09	10	11-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-47	48-54	55-61	62-68	69-75	1º	2º	3º	
GRADOS	INICIAL 1	3 a 4 AÑOS 4 a 5 AÑOS		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º				
SUBNIVELES	EDUCACION INICIAL			PREPARATORIA	BASICA ELEMENTAL			BASICA MEDIA			BASICA SUPERIOR			CIENCIAS / TECNICO			
	NO ESCOLARIZADO				ESCOLARIZADO												

Tabla 1. Estructura de la Educación Intercultural Bilingüe. Fuente: Documentación Coordinación Zonal

A su vez, estas etapas se dividen en 75 unidades que tienen una continuidad durante toda la Educación Básica Intercultural Bilingüe. Las primeras 54 unidades se configuran como «unidades de aprendizaje integrado», comprendiendo las etapas desde Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) hasta el proceso de Desarrollo de destrezas y Técnicas de Estudios (DDTE), con la característica de que las unidades del 16 al 33 se subdividen en círculos de conocimiento. Todas estas unidades de la 16 a la 54 tienen un carácter interdisciplinar, siendo impartidas como una sola materia (ver tabla 2), a excepción de la asignatura de inglés y proyectos escolares, que tienen una carga horaria específica. Sin embargo, las unidades de la 55 a la 75, en la etapa Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI), están planteadas desde un enfoque disciplinar. Las 75 unidades, como se refleja en la figura 2, tienen una equivalencia con los grados de EGB.

Cada unidad está planteada para alcanzar un objetivo concreto al que se le atribuyen unos contenidos curriculares organizados en “Saberes y conocimientos” y evaluados a través de unos “dominios”. Para organizar los contenidos curriculares, se propone el uso de armonizadores de saberes. De esta manera se da la oportunidad para que, sobre un mismo esqueleto curricular, cada una de las nacionalidades y pueblos indígenas pueda fortalecer sus saberes y conocimientos, la cultura, la lengua y la historia propia. Estos elementos deben estar presentes en los procesos de aprendizaje para garantizar la valoración y conservación de lo expuesto. Estos armonizadores de saberes son:

- Vida, Tierra y Territorio (Madre Naturaleza). (EIFC-EGBIB-BACH)
- Vida familiar, comunitaria y social. (Vida en familia y comunidad). (EIFC-EGBIB-BACH).

- Cosmovisión y Pensamiento (Espacio-Tiempo-Espiritualidad) (EIFC-Unidad 16-BACH)
- Ciencia, Tecnología y producción (Desarrollo científico y tecnológico) (EIFC-EGBIB-BACH)

UNIDAD	TITULO
11	SOMOS HIJOS DEL COSMOS
12	NUESTRA FAMILIA
13	NUESTRA COMUNIDAD/EL CECIB
14	NUESTRAS VIVENCIAS
15	SALUD Y MEDICINA

Tabla 2. Unidades de aprendizaje integrado IPS

Uno de los retos de esta propuesta curricular está en definir e integrar las especificidades de cada armonizador de saberes para cada pueblo y nacionalidad. Es en este punto donde las comunidades tienen que jugar un papel activo como agente generador de conocimiento, y donde los docentes tienen el enorme reto de conocer, en cada uno de los casos, las especificidades de cada cultura, convirtiéndose en investigadores multidisciplinares que dominen y propongan propuestas didácticas que relacionen contenidos de etnografía, historias, biología, geografía, ingeniería...

#### 4.1. El papel de las ciencias sociales

Para todo ello las Ciencias Sociales tienen un papel fundamental, pues actúan como eje vertebrador del currículo escolar ecuatoriano de EIB. En nuestro análisis, detectamos que las diferentes unidades en cada una de las etapas se integran mediante aspectos vinculados a los contenidos curriculares de Ciencias Sociales. Comparando las temáticas en las que se centran las diferentes unidades, podemos afirmar que prioritariamente aparecen aspectos ligados al Tiempo, Espacio e Identidad. Estas categorías se definen en el currículo de Educación Básica de Ecuador en tres bloques para el área de Estudios Sociales: Bloque 1. Historia e Identidad, Bloque 2. Los seres humanos en el espacio y Bloque 3. Convivencia.

UNIDAD	TITULO
16	ÉPOCA DE PREPARACIÓN DE LA MADRE TIERRA
17	ÉPOCA DE LA SIEMBRA
18	ÉPOCA DE CRECIMIENTO Y CRIANZA DE LAS PLANTAS
19	ÉPOCA DE FLORECIMIENTO
20	ÉPOCA DE COSECHA
21	LA COMERCIALIZACIÓN DE LOS PRODUCTOS
22	ORGANIZACIÓN COMUNITARIA
23	NUESTRA SABIDURÍA
24	NUESTRAS FIESTAS
25	NUESTROS LUGARES SAGRADOS
26	LA VIDA ARMÓNICA CON LA NATURALEZA
27	LA BIODIVERSIDAD
28	MEDICINA DE LA NACIONALIDAD
29	PRINCIPIOS DE LA NACIONALIDAD
30	ELEMENTOS DE LA NACIONALIDAD
31	ARTE Y ARTESANÍA
32	NUESTROS PUEBLOS Y NACIONALIDADES
33	ORGANIZACIÓN, LIDERAZGO Y DERECHOS

