



Amawtay Wasi

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL
DE LAS NACIONALIDADES
Y PUEBLOS INDÍGENAS

MODELO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO UINPIAW

Dirección de Desarrollo e Implementación del Modelo Educativo
Intercultural y Comunitario

Quito, octubre de 2025



Índice

Glosario	4
1. Introducción	6
2. Metodología	8
3. Marco normativo	10
3.1. Enfoque de Derechos Colectivos	10
3.2. Enfoque de Derechos Humanos.....	10
3.3. Normativa Nacional.....	10
4. Contextualización y crítica a la educación nacional al servicio del mercado.....	14
4.1. Justicia curricular, una disputa por el sentido de la educación	15
4.2. La lucha por una educación propia	16
4.3. El camino de la etnoeducación	18
4.4. El proyecto educativo de la UINPIAW	20
4.4.1. Misión.....	20
4.4.2. Visión.....	21
5. Modelo Educativo en la UINPIAW.....	22
5.1. Fundamentos de la educación propia	22
5.1.1. Soberanía epistémica	24
5.1.2. Interculturalidad crítica.....	26
5.1.3. Lo común y la comunidad	28
5.1.4. Pluralismo lingüístico	31
5.1.5. Diciendo Haciendo	32
5.2. La articulación de las tres funciones sustantivas	33
5.3. Función Docencia	37
5.4. Función de investigación.....	38
5.4.1. Líneas de Investigación	40
5.5. Función de Vinculación con la Sociedad	45
5.5.1. Programa de vinculación.....	46
5.6. Innovación	46
5.7. Sostenibilidad	47
6. Modelo Pedagógico y Diseño Curricular	47
6.1. Enfoque pedagógico.....	49
6.1.1. Educación liberadora	50
6.1.2. Aprendizajes basados en la investigación.....	50



6.1.3. Aprendizajes basados en proyectos.....	51
6.1.4. Aprendizaje Activo en modalidad híbrida	52
6.1.5. Inteligencia Artificial y tecnologías de vanguardia	52
6.1.6. Evaluación participativa	53
6.1.7. Evaluación al trabajo de estudiantes	53
6.1.8. Evaluación docente	54
6.1.9. Modalidad	55
6.10. Recursos de Aprendizaje para modalidad híbrida	56
6.2. Los Cuatro Saberes en el enfoque pedagógico	57
6.2.1. Habilidades blandas	58
6.3. El churo en la docencia	59
6.3.1. Espirales curriculares de carrera	59
6.3.2. Desafíos comunitarios.....	60
6.4. El churo en el sistema de créditos	61
6.4.1. Distribución general de créditos de las carreras.....	64
6.4.2. Organización del desafío comunitario en la estructura por créditos académicos	64
6.4.3. Titulación.....	64
6.4.3. Fortalecimiento de la inter y transdisciplinariedad y los ejes de aprendizajes	65
6.5. Usos académicos de las lenguas ancestrales	66
6.6. Perfil general de estudiantes egresados	66
6.7. Perfil general de docentes e investigadores	67
6.8. Dominios Académicos	68
7. Cuidado, Gestión y Fortalecimiento en la UINPIAW	71
7.1. Componente de implementación del modelo educativo y diseño curricular	73
7.2. Centros del saber	73
7.3. Componente de admisiones y nivelación	74
7.4. Componente de biblioteca.....	75
7.5. Componente de titulación	76
7.6. Componente de Bienestar Universitario	76
7.7. Componente de Mejoramiento Continuo y Seguimiento	77
7.8. Componente de Postgrado	78
7.9. Procesos de revitalización y enseñanza de idiomas originarios y extranjeros	78
7.10. Componente de Investigación	79
7.11. Componente de Vinculación	81



7.12. Componente de Editorial y Publicaciones	82
7.13. Componente de Educación Continua	83
7.14. Componente de territorialización	83
8. Referencias	88

Índice de Figuras

Figura 1. El árbol de la educación propia UINPIAW	23
Figura 2. Articulación de las funciones sustantivas	34
Figura 3. Chakana, los 4 saberes	58
Figura 4. Espirales curriculares de las carreras	59
Figura 5. Caracola PAO	62

Índice de Tablas

Tabla 1. Clasificación de los Desafíos Comunitarios	60
Tabla 2. Estructura curricular	65

Glosario

- ABP** (Aprendizaje Basado en Proyectos)
- CACES** (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior)
- CCA** (Centro Cultural Afroecuatoriano)
- CEA** (Centro de Estudios Afroecuatorianos)
- CEAA** (Centro de Estudios Africanos y Afrodiaspóricos)
- CES** (Consejo de Educación Superior)
- CONAIE** (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador)
- CONFENIAE** (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana)
- DINEIB** (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe)
- DPA** (Departamento de la Pastoral Afroecuatoriana)
- EIB** (Educación Intercultural Bilingüe)
- ERPE** (Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador)
- FCUNAE** (Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana)
- FEI** (Federación Ecuatoriana de Indios)
- FECONIC** (Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi)
- FOGNEP** (Federación de Organizaciones Negras de Pichincha)
- IAP** (Investigación-Acción-Participativa)
- IFA** (Instituto de Formación Afroecuatoriana)
- LOES** (Ley Orgánica de Educación Superior)
- MOMUNE** (Movimiento de Mujeres Negras de Quito)



PAO (Periodos Académicos Ordinarios)

PEBI (Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural)

SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi)

SERBISH (Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar)

UINPIAW (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi)



1. Introducción

El modelo educativo y pedagógico ofrece un marco histórico, filosófico, político y práctico para sostener la articulación de las funciones sustantivas de la universidad (investigación, vinculación y docencia) y orientar integralmente el quehacer universitario desde una visión específica de lo que es la educación. En el caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW) esta visión es la de una **educación propia que sea transformadora y socialmente comprometida. Nuestro modelo materializa un compromiso con las luchas históricas y contemporáneas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios, y los sectores populares y trabajadores del país, al reconocer la universidad como un espacio político de resistencia y de construcción de justicia social.**

La educación propia es un proyecto de los pueblos y nacionalidades indígenas, afrodiaspóricos y montubios en el país. Sus características esenciales **-anticolonialista, antirracista y profundamente comprometida con la liberación de los pueblos, la justicia social, la autodeterminación y la equidad económica-** sostienen y nutren el modelo educativo con el cual la UINPIAW busca construir y sostener una práctica educativa sensible, crítica y transformadora. En este marco, la Universidad se fundamenta también en una gestión comunitaria que crea y sostiene puentes entre la universidad y los territorios, permitiendo que las decisiones institucionales respondan a las necesidades, saberes y horizontes colectivos de los pueblos, y garantizando la participación de sus actores en el diseño, ejecución y evaluación de los procesos formativos.

La relación orgánica de la universidad con el movimiento indígena y otros actores del campo popular es parte constitutiva de su razón de ser. **Por ello tiene un horizonte de territorialización que implica la posibilidad de un crecimiento académico con contenidos, enfoques, prioridades y modos de funcionamiento acorde a las realidades regionales concretas de las nacionalidades y sectores populares del país.** Este compromiso es una apuesta por aportar y acompañar, desde la educación, a los procesos de fortalecimiento organizativo y político de los pueblos.

El **modelo educativo** señala **cómo se concibe la educación y de qué maneras sus tres funciones sustantivas responden a esa idea de educación. Para esto, define los valores fundamentales de la universidad** que se refieren a quién va dirigida, qué camino se recorre en la formación y cómo egresa una persona luego de haber andado ese camino formativo.

Por su parte, el **modelo pedagógico** orienta **cómo se enseña y se aprende, cómo se organiza y articula el conocimiento con la investigación y la vinculación con la sociedad, y cómo estos procesos educativos responden a los problemas sociales y de la vida.** En el caso de la UINPIAW, este modelo adopta un enfoque liberador que promueve aprendizajes basados en la investigación y en proyectos, haciendo de la **educación un proceso colectivo, comunitario, dinámico y situado**, donde las y los estudiantes son protagonistas activos de su formación y son actores conscientes de la transformación social a través del trabajo comunitario.



¿Cómo está estructurado el modelo educativo de la UINPIAW?

El modelo educativo de la UINPIAW responde a cuatro preguntas clave:

1. ¿De dónde surge este modelo y por qué es relevante?

Esta pregunta se responde en la sección de "[Contextualización](#)", donde se presenta el contexto histórico y las luchas que sustentan el proyecto educativo de la UINPIAW.

2. ¿Qué es la educación en la UINPIAW y para quién está pensada?

Se detalla en la sección "[Modelo Educativo en la UINPIAW](#)", donde se describen los fundamentos, la misión y la visión de la universidad.

3. ¿Cómo funciona y se organiza el modelo pedagógico?

Se desarrolla en la sección de "[Modelo Pedagógico y Diseño curricular](#)", que define:

- La estructura y diseño curricular, o cómo la UINPIAW define el camino que recorren sus estudiantes en su proceso de formación.

4. ¿Cómo se gestionan los procesos institucionales de acuerdo con el modelo?

Se aborda en la sección "[Cuidado, gestión y fortalecimiento de la UINPIAW](#)", donde se delimitan los campos de acción de cada unidad de la universidad, la relación y el cuidado entre sus actores, y los fundamentos para caminar hacia un modelo de gestión centrado en el cuidado de la vida y la comunidad, y con el horizonte de una gestión territorializada.



2. Metodología

Diagnóstico y hallazgos:

La actualización del modelo educativo de la UINPIAW partió de un diagnóstico integral que permitió identificar fortalezas y aspectos a profundizar. El análisis del modelo vigente hasta 2024 reveló un ambicioso proyecto pedagógico orientado a responder a las necesidades e intereses de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, con un posicionamiento político e histórico centrado en lo intercultural y comunitario. Sin embargo, también evidenció que el modelo anterior no guiaba de forma clara las acciones necesarias para su operativización. Asimismo, se identificaron áreas que requerían mayor desarrollo conceptual, mejor articulación entre fundamentos y prácticas pedagógicas, así como estrategias claras para la inclusión territorial, la sostenibilidad y el acceso equitativo a la educación superior. En este sentido, el presente modelo ha buscado establecer lineamientos definidos y herramientas tanto conceptuales como técnicas que permitan aterrizar sus fundamentos en las distintas áreas de acción de las unidades y actores de la comunidad universitaria. Se facilitaron diálogos con la comunidad casa afuera que mostraron además brechas formativas, visiones diversas sobre la educación superior además de las visiones andinas, y una fuerte relación entre territorio, saberes y luchas políticas que debían ser consideradas en el rediseño del modelo.

Construcción colectiva:

El proceso de actualización de nuestro Modelo Educativo fue colectivo, comunitario y se valió tanto de mirar al pasado como de sostener diálogos en el presente dentro de la universidad y con varias comunidades, organizaciones, educadoras y educadores, y colegios en las tres regiones del país. Fue esencial incorporar la historia del proyecto nacional de educación, así como la de las luchas por la educación propia de los pueblos y nacionalidades, ofreciendo un marco integral que refleje sus demandas históricas. Siguiendo el concepto de *minka*, basado en la reciprocidad, solidaridad e igualdad, se desarrolló un proceso participativo con actividades investigativas y mesas de trabajo. Estos espacios involucraron, casa adentro, a estudiantes, docentes, y trabajadoras y trabajadores de la Universidad, así como también a actores clave de los pueblos y nacionalidades casa afuera, permitiendo construir colectivamente el modelo educativo.

El proceso incluyó talleres fundamentados en pedagogías populares, que reconocen las experiencias de las personas y las comunidades como fuentes legítimas de conocimiento. El equipo de la UINPIAW facilitó espacios de diálogo crítico mediante herramientas creativas como juegos, dibujos y collage. Este enfoque participativo permitió reflexionar colectivamente sobre los desafíos del modelo educativo, generando propuestas para su actualización que responden a las necesidades actuales de la comunidad universitaria y las demandas históricas de los pueblos y nacionalidades.

Seguimiento y mejora continua:

Es importante mencionar que el presente modelo educativo de la UINPIAW articula la filosofía institucional con la normativa establecida por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), sus reglamentos y demás normativa emitida por los organismos de regulación del Sistema de Educación Superior. En este marco, contempla las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con perspectiva de innovación y mejora continua, y considera



aspectos clave como el desarrollo de habilidades blandas, la relación teoría-práctica y el uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial. Asimismo, la universidad cuenta con una instancia responsable de gestión del modelo y se articula a la planificación estratégica institucional, acompañado de un plan anual de implementación que contempla estrategias de evaluación periódica, retroalimentación y ajustes.

Asimismo, al ser un modelo educativo innovador, el plan de acción para evaluar su implementación y fortalecer el modelo seguirá sus fundamentos de praxis y de comunidad. Es decir, la institución garantizará que la puesta en práctica del modelo retroalimente de forma rigurosa a los instrumentos curriculares, concibiéndolo como un modelo vivo, y en constante diálogo con la comunidad tanto casa adentro como casa afuera. De este modo, el diálogo permitirá enriquecer la filosofía institucional y la proyección de su oferta académica, investigación y vinculación con la sociedad.



3. Marco normativo

El modelo educativo se fundamenta en un marco normativo que reconoce y garantiza los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades, conforme a la Constitución de la República del Ecuador, los instrumentos internacionales de derechos humanos y la legislación nacional en materia de educación superior. Este marco respalda el carácter comunitario, intercultural y plurinacional de la universidad, asegurando su autonomía y la integración de saberes ancestrales, territoriales y lingüísticos en todos los niveles y dimensiones de su quehacer académico.

3.1. Enfoque de Derechos Colectivos

El modelo educativo de la UINPIAW se fundamenta en el enfoque de derechos colectivos como marco normativo y político central para la construcción de una educación propia, liberadora y hacia la construcción del Estado Plurinacional. Este enfoque reconoce a los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios como titulares de derechos históricos y culturales que deben ser garantizados por el Estado, especialmente en lo que respecta a la protección, desarrollo y transmisión de sus saberes, lenguas, metodologías, culturas y sistemas educativos. Desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe no es una política sectorial, sino un derecho colectivo que debe ser fortalecido en todos sus niveles, conforme a la diversidad cultural y epistémica de los pueblos.

3.2. Enfoque de Derechos Humanos

Igualmente, el modelo educativo tiene un enfoque de derechos humanos, entendidos como universales, inalienables, interdependientes e indivisibles, y sustentados en un sólido marco normativo nacional e internacional que orienta nuestro compromiso institucional de garantizar el derecho a una educación en condiciones de igualdad, pertinencia y dignidad. Este enfoque fundamenta nuestro compromiso de que todas las personas accedan a procesos y espacios educativos libres de toda forma de violencia, discriminación o exclusión, y promueve entornos seguros, diversos y respetuosos que celebran la diversidad en todas sus expresiones. En este sentido, el modelo asume la educación como un derecho humano fundamental, orientado al fortalecimiento del tejido comunitario y al ejercicio pleno de la autonomía, la justicia social y la construcción de un horizonte común basado en el buen vivir.

3.3. Normativa Nacional

- Artículo 1 de la Constitución de la República del Ecuador: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (...)”
- Artículo 10 de la Constitución de la República del Ecuador: “Las personas, comunidades, pueblos, nacionalidades y colectivos son titulares y gozarán de los derechos garantizados en la Constitución y en los instrumentos internacionales.”
- Artículo 57 de la Constitución de la República del Ecuador: Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos:



12. Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora.

13. Mantener, recuperar, proteger, desarrollar y preservar su patrimonio cultural e histórico como parte indivisible del patrimonio del Ecuador. El Estado proveerá los recursos para el efecto.

14. 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.

- Artículo 348 de la Constitución de la República del Ecuador: “La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. (...) El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fisco-misional, artesanal y comunitaria (...)”
- Artículo 350 de la Constitución de la República del Ecuador: “El sistema de educación superior tiene como finalidad (...) la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; (...)”
- Artículo 351 de la Constitución de la República del Ecuador: “El sistema de educación superior estará articulado al sistema nacional (...) y se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento (...)”
- Artículo 8 de la Ley Orgánica de Educación Superior: “La educación superior tendrá los siguientes fines:
 - g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.
 - k) Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe superior, con criterios de calidad y conforme a la diversidad cultural.
 - l) Fortalecer la utilización de idiomas ancestrales y expresiones culturales, en los diferentes campos del conocimiento.”
- Artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.”
- Artículo 14.1 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.”
- Artículo 27.3 del Convenio 169 de la OIT sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: “Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación (...) y facilitarles recursos apropiados con tal fin.”
- Artículo 15.2 de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: “Los Estados y los pueblos indígenas, en concordancia con el principio de



igualdad de oportunidades, promoverán la reducción de las disparidades en la educación entre los pueblos indígenas y los no indígenas.”

- Artículo 18 de la Ley Orgánica de Educación Superior: “El ejercicio de la autonomía responsable consiste, entre otros aspectos, en la libertad de expedir sus estatutos; la libertad en la elaboración de sus planes y programas de estudio; la libertad para gestionar sus procesos internos; la libertad para elaborar, aprobar y ejecutar el presupuesto institucional; la capacidad para determinar sus formas y órganos de gobierno, en consonancia con los principios de alternancia, equidad de género, transparencia y derechos de participación señalados por la Constitución.”
- Disposición General Décima Séptima de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES): “Las Instituciones de Educación Superior Intercultural tendrán un carácter comunitario en su modelo de gestión. El Reglamento a esta ley especificará las características y alcance de dicho carácter.”
- Artículo 93 del Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización (COOTAD): “Son regímenes especiales de Gobierno Autónomo Descentralizado establecidos por libre determinación de los pueblos, nacionalidades y comunidades indígenas. En estos regímenes especiales, en el marco del respeto a los derechos colectivos e individuales, se aplicarán de manera particular los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, los usos y costumbres, así como los derechos colectivos de los pueblos, nacionalidades y comunidades indígenas, de conformidad con la Constitución, los instrumentos internacionales y este Código.”
- Artículo 511 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, la Creatividad y la Innovación: “Son todos aquellos conocimientos colectivos, tales como prácticas, métodos, experiencias, capacidades, signos y símbolos propios de pueblos, nacionalidades y comunidades que forman parte de su acervo cultural y han sido desarrollados, actualizados y transmitidos de generación en generación. Son conocimientos tradicionales, entre otros, los saberes ancestrales y locales, el componente intangible asociado a los recursos genéticos y las expresiones culturales tradicionales (...)”
- Artículo 512 del mismo Código: “La protección de estos conocimientos se hará de acuerdo con sus propias costumbres, instituciones y prácticas culturales, la Constitución y los tratados internacionales que rijan la materia, coadyuvando al fortalecimiento de sus estructuras tradicionales internas.”
- Artículo 513 del mismo Código: “Para efectos del presente Código, se entenderá por legítimos poseedores a las comunidades, pueblos, nacionalidades indígenas (...)”
- Artículo 81.f de la Ley de Tierras Rurales y Territorios Ancestrales: “Para la construcción de infraestructura prevista en las políticas públicas de vivienda rural, servicios de salud y educación; y otros proyectos de infraestructura y servicios públicos, las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades deberán ceder al Estado el derecho de uso y usufructo de superficies determinadas de tierra en que se construirá la infraestructura correspondiente. Sin embargo, estas tierras se mantendrán en propiedad comunitaria. Esta cesión será suficiente para que el Estado realice las inversiones necesarias.”
- Ratificaciones y leyes vinculantes:
 - Mayo 2008: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
 - 2012: Ley Orgánica de Discapacidades.
 - 2014: Ley Orgánica de Consejos Nacionales de Igualdad.
 - 2018: Creación del Consejo Nacional para Discapacidades.



- Disposición General Quinta de la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior (Reg. Of. Supl. 297, 2 ago 2018): “Sin perjuicio de lo establecido en la Disposición Reformatoria Sexta de la presente Ley, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, en su calidad de promotora de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi como institución de educación superior pública, de carácter comunitario, con autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica [...]. Para dar cumplimiento a lo previsto en el inciso anterior y garantizar el desarrollo y fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe previsto en el numeral 14 del artículo 57 de la Constitución, se declara la extinción de todos los actos administrativos emanados de los órganos públicos rectores del Sistema de Educación Superior que hubieren conducido a ordenar la suspensión de la institución particular autofinanciada denominada Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. El establecimiento de la sede matriz, su modelo de gestión y demás aspectos académicos de la Universidad, se determinarán en su Ley de Creación, tomando en consideración criterios demográficos y territoriales de pueblos y nacionalidades indígenas.”
- Disposición Transitoria Primera de la Ley de Creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Reg. Of. 393, 5 ago 2004; reformada por Ley Orgánica Reformatoria a la LOES): “De conformidad con lo establecido en la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación Superior y el Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas, una vez promulgada la presente ley, el Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación designará a los miembros de la Comisión Gestora, que estará conformada por representantes del Promotor y de la CONAIE. Para su nombramiento, los miembros de la Comisión Gestora cumplirán los requisitos establecidos en el Reglamento de Creación, Intervención y Suspensión de Universidades y Escuelas Politécnicas. La Comisión Gestora actuará como máxima autoridad de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi por un periodo improrrogable de tres años contados a partir de la vigencia de esta ley y desempeñará las funciones académicas, administrativas, financieras y regulatorias requeridas. Quien presida la Comisión Gestora representará jurídicamente a la Universidad durante el periodo de transición. Los miembros serán de libre nombramiento y remoción.”



4. Contextualización y crítica a la educación nacional al servicio del mercado

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW), es una institución pública y comunitaria, financiada por el Estado, creada mediante Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior, del 2 de agosto de 2018. Ese hito histórico fue el **resultado de una larga y persistente lucha de los pueblos y nacionalidades por una educación propia frente a un proyecto nacional de educación que reproduce las lógicas de un sistema capitalista, colonial y patriarcal.**

Para comprender el contexto en el que se construye el proyecto educativo de la UINPIAW, es necesario situar el rol de la educación dentro de la producción material y espiritual de la vida en un sistema social y económico determinado (Passeron, J. C., & Bourdieu, P., 2009; Bourdieu, P., & Passeron, J. C., 2019). En este sentido, el sistema educativo de un país no es neutro: reproduce las lógicas de poder y dominación propias del sistema capitalista, colonial y patriarcal al que pertenece. **Particularmente, en un contexto marcado por el capitalismo global y los intereses transnacionales, el proyecto nacional de educación se configura, en gran medida, para responder a las demandas del mercado de trabajo, proveyendo mano de obra calificada cuyas ganancias benefician a las clases dominantes.** Esto implica que, aunque la educación pública garantice el acceso universal y gratuito, su diseño y organización han respondido históricamente a los intereses privados de quienes detentan el poder económico y social (Benavides et al., 2023).

Haciendo una lectura histórica, hay un paso de un proyecto de educación situado en la “escuela blanca y terrateniente” donde había una clara exclusión de las mayorías, a una “escuela de masas” bajo el paradigma modernizador del Estado, y la consolidación de este paradigma bajo la construcción de una institucionalidad de aseguramiento de la calidad en las últimas décadas. **Si bien el proyecto modernizador del Estado redujo la brecha de acceso propia de la escuela blanca terrateniente, preservó las desigualdades sociales y dejó intactas las relaciones materiales de poder.** De este modo, la modernización educativa, lejos de romper con el poder de las clases dominantes, transitó de un modelo elitista y excluyente a una educación de masas subordinada a las lógicas del sector productivo. **Este proceso se consolidó mediante la estandarización de perfiles académicos y profesionales en competencias y resultados de aprendizaje alineados con las necesidades de la producción capitalista, articulados por organismos de acreditación nacional e internacional** (Benavides et al., 2023).

Bajo este contexto, y en el marco de construcción de este modelo educativo, es importante reconocer que los instrumentos técnicos curriculares son inherentemente políticos: determinan qué cuenta como educación válida y cómo medirla. **Nuestro proyecto de educación propia parte así de una mirada crítica del sistema nacional de educación, entendiendo que construir una educación para la liberación y la emancipación implica redefinir criterios y diseñar nuevos instrumentos que respondan a lógicas antirracistas, anticapitalistas y antipatriarcales.**

En concordancia con esto, identificamos que la educación superior ha ido fortaleciéndose como una herramienta para la inserción laboral dentro de un mercado capitalista en expansión, priorizando competencias técnicas y estándares globales de productividad sobre la formación integral, territorializada y culturalmente situada. Esto ha implicado una orientación curricular enfocada en la estandarización del conocimiento, desconectada de los saberes ancestrales, las prácticas comunitarias y las realidades diversas de los pueblos.