Tabla 3. Unidades de aprendizaje integrado FCAP

El tiempo es trabajado en el currículo de EIB a través del uso del calendario agrícola, el cual hace referencias a aspectos vivenciales y de vínculo con la tierra, respetando no solo los ritmos de la *Pachamama* y el vínculo con el estudio del tiempo y el espacio, si no también incidiendo en el patrimonio inmaterial, festividades y rituales. De esta manera observamos una preocupación por la enseñanza y el aprendizaje del tiempo en su dimensión cronológica (Treat, 1998). Como podemos observar en las tablas 4 y 5, esta idea del calendario se presenta en los procesos FCAP y DDTE, a modo de currículo cíclico (González, 2005), mediante las temáticas de: época de preparación de la madre tierra; época de la siembra; época de crecimiento y crianza de las plantas, época de florecimiento y época de cosecha (Tablas 3, 4 y 5). Pero también vemos el tiempo trabajado en su dimensión histórica (Treat, 1998). En las unidades superiores de la 55 a la 75, los contenidos curriculares se encuentran ordenados a través de etapas históricas de la Historia del Ecuador y de alusión a la Historia Universal distribuida por continentes (Tabla 6).

Para las Ciencias Sociales el concepto de identidad plantea un reto y más en contextos educativos interculturales. En un mundo donde las

diferencias culturales pueden ser entendidas desde una posición dicotómico, *el yo y los otros*, las Ciencias Sociales deben abogar por la construcción de identidades individuales y colectivas que pongan en valor la diversidad y permitan comprender el mundo desde múltiples puntos de vista (Escarbajal Frutos, 2014). Así, vemos la identidad indígena propia desde las etapas más iniciales en relación al cosmos, la familia, la comunidad, nuestras vivencias y la medicina tradicional (Tablas 3, 4 y 5). Una idea que continúa en todas las etapas superiores a través de la profundización de la comunidad y las tradiciones, con unidades como: nuestra sabiduría, nuestras fiestas y nuestros lugares sagrados, pero que se integra con la puesta en valor de las sociedades interculturales a nivel nacional y global, muy especialmente en las unidades de PAI (Tabla 6), siguiendo el principio inductivo de educar desde lo local en las primeras etapas a lo global en las últimas (Pastor Blázquez, 2004).

En la didáctica de las Ciencias Sociales el espacio geográfico no puede seguir siendo un contenido monodisciplinar. Debe entenderse el espacio como el lugar en el cual se desarrolla la acción humana, un concepto constituido por formas y procesos en el que se dan relaciones sociales (Silva, 2002). En el currículo de EIB, el espacio se entiende vinculado a las nacionalidades, que en la concreción curricular de los Saberes y Conocimientos se divide en áreas geográficas del Ecuador, y en cada caso, siguiendo el esquema de unidades integradas de aprendizaje, los contenidos de cada área se enfocan a las características culturales, geográficas, biológicas de Costa, Sierra y Amazonía.

UNIDAD	TÍTULO
34	EPOCA DE PREPARACION DE LA MADRE TIERRA
35	EPOCA DE LA SIEMBRA
36	EPOCA DE CRECIMIENTO Y CUIDADO DE LAS PLANTAS
37	EPOCA DE FLORECIMIENTO
38	EPOCA DE COSECHA
39	LA COMERCIALIZACION DE LOS PRODUCTOS
40	LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA
41	NUESTRA SABIDURIA
42	NUESTRAS FIESTAS
43	NUESTROS LUGARES SAGRADOS
44	LA VIDA ARMONICA CON LA NATURALEZA
45	LA BIODIVERSIDAD
46	MEDICINA DE LA NACIONALIDAD
47	PRINCIPIOS DE LA NACIONALIDAD
48	PUEBLOS Y NACIONALIDADES DE LA COSTA
49	PUEBLOS Y NACIONALIDAD KICHWA DE LA SIERRA
50	LAS NACIONALIDADES DE LA AMAZONIA
51	ORGANIZACIÓN, LIDERAZGO Y DERECHOS
52	CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LAS NACIONALIDADES
53	LA INTERCULTURALIDAD
54	EMPRENDIMIENTO

Tabla 4. Unidades de aprendizaje integrado DDTE

## 4.2. Retos

El trabajo interdisciplinar es uno de los grandes retos de los sistemas educativos a nivel global (Delors, 1996). Se debe tener en cuenta que la propuesta de unidades debe conjugar los contenidos curriculares de la EGB, cumpliendo con los objetivos generales de cada unidad y atendiendo a los armonizadores de saberes de cada cultura. Esto presenta un gran reto para el profesorado, el cual, para aunar los contenidos de la EGB con los de la EIB bajo la coherencia de este orden de unidades, debe trabajar con una perspectiva holística, que aúne saberes ancestrales y currículo obligatorio dentro de la lógica de las unidades de contenido. Un reto más grande si tenemos en cuenta que no existen materiales educativos ni recursos didácticos propios para este currículo (Villagómez, 2016).