Asimismo, las políticas educativas han contemplado momentos de ampliación del acceso, pero sin transformaciones estructurales en el modelo pedagógico.

En este escenario, **el proyecto de educación propia de los pueblos y nacionalidades emerge no como una alternativa marginal, sino como una respuesta política y epistémica de disputa de sentido al sistema educativo nacional.** Es una propuesta que se nutre de procesos históricos de resistencia, construcción de autonomía y afirmación de los saberes colectivos, y que **desafía los marcos coloniales del conocimiento y la organización curricular utilitaria al capitalismo.** La UINPIAW, en este sentido, se sitúa como una institución estratégica en el camino de descolonización de la educación y la construcción de un estado plurinacional e intercultural.

De este modo, como herederos de **las luchas por una educación propia que comenzaron como demandas de acceso y se han ido complejizando hasta centrar la justicia curricular como horizonte político, nuestro proyecto educativo, más allá de garantizar cupos, reclama una educación capaz de reimaginar y reinventar el mundo.** Más aún, en un país plurinacional como el Ecuador, en el que coexisten 18 pueblos y 15 nacionalidades indígenas, así como el pueblo afrodescendiente y el pueblo montubio, la justicia curricular es fundamental para revertir las históricas desigualdades impuestas por el capitalismo, el racismo y el patriarcado. Los pueblos y nacionalidades han sido sistemáticamente invisibilizados en los contenidos, lenguas y referentes educativos. Implementar un enfoque de justicia curricular en la educación superior implica **transformar el currículo en un espacio de reparación histórica, equidad epistémica y ejercicio pleno del derecho a una educación propia, con pertinencia cultural y lingüística.**

4.1. Justicia curricular, una disputa por el sentido de la educación

La justicia curricular es un **principio ético y político** que busca garantizar que los saberes, metodologías, lenguas y formas de vida de todos los grupos sociales estén presentes y valorados en el currículo educativo. Cuando hablamos de justicia curricular buscamos **disputar el sentido hegemónico de la educación y plantear la distribución y la construcción equitativa de conocimientos,** el uso y aprendizaje de saberes históricamente marginados en la educación superior y la participación de las comunidades históricamente deshumanizadas o violentadas en el sistema educativo.

No se trata solo del derecho a aprender, sino también a **que los aprendizajes sean relevantes, significativos y conectados con la historia y los contextos socioculturales de las y los estudiantes.** La justicia curricular, como dimensión de la justicia social, demanda un currículo que responda a los intereses de las comunidades oprimidas, fomente el aprendizaje plural e inclusivo, y contribuya activamente a transformar las relaciones sociales hacia una sociedad más igualitaria (Connell, 2009).

Este enfoque **examina críticamente los componentes centrales del proceso educativo, como los contenidos, las estrategias didácticas, los sistemas de evaluación y las relaciones con la comunidad.** Permite entender fenómenos como la deserción cuando el currículo se desconecta de la realidad estudiantil (de la Cruz, 2016). En el ámbito cotidiano de la universidad, orienta la creación de programas, contenidos y proyectos que se anclen en el



horizonte profesional, político y de transformación social de las comunidades históricamente deslegitimadas como productoras de conocimiento.¹

Para comprender el sentido profundo de este enfoque, es necesario situarlo en el marco histórico de las luchas por una educación propia, desde donde se ha gestado la justicia curricular como fundamento del modelo educativo de esta universidad.

4.2. La lucha por una educación propia

La lucha por una educación propia empezó incluso antes de la formación de la república. Durante la ocupación colonial, las revoluciones y revueltas de los pueblos indígenas, así como los cimarronajes de los pueblos africanos y afrodescendientes, son evidencia de las luchas por un destino y forma de vida propio. Esto incluyó la transmisión de saberes y el fortalecimiento de formas de aprendizaje. Sin embargo, si partimos de los registros de la historia nacional a partir de la constitución de la república, ya en 1939 se registra que existían espacios educativos gestándose desde la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI). Sindicatos y comunidades indígenas organizados producían materiales de educación liberadora como por ejemplo el periódico *Ñucanchic allpa* (Inuca, 2017).

En la década de 1940, Dolores Cacuango empieza a materializar el sueño de escuelas de educación propia. Mama Dolores Cacuango solicita a compañeras del Partido Comunista del Ecuador apoyo para constituir escuelas que eran “ilegales” por estar fuera de la lógica racista de las escuelas prediales que promovía el Estado, y eran clandestinas porque tomaban lugar a escondidas de los hacendados (Gonzalez, 2015). **Estas escuelas ya definían políticamente las formas de vida y conocimiento basadas en el buen vivir, *allikawsay*. Esto implicaba: *kawsaypura* (convivencia entre culturas y seres vivos), *rikcharimui* (conciencia social) y *hatarishun* (levantamiento colectivo), que resalta el trabajo político colectivo en acción** (Inuca, 2017).

El afán de constituir y sostener escuelas no responde a una aceptación de la escuela como único espacio de educación, por el contrario, **responde a una visión clara y estratégica de transformación social y afirmación política de la cultura propia en el contexto del Estado-nación y contra la colonialidad del poder** (Quijano, 1992). Por ello, es importante recordar que las personas que asistían a estas escuelas eran perseguidas, que sus casas eran quemadas, que a pesar de todo, se establecían estrategias para continuar con las escuelas, escondiéndolas, creando espacios desarmables, o estudiando en las noches (Rodas, 2007). Es decir, que **la educación propia fue asediada, y más aún, que el conocimiento con un horizonte propio ha sido constantemente negado para las nacionalidades y pueblos, y que, por lo tanto, toda construcción de espacios de educación propia se ha sostenido en resistencia, enfrentando la violencia de un Estado colonial y racista.**

Más tarde, **a partir de los años cincuenta y hasta 1980, desde los gobiernos nacionales se pone énfasis en la educación rural como agente de modernización en búsqueda de capturar la labor de la gente dentro de un esquema capitalista.** Los programas de “inclusión del campesinado”, como los ejecutados por la Misión Andina como contraparte local del programa estadounidense Alianza para el Progreso y otras organizaciones extranjeras de desarrollo, se enfocaron en la capacitación dentro de un marco técnico-productivo diseñado para maximizar el rendimiento económico en función de los intereses estatales y privados. Cabe recalcar, que la población rural del Ecuador era una categoría

¹ Estas ideas se desarrollan de manera más detallada y profunda, con lineamientos para su implementación, en el documento de la Política de Justicia Curricular de la Universidad.



amplia que dividió a la población a través de una doble clasificación racializada y de clase narrada en grados de “progreso”.

Sin embargo, **en esas décadas, ancladas en un trabajo de liberación, comunidades organizadas lograron la apropiación de algunos espacios dentro esos programas de educación y propusieron varios proyectos de educación propia**. Por ejemplo, en 1964, con el acompañamiento de Monseñor Leonidas Proaño se impulsaron las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (**ERPE**) para alfabetizar en Chimborazo y Pichincha, usando el kichwa y el castellano. Posteriormente, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (**SEIC**) en 1974 utilizó el kichwa como lengua principal y formó maestros comunitarios. También surgieron las escuelas bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana FCUNAE (1975) en la Amazonía y el Subprograma de Alfabetización Kichwa (1978), fortaleciendo el uso de la lengua. En 1979, se estableció el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar (**SERBISH**) en Morona Santiago y Zamora Chinchipe, que también ofreció educación bilingüe con shuar y castellano. Estos proyectos produjeron textos educativos que recogen historias, saberes y estéticas propias, y el fortalecimiento de pedagogías políticas (Ministerio de Educación, 2013).

La década de **1980 fue un período crucial para la consolidación de la educación propia de los Pueblos indígenas en Ecuador a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**. Este avance no fue un proceso espontáneo, sino el resultado de décadas de lucha de las organizaciones indígenas en un país marcado por una profunda herencia colonial. En 1988, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) desarrolló una propuesta educativa nacional, que llevó a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (**DINEIB**). En 1992, con el artículo 2 de la Ley 150, la DINEIB obtuvo la descentralización administrativa, técnica y financiera del Estado, adquiriendo una estructura autónoma. Este logro marcó un hito en la autonomía de la educación propia, consolidando la gestión educativa fuera del control directo del Estado, y promoviendo un enfoque intercultural y bilingüe en el país. Estos avances son parte de una victoria política que desafió el racismo estructural del país, que se articuló a reivindicaciones sobre territorio, formas jurídicas y culturales y que es parte del proceso de la construcción de la plurinacionalidad (Rodríguez, 2018).

La EIB dentro del aparato estatal, aunque con desafíos, permitió un diálogo fundamental entre los discursos indígenas y las políticas estatales. La dualidad educativa que emergió en esta etapa no solo abrió espacio para la formación de docentes y currículos bilingües, sino que también impulsó una transformación profunda en cómo se concebía la relación entre los pueblos indígenas y la "sociedad nacional". Proyectos como el **Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe** de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana CONFENIAE desde 1982, el **Colegio Nacional Macac** que inició en 1986 un programa de autoeducación en kichwa, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), que a partir de ese mismo año elaboró propuestas curriculares para 53 escuelas (Ministerio de Educación, 2013), muestran cómo la educación intercultural funcionaba como una herramienta política clave en la búsqueda de autonomía y el reconocimiento de las culturas de nacionalidades y pueblos.

Los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB) han sido fundamentales en la lucha por la construcción de un sistema educativo propio, al servicio de los pueblos y nacionalidades. Su surgimiento respondió a una demanda histórica: la urgencia de formar educadores y educadoras comprometidos con los procesos de liberación, capaces de



sostener desde las aulas el proyecto político de la educación intercultural bilingüe como derecho colectivo y herramienta de autodeterminación. Sin embargo, las limitaciones estructurales del Estado y la distribución desigual de estos institutos —como en el caso de Cotopaxi, dentro del ámbito del SEIC— evidenciaron la necesidad de fortalecer alternativas desde las propias organizaciones, como el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PAC) de la Universidad Politécnica Salesiana, concebido como una continuación coherente del proceso de educación propia impulsado por los pueblos. Instituciones como el Instituto Superior Quilloac, que alcanzó reconocimiento nacional por su calidad, dan cuenta de que estos espacios no solo han formado docentes, sino que han sido verdaderos territorios de resistencia pedagógica, cultural y política (Villagómez, 2018). **Los logros de esta época no solo institucionalizaron un sistema educativo alternativo, sino que ofrecieron una plataforma para la resistencia y la autodeterminación indígena hacia el anclaje de la educación propia** (Muyolema, 2020).

En 1990, la CONAIE consolidó una estructura organizativa nacional con una agenda política que denunciaba tanto las estructuras coloniales de poder como las políticas neoliberales. Igualmente, el levantamiento, siguiendo los principios que sostenían la educación propuesta por Mama Dulu², de riccharimui/conciencia social, y jatarishun/levantamiento, impulsó el fortalecimiento de la EIB como parte de las demandas de derechos colectivos. Durante los noventa, la EIB se vio afectada por la inestabilidad política y los ajustes económicos impuestos, pero logró sobrevivir gracias a su vínculo con el movimiento indígena (Muyolema, 2020). A pesar de los retos, la institucionalidad de la EIB fue reforzada por la Ley de Educación de 1992 y alcanzó un reconocimiento más amplio en la Constitución de 1998 que proclamó el carácter pluriétnico y plurilingüe de la sociedad ecuatoriana. Igualmente, **tras décadas de luchas, la Constitución de 2008, reconoció por primera vez el carácter plurinacional e intercultural del Estado, marcando un avance histórico en los derechos colectivos de los pueblos indígenas.**

4.3. El camino de la etnoeducación

De manera similar, el pueblo afrodescendiente, **a finales de la década de los setenta, comienza a conceptualizar la etnoeducación** a partir de un proceso de registro de memorias liderado por el maestro Juan García Salazar. El proceso de registro de memorias permitió recuperar las tradiciones orales, los saberes de las y los mayores y las historias de resistencia del pueblo afrodescendiente (García, 2003). Y, además, producir varios materiales educativos como los Cuadernos Afroecuatorianos. Juan García Salazar sienta las bases filosóficas de pedagogías enfocadas en la liberación, el estar bien colectivo, la importancia de la memoria y los saberes de las y los mayores, y la siembra de conocimientos en el territorio ancestral y existencial (León, 2021).

La etnoeducación, es un proceso de educación propia que surge como una propuesta educativa que busca la re-existencia de los saberes filosóficos, culturales y espirituales del pueblo afrodescendiente. Este enfoque educativo fue concebido como una herramienta para cuestionar y transformar las estructuras educativas coloniales y se ha articulado con las demandas por la interculturalización de la educación en el país.

En la historia de este proceso, el regreso a la democracia en Ecuador en 1979 representa un hito importante ya que trajo consigo un impulso a las luchas afrodescendientes, reflejado en la fundación del Centro de Estudios Afroecuatorianos (**CEA**) en Quito. Este centro surgió como

² Como se le conoce a Dolores Cacuango.



respuesta a la discriminación que experimentaban estudiantes afrodescendientes de distintas provincias en la capital, quienes se unieron para articular una plataforma de reflexión y acción que visibilizara las problemáticas de la comunidad afroecuatoriana en el país (Pavón, 2011).

La década de los ochenta también fue clave en el fortalecimiento de las organizaciones afroecuatorianas. En 1981, la creación de la Pastoral Afro en Quito representó un esfuerzo eclesial por acompañar a la comunidad afroecuatoriana en sus luchas. Este esfuerzo fue institucionalizado dos años después con la creación del Departamento de la Pastoral Afroecuatoriana (**DPA**), que se convirtió en un referente de organización y defensa de los derechos de las poblaciones afrodescendientes en el país. Igualmente, en 1985 la creación del Centro Cultural Afroecuatoriano (**CCA**), permitió un espacio sólido de difusión cultural y educación. Estas organizaciones son parte de las acciones con un horizonte político y cultural posicionando las luchas afroecuatorianas en el debate nacional sobre justicia, equidad y derechos colectivos (Pavón, 2011).

En los años noventa se expanden las acciones que cimentan la educación propia como parte de la propuesta educativa y política afroecuatoriana. En el “Quinto Encuentro de Familias Negras” de 1997, se crearon importantes entidades como la Federación de Organizaciones Negras de Pichincha (FOGNEP) el Movimiento de Mujeres Negras de Quito (MOMUNE), y la Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi (FECONIC). La FECONIC por ejemplo produjo en 2005 luego de varios talleres material educativo importante como el Módulo de Etnoeducación Afroecuatoriana “Nuestra Historia”. **A finales de los noventa, el proceso etnoeducativo cobró fuerza con la fundación del Instituto de Formación Afroecuatoriana (IFA) en 1998** y la celebración del IV Encuentro Binacional de Comunidades Negras de Colombia y Ecuador en 1999, que impulsó la etnoeducación como proyecto de "La Gran Comarca" como figura que nombra el vínculo entre las comunidades afrocolombianas y afroecuatorianas (Vera, 2017).

A partir del año 2000, el Estado ecuatoriano comenzó a responder a las crecientes demandas del movimiento afroecuatoriano, una respuesta que se cristalizó con la creación de la Dirección Nacional de Defensa de los Derechos del Pueblo Afroecuatoriano. Este cargo, destinado a promover y proteger los derechos de las comunidades afrodescendientes, representó un paso significativo hacia la institucionalización de la etnoeducación en el país. En 2006, la Ley de Derechos Colectivos de los Pueblos Negros Afroecuatorianos fue aprobada, destacando en su artículo 8 la necesidad de desarrollar políticas de etnoeducación mediante el Ministerio de Educación y Cultura, lo que llevó a la formación de la Comisión Pedagógica Nacional de Asuntos Afroecuatorianos (Vera, 2017). La formalización del proceso etnoeducativo continuó en 2011 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que promovía una educación inclusiva y reflejaba el carácter plurinacional del Estado ecuatoriano. **En 2016, se estableció la “Mesa de Etnoeducación Afroecuatoriana”,** como instancia de asesoría y diálogo hacia la implementación de la etnoeducación en las escuelas. A partir del mismo acuerdo ministerial que establece **se designan también las escuelas “Guardianas de los Saberes”, para la continuidad de la tradición, historia y cultura del pueblo afroecuatoriano** (Ministerio de Educación, 2016).

Una de las grandes herencias del proyecto de etnoeducación es haber concebido la educación como un camino de construcción de pedagogías antirracistas, comprometidas con la memoria, la justicia y la transformación social. En este horizonte, también es pertinente pensar en el “cimarronaje” como una herramienta pedagógica que nos permite vincular la



historia de la resistencia afrodiaspórica con las luchas antirracistas actuales del pueblo afrodescendiente, en el aula. Tal como lo planteaba Juan García (2020), el cimarronaje no es solo una memoria del pasado, sino una actitud actual de desobediencia, siembra y re-existencia que nos conecta con las vivencias actuales, los cuerpos presentes, y las relaciones que tejen las redes de las que somos parte. En diálogo con las ideas de bell hooks (2021), el cimarronaje como herramienta pedagógica antirracista nos permite interpelar las estructuras racistas desde el cuerpo, las prácticas y las formas de nuestras relaciones en el aula y fuera de ella. Más aún, nos permite sostener una educación para la libertad desde una ética del cuidado profundamente anclada en los afectos que nos regresa a una conexión sensible con el proceso de aprendizaje.

4.4. El proyecto educativo de la UINPIAW

Las luchas históricas de las nacionalidades y pueblos indígenas y del pueblo afroecuatoriano han convergido en la búsqueda de una educación que respete y valore sus identidades culturales, resultando en la creación de procesos de educación propia como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la etnoeducación. Ambas iniciativas, impulsadas por décadas de movilización, **con una visión política de derechos colectivos y transformación de la sociedad ecuatoriana marcada por la colonialidad, han logrado establecer marcos normativos para instaurar espacios educativos que prioricen los saberes, cultura y también lenguas de las nacionalidades y pueblos en el sistema educativo nacional.** Aunque en la práctica los retos continúan, hay un precedente importante del andar hacia la autonomía educativa y la construcción del estado plurinacional.

En este sentido, la UINPIAW se configura como el espacio de educación superior que integra los esfuerzos y demandas de las luchas históricas por una educación propia. La universidad se dedica a la población que ha forjado su derecho a una educación con un horizonte propio, desafiando los obstáculos impuestos por el racismo estructural y el clasismo. Por lo tanto, **la educación en la UINPIAW está destinada a personas de nacionalidades y pueblos, de sectores rurales y populares, quienes, sustentados en luchas colectivas, contribuirán a estas a lo largo de su formación.** Asimismo, la universidad se abre a todas las personas comprometidas con la transformación social hacia el ideal de eliminación de todo tipo de violencia. Este enfoque plantea el desafío de crear un espacio que respete la multiplicidad de visiones educativas, al tiempo que fomente un proyecto común orientado hacia una sociedad plural, equitativa, solidaria, antirracista y antipatriarcal.

La Universidad se construye como un proyecto colectivo, un ideal de comunidad en la que diferentes voces discuten posibilidades de convivencia más justas para todas las personas y seres con quienes cohabitamos el mundo. **Para esto, busca consolidar un modelo educativo que se construya con los saberes de las nacionalidades y pueblos, enfrentando las lógicas extractivistas del sistema colonial y patriarcal, y fortaleciendo un espacio seguro y estimulante para quienes históricamente no han sido el sujeto del modelo educativo nacional.**

4.4.1. Misión

Formar profesionales con excelencia académica y compromiso social, capaces de proteger, fortalecer y desarrollar el diálogo de saberes, a través de sus procesos formativos, de investigación y de vinculación que fomentan la interculturalidad para la construcción de un Estado Plurinacional.



La misión de la UINPIAW es formar seres humanos dispuestos a construir un Estado Plurinacional e Intercultural, lo que implica cultivar una educación que trascienda la mera transmisión de conocimientos técnicos para convertirse en un espacio de reflexión, acción y compromiso con las transformaciones de los sistemas sociales opresivos. Este objetivo demanda promover en las y los estudiantes una conciencia crítica y una sensibilidad hacia las múltiples identidades, saberes y culturas que conforman el tejido social del país. En este sentido, **el proceso educativo busca contribuir a la construcción de un Estado que respete la autonomía de los pueblos, incluya las voces de todos los sectores de la sociedad —especialmente de aquellos históricamente discriminados— y promueva su liberación económica, social y política.**

4.4.2. Visión

La Universidad Amawtay Wasi es reconocida como una institución de educación superior de referencia nacional e internacional en la producción de conocimiento académico intercultural de las nacionalidades y pueblos, la formación de profesionales interculturalmente competentes y comprometidos con la ética comunitaria, la transformación social y el buen vivir.

Este liderazgo requiere la articulación de docencia, investigación y vinculación con la sociedad desde enfoques culturalmente pertinentes, éticos y participativos, orientados a la justicia y la liberación de los pueblos. **Los programas formativos y los proyectos de investigación y vinculación deben responder a los intereses y necesidades específicas de las nacionalidades, pueblos y comunidades de vida de las y los estudiantes.** Este liderazgo implica la incorporación de lenguas originarias en la enseñanza y producción académica, el desarrollo de metodologías propias innovadoras, y la creación de plataformas para la difusión de estos conocimientos, tanto a nivel nacional como internacional. Igualmente, incluye el aprovechamiento de herramientas informáticas, tecnologías digitales e inteligencia artificial para la sistematización, almacenamiento y difusión del conocimiento, así como para sostener procesos de enseñanza-aprendizaje.



5. Modelo Educativo en la UINPIAW

En la UINPIAW entendemos al modelo educativo como la propuesta y espíritu que define la identidad de una universidad. Contiene el marco conceptual y metodológico que define la propuesta pedagógica de una universidad, diferenciándola de otras instituciones de educación superior. Un modelo expresa la visión compartida sobre la formación profesional y académica, estableciendo los fundamentos, enfoques y estrategias que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rivera et al, 2021).

El modelo educativo **es un instrumento curricular**, en cuanto traza el camino que queremos seguir como institución para cumplir con nuestra misión y visión. En este sentido, el modelo no establece procesos, reglamentos, instructivos, etc., pero sí los inspira. **Este documento describe de manera amplia el territorio educativo que habitamos y cuidamos como universidad intercultural y comunitaria, describiendo el enfoque educativo, la orientación metodológica para la enseñanza y la evaluación, y la forma en que se articulan las tres funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, vinculación con la sociedad). Este documento señala también hacia dónde y con qué fundamentos queremos enfocar el crecimiento de la universidad y por ello plantea un horizonte de acción de las distintas unidades de la institución.**

5.1. Fundamentos de la educación propia

La UINPIAW se constituye como un territorio de diálogo intercultural crítico en el que convergen conocimientos originarios de distintos pueblos para la construcción de una sociedad plural y equitativa. En esta sección, se explican las ideas principales que guían el modelo educativo y pedagógico, se define qué entendemos por educación propia y cuáles son sus fundamentos, así como la misión y visión de la universidad.

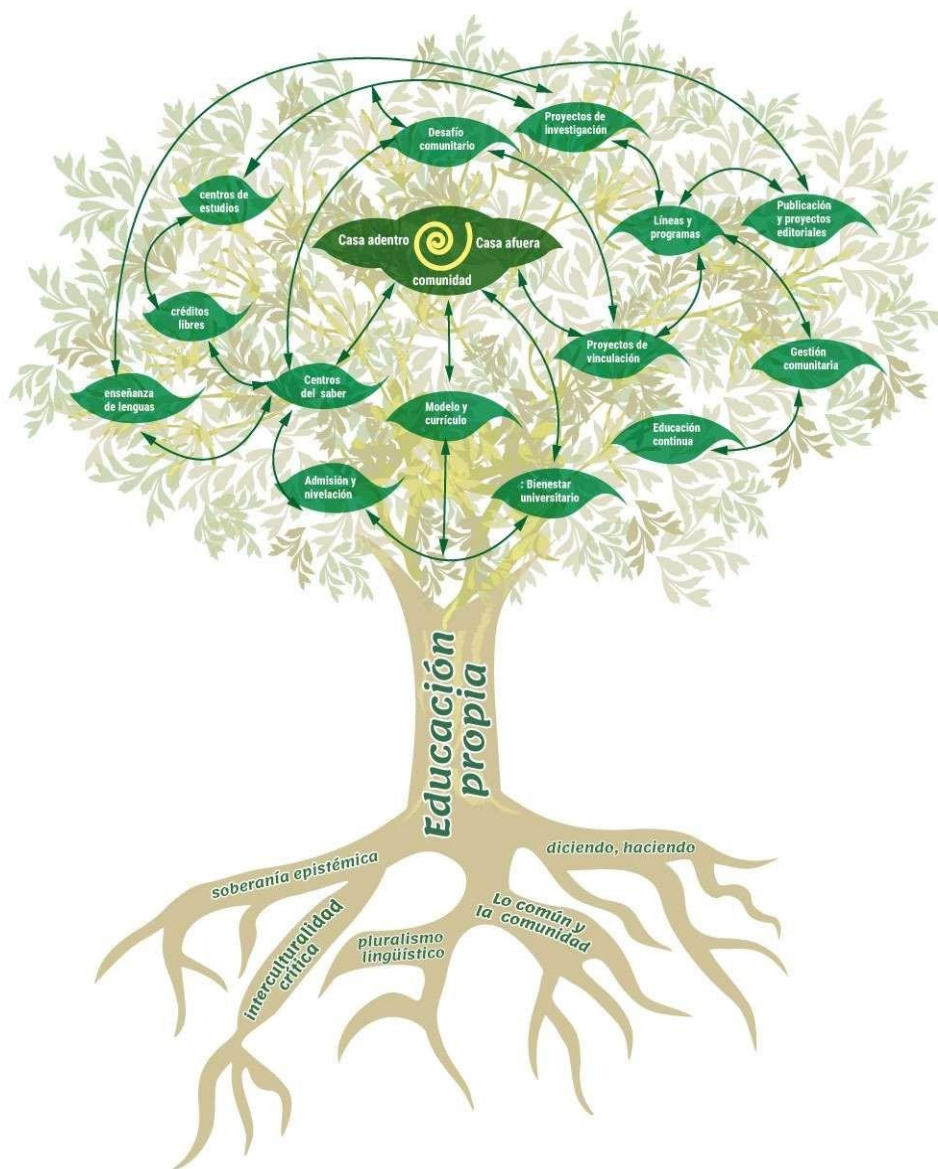


Figura 1. El árbol de la educación propia UINPIAW³

Como podemos ver en la figura del árbol, los 5 fundamentos sostienen el tronco de la educación propia que a su vez sostiene a la comunidad UINPIAW, tanto casa adentro como casa afuera. En la Amawtay Wasi, entendemos la educación propia como una lucha que se ancla en el reconocimiento de que **la educación es política**. Simultáneamente la educación

³ La figura del árbol proviene de una reflexión compartida con distintas comunidades en territorios de todas las regiones del país. El árbol representa la fortaleza de lo común en la que mientras más profundas son las raíces, mejor sostienen el crecimiento de las ramas para tocar el cielo. Así queremos representar la posibilidad de que las relaciones que nos sostienen puedan también ser el tejido desde el cual podamos impactar la educación y el entorno social. Estas relaciones son pensadas y descritas en esta sección a partir de cómo afectan al currículo. En la sección de [Gestión, Cuidado y Fortalecimiento](#) serán descritas en cuanto a cómo afectan la gestión académica.



propia es un espacio en constante construcción, donde las nacionalidades y pueblos dialogan tanto casa adentro como casa afuera para disputar el sentido de la educación pública. La educación propia planteada desde la UINPIAW se sostiene en cinco fundamentos básicos: soberanía epistémica, interculturalidad crítica, un sentido fortalecido de comunidad y comunalidad, plurilingüismo, y una apuesta por una gestión que lleve lo dicho a la praxis.

En el contexto de la educación propia en la UINPIAW, planteamos la praxis como la articulación dinámica entre teoría y práctica, en la que los fundamentos que sostienen los procesos educativos se traducen en acciones concretas que transforman la realidad. Por ello la praxis es transversal a todos sus fundamentos, pero a la vez habita de manera potente el fundamento que hemos llamado “diciendo, haciendo”, justamente resaltando el carácter de lucha de la educación propia en el país. La educación propia es un proceso vivo que, para la UINPIAW, toma lugar en múltiples territorios incluyendo aquellos digitales y se manifiesta tanto en pedagogías como en perfiles de egresados, docentes, y funcionarios.

Como institución somos la expresión de la “lucha comprometida” que detalla la CONAIE en su proyecto político, es decir una universidad comprometida con el desarrollo económico, social y cultural de una nueva sociedad plurinacional. Una universidad que ofrece una educación liberadora, crítica, reflexiva, plurinacionalista, gratuita y pública. Estamos dedicados y dedicadas a formar profesionales sensibles con un horizonte político liberador que combata a la dominación y opresión de cualquier grupo social sobre otro (CONAIE, 1994).

A continuación, una descripción de los cinco fundamentos que sostienen a esta educación propia:

5.1.1. Soberanía epistémica

Frente a la imposición histórica de una educación monocultural y monolingüe, la UINPIAW se define como un espacio de creación y difusión de sistemas de comprensión diversos. La Universidad plantea que es necesario, por un lado, cuestionar la pretensión de universalidad del pensamiento occidental hegemónico, y por otro, reconocer la creación comunitaria de conocimiento, al igual que a los sujetos colectivos como creadores de sistemas de comprensión integrados, arraigados en sus territorios y lenguas.

El modelo educativo de la UINPIAW se sostiene por lo tanto sobre una **soberanía epistémica**. Este concepto **cuestiona las estructuras coloniales** que han impuesto una forma única de conocimiento, colocando los saberes occidentales hegemónicos por encima de todos los otros. En lugar de eso, **busca reconocer, valorar y promover los conocimientos indígenas, afrodiaspóricos y montubios**, en la sociedad en general, pero también específicamente en la educación superior.

Para entender la soberanía epistémica, es necesario situarla en el marco de sentido que construye la colonialidad. Los estados nacionales en el continente construyeron su idea de ciudadano basándose en la identidad blanco-mestiza. Es decir, únicamente quienes cumplían con el ideal de lo “blanco-mestizo” eran considerados ciudadanos con derechos. Al mismo tiempo, definieron lo “no blanco” como sin poder ni derechos. Este proyecto buscó



borrar la historia de los pueblos para justificar la ocupación de los territorios y la explotación de los cuerpos (Segato, 2010).⁴

En respuesta a esta categorización política de los sujetos, la soberanía epistémica sitúa a la educación propia como un espacio de cultivo de saberes para la construcción del propio destino. Plantea un modelo educativo que promueve la autorrepresentación histórica y cultural, reafirmando los conocimientos, valores, lenguas y cosmovisiones de los pueblos. Esta perspectiva requiere abordar los desafíos de las sociedades contemporáneas desde distintas epistemologías y con actores académicos y no académicos (Taller Regional Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior en América Latina, 2009).

La soberanía epistémica se ancla al quehacer de la UINPIAW como una raíz crucial de la educación propia que usa marcos críticos y epistemologías de nacionalidades y pueblos indígenas, afrodiaspóricos, montubios, y afines a las luchas históricas de los mismos, para sostener el trabajo de los Centros del Saber o facultades. Para lograr esto, se promueve el uso de saberes ancestrales según la política de justicia curricular universitaria. Además, el conocimiento se organiza siguiendo el símbolo del churo (caracola o espiral)⁵, que representa la producción y protección de la vida. Este símbolo también es usado por varias nacionalidades y pueblos para comunicarse, llamar y alertar.⁶

Por ende, entendiendo que la misión de la UINPIAW es formar seres humanos dispuestos a construir un Estado Plurinacional e Intercultural sustentado en el buen vivir comunitario, el enfoque de soberanía epistémica permite el encuentro, sistematización y reproducción de múltiples formas de pensamiento desde una postura de cuestionamiento de la hegemonía eurocentrada y de la nación mestiza excluyente. En este sentido, la soberanía epistémica está estrechamente relacionada con la interculturalidad crítica, que **plantea el marco en el que los diversos conocimientos entran en interacción y diálogo, no como intercambios simbólicos, ni tampoco solamente teóricos o culturales, sino como procesos de praxis en los que se generan metodologías, herramientas y estrategias aplicables** en la docencia, en la producción de conocimiento y en la construcción, dentro y fuera de la universidad, de relaciones respetuosas de los saberes de los Pueblos y Nacionalidades y que trabajan por la dignidad de todas y todos.

⁴ Considerando esta historia es necesario recalcar que esta universidad habla de “lo indígena”, “lo afrodiaspórico” y “lo montuvio”, desde las luchas de re-existencia, reivindicación y autonomía y no desde las categorías coloniales de administración de poblaciones que creó el Estado nacional. Nuestra aproximación desafía cualquier instrumentalización de la identidad que anule diferencias, historias, memorias y especificidades de los múltiples pueblos que habitan los territorios de Abya Yala (Segato, 2010; Muyolema 2001; Tallbear 2013). En este sentido, hablamos de “lo indígena”, “lo afrodiaspórico” y “lo montuvio” como un ejercicio político de autodeterminación y reconocimiento de las historias múltiples que se tejen en los territorios. Asimismo, la afrodiáspora reconoce relaciones transnacionales entre comunidades africanas dispersas, sin imponer marcos o historias idénticas y reconociendo un proyecto político de aserción de la propia existencia y un horizonte de liberación. Lo montuvio, igualmente, se reconoce como una identidad política en la costa con una historia que combina una cultura distintiva que incluye una relación fuerte a la tierra y el trabajo agrícola.

⁵ Se expandirá en la organización del saber a partir del churo desde la página 28 de este documento, sin embargo, es importante adelantar que el modelo educativo pedagógico de la UINPIAW propone que el conocimiento no se cultiva de manera lineal ni unidireccional sino de manera participativa, colectiva y en ciclos.

⁶ Willo Simbaña. 2001. El churo, el grito, y otras formas de comunicación rural. Abya-Yala.



5.1.2. Interculturalidad crítica

La educación propia se asienta en una definición crítica de interculturalidad que, al igual que la definición de soberanía epistémica, parte del reconocimiento de un sistema de poder que ha erigido a la producción de conocimiento científico occidental como único conocimiento legítimo. Es decir, **interpela las formas coloniales de producción de conocimiento aún vigentes y reconoce las dinámicas de poder dentro de los espacios educativos como parte de un proyecto nacional de mestizaje y blanqueamiento que invisibiliza a las nacionalidades y pueblos que conforman el Estado plurinacional**. En este sentido, una definición crítica de interculturalidad **implica un cuestionamiento sobre cuál es el conocimiento legitimado a partir del quehacer universitario, quién es el sujeto que tiene el conocimiento y cuál es el rol de la comunidad en la educación** (Armando Muyolema, comunicación personal, 2024).

La educación propia rechaza el uso instrumental de la interculturalidad como mecanismo de asimilación hacia una cultura nacional dominante (Armando Muyolema, comunicación personal, 2024). En lugar de ello, promueve un enfoque de interculturalidad que se ancla tanto en las luchas históricas por la educación propia de nacionalidades y pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios, como en las propuestas de justicia curricular y epistémica. Valora la universalidad de las culturas indígenas, afrodescendientes, y montubias, reconociéndolas como portadoras de conocimientos y saberes relevantes para toda la humanidad, y entiende el diálogo de saberes como una posibilidad de reconocer todas las tensiones históricas y culturales como lugares desde donde construir consensos y repensar los espacios para conocer y sus normas de tal forma que se interrumpan las jerarquías culturales (Simbaña, 2024). Esto se sostiene desde lo individual y lo colectivo. Así, **la interculturalidad, como la propone la UINPIAW, aborda también la construcción de un sujeto político y de condiciones para narrar la historia con una mirada crítica** (Cristina Benavides, comunicación personal, 2024).

La educación propia nos requiere de este modo romper con el uso de la interculturalidad dentro de la educación pública superior como otra estrategia para afirmar una hegemonía cultural del proyecto de mestizaje a partir de proyectos de “inclusión”. Esto significa generar, por el contrario, estructuras que se conviertan en suelo fértil para proyectos de transformación social que sostengan la construcción del Estado plurinacional afirmando tanto las autonomías educativas y epistemológicas como un diálogo de saberes equitativo (Walsh, 2002).

La interculturalidad crítica rechaza las visiones que cosifican a los pueblos originarios del continente y que, bajo el discurso del respeto y la tolerancia a la diversidad, esconden posiciones discriminatorias y excluyentes. Ejemplo de ello es el de concebir a los “otros” diversos culturalmente, como pequeñas totalidades rurales homogéneas, armónicas, carentes de contradicciones, ancladas en el pasado y renuentes al cambio y la innovación. Desde esa falsa concepción ocurre la creación de espacios exclusivos para los miembros de las nacionalidades y pueblos indígenas, en los cuales ellos deberían ejercer con libertad sus derechos culturales, como si la sociedad pudiera construirse con una lógica de celdas aisladas.

Por el contrario, la Universidad comprende que, en el seno de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios, hay diversas identidades que complejizan y cuestionan la manera de ser y sentir de sus integrantes en el mundo contemporáneo. Reconoce que las nacionalidades y pueblos están atravesados por jerarquías,



micropoderes, inequidades: de clase, de género, generacionales, etc., y que, como en toda la sociedad, hay múltiples aspiraciones e ideales de sociedad. **También comprende que la movilidad y las migraciones configuran nuevas territorialidades urbanas, nacionales e internacionales.** Por ello, la gestión comunitaria se plantea como esencial para el **diálogo permanente con las realidades vividas por los territorios y sus actores.** En consecuencia, **la territorialización de la universidad no es solo una estrategia operativa, sino una apuesta política porque la educación fortalezca a las nacionalidades, pueblos y sectores populares en la construcción de sus propios horizontes de vida.**

El desafío de la Universidad Amawtay Wasi no es, por lo tanto, crear una universidad “para indígenas” ni tampoco “para afrodescendientes”, sino crear una universidad que haga posible la comprensión de epistemologías diversas; una universidad en la cual las epistemologías subalternas y críticas puedan expresarse y contrastarse con las dominantes, en equidad de condiciones.

En Ecuador, en el caso específico de la educación superior, el propio Reglamento de Régimen Académico, en su disposición general décima afirma que las IES “en ejercicio de su autonomía responsable, procurarán incorporar el enfoque intercultural en la docencia, investigación y vinculación, en general, y en particular en los proyectos académicos” (Consejo de Educación Superior, 2022: 40).

Según el artículo cuarto de este Reglamento, un modelo educativo-pedagógico y la gestión curricular deben orientarse hacia “el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y el diálogo de saberes” (CES, 2022: 2)

La interculturalidad, en el proyecto de Universidad, se asume como una práctica permanente, expresada en un consenso solidario y dialógico, de modo que se puedan contrarrestar la razón individualista, reduccionista y uniformadora. En el ámbito educativo, esto exige un enfoque polilógico, basado en un diálogo constante y legítimo entre diversas lógicas y racionalidades, reconociendo su valor en la construcción conjunta del conocimiento (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004).

Por lo tanto, **en la UINPIAW no se busca una universalidad homogeneizadora del conocimiento, sino reconocer áreas de compatibilidad entre saberes y respetar las diferencias que invitan al debate asumiendo siempre una postura clara por la dignidad para todas y todos** (Muyolema, 2019). Los conocimientos, anclados en sus contextos de producción, permiten reflexionar críticamente sobre su origen, visibilizar las estructuras de poder y comprometerse éticamente en procesos de enseñanza-aprendizaje que valoren la agencia y las voces de los actores involucrados, comprendiendo siempre su relación con los contextos sociales y políticos que los enmarcan. Esta reflexión crítica, sin embargo, debe **materializarse en una praxis transformadora, en la que los saberes no solo sean reconocidos, sino también ejercidos y reconfigurados en la acción.** Así, la educación propia en la UINPIAW se fundamenta en prácticas pedagógicas que permitan la construcción colaborativa de conocimiento situado y también en las comunidades y territorios que habitamos, asegurando que la enseñanza no sea solo una transmisión de información, sino una herramienta viva para la transformación social.

Desde la interculturalidad crítica entendemos el territorio como un espacio histórico-geográfico donde habita un pueblo o una comunidad, y que es parte esencial de la sobrevivencia de sus miembros y esencial para su sostenimiento económico, cultural y



político (CONAIE, 1994). La relación con el territorio y el uso y manejo adecuado de la materia, servicios y conocimientos que nos ofrece, debe sostenerse desde una postura de cuidado, anticolonial y antiextractivista (CONAIE, 1994). Por ser la UINPIAW una universidad híbrida, extendemos esta concepción a los territorios digitales, los cuales son en la actualidad espacios que habitamos, donde se reproducen visiones del mundo a partir de la comunicación, la organización y la educación informal. Igualmente consideramos que **estos territorios digitales también son espacios que deben ser leídos y habitados por nuestra comunidad académica desde una interculturalidad crítica, que por tanto busque amplificar las luchas por la dignidad.**

5.1.3. Lo común y la comunidad

El modelo educativo de la UINPIAW se centra en lo comunitario como dinámica educativa estructural del proceso de formación. De la mano de la tradición epistémica afrodescendiente, entendemos que en el campo de la educación **existe una comunidad casa adentro y una comunidad casa afuera. La educación casa adentro es "un proceso de permanente reflexión y construcción colectiva"** (García, 1983: 14) **a través del que se fortalece la identidad y propósitos de la comunidad que la asume.** La comunidad casa adentro permite cultivar un nosotros y plantearse qué queremos ser, y por qué, todo para lo cual es fundamental los saberes propios y la soberanía epistémica.

La comunidad en este sentido es entendida como un espacio epistémico, político y cultural que teje un colectivo que da forma a procesos históricos e identitarios, de pertenencia, de luchas y de transmisión de saberes (Armando Muyolema, comunicación personal, 2024). **La comunidad además es constitutiva de la forma de vida colectiva de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas, que busca fortalecer la reciprocidad, la solidaridad y la igualdad** (CONAIE, 1994). La apuesta de una educación comunitaria es la construcción de una sociedad comunitaria, como una condición de la construcción de un Estado Plurinacional que garantice la igualdad, el bienestar y la justicia para todos los sectores de la sociedad.

A partir del reconocimiento de nuestra interdependencia, **la comunidad permite el reconocimiento mutuo y el cuidado colectivo. En este sentido, la comunidad se crea y recrea a través de las dinámicas del vivir en comunidad que mayormente sucede en un espacio o territorio o desde prácticas compartidas que construyen una forma común de entender y construir el mundo** (Freddy Simbaña, comunicación personal, 2024). Esta construcción colectiva no es solo un concepto abstracto, sino que se materializa en una praxis que nutre y se nutre de la vida cotidiana, del trabajo colectivo, y de las prácticas pedagógicas situadas. La comunidad, entonces, no es únicamente un referente teórico, sino un campo de acción donde los saberes se actualizan, se negocian y se transforman en función de las realidades y desafíos que se enfrentan en lo rural, lo urbano y lo digital.

El territorio, en este sentido, no se limita a una noción geográfica, sino que es un espacio vivo donde se inscriben las memorias, las luchas y las prácticas comunitarias que sostienen la educación propia. Es el lugar donde los saberes emergen, se recrean y se proyectan en función de las necesidades y aspiraciones colectivas. **Los territorios son los lugares físicos donde se teje la vida, que producen y sostienen saberes y afectos, pero también son lugares digitales, donde las comunidades continúan tejiendo redes de conocimiento y resistencia.** Todos los territorios de los pueblos, nacionalidades y sectores populares históricamente han estado en disputa. Los espacios digitales, virtuales, de redes también están en disputa sobre todo en cuánto al fortalecimiento de los lazos comunitarios, la



construcción del propio destino y dentro de ello la aserción de los derechos individuales y colectivos.

Asimismo, la memoria y el futuro propio también son territorios de construcción colectiva, desde donde se lucha por una soberanía. La memoria, anclada en la oralidad, los relatos comunitarios, las prácticas cotidianas, y la escritura, es un espacio de resistencia que permite la continuidad de los conocimientos ancestrales y la reconfiguración de identidades en diálogo con el presente. Al mismo tiempo, el futuro propio se forja desde la praxis en el ejercicio de imaginar y sentar estrategias y acciones para crear ese futuro deseado. En este proceso, la educación propia juega un papel fundamental al articular el pasado y el porvenir en prácticas pedagógicas que no solo transmiten conocimientos, sino que los crean y los proyectan colectivamente.

Desde una perspectiva crítica, la comunidad es también un espacio de resistencia frente a las lógicas patriarcales y capitalistas. Así, la comunidad actúa como un agente político con la capacidad de disputar y resignificar las narrativas impuestas, generando propuestas que refuercen la proyección histórica y social (Cristina Benavides, comunicación personal, 2024). Es también un sujeto de derechos colectivos fundamentado en la igualdad y no discriminación. En el caso de la UINPIAW, casa adentro nos constituimos en una comunidad educativa que se rige por la misión común de formar seres humanos dispuestos a construir un Estado Plurinacional e Intercultural, sustentado en el buen vivir comunitario; la visión de liderar el campo de la educación superior y la producción de conocimiento académico intercultural de las nacionalidades y pueblos; y los valores y prácticas comunes de:

- **Equidad e Interseccionalidad en la formación superior.** – Es la **garantía de acceso, y el apoyo pertinente para la permanencia y culminación de la formación superior** de las y los estudiantes provenientes de las nacionalidades y pueblos y sectores populares, particularmente de quienes atraviesan situaciones de mayor vulnerabilidad.
- **Relacionalidad ética.**– Es el tejido de **relaciones de respeto con todas las personas y seres humanos y más que humanos**, quienes se complementan, vinculan, autorregulan y tienen relaciones éticas.
- **Diversidad y complementariedad.**– La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas reconoce la diversidad en todas sus **expresiones sociales, culturales y lingüísticas que son interdependientes y complementarias**; reconoce la existencia de tensiones y conflictos a ser superados, con miras a la creación de una sociedad justa y solidaria.
- **Pertinencia social del conocimiento.**– El conocimiento socialmente pertinente contribuye a **entender los problemas locales, regionales y globales, su interrelación y su impacto en la vida de la sociedad.**
- **Inter y trans-disciplinariedad.**– Son enfoques integradores que trascienden los límites disciplinarios para abordar problemáticas complejas desde múltiples perspectivas culturales y epistemológicas. **La interdisciplinariedad fomenta el diálogo y la colaboración entre disciplinas académicas, mientras que la transdisciplinariedad incorpora saberes ancestrales, locales y comunitarios, reconociendo su valor en la generación de conocimiento.** Juntas, estas perspectivas permiten construir un espacio académico donde convergen diversas formas de comprensión, promoviendo una educación que articula lo académico con lo comunitario y que contribuye a la transformación social.