UNIDAD	TÍTULO
55	EL MESOCOSMOS Y MICROCOSMOS
56	SOCIEDADES INTERCULTURALES
57	RELACIONES INTERNACIONALES
58	SALUD Y ALIMENTACION
59	RECURSOS NATURALES RENOVABLES Y NO RENOVABLES
60	HISTORIA DEL ECUADOR SIGLO XIX Y XX
61	HISTORIA DEL ECUADOR 1750 – 1830
62	PERIODO COLONIAL
63	PERIODO PREHISPANICO
64	HISTORIA DE AMERICA SIGLOS XIX Y XX
65	HISTORIA DE AMERICA 1492 – 1830
66	PERIODO PREHISPANICO
67	HISTORIA DE AFRICA
68	HISTORIA DE OCEANIA
69	HISTORIA DE ASIA
70	HISTORIA DE EUROPA
71	GEOPOLITICA Y RELACIONES DE PODER EN EL ECUADOR
72	DEBERES Y DERECHOS COLECTIVOS: TERCERA GENERACION
73	DERECHOS COLECTIVOS: DERECHOS DE PRIMERA Y SEGUNDA GENERACION; INDIVIDUALES Y GREMIALES.
74	PLAN DE ESTADO Y FUTURO DEL ECUADOR
75	EMPRENDIMIENTO Y GESTION DE PUEBLOS Y NACIONALIDADES

Tabla 5. Unidades de aprendizaje integrado PAI

Esta propuesta presenta sin duda un gran reto para el área de Didáctica de las Ciencias Sociales a diferentes niveles. Por un lado, analizar este orden interno de las unidades y dar coherencia a los contenidos de un modo transversal donde el eje sean las Ciencias Sociales. Todo un reto que obliga a los docentes a conocer de forma interdisciplinar el medio, promoviendo una figura de profesorado que aglutine capacidad didáctica, investigadora, intercultural y creativa. Por otro lado, se presenta un reto aún más complejo: asumir una formación de profesorado de estas características y, sobre todo, reciclar al cuerpo de docentes en activo, que además en Ecuador, presenta una cifra elevada de profesorado sin formación universitaria (Restrepo y Stefes, 2017, pp. 31-78).

## 5. Reflexión final

Este modelo de currículo obliga a trabajar desde una posición de docente e investigador en educación y en las diferentes disciplinas. Trabajar cada una de las unidades en que se divide el currículo requiere del uso de estrategias innovadoras de aula que permitan la integración de los diferentes saberes. Pero a su vez demanda de un conocimiento amplio de las disciplinas para encontrar vínculos entre los diferentes contenidos de cada unidad. El desarrollo de este currículo propone un posicionamiento del futuro docente como generador de discursos holísticos, que permitan al alumno colocarse frente al mundo, valorando la ecología de saberes y las diferentes epistemologías sobre las que comprender el medio natural, social y cultural.

Al final la propuesta es realmente novedosa y atractiva para el área de Didáctica de Ciencias Sociales, teniendo el reto de enfrentar el carácter holístico de la propuesta curricular y el diálogo de saberes. Pero hay que llevarla al aula y nos preguntamos si no se trata de un currículo demasiado ambicioso con demasiados retos para el futuro.

## Referencias bibliográficas

- Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 3(2), 64-82.
- Bartolome, M., y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de educación, Número extraordinario 1*, 33-56.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Ecuador. Constitución de la República del Ecuador (2008).
- Ecuador. Currículo de los niveles de educación obligatoria (2016).
- Escarbajal Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43.
- González, I. (2005). Una propuesta curricular para geografía e historia, con origen en 1970: la estructura cíclica. Memoria desconocida de un currículum inaplicado. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 46, 36-64.

- Herbas Morales, J. C. (2011). *Educación Intercultural Bilingüe Quechua-Castellano en Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Bolivia, Perú y Ecuador*. La Paz: La Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Regional Andina.
- Krainer, A. (1996). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*. Quito: Abya-yala.
- Maldonado Ruiz, L. (2011). Refundación de los estados y sistemas de educación en América latina. En *Recreando la educación intercultural bilingüe en América Latina* (pp. 19-32). Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., y Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra Alzina, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mejía, M. R. (2000). *El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- Ministerio de Educación. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (2013).
- Ministerio de Educación. Yachaypa katik ñankuna (2017).
- Pastor Blázquez, M. (2004). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales. En M. Domínguez Garrido, *Didáctica de las ciencias sociales para primaria* (pp. 147-204). Madrid: Pearson.
- Restrepo, R., y Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la revolución ciudadana: una aproximación a las transformaciones*. Parroquia Javier Loyola (Chuquipata): UNAE.
- Silva, M. R. P. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 179-194.
- Speiser, S. (1999). El para qué de la interculturalidad en la educación. En R. Moya, *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina* (pp. 85-94). Quito: Abya-yala.
- Trepát, C.-A. (1998). El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales. En C.-A. Trepát, y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: Graó.
- UNICEF. (2008). *Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas. Estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares (Bolivia, Ecuador y Perú)*.



Villagómez, M. S. (2016). “Otras Pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 30-41. <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.02>