- **Diálogo de saberes.** - Se entiende como un proceso dinámico de encuentro, intercambio y co-construcción entre conocimientos diversos, incluyendo saberes ancestrales, comunitarios y académicos. Este diálogo no busca la asimilación o subordinación de un saber frente a otro, sino la articulación equitativa y respetuosa de cosmovisiones y racionalidades distintas, reconociendo su legitimidad y valor. En este sentido, **el diálogo de saberes se configura como una herramienta clave para descolonizar el conocimiento, promover la autonomía epistémica de los pueblos y construir soluciones colectivas a problemáticas sociales, culturales y ambientales desde una perspectiva plural y complementaria.**
- **Minka.**- Entendida como una práctica de cuidado basada en la reciprocidad, solidaridad, e igualdad. **Lo proponemos como el trabajo compartido que va más allá de una acción colaborativa, al anclarse en actos éticos que fortalecen los lazos comunitarios.** La minka organiza la producción y reproducción de conocimientos y prácticas, en un marco donde la comunidad se convierte en el centro del aprendizaje y la acción colectiva que promueve el diálogo, el encuentro, las relaciones horizontales y el reconocimiento mutuo. Las relaciones al interior de la Universidad y de esta con la comunidad se orientan hacia la ayuda mutua, la solidaridad, **el compartir saberes, conocimientos y aprendizajes para responder a las demandas sociales.**
- **Justicia.**- No podemos pensar un mundo distinto sin repensar el tipo de justicia que queremos. **La justicia en el modelo se entiende desde prácticas que, de la mano de la visión y misión, ayuden a construir el Estado Plurinacional.** Esto cruza por la justicia curricular y epistémica, así como también el reconocimiento de los derechos colectivos y los derechos de la naturaleza, además de los derechos individuales. En este marco **la UINPIAW trabaja con una Política de Justicia Curricular que contempla la descolonización de los contenidos y metodologías, mediante la inclusión activa y crítica de epistemologías indígenas, afrodiaspóricas, montubias y populares, en diálogo horizontal con otros saberes. Esto implica la ruptura con lógicas bancarias de enseñanza y la construcción de trayectorias de aprendizaje situadas, vivas y enraizadas en el territorio, contextualizadas a las realidades locales de las y los estudiantes, problematizando la realidad nacional, el sistema capitalista, e incorporando también el análisis de problemáticas regionales, nacionales y globales.** En este sentido, el proceso educativo se alinea con la producción colectiva del conocimiento en respuesta a las distintas dinámicas, problemáticas y conflictos que surgen en las interacciones de los múltiples seres cohabitando un espacio, poniendo en el centro el cuidado de la vida.
- **Tecnologías para el cuidado de la vida.**– Entendemos a las tecnologías como formas de habitar y dar forma al mundo. **Las tecnologías no son neutrales, sino que reflejan y sostienen relaciones de poder, y por lo tanto pueden convertirse en herramientas para la transformación y la justicia social.** El modelo educativo, concibe las tecnologías no solo desde su dimensión innovadora, sino también desde las prácticas de cuidado, reparación y sostenibilidad que requieren tanto las infraestructuras físicas como los entornos digitales. En este sentido, el mantenimiento de software libre, comunidades en línea, cooperativas digitales y bases de datos abiertas es tan crucial como el cuidado de los territorios, las culturas y la naturaleza. El acceso y la gestión de la tecnología están marcados por desigualdades de género, clase y racismo estructural, lo que demanda una reflexión sobre quiénes diseñan, mantienen y reparan los sistemas que sostienen la vida. En este sentido, **las tecnologías, incluidas las tecnologías para la educación, juegan**



un papel central en la articulación de redes de apoyo, en la circulación de saberes y en la construcción de alternativas que prioricen la justicia social, asegurando que el conocimiento y los recursos sean accesibles y gestionados colectivamente.

Así, **casa adentro somos una comunidad educativa y política en cuanto tenemos un horizonte ético común que se sostiene en las luchas históricas de las nacionalidades, pueblos, y demás luchas populares de grupos diversos de la sociedad, que han existido y que siguen apareciendo y reconfigurando el sentido de lo social.** En este caso, para construir un sentido común e intercultural dentro del espacio educativo de una universidad pública, es importante entender el currículo como un lugar de luchas políticas y epistémicas, donde los pueblos se visibilizan y reclaman un lugar propio en el presente y en el futuro (Muyolema, 2019). La universidad casa adentro no es un lugar común libre de conflictos, el sentido está en disputa y transformación, no está libre de contradicciones. Sin embargo, la construcción colectiva se basa en acuerdos y la posibilidad de fortalecernos entre nosotras y nosotros.

Como comunidad casa afuera, somos un espacio de educación superior para enseñar y compartir desde lo propio. Esto implica ser un bastión de los saberes y la producción de conocimiento de las nacionalidades y los pueblos para propiciar respeto y la construcción del estado plurinacional. **La propuesta de comunidad casa afuera plantea usar la educación como herramienta para transgredir y cuestionar las perspectivas hegemónicas sobre el mundo, la política y sobre los saberes de los pueblos, rompiendo con su representación marginal y objeto de políticas de inclusión estatal** (García y Walsh, 2015).⁷ **La comunidad casa afuera nos permite como universidad hacer lazos con y apoyar los procesos de comunas y comunidades ancestrales, entendidos como espacios autónomos donde se recrea la cultura y la pertenencia de nacionalidades y pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios.** También nos permite hacer lazos con barrios, organizaciones sociales y colectivas que estén alineadas con la visión y misión de la UINPIAW.

En este entrelazamiento casa adentro y casa afuera, la gestión comunitaria emerge como el puente vital que articula el trabajo universitario con los procesos organizativos, culturales y políticos de los pueblos. **No se trata solo de extender la universidad hacia el territorio, sino de territorializarla: de enraizar, de manera coherente a la propuesta de educación propia, sus prácticas, sus contenidos y sus decisiones en la vida concreta de las comunidades, comunas, barrios y colectividades que hacen parte del proyecto de construcción del Estado Plurinacional.** La territorialización exige una escucha activa, una presencia sostenida y una voluntad de transformación mutua entre universidad y comunidad. De este modo, la gestión comunitaria no es una función periférica, sino un eje estratégico que sostiene el compromiso político de la universidad con la autodeterminación, la re-existencia y la construcción colectiva del destino de los pueblos.

5.1.4. Pluralismo lingüístico

La educación propia entiende que el idioma es la base de la reproducción de las culturas de los pueblos, y en su preservación y revitalización se fortalecen los conocimientos y prácticas propias de cada territorio. El pluralismo lingüístico permite que las lenguas de los pueblos y

⁷ García Salazar, Juan y Walsh, Catherine, "Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana", *Cuadernos de Literatura*, vol. XIX, núm. 38, julio-diciembre, 2015, pp. 79-98



nacionalidades estén presentes en la producción de conocimientos, y en la vida institucional de la universidad de manera transversal.

La lengua se plantea como un vehículo crucial para la comprensión del mundo, la construcción del sujeto político, y la producción de conocimiento. Por ello la UINPIAW propone la revitalización de las lenguas de los pueblos y nacionalidades indígenas y establece un camino paulatino para establecerlas como lenguas de instrucción y de producción académica.

Esta postura sobre la lengua abarca todas las actividades de la universidad, desde la enseñanza y el aprendizaje, hasta la comunicación institucional, tanto interna como externa. Asimismo, se aplica a las actividades culturales, sociales y comunitarias, a la producción de conocimiento y materiales académicos, y a los procesos administrativos, asegurando una implementación integral en todos los ámbitos de la institución.

La universidad asume el compromiso de reconocer y fomentar el uso de las lenguas ancestrales junto con el castellano como parte de su práctica cotidiana, promoviendo un diálogo respetuoso entre estas y otras lenguas para fortalecer la diversidad y la equidad cultural. Además, se implementan acciones concretas para proteger lenguas en riesgo de desaparición o debilitadas, asegurando su revitalización y transmisión a las nuevas generaciones como parte esencial de su compromiso con la interculturalidad. El instituto de lenguas tiene la responsabilidad de proponer y sostener procesos, estrategias y normativas para la implementación de una política de pluralismo lingüístico regida por:

Plurilingüismo: Reconocer y fomentar el uso de las lenguas ancestrales en conjunto con el castellano como práctica cotidiana en la universidad.

Interculturalidad: Promover un diálogo respetuoso entre las lenguas ancestrales y otras lenguas para fortalecer la diversidad y la equidad cultural.

Revitalización: Implementar acciones que protejan lenguas en riesgo de desaparición, o debilitadas, asegurando su transmisión a las nuevas generaciones.

Como parte de este compromiso y dentro del trabajo del Instituto de Lenguas, la universidad busca sostener un espacio de fortalecimiento académico para el uso de lenguas ancestrales en ámbitos académicos y profesionales. Este es un espacio de acompañamiento tanto a estudiantes como a docentes mediante programas de formación, tutorías lingüísticas, elaboración de materiales pedagógicos, e investigación aplicada. El objetivo es poder ofertar progresivamente créditos profesionalizantes en lengua ancestral, consolidando su uso como lengua de instrucción y como herramienta de investigación, creación y gestión en todas las áreas del conocimiento y de la vida universitaria.

Paralelamente, la universidad busca también el fortalecimiento del uso del castellano académico oral y escrito, particularmente entre estudiantes de pueblos y nacionalidades cuya segunda lengua es el castellano. Esta acción busca contribuir a la consolidación de una masa crítica de profesionales e intelectuales indígenas interesados en la producción académica de incidencia nacional e internacional.

5.1.5. Diciendo Haciendo

Por último, un fundamento crucial que sostiene la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW) es el fundamento de *diciendo*



haciendo, el cual plantea la necesidad de mantener una coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace. Este fundamento interpela tanto a la comunidad universitaria como a los procesos de formación y organización, recordando que el conocimiento no puede desvincularse de la vida ni quedarse en el plano del discurso. Ser consecuente implica actuar desde una ética colectiva, donde la palabra tiene valor cuando se respalda con el ejemplo y la acción, y donde el compromiso se expresa en prácticas reales que transforman los territorios y fortalecen los vínculos comunitarios.

En este sentido, diciendo haciendo es una forma de praxis intercultural crítica, donde el saber no es solo contenido académico, sino experiencia vivida, construida en el hacer con otras personas y seres. La educación se convierte así en un proceso que articula la reflexión crítica con el trabajo colectivo, la investigación con la acción territorial, y el cuidado con la vida diaria. Esta concepción rompe con la separación entre teoría y práctica impuesta por modelos educativos coloniales y afirma una pedagogía viva, en la que los conocimientos ancestrales, comunitarios y contemporáneos se ponen en movimiento a través del compromiso y la acción transformadora.

5.2. La articulación de las tres funciones sustantivas

Es importante señalar cuáles son las **funciones sustantivas** antes de describir de qué manera las relaciones del árbol de la educación propia sostienen a dichas funciones. Según la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de Ecuador, en el artículo 119, las funciones sustantivas de una universidad son las siguientes:

- **Docencia:** implica la formación académica y profesional de estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la generación de conocimientos.
- **Investigación:** referida a la creación y desarrollo de conocimiento científico, técnico, tecnológico, humanístico y artístico, orientado a resolver problemas sociales, económicos y ambientales.
- **Vinculación con la sociedad:** o la articulación de las actividades académicas y de investigación con las necesidades de la sociedad, mediante proyectos y programas que contribuyan al desarrollo comunitario y la transformación social.

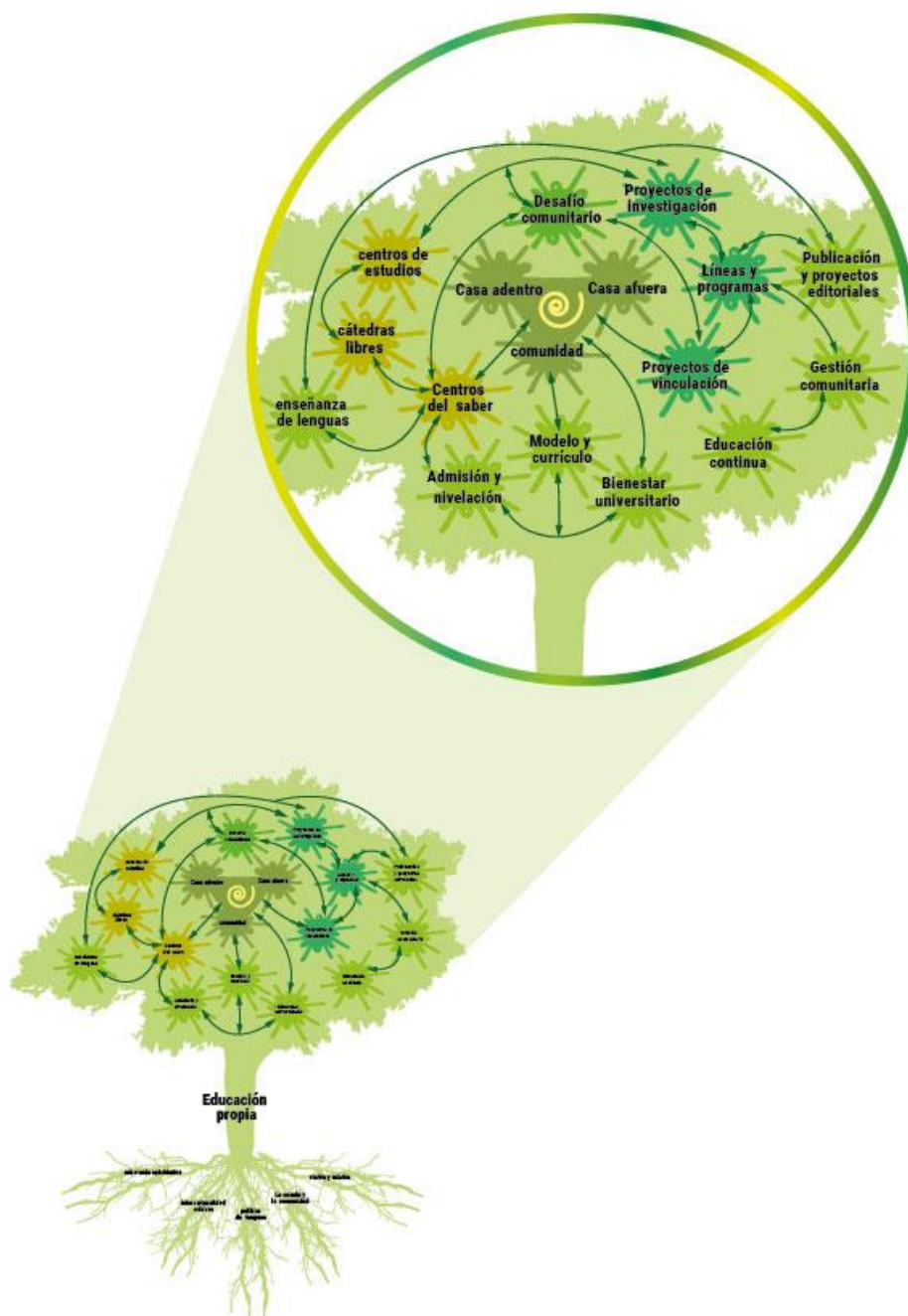


Figura 2. Articulación de las funciones sustantivas

La articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación, y vinculación con la sociedad en la UINPIAW busca asegurar el tejido de la comunidad con la universidad con base en los fundamentos que sostienen la definición de una educación propia, así como en la misión, visión y enfoque educativo de la Universidad. Como podemos ver en la figura del árbol, la educación propia en la UINPIAW sostiene una **comunidad casa adentro** y una **comunidad casa afuera** a partir de los procesos que llevan a cabo las distintas unidades de la Universidad y las relaciones entre esos procesos. Son estas relaciones e interconexiones las que permiten la articulación adecuada de las tres funciones sustantivas de la universidad. Las flechas en la Figura 1 representa algunos de los principales flujos relacionales de los procesos de la universidad.



Cuando pensamos **desde la trayectoria educativa de las y los estudiantes, los desafíos comunitarios son el lugar donde se articulan las tres funciones sustantivas: docencia, vinculación e investigación**. Los desafíos comunitarios, descritos de manera más amplia en la sección del [Churo en la Docencia](#), son un espacio educativo integrador de aprendizaje basado en investigación. A partir de dos proyectos grandes de la carrera, los desafíos se tejen al programa de vinculación. Este programa está sostenido desde el Vicerrectorado de Investigación y Vinculación, y es operacionalizado con la participación de docentes y estudiantes en cada centro del saber, que son centros académicos o facultades que agrupan a las carreras, como se explica más abajo. Los desafíos comunitarios se fundamentan así en la noción de lo común y lo comunitario, y se plasman en acciones colaborativas de los distintos actores que conforman la comunidad educativa de la UINPIAW.

Las tres funciones están articuladas continuamente durante todo el proceso educativo. De este modo, la docencia tiene un enfoque basado en proyectos de **investigación** donde la formación de las personas está pensada desde el inicio como un involucramiento activo con sus comunidades con herramientas de investigación-acción participativa. Asimismo, la investigación parte de las necesidades e intereses de las comunidades, vinculando a docentes en distintos niveles de los proyectos de investigación. De igual manera, la **vinculación** con la sociedad al operativizarse desde los desafíos está en diálogo constante con las y los docentes de **los centros del saber**, así como en coordinación permanente con los proyectos de investigación para la conexión de estudiantes con estos.

Los **centros del saber** son centros docentes que imparten carreras de pregrado fundamentadas en un diálogo de saberes. Las carreras que cada centro agrupan campos de conocimiento afines. Cada centro tiene la responsabilidad de operacionalizar el modelo pedagógico y curricular intercultural y comunitario. Los centros del saber agrupan a carreras afines, que participan de manera complementaria en **proyectos y programas de vinculación e investigación** trans e interdisciplinarios los cuales aportan a las trayectorias de docencia. Los Centros y sus carreras responden a las necesidades institucionales y a los intereses de la comunidad, con la flexibilidad de transformarse o ampliarse.

Todas las carreras y asignaturas deben fomentar procesos educativos que integren de manera activa metodologías como el trabajo por proyectos, la investigación de aula, la sistematización de experiencias, análisis de textos, de modo que las y los estudiantes construya conocimiento de forma crítica, situada y participativa, con el acompañamiento constante del cuerpo docente y a partir de experiencias concretas en territorio.

La docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad no pueden ser prácticas neutras ni desarticuladas de las realidades que viven los pueblos y nacionalidades del país. Por el contrario, **deben orientar sus planes y actividades hacia la transformación de las condiciones estructurales que reproducen desigualdad, exclusión, despojo y muerte, respondiendo a las problemáticas concretas de pueblos nacionalidades y sectores populares y empobrecidos del país en el corto y mediano plazo.**

Desde los principios de equidad en la formación superior, reciprocidad, relacionalidad ética, diversidad y complementariedad, **cada centro responde a un conjunto de temáticas relevantes para las luchas de los pueblos, nacionalidades y sectores populares, por un Estado Plurinacional e Intercultural, sustentado en el buen vivir comunitario con principios de justicia histórica.**

Los centros del saber están interconectados en cuanto colaboran y comparten espacios de docencia. Esto fomenta la inter y transdisciplinariedad, y el acceso a saberes diversos



complementando las trayectorias y créditos de cada carrera. Para que esto sea posible las carreras manejan un sistema de créditos donde existen⁸:

- créditos integradores
- créditos de carrera
- créditos del centro de saber
- créditos transversales
- créditos libres
- créditos de lengua
- créditos de titulación.

Esta interconexión desde la docencia también permite la movilidad estudiantil y académica dentro de la institución, promoviendo un aprendizaje dinámico que responda tanto a las necesidades y curiosidad de los y las estudiantes, como a las demandas del entorno. Igualmente facilita la relación de las y los estudiantes con los institutos de investigación. Tanto los desafíos comunitarios como la participación de las y los estudiantes en los centros de estudio dentro de los institutos de investigación estrechan las relaciones colaborativas de docentes, estudiantes e investigadores y facilitan el camino hacia **publicaciones y proyectos editoriales** con un enfoque inter y transdisciplinar y con participación estudiantil.

La articulación de docentes e investigadores con los **centros de estudios** dentro de los **institutos de investigación** se dan al menos en tres formas:

- Las y los docentes de los distintos **centros del saber** pueden unirse a proyectos de investigación existentes dentro de los centros de estudios, y siguiendo los lineamientos de las convocatorias lanzadas por los institutos.
- Las y los docentes proponen proyectos de investigación y otras actividades académicas e investigativas como grupos de estudio, mesas de trabajo, entre otras, para ser articuladas dentro de los institutos de investigación en línea con los fundamentos y áreas académicas de experticia de la universidad.
- Los centros de estudio ofertan asignaturas de créditos libres pertinentes a la investigación y temas de interés propios del centro. Estas asignaturas son dirigidas por las y los docentes que conforman el centro de estudios en acuerdo y coordinación con la Dirección Académica.

Las carreras y proyectos de investigación y vinculación deben ser socializados y retroalimentados por las comunidades a las que la universidad sirve a partir de la labor de **Gestión Comunitaria**.

A manera de resumen, la articulación de las tres funciones sustantivas debe:

- a) La articulación de docencia, investigación y vinculación en la UINPIAW busca fortalecer el tejido entre universidad y comunidad, en coherencia con su misión y visión de educación propia.
- b) La docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad no pueden ser prácticas neutras ni desarticuladas de las realidades que viven los pueblos y nacionalidades del país. Por el contrario, deben orientar sus planes y actividades hacia la transformación de las condiciones estructurales que reproducen desigualdad, exclusión, despojo y muerte, respondiendo a las problemáticas concretas de pueblos nacionalidades y sectores populares y empobrecidos del país en el corto y mediano plazo.

⁸ Estas categorías son descritas en la sección "[El churo en la Docencia](#)".



- c) Los principios de equidad, reciprocidad, relacionalidad ética y justicia histórica orientan los temas abordados por los centros, en respuesta a las luchas y problemas de pueblos y nacionalidades.
- d) Los desafíos comunitarios son espacios integradores que articulan las tres funciones sustantivas desde una perspectiva de aprendizaje basado en la investigación.
- e) Los créditos se organizan en siete tipos: integradores, de carrera, del centro del saber, transversales, libres, de lengua y de titulación, permitiendo movilidad académica e interconexión curricular.
- f) Los desafíos comunitarios y la participación en institutos de investigación fomentan colaboraciones entre docentes, estudiantes e investigadores, abriendo oportunidades para publicaciones y proyectos editoriales.
- g) La articulación docente con institutos de investigación se da mediante: participación en proyectos existentes, propuesta de nuevas actividades académicas, y docencia de asignaturas de créditos libres.
- h) La Gestión Comunitaria implica la retroalimentación desde las comunidades para asegurar pertinencia de los proyectos académicos.
- i) El modelo promueve un aprendizaje experiencial, contextualizado y transformador, en diálogo permanente entre universidad y entorno comunitario considerando los problemas de los pueblos y nacionalidades.
- j) Las interrelaciones entre actores “casa adentro” y “casa afuera” garantizan la implementación efectiva del modelo pedagógico y curricular en clave de educación propia.

El modelo busca que la articulación de la docencia, la investigación y la vinculación desde un enfoque de aprendizaje experiencial, responda a las realidades y necesidades de las y los estudiantes, y sus comunidades. Esta articulación fortalece los lazos entre la universidad y su entorno, a la vez que promueve un modelo educativo comprometido con la transformación social, el conocimiento situado y la construcción colectiva de los saberes.

Asimismo, las interrelaciones que se dibujan en el árbol entre las distintas unidades y actores casa adentro y casa afuera⁹, y que garantizan también la articulación de las tres funciones sustantivas, aseguran que el **modelo educativo, pedagógico y el diseño curricular** pueda tomar lugar y fortalecer la propuesta de educación propia de la UINPIAW.

5.3. Función Docencia

Como se mencionó arriba, la docencia implica la formación académica y profesional de las y los estudiantes, **promoviendo el pensamiento crítico y la generación de conocimientos**. A pesar de que podemos hablar de la docencia de manera discreta, en el enfoque pedagógico que proponemos esta está siempre entrelazada a la investigación y la vinculación con la comunidad.

La docencia en la UINPIAW se entiende como una práctica transformadora que no se separa de la investigación ni de la vinculación comunitaria. Desde un enfoque pedagógico liberador, se promueve una educación dialógica, colaborativa y situada, que fomente el pensamiento crítico y la acción transformadora de las y los estudiantes. Esta propuesta reconoce la educación como un acto político que busca construir colectivamente saberes, cuestionar desigualdades y caminar hacia un futuro justo, plural y digno. En este proceso, los fundamentos de la UINPIAW son cruciales para

⁹ Y que se explican de forma más exhaustiva en la Sección de [Gestión, Cuidado y Fortalecimiento en la UINPIAW](#).



sostener aprendizajes transformadores y la formación de profesionales críticos y comprometidos con construcción del Estado Plurinacional.

El aprendizaje basado en investigación (ABI) y en proyectos (ABP) son pilares metodológicos clave. A través de la investigación-acción participativa (IAP), estudiantes y docentes colaboran con las comunidades como co-creadores de conocimiento, enfrentando problemáticas locales desde el reconocimiento mutuo y la pertinencia disciplinar. Estas metodologías fortalecen habilidades analíticas, de gestión de proyectos y de producción de conocimiento situado. En el ABP, las y los estudiantes diseñan e implementan propuestas que responden a desafíos comunitarios reales, siempre con el acompañamiento docente en un rol facilitador y ético, guiado por el compromiso con la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural. Todos estos elementos se expanden en la sección [Modelo Pedagógico y Curricular](#).

Las y los docentes, como agentes clave del modelo educativo, deben articular docencia, investigación y vinculación con una visión crítica, interdisciplinaria y de justicia social. Deben liderar procesos educativos comprometidos con la sostenibilidad cultural, social y ambiental, integrando saberes ancestrales, populares, científicos y perspectivas locales y globales. Su rol implica acompañar trayectorias educativas, facilitar espacios de reflexión y acción colectiva, y liderar proyectos de investigación con responsabilidad ética, visión política y apertura epistémica, en coherencia con los principios de la LOES y la misión transformadora de la UINPIAW.

5.4. Función de investigación

La investigación es otra de las tres funciones sustantivas de la Universidad. Los ejes de la investigación-acción participativa (IAP) orientan las actividades de los dos vicerrectorados (Vicerrectorado Académico, y Vicerrectorado de Investigación y Vinculación con la sociedad), asegurando que la generación de conocimiento sea colectiva y apunte a la transformación social. Como se puede ver en el apartado de docencia, la investigación se articula a la función de docencia entre otras cosas a través del enfoque pedagógico de aprendizaje basado en la investigación, particularmente mediante la IAP, y tomando un lugar preeminente en los desafíos comunitarios.

Ecuador es reconocido constitucionalmente como un Estado plurinacional e intercultural, alberga una profunda diversidad de pueblos, saberes y cosmovisiones que históricamente han sido subalternizados por un modelo de conocimiento hegemónico, eurocéntrico y positivista. La investigación, bajo este paradigma, se ha concebido como un ejercicio de "extracción" y "colonización" de datos de comunidades vistas como meros objetos de estudio.

Este enfoque no solo es éticamente cuestionable, sino que reproduce activamente en la "colonialidad del saber" (Quijano, 1992): una estructura de poder que valida el conocimiento científico occidental mientras invalida o silencia los saberes ancestrales. En el campo de la investigación convencional, las comunidades y los pueblos han sido históricamente objetos de estudio sin su participación, consentimiento previo, libre e informado, y sin tener acceso a los resultados y sus beneficios. Esta crisis epistémica se manifiesta en procesos de investigación que no responden a las necesidades de los pueblos y que, en muchos casos, refuerza estructuras de dominación.

Frente a esta realidad, emerge con fuerza la investigación intercultural y comunitaria. Este enfoque no es una simple adaptación metodológica, sino un proyecto político, ético y pedagógico de descolonización.

De modo general, la investigación en la UINPIAW se configura en torno a la producción de conocimiento crítico, anticolonial, antirracista y antipatriarcal, con el propósito de



fortalecer la formación integral de las y los estudiantes y acompañar los proyectos de vida de las comunidades. Desde ese lugar, para la Universidad es fundamental repensar las prácticas con las que construimos conocimiento. Al ser parte del sistema nacional de educación y de un sistema global de educación superior, el modelo de investigación reconoce que el conocimiento científico ha sido parte de un proyecto colonizador, con intereses políticos específicos, aunque presentado como objetivo y universal. **Esto implica además de una lectura histórica de contextualización, también una postura ética que comprende que el riesgo de crear conocimiento con pretensiones de universalidad y objetividad es ignorar las relaciones, los cuerpos y las condiciones que lo hacen posible.** Es decir, el riesgo es desvincular a la actividad investigativa de su responsabilidad con el mundo y, por ende, reproducir un modelo extractivista y opresor.

En concordancia con esto, el modelo de investigación de la universidad busca por un lado mirar críticamente la aspiración de un *conocimiento total* sobre una *realidad objetiva*. Y, por otro lado, entiende su práctica como una participación comprometida con la producción de conocimientos rigurosos que contribuyan a la descolonización de la universidad y la sociedad de modo general. **Entiende así lo anticolonial como visibilización y resistencia frente a la violencia colonial pero también como formas de habitar futuros más allá de esa violencia, donde la vida de los pueblos y nacionalidades florece.** Esto es, lo anticolonial entendido como un compromiso con abrir espacios seguros y estimulantes para el pensamiento de nacionalidades y pueblos, y de los grupos sociales oprimidos y sus prácticas de resistencia, cuidado, reimaginación e innovación social.

De este modo, y entendiéndolo desde una ética feminista de los cuidados (Harding, 2004; Murphy, 2015; Puig de la Bellacasa, 2011), más que producir valor, la investigación busca generar y fortalecer redes de cuidado de las relaciones, personas, seres no-humanos, y cosas que ya tienen un valor para las comunidades dentro de sus territorios, entendiendo las configuraciones específicas en esos territorios que posibilitan la vida para todas y todos. **En este sentido, las prácticas investigativas se construyen como prácticas locales y localizables, con responsabilidad sobre sus acciones y vínculos con todos los seres humanos y no humanos.**

Por este motivo, **es fundamental para la Universidad construir políticas de ética investigativa claras y para todos los niveles y actores involucrados con actividades de investigación en la institución.** Para esto, es importante que las políticas permitan identificar claramente las relaciones de poder y privilegios que configuran los distintos espacios de investigación, para activar los protocolos necesarios que protejan a los sujetos individuales y colectivos que participan. **La ética investigativa nos permite entender que las investigaciones deben pensarse como cuestiones hacia dónde queremos movilizar recursos y cuidado, así como espacios para repensar la “objetividad” del conocimiento, “re-afectivizándolo” o reconociendo críticamente cómo nos afecta y afecta al resto de actores y seres** (Despret, 2004).

El documento de Modelo de Investigación, contiene de manera más extensa las apuestas de la investigación en la UINPIAW, las cuales están en línea con el Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos (CCRISAC). Esta es una propuesta metodológica que concibe la investigación como un diálogo de saberes donde las comunidades son sujetos colectivos de conocimiento; es un espacio vivo de saberes, donde la ciencia no domina, sino que dialoga; donde el conocimiento no se extrae, sino que se co-construye; y donde el investigador no es un observador externo, sino un compañero de camino.



Su finalidad no es la producción de conocimiento abstracto, sino contribuir a la justicia epistémica, la construcción de sociedades orientadas al Buen Vivir y la articulación crítica de las tres funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación.

El **Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos (CCRISAC)** parte de que los pueblos y territorios son portadores de saberes transmitidos de generación en generación. La sabiduría se enraza en la cultura, mientras que el conocimiento se construye.

El **Cultivo** agrupa actividades como la preparación y mejoramiento del terreno, la siembra y la cosecha. En la investigación, "cultivar" busca caminos con pertinencia cultural desde la reciprocidad y la comunidad. Expresa la relación intrínseca con la Pachamama, valorando los conocimientos y prácticas para la preservación de la vida.

La **Crianza** se comprende como el cuidado de un ser vivo, ya sea en los ciclos largos de la naturaleza o en los procesos que realiza el ser humano. En algunos pueblos, los mayores hablan de "criar y hacer nacer el agua". En la investigación, la crianza es el proceso de acompañar, cuidar y nutrir los saberes propios para que florezcan.

Con estas consideraciones se plantean inicialmente cuatro líneas de investigación las mismas que se irán ampliando en la medida que crezca la universidad.

5.4.1. Líneas de Investigación

Soberanía epistémica

La línea de investigación en soberanía epistémica de la UINPIAW se fundamenta en dos ejes principales. En primer lugar, reconoce la existencia de un paradigma epistemológico históricamente eurocentrado, entendiendo a Europa con Édouard Glissant (1989) como un discurso sobre la fuente de la historia y la filosofía, que ha privilegiado explicaciones generales y universales del conocimiento y la investigación científica. En segundo lugar, se alinea y promueve prácticas de conocimiento críticas, situadas y políticamente comprometidas que entienden los múltiples contextos sociales en los que emergen los saberes, y a la vez proponen formas de conocimiento contrahegemónicas desde perspectivas y experiencias históricamente marginalizadas.

La soberanía epistémica va más allá de la crítica a los modelos eurocentrados del conocimiento, planteando una reformulación y reconceptualización del propio proyecto epistemológico de la universidad. Es decir, las epistemologías indígenas, afrodiaspóricas y feministas no se limitan a una oposición monolítica frente al canon científico tradicional, sino que desarrollan una diversidad de enfoques innovadores que construyen relaciones transformadoras con el mundo. Estos diversos enfoques metodológicos y epistemológicos, aunque específicos a diferentes disciplinas, comparten un compromiso con el reconocimiento, análisis y reformulación de las relaciones poder/conocimiento, con el objetivo de generar cambios que contribuyan a una transformación social hacia relaciones más justas.

Algunos principios que comparten las investigaciones orientadas a la soberanía epistémica son:

- Todo conocimiento está situado socialmente en un determinado espacio y tiempo y debe ser entendido desde allí.
- Los grupos sociales históricamente marginados, colonizados, racializados, violentados y explotados, son sujetos de conocimiento de sus propias experiencias y posibilidades de transformación.



- El conocimiento es siempre político porque hace posibles determinados horizontes o proyectos comunes.
- El conocimiento es colectivo y está en constante transformación.
- Las experiencias de vida y prácticas de las personas y las comunidades son fuentes legítimas de conocimiento.
- El conocimiento se plantea como la capacidad de experimentar, reimaginar y crear nuevas formas de relación con el mundo, incluyendo el uso creativo e innovador de las tecnologías como parte de proyectos epistemológicos propios y contrahegemónicos.

Las temáticas de investigación se resumen de modo general en los siguientes campos:

- Epistemologías y formas de construcción del conocimiento que buscan una transformación social.
- Debates metodológicos y enfoques de investigación situados.
- Historia y filosofía de la ciencia y los conocimientos.
- Estrategias pedagógicas y didácticas que permitan la elaboración de materiales educativos contextualizados y pertinentes.
- Historia y política de la educación y los sistemas educativos.
- Comunicación comunitaria, crítica y descolonizadora

Uno de los objetivos principales de esta línea es desafiar el racismo epistemológico, que ha perpetuado la invisibilización y desvalorización de los conocimientos, saberes y culturas de los pueblos y nacionalidades. Se busca consolidar los estudios sobre epistemologías propias como un campo de conocimiento válido y necesario, desarrollando estrategias de investigación que partan de las realidades y necesidades de cada comunidad (Freddy Simbaña, comunicación personal, 2024).

El racismo epistemológico sigue vigente en nuestras sociedades y representa un reto para las instituciones académicas y pedagógicas, que deben garantizar la producción, enseñanza y divulgación del conocimiento científico desde las perspectivas y cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades.

Esta línea además se vincula con el principio constitucional ecuatoriano que reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos (Constitución de 2008). En este sentido, fomenta investigaciones que exploren relaciones más justas y equitativas entre seres humanos y la naturaleza, así como con otros seres no humanos que habitan los distintos territorios.

También prioriza los estudios históricos de la educación y los sistemas educativos como un campo clave para comprender cómo se han configurado las estructuras de conocimiento y poder a lo largo del tiempo. Este análisis permite cuestionar la hegemonía de modelos educativos impuestos por procesos coloniales, visibilizando las resistencias y las prácticas educativas construidas por pueblos, nacionalidades y otras comunidades históricamente excluidas del sistema educativo nacional.

Asimismo, promueve investigaciones que fortalecen las prácticas comunicacionales de los pueblos y nacionalidades como espacios de producción epistémica, acción política y creación cultural. Incluye el análisis crítico de redes y la comunicación política en contextos de tensión social; el estudio de expresiones culturales y estéticas descolonizadoras que



disputan sentidos y memorias; y la exploración de nuevas tecnologías e inteligencia artificial para potenciar la autonomía tecnológica y la soberanía de las comunidades.

Desde la UINPIAW, esta línea de investigación se orienta a deconstruir la idea de verdades universales e inamovibles, fortaleciendo el pensamiento local, innovador y comunitario. Se apuesta por una mayor equidad en la producción del conocimiento y en la distribución de los bienes que de él derivan. El propósito central de esta línea es investigar y visibilizar los conocimientos y formas de pensamiento de los pueblos y nacionalidades, incorporando creativamente otras racionalidades que permitan reconfigurar y reimaginar los conocimientos científicos y tecnológicos al servicio del cuidado de la vida y una sociedad más justa y plural.

Lengua

Una forma de promoción de la soberanía epistémica es el reconocimiento de que cada lengua es portadora de una visión del mundo y de un conocimiento invaluable que contribuye a la riqueza cultural de una sociedad. Cuando se recupera una lengua se recuperan, además: la fuerza de los significados, las concepciones para sostener la vida de un grupo humano, las ideas de esa comunidad y sus entramados que constituyen su pertenencia e identidad, los sistemas de ideas donde están presentes conocimiento ancestral, las visiones y los valores con que se mueven. El fortalecimiento de las lenguas responde a la necesidad de preservar el legado de los pueblos, y también es una estrategia para garantizar una educación y comunicación más equitativa e inclusiva.

Desde un enfoque intercultural, es fundamental reconocer que las lenguas originarias han sido históricamente desplazadas por procesos de colonización y racismo estructural. Su revitalización es un acto de justicia histórica que garantiza a los pueblos su derecho a nombrar el mundo desde sus propias experiencias y conocimientos. La lengua es un espacio de pensamiento, cuidados, afectos y de construcción de significados que conecta a las personas con comunidades, territorios y formas de vida.

El uso y la funcionalidad de las lenguas son elementos clave para su preservación. Una lengua se mantiene viva cuando es hablada y practicada en la vida cotidiana, en la educación, en los espacios comunitarios y en la institucionalidad. No basta con documentarlas; es necesario que sean parte activa de la producción de conocimiento, la gestión territorial y la vida política, social, educativa y cultural de los pueblos y nacionalidades.

Los siguientes son los enfoques generales de la investigación en lenguas en la Universidad, tomando en cuenta que estas siempre deben partir de las necesidades y demandas de las comunidades, asegurando que las lenguas sean utilizadas en entornos significativos y relevantes:

- **Diversidad sociolingüística:** se refiere al análisis de la situación actual de las lenguas originarias en relación con su uso, desplazamiento y vigencia en distintos contextos.
- **Revitalización de la lengua:** abarca las estrategias y procesos para fortalecer el uso y la transmisión de las lenguas de las nacionalidades y pueblos. Mientras que la oralidad ha sido el medio tradicional de enseñanza y memoria en muchas comunidades, la escritura se ha convertido en una herramienta fundamental para su fortalecimiento y visibilización. Ambas formas deben ser reconocidas y promovidas en el desarrollo de materiales educativos, en la producción académica y en los espacios de comunicación, asegurando que las lenguas no solo sean preservadas, sino que también se expandan a nuevos ámbitos.



- Enseñanza de las lenguas: referente a los métodos pedagógicos y experiencias de educación intercultural bilingüe para la preservación y aprendizaje de las lenguas originarias. Los procesos de desplazamiento y resistencia lingüística han sido marcados por dinámicas de discriminación y marginación que han llevado a la pérdida progresiva del bilingüismo en muchos pueblos y nacionalidades. Sin embargo, frente a estos desafíos, han surgido múltiples estrategias comunitarias de revitalización, desde la enseñanza intergeneracional en los hogares hasta la creación de espacios de inmersión lingüística. Estas experiencias deben ser documentadas, fortalecidas y replicadas, permitiendo que las lenguas recuperen su lugar en la vida cotidiana.
- Historia oral: para pensar entre otras cosas en estrategias y metodologías de trabajo con la oralidad como una forma legítima de conocimiento y fomento de las memorias colectivas. Las lenguas originarias expresan conocimientos sobre el territorio, la naturaleza, las relaciones comunitarias y las prácticas de vida sostenible que han sido transmitidas a lo largo de generaciones. Su recuperación no solo implica la enseñanza de palabras o gramáticas, sino la revalorización de los sistemas de conocimiento que están intrínsecamente ligados a ellas.

Cuidados de la vida

A lo largo de la historia del Ecuador, las organizaciones sociales han impulsado luchas en favor de la defensa del territorio y la naturaleza, la distribución justa de los recursos productivos, la reorganización del sistema social de cuidados y la igualdad entre los géneros, y la construcción de un Estado Plurinacional. Con la Constitución de 2008, el país adoptó un nuevo marco normativo que incorporó muchas de estas demandas que se consolidaron en torno a la soberanía alimentaria, los derechos de la naturaleza, los derechos colectivos, el derecho a la alimentación como un derecho humano, y la construcción de un Estado Plurinacional e Intercultural (Daza, E., 2020)¹⁰.

Con este antecedente y ante la profundización de la crisis socioambiental, la violencia del modelo extractivista, y el crecimiento del sistema agroindustrial, la línea de investigación de cuidados de la vida adopta un enfoque transdisciplinario que sitúa a la ecología en diálogo con diversas disciplinas, como la sociología, la historia, la educación, el arte y los estudios culturales, la ecología política, los estudios de ciencia y tecnología, las geografías humanas, los estudios feministas, y la agroecología. Su propósito es generar teorías y metodologías creativas que contribuyan a la transformación social, económica y ambiental, con especial énfasis en los territorios de los pueblos y nacionalidades.

Esta línea de investigación busca revalorizar y profundizar el estudio de las formas en que las prácticas ancestrales de cuidado de la tierra, los territorios y los cuerpos tejen redes que posibilitan la vida en común de seres humanos y no humanos en distintos ecosistemas. Uno de los principales enfoques de esta línea se sitúa en la intersección entre la tecnología y la ecología entendidas como prácticas de cuidado, explorando sus potencialidades para imaginar colectivamente futuros posibles para la vida en común en los diferentes territorios.

Se entiende aquí al cuidado no como un hecho o acto inherentemente bueno y libre de conflictos; por el contrario, se lo analiza como un campo político y conflictivo. De este modo,

¹⁰ <https://www.iee.org.ec/publicaciones/acciones-por-el-campo/politica-publica-politica-agraria-y-soberania-alimentaria.html>



se examinan críticamente las dimensiones violentas, explotadoras y coloniales de las prácticas de cuidado, así como las desigualdades locales y globales en la distribución de las labores de cuidado, reparación y mantenimiento de la tierra, los territorios y los cuerpos.

Enfatiza también las agencias no humanas y las comunidades de múltiples seres, humanos y no humanos, que componen la red viva de cuidados. Se priorizan análisis de cómo circula el cuidado en el mundo natural, desafiando racionalidades excluyentes y binarias que fragmentan lo vivo y sus diversas formas de agencia. Así, se adopta una mirada compleja de los ecosistemas como redes interrelacionadas conformadas por seres interdependientes.

En concordancia, las temáticas de los proyectos deben responder a las necesidades y demandas de los territorios de las nacionalidades y pueblos, así como de los grupos sociales históricamente marginados. Esto implica un enfoque que abarque la soberanía de los cuerpos y los territorios, la biodiversidad, los sistemas alimentarios y agroecológicos, entre otros aspectos fundamentales. La comprensión de los conceptos de tierra, territorios y territorialidad se aborda desde una perspectiva histórica y política (Freddy Simbaña, comunicación personal, 2024).

Asimismo, es fundamental que las y los docentes sean parte activa de los equipos y proyectos de investigación, asumiendo un rol que combine la producción de conocimiento con la docencia y la vinculación. Los proyectos no solo deben generar impactos en los territorios, sino también contribuir al fortalecimiento del área académica de la universidad, lo que implica coordinación con los centros del saber y la dirección académica. Es esencial que los procesos investigativos fomenten la participación estudiantil, promoviendo un aprendizaje situado, crítico y comprometido con la transformación social.

Metabolismo eco-social y sistemas bioculturales de salud territorial

La investigación sobre conocimientos ancestrales y tradicionales frente a problemas globales como el cambio climático y las pandemias es crucial para identificar acciones y estrategias sostenibles, soberanas y adaptativas a los desafíos ambientales y de salud actuales. Las comunidades que han convivido durante siglos de manera saludable con su entorno aportan con sus saberes y conocimientos, acciones y estrategias innovadoras, los elementos prácticos y teóricos para un diálogo con los conocimientos científicos en el marco de la mitigación y resiliencia al cambio climático. Esta línea se constituye como uno de los aportes fundamentales de la universidad al país, la región y el mundo, a través de sublíneas centradas, por ejemplo, en los saberes y el cuidado de las diversas fuentes de agua y del suelo.

Así, esta línea permite abordar el cuidado y la gestión comunitaria del agua desde un enfoque integral como son los territorios hidrosociales, donde se reconoce la interdependencia entre los recursos hídricos, los ecosistemas y las comunidades. Los paisajes hidrosociales son espacios donde se entrelazan dinámicas sociales, culturales, económicas, ambientales, políticas e institucionales. Al poner en diálogo los saberes ancestrales de las comunidades que se relacionan con las fuentes de agua, con los conocimientos otros, se posibilita generar estrategias y acciones de gestión comunitaria del agua frente a un problema global como es el cambio climático.

Por su parte, la agroecología, al integrar prácticas agrícolas sustentables y solidarias con los ecosistemas y el territorio, representan una alternativa clave frente a los modelos agrícolas convencionales que a menudo agotan los recursos naturales y provocan desequilibrios ecológicos. Esta línea promueve un enfoque holístico que considera la producción de alimentos en un contexto de cuidado de la biodiversidad, el manejo responsable del suelo y el agua, y el respeto a las culturas locales. Al fortalecer la relación entre las y los agricultores



y su entorno, la agroecología contribuye a la regeneración de los ecosistemas, mejora la resiliencia frente al cambio climático y promueve la justicia social.

5.5. Función de Vinculación con la Sociedad

Vinculación con la sociedad es la tercera función sustantiva de la Universidad, y **se entiende como la relación continua entre la comunidad universitaria y las comunidades externas con las que entra en contacto a través de los procesos de las tres funciones sustantivas.** El objetivo de esta función es ejecutar un modelo educativo que tenga a la vinculación con la sociedad como eje estructurador de la docencia y de la investigación.

Como se ha expuesto en las secciones anteriores, la Universidad sustenta el ejercicio formativo en el fortalecimiento de los vínculos comunitarios. La comunidad educativa se forma por personas que siempre juegan el doble papel de enseñantes y aprendices; la vida cotidiana de la Universidad sucede en la interacción con la sabiduría de las comunidades rurales y urbanas, sociales y territoriales, presencial y virtualmente, haciendo realidad el valor de la reciprocidad.

El proceso formativo de la Universidad implica una relación permanente y respetuosa con el territorio y la comunidad de origen o de elección de cada persona de la comunidad educativa, cuyo primer precepto es saber vivir en comunidad y lograr fortalecer los proyectos colectivos.

La función de vinculación está directamente relacionada con el fundamento de *lo común y la comunidad* en el modelo de la Universidad, a través de esta función se operacionaliza este fundamento. Tanto casa adentro con la conexión con docencia e investigación, como casa afuera a través del programa de vinculación.

- Casa afuera: comprende el vínculo con las comunidades con las que interactúa tanto para sostener el interaprendizaje entre estudiantes y comunidades, como para fortalecer los proyectos de vida propios de las comunidades.
- Casa adentro: comprende el vínculo de docentes y estudiantes entre ellos y con las comunidades al generar acciones conjuntas e interdisciplinarias como parte de los proyectos de vinculación con la sociedad propuestos desde las carreras y grupos de investigación conformados por docentes, estudiantes e investigadores.

El espacio de encuentro por excelencia de las tres funciones es el desafío comunitario desde donde se realizan las prácticas de servicio comunitario que conectan directamente a las y los estudiantes con proyectos comunitarios. También desde el desafío se llevan a cabo las prácticas laborales que están orientadas tanto a que las y los estudiantes, como profesionales en entrenamiento, ganen experiencia en su y pongan su labor al servicio de la comunidad.

Desde este fundamento, el vínculo con la comunidad construye relaciones afectivas y políticas que propongan horizontes de sentido común para las comunidades con quienes trabajamos desde luchas compartidas por una justicia social e histórica para grupos históricamente marginados. También nos permite fortalecer las redes y los lazos institucionales con las comunidades entendidas como espacios autónomos donde se recrea la cultura y la pertenencia de nacionalidades y pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios, así como de barrios, organizaciones sociales y colectivas que estén alineadas con la visión y misión de la UINPIAW.

De este modo, ***lo común y la comunidad* fortalece la enseñanza aprendizaje por proyectos, a la vez que construye una relación con las comunidades y con sus saberes.**



La colaboración fomenta la dialogicidad y el intercambio entre distintas racionalidades, formas de ver y conocer el mundo que permitan entender realidades de manera crítica y cultivar acciones éticas y pertinentes para la transformación de la sociedad y la construcción del Estado Plurinacional.

5.5.1. Programa de vinculación

Los proyectos de vinculación con la sociedad se establecen a partir del interés compartido de colaboración entre la universidad y las comunidades y son propuestos por cada carrera con el fin de poder fortalecer el diálogo de saberes, generar soluciones pertinentes a las problemáticas identificadas en los territorios, y consolidar un aprendizaje mutuo que integre los conocimientos académicos con las prácticas y perspectivas comunitarias. Estos proyectos buscan fortalecer las relaciones de la UINPIAW casa afuera, impactar positivamente en las comunidades, y enriquecer la formación de las y los estudiantes a través de experiencias de aprendizaje situadas, éticas y comprometidas con la transformación social.

La UINPIAW ejecuta proyectos de vinculación con la sociedad a través de la dirección competente y sus carreras, de allí que el marco disciplinario de los temas abordados sean: lengua y cultura; derecho con enfoque de pluralismo jurídico; gestión del desarrollo infantil, familiar y comunitario; agroecología y soberanía alimentaria; turismo rural, sostenible e intercultural; economía social, solidaria y comunitaria; comunicación comunitaria y nuevas tecnologías de la comunicación; saberes ancestrales en alimentación intercultural y comunitaria; gestión comunitaria del agua; educación intercultural y etnoeducación; y pedagogía de la lengua.

La convergencia entre los objetivos académicos de las distintas carreras refleja la necesidad de un programa de vinculación con la sociedad que responda a los fundamentos de educación comunitaria, crítica e intercultural de la UINPIAW. Como casa de saberes comprometida con la transformación social, la universidad debe articular un espacio de diálogo y construcción colectiva que fortalezca la autodeterminación de los pueblos y nacionalidades, promueva la justicia epistémica y genere acciones concretas en defensa de la vida, el territorio y las prácticas comunitarias.

En este sentido, **el programa de vinculación se propone como un entretrejo de los objetivos académicos de las distintas carreras. Se trata entonces de que esta concentración de discusiones pluridiversas de pie a una producción de conocimiento integral, posibilidad que se potencia con la impronta intercultural y comunitaria que persigue la UINPIAW.**

5.6. Innovación

La UINPIAW se configura como un proyecto educativo innovador que cuestiona los modelos hegemónicos de enseñanza, apostando por una transformación del sentido de la educación. En lugar de replicar lógicas coloniales y uniformadoras del conocimiento, la UINPIAW busca ser un espacio de aprendizaje donde los saberes indígenas, afrodescendientes, campesinos y populares dialogan en igualdad con otras formas de conocimiento. Este enfoque permite construir alternativas pedagógicas desde las realidades propias de los pueblos, reconociendo sus territorios, lenguas, historias y realidades como fundamentos válidos y necesarios para el proceso formativo.



Inspirada en principios como los que establece el Artículo 511 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, la universidad asume el compromiso de investigar y producir conocimientos a partir de las epistemologías de pueblos nacionalidades, campesinos y sectores populares. La UINPIAW se plantea el desafío de articular estos saberes con tecnologías propias, apropiadas y pertinentes, de manera que puedan fortalecer su presencia y aporte en todos los campos del saber y la producción.

Desde esta perspectiva, se entiende a las tecnologías como formas de habitar y dar forma al mundo. Las tecnologías no son neutrales: reflejan, reproducen o transforman las relaciones de poder existentes. Por ello, la UINPIAW apuesta por el desarrollo y apropiación de tecnologías para el cuidado de la vida, que respondan a las necesidades de los pueblos y comunidades, potencien sus prácticas territoriales y productivas, y contribuyan a construir sociedades más justas, sostenibles y solidarias.

5.7. Sostenibilidad

En la UINPIAW, la sostenibilidad se entiende como la posibilidad de sostener un proyecto educativo crítico, comunitario e intercultural en medio de condiciones actuales e históricas adversas: despojo territorial, discriminación estructural, violencia estatal y extractivismo que afectan a pueblos, nacionalidades y sectores populares. En este contexto, garantizar la sostenibilidad de la universidad implica defender su razón de ser como heredera de las luchas por una educación propia liberadora.

Sostener este proyecto significa mantener vivo un espacio donde los saberes de los pueblos y nacionalidades orienten los procesos formativos, investigativos y de vinculación social. Significa construir comunidad entre estudiantes, docentes, administrativos, autoridades y organizaciones, y resistir las lógicas burocráticas, coloniales y mercantilistas que vacían de sentido la educación pública. También implica formar sujetos colectivos comprometidos con la transformación social, capaces de producir conocimiento desde sus realidades y devolverlo en forma de acción, esperanza y dignidad para sus territorios.

La sostenibilidad se articula de manera política a cuidar este proyecto educativo intercultural y comunitario con responsabilidad colectiva, disputar recursos y sentidos, y construir día a día una universidad que no se conforma con sobrevivir, sino que lucha por existir con autonomía, pertinencia y compromiso con las luchas que le dieron origen.

6. Modelo Pedagógico y Diseño Curricular

El campo de los estudios curriculares críticos propone que el currículo es una forma de disciplinar el conocimiento y la forma de ver el mundo (Popkewitz, 1997), y a la vez, una práctica social y cultural que implica la interacción de docentes, estudiantes, materiales educativos y normativas (tanto sociales como políticas educativas) que regulan la vida educativa (Priestley et al, 2021). **Estas definiciones parten de la postura de que la educación es siempre política y que es necesario cuestionar los objetivos y las formas que esta asume. Las preguntas cruciales que nos propone esta perspectiva son dos. Uno, ¿qué cuenta cómo conocimiento?, y dos, ¿quiénes están llamados a conocer?**

En un entorno fuertemente marcado por la colonialidad del ser, del saber y de la libertad (Wynter, 2003; Maldonado-Torres, 2007), las universidades indígenas y afrocentradas de todo el continente, hacen el trabajo de posicionar saberes y personas históricamente excluidas por



la academia al centro de su propuesta de producción de conocimiento, como una de las apuestas de la transformación del mundo, y no como la única vía legítima de conocer, producir saber, hacer sociedad, o transformarla.

Otra pregunta importante que nos plantea el campo de los estudios curriculares es ¿cómo se crea el currículo? Esto nos lleva a reflexionar también sobre quién lo elabora, con qué objetivos y para quién está dirigido. En otras palabras, la construcción de currículo sucede en varios niveles. Para el caso de este modelo, contemplamos una escala que va desde lo global hasta el trabajo en el aula de la siguiente manera:

- Un **nivel supracurricular**, referente al impacto de actores internacionales sobre lo que debiera ser el currículo. En este nivel se crean estándares globales, y se produce política educativa sobre qué cuenta como conocimiento valioso.
- Un **nivel macro curricular** referente a las regulaciones nacionales. Normalmente este nivel tiene que ver con las políticas educativas, estándares y guías producidas desde el Estado sobre el conocimiento, sus objetivos, y la construcción de un ciudadano particular. Establece también el marco que permite evaluaciones, acreditación y el balance entre control estatal y autonomía de las instituciones educativas y las y los docentes.
- Un tercer **nivel mesocurricular** que está generalmente centrado en el diseño institucional de modelos educativos, políticas internas, planes y programas que guían las funciones de las instituciones educativas.
- Un **nivel microcurricular** entendido como el ejercicio de la producción por unidades académicas como direcciones o incluso docentes en la producción de mallas, microcontenidos y sílabos.
- Finalmente, un **nivel nanocurricular** que se refiere a las interacciones y la negociación de distintos saberes, y las tensiones que ocurren en las interacciones directas entre estudiantes, docentes y comunidad (Priestley et.al., 2021; van den Akker, 2003).

Cabe recalcar que la producción de conocimiento y su organización no es estática y tiene múltiples actores sociales. Lo que busca la clasificación por niveles es señalar los distintos espacios sociales que producen discurso curricular y también afectan de maneras prácticas los saberes que llegan a las y los estudiantes y las maneras en que dichos saberes llegan (Priestley et. al., 2021). Ninguno de los niveles prescribe la producción curricular, sino que operan dentro de los sistemas educativos en diferentes contextos. Lo que esta reflexión nos invita es a considerar la posibilidad de subvertir el orden oficializado de la construcción del conocimiento reconociendo que todas las personas, los sujetos colectivos, las relaciones entre la gente y los territorios son y pueden conscientemente constituirse en fuentes de creación curricular.

También nos ayuda a pensar cómo nuestras acciones institucionales se entrelazan con un sistema público de educación superior y con una normativa internacional que regula y orienta su funcionamiento. Como institución pública, debemos responder a marcos regulatorios y mecanismos de control que definen nuestras competencias y delimitan nuestras posibilidades de actuación, lo cual representa un desafío al implementar un modelo que cuestione el sentido tradicional de la educación pública. Así, este entendimiento nos permite comprender y gestionar los elementos supracurriculares y macrocurriculares, al tiempo que, desde una mirada crítica, negociamos las posibilidades de su transformación con el diseño e implementación de los instrumentos curriculares en los otros niveles.



La palabra currículum viene del latín “*currere*” que puede ser interpretado como un “camino a seguir” (Pinar, 2019). En la UINPIAW, abrazamos esa raíz para pensar el camino que trazamos dentro de la educación propia y para preguntarnos de qué manera ese camino nos conduce a aquello que queremos ser, desde nuestra misión y visión. En ese afán tejemos a la idea del “camino a ser” a dos figuras que marcan las formas de ese caminar. Por un lado, para entender las relaciones que como institución sujetan nuestro quehacer de educación propia, pensamos el crecimiento de nuestra institución como un árbol con múltiples ramas que se bifurcan a partir de un tronco y unas raíces fuertes. Por otro lado, pensamos en la figura del churo o la caracola para concebir el modelo pedagógico como una espiral viva que convoca y hace resonar a saberes y prácticas de conocimientos diversos, poniéndolos en diálogo.

El churo, espiral o caracola, es un símbolo importante en las tres regiones del país. Está presente en la Sierra, Costa y Amazonía como una forma de comunicación. Su uso tiene registros arqueológicos en las culturas Las Vegas, Valdivia y Chorrera. Como instrumento aerófono es un caracol marino perforado en uno de sus extremos, el soplo por el orificio genera un sonido potente que se usa para convocar a trabajos comunitarios, para dar aviso de asambleas, o como llamado de alarma o de resistencia. Como elemento sonoro que representa al viento y al mar, es también un elemento sonoro sagrado usado en rituales y ceremonias para pedir permiso al ingresar a sitios sagrados (Zhagui-Pérez & Ruíz, 2018).

En los andes es además el símbolo de Pacha. La palabra pacha es dual y de interpretación recíproca que conecta el espacio y el tiempo y se la representa con una espiral. Ese espacio-tiempo de la vida, sobrepasa al tiempo cronológico, es un tiempo sentido de la experiencia y es el lugar que habita la vida (Fortunato, 2022). Asimismo, es importante entenderlo desde el concepto de “ñawpa”. El ñawpa tiempo es el pasado, concebido como un intervalo anterior en la secuencia del tiempo, cuando el tiempo se piensa como relativo a los eventos significativos y no necesariamente en una forma lineal (Faller & Cuellar, s.f). Esto está en relación con el conocimiento comunitario, vivencial y afectivo, que, más allá de estar localizado, por ejemplo, en el tiempo de los abuelos, resuena y es vigente en el presente (Santillán-Moreta, 2019).

En culturas de raíz africana, el caracol es también un símbolo asociado a la ritualidad y la adivinación. Por ejemplo, en el mito de creación yoruba, Olodùmaré (el creador) llama a Obatalá (Rey del paño blanco) para encomendarle la tarea de crear la tierra y para ello uno de los elementos de los que le provee es un caracol. El caracol es sembrado en el mundo y luego en la santería como un elemento que permite conocer y de esa manera crear el destino propio (Guevara, 2024).

El símbolo del caracol nos invita a pensar en un camino que organiza la posibilidad de conocer el mundo, de comunicarlo, de convocar a transformarlo de manera colectiva y colaborativa (Freddy Simbaña, comunicación personal, 2024). Por todas estas razones en la UINPIAW es el símbolo con el cual organizamos el currículum de las carreras. Proponemos así “caminos a ser” o trayectorias espirales que colocan al centro de nuestro caracol a los desafíos comunitarios como enseñanzas basadas en proyectos investigativos los cuales activan a las relaciones descritas en el árbol de la educación propia.

6.1. Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico de la UINPIAW es liberador y se vale de aprendizajes basados en investigación y en proyectos para que la educación sea dinámica, colaborativa y situada, fomentando que las y los estudiantes sean agentes activos de sus aprendizajes y de la



transformación social que promueve la universidad a partir del trabajo comunitario en el que desemboca.

6.1.1. Educación liberadora

Este aspecto de nuestro enfoque pedagógico plantea que la enseñanza es un acto de liberación y transformación social que promueve una relación dialógica entre docentes, estudiantes y comunidad para construir saberes de manera conjunta (Freire, 1965/1999). **La educación es una práctica política que permite el reconocimiento y reflexión sobre las realidades concretas en que las personas estamos inmersas para poder ofrecer caminos que enfrenten y resuelvan problemas en la búsqueda de una sociedad más justa y un mayor bienestar colectivo.** La concienciación es una parte fundamental del relacionamiento de la persona con el mundo, tanto para cuestionarlo como para transformarlo (Freire, 1970/2005). **Desde esta perspectiva, la educación cuestiona las desigualdades y se encamina a ser una fuerza liberadora de la gente para imaginar, trabajar y luchar por una sociedad más justa y más cuidadosa del vivir bien de todxs y con todxs.**

El diálogo está en el corazón de esta propuesta pedagógica, entendido como una forma de construir relaciones que respeten la soberanía epistémica y que se sostengan desde el respeto, la solidaridad y la minka. Esto implica que la enseñanza siembra esperanza y acción colectiva integrando distintas perspectivas del conocimiento desde lo disciplinar académico en perspectiva epistémica plural y desde lo experiencial comunitario. La educación liberadora así no se centra en aspectos individualistas de la libertad sino en una construcción colectiva de futuros bellos y buenos, plurales como es plural nuestro país. Esto no descuenta tensiones entre visiones del mundo, si no que se centra en la posibilidad productiva y positiva de la dialogicidad.

Una educación liberadora y esperanzadora reconoce el afecto como un pilar en el proceso de aprendizaje. Se enfatiza la construcción de relaciones basadas en el respeto, el cuidado y la empatía entre estudiantes y docentes para fortalecer las posibilidades de diálogo y la confianza y también para fomentar un ambiente seguro para sostener aprendizajes significativos.

6.1.2. Aprendizajes basados en la investigación

El aprendizaje basado en la investigación (ABI) es una estrategia educativa en la que las y los estudiantes siguen métodos y prácticas investigativas para construir conocimiento. Se puede definir como un proceso de descubrimiento de relaciones causales, en donde las y los estudiantes formulan preguntas a partir de las cuales realizan experimentos y también observaciones (Pedaste et.al, 2015). Este tipo de aprendizaje enfatiza la participación activa de las y los estudiantes, la toma de responsabilidad en procesos de descubrimiento con la guía de un/a docente y también de manera autodirigida. Es importante señalar que los procesos investigativos no necesariamente precisan de experimentación empírica.

Las fases de los aprendizajes basados en indagación se siguen de manera flexible y articulada a los objetivos de aprendizaje, estas corresponden a las fases de un proyecto de investigación. Estas suelen ser descritas en las siguientes categorías básicas.

Orientación, que se entienden como procesos que estimulan la curiosidad sobre un tema y el planteamiento de un reto o una problemática; formulación de preguntas guía que establezcan claramente lo que se quiere investigar o plantearse una teoría o hipótesis; exploración,



entendido como el proceso de planificación para experimentar, recoger narrativas e información; sistematización de información, análisis y discusión; y devolución.

El aprendizaje basado en la investigación, particularmente a través de la metodología de investigación-acción participativa (IAP), es un eje central de este enfoque en la UINPIAW. La IAP es un enfoque de investigación orientado a transformar la realidad, que integra la participación activa de las personas en el proceso, alineándose con la educación, la organización y la participación popular para generar cambios prácticos y significativos (Jara, 2012). La IAP se distingue por su carácter colaborativo y transformador, ya que involucra directamente a las comunidades casa adentro y casa afuera en la construcción del conocimiento. En lugar de posicionarlas como objetos de estudio, las reconoce como sujetos activos y coproductores del saber. Las y los estudiantes, con la guía de sus docentes, trabajan en conjunto con las comunidades para identificar las preocupaciones, necesidades o problemas locales, hacia la reflexión, y diseño de proyectos educativos que puedan responder a ello siempre con pertinencia al campo de conocimientos de las personas involucradas. Esto asegura tanto la experticia para sostener los procesos de colaboración como el aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre estudiantes y comunidad.

Para que la investigación se convierta en una herramienta tanto para comprender fenómenos sociales como para proponer e implementar prácticas contextualizadas que brinden experiencias educativas relevantes, se busca que a partir del proceso educativo las y los estudiantes vayan cimentando sus conocimientos teóricos y metodológicos. Este enfoque cultiva pensamiento crítico, habilidades de análisis, producción de conocimiento y gestión de proyectos.

6.1.3. Aprendizajes basados en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) da continuidad a los aprendizajes basados en investigación al permitir que las y los estudiantes diseñen e implementen iniciativas que aborden desafíos concretos con las comunidades. Estos proyectos están tejidos a los proyectos de vinculación con la comunidad y responden a problemáticas identificadas colectivamente que puedan ser resueltas de manera interdisciplinaria siempre con pertinencia a los campos de conocimiento de docentes y estudiantes.

En el ABP las y los docentes ofrecen recursos y asesoría a sus estudiantes a medida que realizan sus investigaciones. Las y los docentes no son la fuente principal de acceso a la información. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser planificados con objetivos claros que permita que los proyectos de las y los estudiantes se comprometan de manera clara y directa con los temas a cubrirse.

El ABP se orienta hacia la realización de un proyecto o plan siguiendo el enfoque de diseño de proyectos. Estos proyectos tienen una interrelación entre lo académico, la realidad y el campo disciplinar de las y los estudiantes. Sirven como espacios para sostener procesos educativos experienciales que devengan en reflexiones profundas y retroalimentación efectiva. El énfasis no es en la resolución de problemas ni la realización de actividades, sino que el proceso sea colaborativo, reflexivo y cultive un compromiso con las personas y territorios involucradas.

Este enfoque se articula de manera eminente pero no exclusiva en el apartado “[Desafíos Comunitarios](#)”.



6.1.4. Aprendizaje Activo en modalidad híbrida

La universidad maneja una modalidad híbrida en su enseñanza como será descrito más adelante en esta sección. Dentro de esta modalidad nuestro enfoque es el de un aprendizaje activo. Este tipo de aprendizaje requiere a las y los estudiantes evidenciar su agencia y una auto-regulación mayor que simplemente recibir contenidos y realizar lecturas y tareas. El aprendizaje activo permite reflexionar y construir nuevos conocimientos mediante la realización de ejercicios, productos y proyectos para luego compartir hallazgos y discutirlos. Esto implica que los aprendizajes son realizados por las y los estudiantes a partir del reconocimiento de sus conocimientos previos y experiencias en el mundo (Reiley & Reeves, 2022).

Los cursos que usan aprendizaje activo deben diseñar ejercicios que permitan generar bases de conocimiento y luego profundizarlos. Es decir que las experiencias de aprendizaje tienen un diseño base a partir del cual las y los estudiantes exploran e investigan. El diseño debe guiar hacia procesos de acción o ejercicio, reflexión, abstracción y aplicación.

Siendo que este tipo de aprendizajes suceden tanto en línea como en espacios de presencialidad concentrada que toma lugar con encuentros, servicio comunitario y prácticas laborales, los diseños deben ser planificados para ambientes virtuales y también para actividades presenciales. Es vital que los diseños para enseñanza en línea se adapten tanto a las tecnologías con las que cuenta la universidad como a las que tienen acceso los y las estudiantes.

En este contexto, **la flexibilidad educativa** es importante dado que la comunidad estudiantil de la UINPIAW proviene de diversos territorios, con realidades socioeconómicas, tecnológicas y culturales distintas, los procesos formativos deben adaptarse a sus condiciones concretas. Esto implica adecuar los contenidos y plataformas a diferentes niveles de conectividad y acceso, y **reconocer tiempos, ritmos, lenguas, responsabilidades comunitarias y familiares** de las y los estudiantes. La flexibilidad, por tanto, no es una concesión, sino una condición necesaria para sostener un modelo educativo intercultural, inclusivo y comprometido con el derecho a una educación pertinente para los pueblos y nacionalidades.

6.1.5. Inteligencia Artificial y tecnologías de vanguardia

La universidad reconoce el potencial de la inteligencia artificial (IA) como una herramienta para fortalecer el aprendizaje, la investigación y la gestión del conocimiento intercultural crítico. Sin embargo, su uso debe enmarcarse en principios éticos que promuevan la equidad, la transparencia y el respeto por la diversidad de saberes. Por ello, se establece que la IA no debe reemplazar el pensamiento crítico ni la construcción activa del conocimiento por parte de las y los estudiantes, sino que debe emplearse como un recurso de apoyo que potencie la creatividad, la reflexión y el análisis. Asimismo, su implementación debe considerar la accesibilidad tecnológica, garantizando que todas las personas de la comunidad universitaria puedan beneficiarse de sus ventajas sin que ello genere nuevas desigualdades en el acceso a la educación.

El uso de la IA en la universidad debe regirse por criterios de integridad académica y respeto a la propiedad intelectual, evitando la reproducción de sesgos y la generación de contenidos sin fundamentación crítica. Se promoverá una formación ética en el uso de estas herramientas, sensibilizando a docentes, estudiantes y personal administrativo sobre los



riesgos y responsabilidades asociados a su empleo. Además, se fomentará la transparencia en los procesos de desarrollo e implementación de IA, asegurando que los datos utilizados respeten la autodeterminación informativa de los pueblos y nacionalidades, y contribuyan a la preservación y revitalización de los conocimientos comunitarios. Así, la universidad apuesta por un uso de la IA que esté al servicio de la educación intercultural, la justicia social y el fortalecimiento de epistemologías diversas.

Igualmente, la UINPIAW apunta al uso ético e intercultural de tecnologías de vanguardia actuales y futuras con una orientación hacia el fortalecimiento profesional de sus estudiantes, docentes, y personal, así como el fomento de las actividades productivas y organizativas de los pueblos, nacionalidades y sectores populares. En este sentido, la universidad promueve la apropiación crítica de herramientas que respondan a las necesidades reales de los territorios y potencien procesos de autonomía.

6.1.6. Evaluación participativa

En la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, entendemos la **evaluación como un acto pedagógico y político** que debe estar profundamente alineado con la **justicia curricular, soberanía epistémica, cuidado ético y responsabilidad colectiva e individual**. Evaluar no es simplemente medir resultados ni calificar desempeños, sino acompañar y alimentar procesos de aprendizaje desde una perspectiva crítica y transformadora. En este sentido, la evaluación no puede estar desligada del contexto ni del proyecto educativo que encarna la universidad: uno que busca usar los conocimientos, lenguas, y vivencias de pueblos, nacionalidades y sectores populares del país para interpretar las realidades y para construir más conocimientos y herramientas.

Este espíritu evaluativo se sostiene en la **ética del cuidado** como un valor y una práctica colectiva de acompañamiento respetuoso, de escucha activa y de atención a las condiciones concretas de quienes aprenden y enseñan. Evaluar, en este marco, es asumir un compromiso con el otro y con el proceso colectivo: una **responsabilidad** que no recae solo en la o el docente, sino que se comparte con las y los estudiantes y con el territorio mismo como sujeto del aprendizaje. Por ello, la evaluación en la UINPIAW se concibe como un proceso continuo, situado y participativo, que habilita el diálogo-acción-reflexión propuesto por Freire, y que permite no solo aprender, sino también **cuestionar y combatir colonialismo, el racismo y el patriarcado**.

6.1.7. Evaluación al trabajo de estudiantes

Partimos de que la evaluación es un proceso educativo que beneficia a todas las personas involucradas, y no debe limitarse a un balance de resultados formales o al cumplimiento de tareas (Jara, 2012). La evaluación provee de información indispensable sobre los resultados obtenidos que permite tener claridad sobre la necesidad o no de reorientar proyectos y acciones. Igualmente nos ayuda a establecer criterios para valorar resultados e impactos realmente conseguidos, a explicar las razones por las cuales consideramos algo un logro, y definir qué puede ser corregido o mejorado en el futuro (Jara, 2012).

El proceso de evaluación participativa en un modelo de aprendizaje se centra en involucrar activamente a las y los estudiantes en cada etapa del proceso, desde la planificación inicial hasta la valoración del producto final con sus respectivos espacios de discusión y retroalimentación.



Esta metodología fomenta la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo, permitiendo que las y los estudiantes sean coautores de su evaluación. Al inicio, se establece de manera conjunta con las y los estudiantes una definición clara de los objetivos del proyecto, los criterios y las herramientas de evaluación. Esto no solo da claridad sobre las expectativas, sino que también otorga un sentido de responsabilidad y compromiso hacia el propio aprendizaje individual y grupal.

Durante el desarrollo del proyecto, la evaluación formativa desempeña un papel crucial. A través de instancias de retroalimentación continua, las y los estudiantes reciben observaciones de sus docentes, compañeros y, en algunos casos, de actores externos relacionados con el proyecto. Estas observaciones se centran tanto en los procesos como en los productos, destacando logros y áreas de mejora. Este enfoque permite ajustes incrementales y fomenta una cultura de ensayo y error, donde las y los estudiantes entienden que experimentar, fallar y corregir son componentes esenciales del aprendizaje. Además, se promueve que las y los estudiantes desarrollen habilidades de autoevaluación y coevaluación, fortaleciendo su capacidad para analizar críticamente su trabajo y el de otros de manera constructiva (Galeana, 2006).

Al finalizar el proyecto, se lleva a cabo una evaluación integral que combina el análisis del proceso y del producto final. Aquí se destacan los aportes individuales y colectivos, reconociendo no solo el cumplimiento de objetivos técnicos, sino también el impacto social y comunitario del proyecto. La retroalimentación, proveniente de docentes, compañeros y otras fuentes, guía a las y los estudiantes en la mejora de su proceso y producto final, fomentando la experimentación y el aprendizaje a través del ensayo y error. Este es un aspecto tan importante para la construcción de las rúbricas de evaluación como el producto final del proyecto. La reflexión, a su vez, analiza los resultados de la acción, permitiendo ajustar estrategias y profundizar el aprendizaje, en un ciclo continuo de diálogo, acción y reflexión. En este sentido, el enfoque de la evaluación en la UINPIAW se acerca a la propuesta de Paulo Freire (1970/2005) del diálogo-acción-reflexión como el proceso dinámico que integra el pensamiento crítico, la práctica transformadora y el aprendizaje colectivo. La dialogicidad es más que establecer una conversación, implica un acto de amor por la gente para compartir saberes y generar conciencia crítica sobre el mundo (Freire, 1970/2005).

El enfoque en investigación y proyectos consideran el trabajo en el aula, fuera de ella, el currículo y la evaluación como aspectos interdependientes. La definición de lo que se va a lograr, al igual que los componentes y productos con los que se trabaja el proyecto, permiten hacer modificaciones continuas y mejoras incrementales durante el desarrollo de este. De esta manera, los momentos de aprendizaje con docentes permiten establecer espacios para discutir ideas, marcos teóricos, metodologías y también generar discusiones entre pares para integrar conocimientos, resolver dudas o retos que van surgiendo en los proyectos.

La apuesta de la UINPIAW es por una evaluación participativa y que involucre a las y los estudiantes en el diseño de los componentes a ser evaluados, en construir rúbricas colaborativamente, y a facilitar instrumentos de autoevaluación. Esto fomenta la comprensión y compromiso con los componentes de evaluación y la valoración del propio trabajo.

6.1.8. Evaluación docente

La evaluación docente en la UINPIAW es parte integral del proyecto pedagógico intercultural y comunitario, y se entiende como un proceso de **reflexión compartida, corresponsabilidad y mejora continua**. Es una herramienta para el diálogo formativo entre estudiantes, docentes y comunidad universitaria, que permite analizar la práctica educativa desde una perspectiva



ética, situada y comprometida con el sentido de la universidad. En este marco, la evaluación docente reconoce que enseñar no es transmitir contenidos, sino **generar condiciones para el pensamiento crítico, la acción colectiva y el reconocimiento mutuo entre sujetos** que construyen saberes desde múltiples realidades.

Este proceso se desarrolla desde tres dimensiones complementarias. Por un lado, **las y los estudiantes evalúan a sus docentes**, aportando desde su experiencia directa elementos clave sobre la claridad, pertinencia y ética de la enseñanza recibida, así como sobre el vínculo pedagógico construido. Por otro lado, se promueve la **evaluación entre pares como forma de acompañamiento horizontal**, en la que docentes intercambian observaciones, comparten metodologías, aportan en conjunto a los desafíos comunitarios como eje integrador de cada periodo académico y se fortalecen mutuamente como comunidad. Finalmente, se impulsa la **autoevaluación como ejercicio de conciencia crítica**, donde cada docente revisa su propio camino formativo, reconoce logros, limitaciones y plantea estrategias de transformación.

6.1.9. Modalidad

Considerando, por un lado, la importancia del entorno cotidiano y de la comunidad propia como un lugar pedagógico, y por otro la diversidad cultural de nuestras y nuestros estudiantes, nuestra universidad abraza la modalidad híbrida. De acuerdo con el artículo 59 del régimen académico, “la modalidad híbrida es aquella en la que los componentes de aprendizaje en su totalidad, en contacto con el docente y el práctico experimental se desarrollan mediante la combinación de actividades presenciales, semipresenciales, en línea y/o a distancia”. Este tipo de modalidad nos permite servir a estudiantes en todo el territorio del Ecuador y también en diáspora.

Cada centro del saber podrá ofertar carreras con distintos porcentajes de presencialidad, actividades semipresenciales y en línea o a distancia de acuerdo con las necesidades de la carrera y las particularidades de su cuerpo estudiantil. Los detalles de porcentaje de presencialidad, encuentros presenciales, cláusulas de trabajos a distancia para apoyo a estudiantes en territorios alejados y con poco acceso a internet, y otros, deberán ser detallados en cada expediente de carrera.

La oferta académica se organiza en dos periodos académicos por año. Las carreras ofrecerán al menos dos encuentros presenciales cada semestre. Estos encuentros están diseñados para fortalecer los procesos de aprendizaje y las relaciones entre estudiantes, y de estudiantes entre docentes.

Las actividades en línea están mediadas por la tecnología, por un lado, conexión a internet y por otro, el apoyo de diferentes herramientas virtuales, especialmente un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), o plataforma virtual educativa, la misma que facilita procesos de enseñanza - aprendizaje.

El trabajo en línea o en remoto permite una forma integradora en la que las y los estudiantes y profesores interactúan con los recursos de aprendizaje y materiales de formación, mismos que deben favorecer los resultados de aprendizaje planteados por cada docente.

Nuestra plataforma posibilita la interacción entre el componente metodológico y práctico, facilitando la implementación de diversos recursos y actividades de aprendizaje que optimizan el desarrollo de experiencias formativas desde una perspectiva intercultural y crítica. A través de esta plataforma, se promueve un aprendizaje activo, en el que las y los estudiantes y docentes pueden interactuar mediante foros de discusión, entrega de trabajos,



cuestionarios, wikis y otros recursos diseñados para fortalecer el pensamiento crítico, la reflexión colectiva y la construcción de conocimientos desde múltiples epistemologías. Además, se incentiva la integración de materiales en lenguas originarias y contenidos que respondan a los saberes y realidades de las comunidades con las que trabaja la universidad.

Este sistema facilita la comunicación entre docentes y estudiantes, asegurando que la comunicación, instrucciones y evaluaciones sean comprensibles y estén alineadas con el enfoque pedagógico de la universidad. Además, su integración con otras plataformas posibilita la retroalimentación continua y espacios de tutorías para aprendizaje personalizados a pesar de la distribución amplia de las y los estudiantes en el territorio ecuatoriano.

Para la carga de notas y administración de información se utiliza un sistema institucional de gestión académica, que permite llevar un registro detallado del desempeño de los estudiantes, garantizando transparencia y accesibilidad a la información.

Las clases virtuales se reciben desde la plataforma de reuniones virtuales la cual permite la interacción en tiempo real entre docentes y estudiantes a través de videoconferencias, chats y espacios colaborativos. Las reuniones virtuales se utilizan también para el trabajo grupal, el intercambio de documentos y la tutoría personalizada. Su implementación en la universidad responde a la necesidad de generar espacios de diálogo intercultural en entornos digitales, promoviendo metodologías participativas que integren tanto el conocimiento académico como los saberes comunitarios. Asimismo, buscamos que su uso se adapte a las realidades tecnológicas de los estudiantes, fomentando el acceso equitativo y el uso ético y reflexivo de la tecnología en la educación superior en distintos dispositivos.

En virtud del principio de pertinencia la universidad podrá establecer modalidades establecidas en el marco normativo del sistema de educación superior a fin de cumplir los objetivos curriculares que se planteen.

6.10. Recursos de Aprendizaje para modalidad híbrida

Los recursos de aprendizaje en la universidad están diseñados para responder tanto a los objetivos de aprendizaje como para los resultados de aprendizaje con un enfoque intercultural crítico, garantizando la accesibilidad, la pertinencia cultural y la integración de diversas formas de conocimiento. La modalidad híbrida requiere que tanto las actividades presenciales como las actividades a distancia cuenten con materiales y herramientas que faciliten la comprensión y apropiación de los contenidos, promoviendo el aprendizaje basado en proyectos, la investigación participativa y la construcción colectiva del conocimiento.

Las actividades a distancia deberán contar con instrucciones claras, una guía de trabajo y una planificación que permita a los y las estudiantes organizar sus tiempos y desarrollar un aprendizaje autónomo. Estas instrucciones deberán ser precisas, contextualizadas y en concordancia con las metodologías de enseñanza que la universidad promueve. Las guías de trabajo incluirán objetivos específicos, pasos detallados para la ejecución de actividades, criterios de evaluación y recursos de apoyo que refuercen la comprensión de los temas tratados.

Para garantizar un aprendizaje significativo, la universidad pone a disposición de los y las estudiantes diversos recursos digitales y físicos, tales como bibliotecas virtuales, bases de datos académicas, repositorios de materiales en lenguas originarias, documentos audiovisuales y plataformas de gestión del aprendizaje. Estos recursos no solo cumplen



una función informativa, sino que también están diseñados para incentivar el diálogo crítico, la reflexión intercultural y la aplicación de conocimientos en contextos comunitarios.

Los encuentros presenciales en la universidad tienen un carácter intensivo y están diseñados para potenciar la construcción colectiva del conocimiento, la experimentación práctica y el fortalecimiento de vínculos comunitarios. En estos espacios, los y las estudiantes participan en talleres, diálogos interculturales, ejercicios de aprendizaje colaborativo y actividades de campo que integran saberes ancestrales, metodologías participativas y enfoques críticos.

La presencialidad para los desafíos comunitarios permite la socialización de avances de proyectos, el acompañamiento académico personalizado y la evaluación de procesos, asegurando que las experiencias formativas en proyectos investigativos y de vinculación respondan a las realidades territoriales y a los fundamentos de la educación propia que guían el modelo educativo de la universidad.

6.2. Los Cuatro Saberes en el enfoque pedagógico

Los aprendizajes basados en indagación y proyectos promueven experiencias que sostienen cuatro tipos de saberes que son ejes a partir de los cuales las y los estudiantes construyen trayectorias como profesionales y sujetos histórico-políticos para la construcción una sociedad que garantice dignidad para todas y todos. Estos saberes se enlazan en todos los proyectos y créditos pues funcionan de manera conjunta. En las mallas de cada carrera se anclan a los resultados de aprendizaje según lo indicado en la Guía de Diseño Curricular de la universidad.

- **Saber Ser:** Se orienta al cultivo de la consciencia de la persona y todas sus relaciones incluyendo las relaciones con el territorio, la familia, la comunidad, la sociedad más amplia y el cosmos.
- **Saber Hacer:** Se orienta a cultivar habilidades, herramientas, instrumentos para la acción transformadora. Es el eje de fortalecimiento de las metodologías, del cómo hacer.
- **Saber Conocer:** Se orienta al fortalecimiento de conocimientos plurales, provenientes de distintos ethos y epistemologías. Son en su mayoría herramientas conceptuales pertinentes al campo de formación específico de la persona y alineados a una perspectiva comunitaria e intercultural crítica.
- **Saber Convivir:** Se orienta a fortalecer el sentido de pertenencia y responsabilidad social de cada integrante de la comunidad educativa; reconoce que el conocimiento se construye de manera colaborativa y debe fundamentarse en relaciones respetuosas y éticas.

La trayectoria espiral propuesta para el currículo enlaza a estos saberes que son comunes a distintos pueblos y nacionalidades, y que en el símbolo de nuestra universidad se sostienen desde los cuadrantes de la chakana.

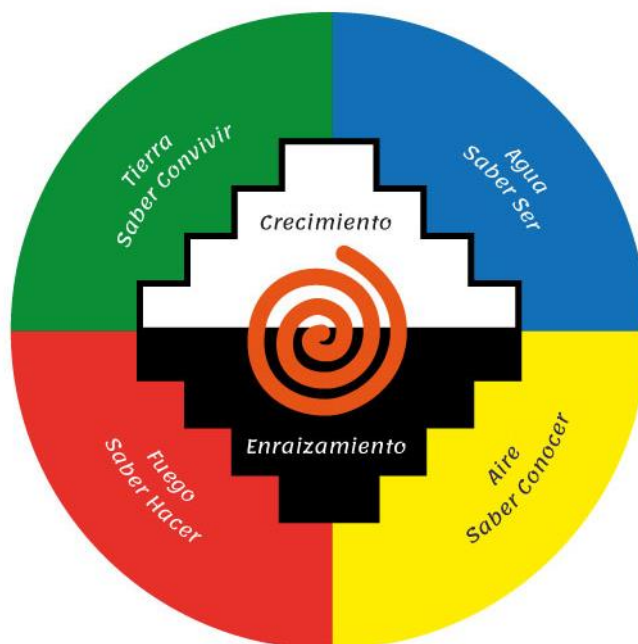


Figura 3. Chakana, los 4 saberes

6.2.1. Habilidades blandas

En la UINPIAW, las “habilidades blandas” no se entienden como destrezas individuales orientadas a la adaptación o al éxito profesional en el mercado laboral. Se conciben como **dimensiones de una formación crítica, colectiva y comprometida con la transformación social y la construcción del Estado plurinacional**. A través del **Saber Ser** y el **Saber Convivir**, se fomenta una comprensión relacional e interdependiente entre la gente y con los territorios, donde la **empatía** no es una estrategia interpersonal aislada, sino una **expresión de la minga** en su dimensión ética y entendida como el cuidado mutuo y la corresponsabilidad entre personas, territorios y comunidades. Así, la comunicación y la **escucha activa** son vividas como formas de sostener el tejido social y político desde la **reciprocidad, la solidaridad y la justicia**, reconociendo que el aprendizaje está al servicio de procesos colectivos de vida y lucha.

Desde esta perspectiva, el **Saber Hacer** y el **Saber Conocer** sitúan las habilidades blandas como herramientas para la **acción transformadora** y la construcción de conocimientos situados. Más que enfocarse en liderazgos convencionales o en dinámicas empresariales, la universidad impulsa la formación de estudiantes que puedan **conducir procesos organizativos y sociales desde un liderazgo colectivo y ético**, orientado a la **construcción de una sociedad antirracista, anticapitalista, antipatriarcal y anticolonial a partir de su trabajo dentro y fuera de espacios laborales**. El **trabajo en equipo** es comprendido también como una **expresión de la minga**, en su dimensión de trabajo colectivo, comunitario y en beneficio de la comunidad.

En este sentido, la UINPIAW no solo promueve habilidades blandas en su sentido convencional, sino que las **reinterpreta críticamente** dentro de una visión intercultural que prioriza el compromiso comunitario, la cooperación y la producción de realidades más justas.



6.3. El churo en la docencia

A nivel microcurricular, el churo organiza las trayectorias de carrera en dos espirales grandes que se construyen a partir de cuatro caracolas con seis grupos de créditos. Las espirales están determinadas a partir del involucramiento de las y los estudiantes en dos grandes proyectos de vinculación de su carrera inscritos en la Dirección de Vinculación. Cada espiral constituye un proyecto con cuatro fases constituidas que son los cuatro desafíos comunitarios de cada espiral las cuales toman lugar en cuatro Periodos Académicos Ordinarios (PAO). Esto implica que cada espiral dura cuatro PAO.

6.3.1. Espirales curriculares de carrera

La **primera espiral**, es la **espiral de enraizamiento** y responde a un **proyecto inicial** donde las y los estudiantes hacen sus primeras siembras de experiencias de aprendizaje basado en indagación y proyectos dentro de la Universidad. La **segunda espiral**, es la **espiral de crecimiento**, y permite la **profundización de saberes de la carrera y de investigación**. En esta espiral el proyecto de investigación que se realiza **puede convertirse en el trabajo de titulación** de la o el estudiante, según las vías de titulación reglamentadas en la UINPIAW. Igualmente está constituida por 4 desafíos que responden a cuatro fases amplias para un proyecto investigativo.

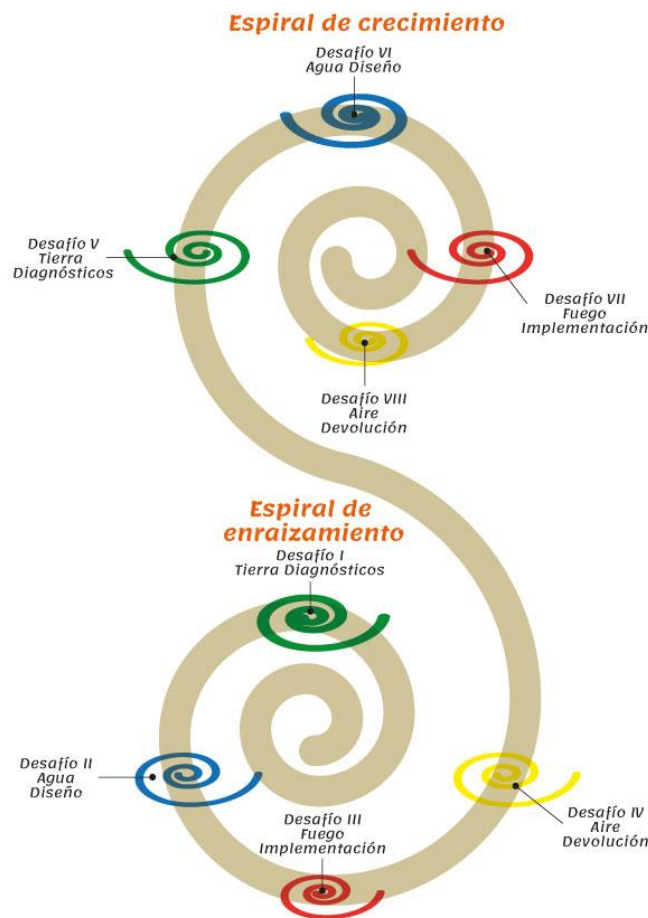


Figura 4. Espirales curriculares de las carreras



6.3.2. Desafíos comunitarios

El desafío comunitario es un espacio de integración curricular que fundamenta conocimientos y provee herramientas para sostener procesos de investigación-acción. Los desafíos comunitarios se articulan a los proyectos de la universidad de vinculación con la sociedad, para garantizar tanto la seguridad de todas las personas involucradas como el cumplimiento de actividades planificadas. Es decir que los desafíos comunitarios de cada carrera **contribuyen a las actividades de proyectos mayores que se formulan de manera participativa con una comunidad**, entendida según lo definido en la sección de [Fundamentos](#) de este documento.

Los desafíos se corresponden con dos fases de las dos espirales curriculares, de enraizamiento y de crecimiento, que atraviesan a toda carrera. De esta manera a partir de ciclos de cuatro PAO se promueve experiencias y el cultivo de aproximaciones éticas a la investigación y la producción de conocimiento colaborativo y situado. Los desafíos comunitarios dentro de las espirales son espacios integradores de los saberes que se cultivan en cada PAO, y están asociados a un elemento en cuanto a lo que les caracteriza, así tenemos:

Tabla 1. Clasificación de los Desafíos Comunitarios

Elemento Asociado	Tipo de Desafío	Descripción	#	Fase
Tierra	Diagnóstico	Introducción a la investigación aplicada al campo de estudio.	I	Enraizamiento (Servicio comunitario)
		Fundamenta el propósito y alcance del proyecto, familiarización con la investigación existente y marco crítico.	V	Crecimiento (Prácticas preprofesionales)
Agua	Diseño colaborativo	Espacio para el diálogo y construcción colaborativa del diseño del proyecto con las comunidades involucradas.	II	Enraizamiento
			VI	Crecimiento
Fuego	Implementación y sistematización	Implementación participativa del diseño del proyecto.	III	Enraizamiento
			VII	Crecimiento
Aire	Devolución	Comunicación de resultados. Retroalimentación y evaluación participativa con las comunidades involucradas.	IV	Enraizamiento
			VIII	Crecimiento

Desafío I y V: Diagnósticos.- asociado con la **tierra** en cuanto es el espacio integrador del PAO que **se dedica a diagnosticar y fundamentar el proyecto de investigación pertinente.**



El primer desafío se caracteriza por ser una introducción a la investigación aplicada al campo de estudio. El quinto desafío se caracteriza por ser un momento que fundamenta el propósito y alcance del proyecto que se construye, una familiarización con la investigación y conocimiento existente y el marco crítico a partir del cual se establecerá el proyecto.

Desafío II y VI: Diseño colaborativo.- asociado con el **agua** en cuanto es el espacio integrador del PAO **donde compartir ideas con las comunidades involucradas para construir colaborativamente el diseño del proyecto y los resultados deseados.** Los diseños deben ser pertinentes al campo de estudio.

Desafío III y VII: Implementación y sistematización.- asociado con el **fuego**, es el espacio integrador del PAO **para implementar de manera participativa el diseño del proyecto.**

Desafío IV y VIII: Devolución.- asociado con el **aire**, es el espacio integrador del PAO destinado a **la comunicación de resultados, la retroalimentación y evaluación participativa con las comunidades involucradas.**

Es importante destacar que **la devolución constituye un proceso ético fundamental dentro del quehacer académico y comunitario, entendido como una forma de reciprocidad y compromiso con los saberes compartidos y contruidos colectivamente.** Este proceso se convierte en un espacio vital de circulación del conocimiento hacia las comunidades, quienes son protagonistas y no solo destinatarias de las investigaciones y acciones desarrolladas. En el marco del PAO, la devolución es concebida como un espacio integrador que articula la comunicación de resultados con la retroalimentación y la evaluación participativa, permitiendo a las comunidades involucradas no solo recibir información, sino también validar, complementar o cuestionar lo producido, fortaleciendo así los lazos de confianza, corresponsabilidad y soberanía epistémica.

Durante la espiral de **enraizamiento**, en los desafíos I, II, III, y IV, se operacionalizan las horas de **servicio comunitario**. Durante la espiral de **crecimiento**, en los desafíos V, VI, VII, y VIII, se operacionalizan las horas de **prácticas preprofesionales**.

Los contenidos mínimos de los desafíos comunitarios se establecen en la Guía de Diseño Curricular de la UINPIAW y se prevé que estos sean enfocados hacia el campo de saber pertinente en cada proyecto de carrera en referencia al campo profesional siempre contemplando la progresión de las espirales y su sentido de aprendizajes basados en indagación y proyectos.

Al ser espacios de integración los desafíos implican una mirada inter y transdisciplinar que se nutre de todas las asignaturas del PAO. Todos los créditos del PAO responden a núcleos problemáticos y enfoques que permite alinear el trabajo de las distintas asignaturas de carrera, los mismos que son complementados con enfoques diversos propuestos por los créditos transversales, del centro, y libres.

Al ser un espacio de aprendizajes basados en investigación y proyectos, el rol docente es de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias individuales y colectivas de cada grupo de estudiantes a su cargo.

6.4. El churo en el sistema de créditos

Establecemos un diálogo entre las trayectorias espirales y el sistema de educación superior público con el churo como el organizador curricular de cada PAO. **El Reglamento de Régimen Académico establece en el artículo 7** que “la organización académico curricular, mediante un sistema de créditos, se basa en los siguientes principios:



- a) Es un sistema centrado en el estudiante: Mide la dedicación, en tiempo del estudiante, para el logro de competencias y objetivos de aprendizaje establecidos en su carrera o programa;
- b) Tiene equivalencia internacional: Permite establecer la equivalencia entre carreras o programas con estándares internacionales y, por tanto, facilita su transferencia; y,
- c) Es referencial: Mide de manera aproximada el volumen de trabajo académico de un estudiante en cualquier componente de formación y en distintas actividades de aprendizaje.”

Igualmente, en **el artículo 8 plantea** que "el sistema de créditos académicos es una modalidad de organización académico-curricular que determina el volumen de trabajo académico exigido al estudiante en cada uno de los niveles de formación, carreras y programas de la educación superior en función del tiempo previsto, objetivos, perfiles de egreso, planes de estudio, períodos académicos, actividades de aprendizaje y modalidades de estudio.”

Como especifica **el artículo 9**, “un crédito académico es la unidad cuantitativa de medida, para el tiempo y dedicación académica por parte del estudiante, que integra las siguientes actividades de aprendizaje: aprendizaje en contacto con el docente, aprendizaje autónomo o aprendizaje práctico/experimental. Un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de actividad del estudiante.”

Teniendo cada IES la libertad de organizar su sistema de créditos, la UINPIAW, a partir del churo curricular organiza los créditos en categorías. Cada PAO está representado por una caracola que tiene al centro al desafío comunitario correspondiente y en cada anillo distintas categorías de créditos como se muestra en la siguiente imagen:

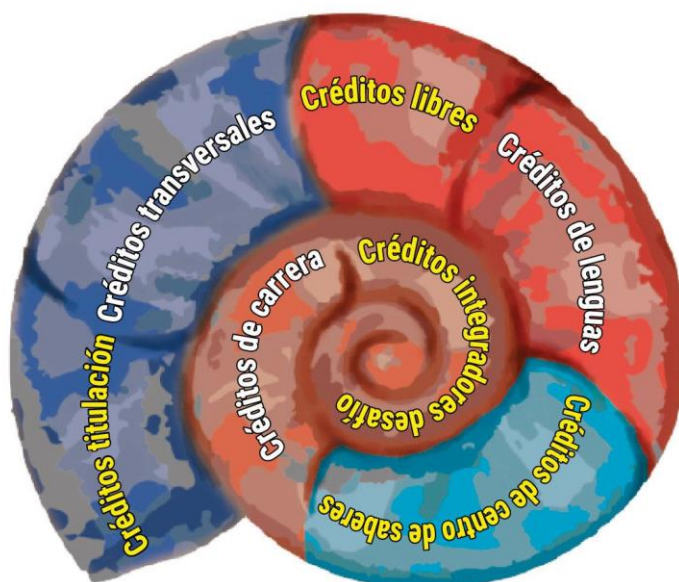


Figura 5. Caracola PAO



Créditos integradores (desafíos).- estos corresponden a los espacios educativos integradores que son en sí mismos los de desafíos comunitarios. Estos **créditos son teórico-prácticos y contemplan teorías y herramientas de investigación acción, y prácticas con la comunidad.**

Créditos de carrera.- estos son los **créditos ofertados por una carrera dentro de su campo de estudios y buscan afianzar los conocimientos y metodologías propias del campo de cada carrera.** Son específicos de cada carrera y requeridos para la adquisición de habilidades y conocimientos de la profesión. Estos podrán ser ofertados en castellano o, dentro de itinerarios específicos, podrán ser ofertados en una lengua ancestral.

Créditos del centro de saber.- estos son créditos ofertados dentro del centro de saber al que las y los estudiantes están afiliados y que les proveen con **conocimientos y metodologías interdisciplinarias que a la vez surgen de los intereses de acción comunes a todas las carreras del centro.** Son créditos del área amplia de conocimiento del centro del saber que complementan a la carrera elegida por las y los estudiantes y que fortalecen la colaboración y la comunidad entre carreras afines.

Créditos libres.- estos son créditos ofertados por los centros de estudios **dentro de los institutos de investigación**, a través de talleres de diálogos de saberes organizados por las distintas unidades de los vicerrectorados. También son créditos que se ofertan por **los centros del saber a estudiantes externos al centro.**

Créditos transversales.- estos son créditos que están orientados a fortalecer habilidades de escritura académica, tecnológicas, y pensamiento crítico desde epistemologías diversas y prácticas artísticas. Estos créditos se ofrecen desde el Centro de diálogos de saberes para todas las carreras a partir de las asignaturas de **“Español Académico”, “Pensamiento Indígena Crítico del Continente”, “Pensamiento Crítico Afrodiaspórico”, “Movimientos Sociales del Continente, Luchas y Propuestas”,** y una oferta de **“Prácticas Artísticas y Psicofísicas”.**

Créditos de lenguas: Estos **créditos son de enseñanza de lenguas ancestrales y extranjeras** requeridos para todas y todos los estudiantes para su graduación. La suficiencia en lenguas debe constar en el proyecto de carrera y estar de acuerdo a la política institucional en lenguas.

Créditos de titulación.- Estos créditos están orientados a preparar al estudiante para el proceso de titulación que tiene como objetivo otorgar un grado académico a la/el estudiante que haya completado satisfactoriamente el programa de estudios y cumplido con todos los requisitos establecidos en el Proyecto de Carrera y que valida los conocimientos y habilidades obtenidas.

Estos créditos permiten al estudiante tener un espacio para abordar las situaciones, necesidades, problemas, dilemas o desafíos de la profesión y los contextos; desde un enfoque intercultural, reflexivo, investigativo, experimental, innovador, en concordancia con el modelo educativo de la UINPIAW.

Al tomar estos créditos, las y los estudiantes definirán su opción de titulación, tomando en cuenta que, si se deciden por el examen complejo, esto no les exime aprender métodos y técnicas de investigación encaminados a realizar un trabajo de titulación, determinado en el proyecto de Carrera (tesis, proyecto, sistematización, emprendimiento, artículo académico...).

Tómese en cuenta que estos conforman parte de la suma total de créditos requeridos para graduarse.



6.4.1. Distribución general de créditos de las carreras

En este apartado se describe la distribución general de créditos para las carreras de acuerdo con el enfoque educativo de la UINPIAW y siguiendo los parámetros requeridos por el reglamento de régimen académico del Consejo de Educación Superior (CES).

Las carreras de licenciatura tienen, de acuerdo con el Reglamento de Régimen Académico entre 120 y 150 créditos. La UINPIAW requiere ciertos mínimos y máximos para cada categoría de créditos y propone una estructura de distribución por horas interna a la asignatura común para todas las carreras. Esta distribución podrá ser modificada con las debidas justificaciones cuando sea realmente necesario. La estructura de los desafíos y las asignaturas transversales son fijas en cuanto son espacios de cooperación con otras unidades y entre carreras. Se sugiere en general, 145 créditos en total teniendo alrededor de 18 créditos por semestre. Lo que asegura una dedicación de 48 horas semanales por parte de las y los estudiantes.

Esta flexibilidad es para que el equipo que diseñe el currículo de cada carrera pueda ajustar las horas de dedicación de su carrera. Una vez establecida las y los estudiantes deben cumplir con todos los créditos de la malla, con autonomía para decidir sobre los créditos libres y no sobre el número total de créditos a cumplir.

El modelo de la estructura curricular para las mallas de carrera se encuentra en la Guía de Diseño Curricular de la UINPIAW.

6.4.2. Organización del desafío comunitario en la estructura por créditos académicos

Los desafíos comunitarios tienen 4 créditos en la espiral de enraizamiento y 5 créditos en la espiral de crecimiento. Estos créditos son teórico-prácticos y contemplan teorías y herramientas de investigación acción, y prácticas con la comunidad de acuerdo a lo propuesto en la Guía de Diseño Curricular de la UINPIAW. Según los elementos requeridos para una asignatura:

Las horas en **contacto con el o la docente** implican ejercicios investigativos, espacios de discusión y retroalimentación entre pares, y otras aproximaciones activas y experienciales.

Las horas de **aprendizaje práctico experimental** deben contemplar ejercicios de diseño, preparación de materiales, preparación logística para las actividades en la comunidad, además de espacios de discusión.

Las horas de **servicio comunitario** deben cumplir con las expectativas del proyecto y también contemplar la producción de lo requerido por la Dirección de Vinculación para su certificación.

Las horas de **prácticas laborales** están encaminadas a ir cimentando proyectos investigativos que pueden arribar a un proyecto de titulación, como por ejemplo una tesis o una sistematización. Deben cumplir con las expectativas del proyecto y también contemplar la producción de lo requerido por la Dirección de Vinculación para su certificación.

Esta distribución está pensada para que los desafíos funcionen a manera de talleres metodológicamente alineados con el enfoque educativo de aprendizajes basados en indagación y proyectos.

6.4.3. Titulación



Titulación I y II cuenta con al menos 7 créditos académicos distribuidos en los dos últimos PAO de una carrera. En general, estos créditos se distribuyen de manera equitativa pudiendo haber excepciones cuando así lo amerite el diseño curricular de una carrera y con las debidas justificaciones. Esta unidad está diseñada para orientar el desarrollo del proyecto de titulación de la carrera que se rige por el reglamento de titulación y el expediente de carrera. El espacio de titulación es un espacio para leer, discutir, proponer y afinar el proyecto de titulación entre pares y con una o un docente guía. La elección del examen complejo como vía de titulación no exime a las y los estudiantes de cursar y aprobar esta unidad.

6.4.3. Fortalecimiento de la inter y transdisciplinariedad y los ejes de aprendizajes

El currículo está pensado para fomentar la inter y transdisciplinariedad. **Acogiéndonos a la postura de la educación sociocrítica, tomamos la figura de los núcleos problemáticos entendidos como guías que integran perspectivas de varias disciplinas** para que el avance de las trayectorias de estudio semestre a semestre trabaje, más allá de contenidos, sobre procesos de enseñanza-aprendizaje (Rodelo et.al, 2020). Los núcleos problemáticos además se prestan para potenciar la contextualización social y la realidad local.

La inter y transdisciplinariedad, reconocen el valor de los conocimientos particulares de cada disciplina, que sin embargo pueden tejerse de manera que las reflexiones a las que se arriben sean más ricas y complejas sin perder rigurosidad. Esta aproximación en lo curricular permite a la vez que los contenidos mínimos de las asignaturas no se imaginen de manera compartimentada e independiente, sino articulada y complementaria lo cual es vital para sostener aprendizajes basados en investigación y proyectos. Igualmente, apoya en la consecución de resultados de aprendizaje que se asienten en los cuatro saberes o ejes del enfoque educativo.

Los detalles y ejemplos de cómo esto deviene en diseños curriculares de cada carrera se encuentra en la guía de diseño curricular de la universidad y de manera general se estructura de la siguiente manera:

Tabla 2. Estructura curricular

Eje pedagógico del PAO:			
Núcleo Problemático e integrador : 1 a 3 preguntas relacionadas al eje pedagógico del PAO			
Categoría créditos	Nombre de la asignatura	Resultados de Aprendizaje (describa los resultados de aprendizaje en relación a los cuatro saberes)	Contenidos mínimos
		Saber ser (comunitario) Saber hacer (metodologías) Saber conocer (teórico) Saber convivir (axiológico)	Aproximación desde la asignatura a la pregunta del núcleo problemático. Organización de contenidos por temas/ módulos.



6.5. Usos académicos de las lenguas ancestrales

El artículo 65 del Reglamento de Régimen Académico, estipula el aprendizaje de una segunda lengua ancestral en carreras de educación intercultural bilingüe como requisito de titulación en el campo de la educación intercultural bilingüe. Este requisito debe estar en los proyectos de carrera. A la vez el RRA da flexibilidad a las IES para determinar el nivel de conocimiento y certificación requerido. Considerando el mandato desde el proyecto político de las organizaciones de Nacionalidades y Pueblos indígenas de trabajar por una educación en lenguas ancestrales (CONAIE, 1994), y la apuesta fundamental de la UINPIAW por el plurilingüismo, **la universidad asume el compromiso de reconocer y fomentar el uso de las lenguas ancestrales junto con el castellano en todas las carreras, promoviendo un diálogo respetuoso entre estas y otras lenguas para fortalecer la diversidad y la equidad cultural.**

Así mismo, la universidad **sostiene la creación de cátedras transversales, profesionalizantes e itinerarios de carrera con lenguas ancestrales como lengua de instrucción**, con la visión de establecer progresivamente carreras completas donde la lengua de instrucción sea una lengua ancestral, empezando con el Kichwa, acorde a las fortalezas institucionales. Este enfoque, en conjunción con la visión de territorialización de la universidad, busca garantizar en el futuro que la lengua de instrucción sea pertinente al territorio.

Las responsabilidades y sostenimiento de estos espacios académicos por parte del instituto de lenguas de la UINPIAW se detallan en el documento de política de lenguas. El instituto promoverá programas para la revitalización de lenguas ancestrales y la certificación en lenguas ancestrales de los y las estudiantes de la universidad.

6.6. Perfil general de estudiantes egresados

Las y los egresados de la UINPIAW se caracterizan por ser **profesionales críticos y comprometidos con la transformación social hacia la dignidad, capaces de integrar en su ejercicio académico y profesional los saberes de los pueblos y nacionalidades, así como orientarlos con principios de justicia, solidaridad y antirracismo.**

Desde una perspectiva intercultural, las y los egresados de la UINPIAW **tienen habilidades para la investigación y la acción comunitaria**, reconociendo la diversidad de visiones del mundo y fortaleciendo espacios de convivencia **basados en el respeto y el diálogo.**

Su formación le permite **analizar y enfrentar las estructuras de desigualdad impuestas por el racismo, el clasismo y el patriarcado**, contribuyendo activamente a la construcción de una sociedad plural, equitativa y libre de violencia.

Asimismo, **comprenden y enfrentan desafíos en contextos rurales y populares**, y pueden proponer desde su experticia estrategias para solucionar problemas respetando el horizonte propio de cada comunidad.

Su formación híbrida le permite incorporar metodologías virtuales como presenciales en sus propuestas de trabajo.

En definitiva, quienes egresan de la UINPIAW **participan activamente en la construcción del estado plurinacional comprometidos con tejer una sociedad donde convivir en condiciones de respeto y dignidad.**



6.7. Perfil general de docentes e investigadores

El rol de las y los docentes se alinea con la misión de formar seres humanos comprometidos con la construcción de un Estado Plurinacional e Intercultural, basado en saberes y prácticas comunitarias. **Su rol principal es el de acompañamiento fundamentado por la pedagogía de la libertad y una dialogicidad con enfoque intercultural y de derechos.** Los espacios de enseñanza están orientados a la co-construcción del conocimiento en un ambiente colaborativo y de respeto. **De esta manera las y los docentes son facilitadores del aprendizaje, promueven la agencia de las y los estudiantes en su propia educación, en la exploración de sus curiosidades e intereses y la propuesta de proyectos académico-comunitarios.** La agencia que se fomenta no es individualista si no que se sostiene desde la consideración crítica y afectiva de los intereses propios, comunes y un reconocimiento de las necesidades colectivas.

A través de metodologías que combinan la enseñanza virtual, presencial, comunitaria y en territorio, las y los docentes acompañan las trayectorias educativas de las y los estudiantes fomentando el pensamiento crítico y el compromiso con la dignidad para todas y todos en la sociedad. **Lideran espacios de diálogo, reflexión y acción colectiva, conscientes de su papel en la consolidación de un modelo social que promueva el respeto, la equidad y garantice la sostenibilidad cultural, social y ambiental.** En este contexto, las y los docentes son agentes clave para la materialización de la misión institucional. Por ello, deben mantener un sentido de avidez y un horizonte amplio que les permita explorar, investigar y poner en conversación saberes ancestrales, conocimientos locales y perspectivas de distintos pueblos de la región y el mundo, enriqueciendo así los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las actividades que debe cumplir un docente de la UINPIAW son las establecidas en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el artículo 6.

Las y los docentes que participan en proyectos de investigación deben contar con habilidades para el diseño y gestión de proyectos investigativos críticos que contextualicen los problemas abordados a las realidades nacionales. Es fundamental que posean una visión interdisciplinaria, que le permita integrar diversos saberes y colaborar en equipos multidisciplinarios e interculturales.

Deben tener un liderazgo respetuoso que le permita tanto colaborar como dirigir proyectos que dialoguen con diversos saberes y visiones del mundo promoviendo el intercambio de conocimientos. También requieren habilidades en la difusión de resultados, tanto a través de publicaciones científicas, como mediante producción artística, acciones comunitarias y mediante la participación en eventos académicos, congresos y seminarios internacionales. **Además, deben ser capaces de facilitar la transferencia de conocimientos y tecnologías hacia la sociedad, contribuyendo a la innovación y el desarrollo social.**

Por último, es esencial que las y los docentes investigadores cuenten con conocimientos sólidos en ética investigativa para poder liderar y participar en investigaciones que respeten la soberanía de los distintos pueblos, comunidades, cuerpos, territorios y seres no humanos. Para esto, es necesario que tengan formación y conocimientos en enfoque de derechos humanos y de la naturaleza.



6.8. Dominios Académicos

Los dominios académicos de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW) constituyen los campos de conocimiento interculturales y comunitarios que articulan la misión universitaria con pertinencia social y territorial. Cada dominio delimita las áreas disciplinares de formación y vincula la docencia, investigación y vinculación con la comunidad, garantizando el diálogo de saberes y la calidad educativa.

Educación

- Pedagogías interculturales y comunitarias
- Pedagogías críticas
- Pedagogías de las lenguas
- Educación intercultural bilingüe
- Etnoeducación
- Educación popular
- Gestión del desarrollo infantil
- Historia de la educación
- Estudios curriculares

Descripción:

Este dominio fortalece la formación en educación inicial y básica intercultural bilingüe y etnoeducación. Se enfoca en pedagogías críticas, interculturales, y comunitarias. Abarca la investigación en pedagogías, lenguas, educación popular y currículum, así como la gestión del desarrollo infantil, con el propósito de generar propuestas educativas pertinentes y transformadoras que promuevan la justicia curricular y la soberanía epistémica.

Lenguas y Culturas, Artes y Humanidades

- Enseñanza de lenguas
- Lingüística
- Idiomas y lenguas originarias
- Artes y culturas
- Historia de las nacionalidades y pueblos indígenas, afrodiaspóricos y montubios

Descripción:

Este dominio contempla la enseñanza, investigación y revitalización de lenguas, reconociéndolas como patrimonio vivo y como fundamento de identidad cultural. Promueve el diálogo de saberes lingüísticos, la producción de conocimiento sobre lenguas originarias y metodologías innovadoras que fortalecen la transmisión intergeneracional y la defensa de la diversidad cultural y lingüística.

Este dominio integra la memoria, la creatividad y la con énfasis en la historia y producción artística y filosófica de las nacionalidades y pueblos indígenas, afrodiaspóricos y montubios.

Ciencias Sociales y Derecho

- Comunicación social
- Educomunicación
- Economía social, política, matemática



- Derecho, pluralismo jurídico y derechos colectivos
- Culturas indígenas, afrodiaspóricas y montubias
- Gestión cultural con enfoque intercultural
- Género
- Política

Descripción:

Este dominio reúne la reflexión crítica sobre sociedad, política, economía y derecho con perspectiva intercultural. Incluye la comunicación social, la educomunicación y el análisis de procesos económicos y políticos, así como el estudio del pluralismo jurídico, los derechos colectivos y derechos de mujeres y disidencias de género. Contribuye a la construcción de políticas inclusivas, la mediación intercultural y el fortalecimiento de la organización social.

Ciencias Naturales, Agricultura, y Matemáticas

Campos asociados:

- Agroecología
- Soberanía alimentaria
- Ciencias de la Tierra
- Ciencias y gestión del agua
- Biodiversidad
- Cambio climático
- Matemáticas y etnomatemáticas

Descripción:

Este dominio integra el estudio de la naturaleza y la producción sostenible con los saberes ancestrales. Incluye la agroecología, la soberanía alimentaria, la biodiversidad, el agua y el cambio climático, además de las matemáticas y etnomatemáticas. Promueve una relación equilibrada entre seres humanos y naturaleza, defendiendo los territorios y la vida desde la articulación de ciencia y saber comunitario.

Tecnologías Informáticas y de la Comunicación

- Informática y tecnologías con perspectiva intercultural
- Tecnologías de la comunicación

Descripción:

Este dominio impulsa la apropiación crítica y creativa de las tecnologías de la información y la comunicación. Orienta la formación y la investigación hacia el fortalecimiento de la comunicación comunitaria, el acceso al conocimiento y la innovación tecnológica desde las realidades interculturales, garantizando soberanía tecnológica y comunicación con pertinencia social.

Servicios

- Turismo rural, comunitario e intercultural
- Saberes ancestrales en alimentación

Descripción:



Este dominio promueve el turismo comunitario y rural como práctica de intercambio cultural y económico, articulado con la puesta en valor de los saberes ancestrales en alimentación. Aporta a la sostenibilidad territorial y cultural mediante la formación de profesionales capaces de gestionar servicios que fortalezcan identidades, economías solidarias y patrimonio comunitario. Igualmente aporta a la mantener y crear conocimientos en cuanto a la alimentación saludable y riqueza gastronómica de las nacionalidades y pueblos.



7. Cuidado, Gestión y Fortalecimiento en la UINPIAW

A continuación, se presenta la dimensión organizacional del Modelo Educativo que describe **el sistema de gestión a través del cual la Universidad se organiza y genera las condiciones para que los procesos educativos, investigativos y de vinculación con la sociedad se operativicen cumpliendo con los fundamentos filosóficos de la institución.**

El sistema de gestión institucional **reconoce que los sistemas de opresión se reflejan en nuestras relaciones, gestión del tiempo, valoración del trabajo y condiciones laborales. Por ello, propone un modelo de gestión comunitario centrado en los cuidados y el aprendizaje colectivo.** Además, busca construir las condiciones para transformar la división entre trabajo productivo y reproductivo, cuestionando críticamente formas de explotación productivistas y extractivistas que no priorizan la vida. Asimismo, si bien trabaja desde estructuras coloniales de un sistema nacional público, abre espacios para cuestionar ese orden y caminar hacia un horizonte decolonial que construya el Estado Plurinacional desde un profundo compromiso con las luchas de los pueblos, nacionalidades, sectores populares del país, y disidencias.

Para contribuir a la descolonización de la sociedad ecuatoriana, el sistema de gestión recoge el planteamiento de la interculturalidad crítica como un fundamento rector que fomenta la participación efectiva de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios en los ámbitos social, político, cultural y económico del país. Alineado con este fundamento, el estatuto universitario establece la creación del Consejo Comunitario de Sabios y Sabias, con funciones de orientación estratégica institucional y con participación directa en el Consejo Académico, promoviendo así una toma de decisiones acorde con los fundamentos institucionales.

Además, la Universidad fomenta la integración intercultural en sus equipos académicos y administrativos, garantizando la participación de representantes de diversas comunidades con énfasis en la pertenencia a pueblos y nacionalidades. Se implementan valores de horizontalidad, colaboración y complementariedad, fortaleciendo dinámicas de trabajo transdisciplinarias e interculturales. Para asegurar una mayor equidad, se han establecido criterios para la inclusión de sabias y sabios en áreas académicas, reconociendo sus trayectorias y conocimientos ancestrales, incluso sin títulos formales en los espacios posibles para una universidad pública. Así, la Universidad avanza en la consolidación de un modelo que articula la academia con el conocimiento comunitario, y abre el camino para ir ampliando las posibilidades de la universidad pública.

Asimismo, siguiendo este modelo de gestión, dentro de la institución, los roles y funciones se conciben como responsabilidades específicas hacia una comunidad que comparte un proyecto común. Al mismo tiempo, se reconoce que la comunidad también tiene la responsabilidad de cuidar a quienes desempeñan esos roles. Por ende, el enfoque comunitario incluye el reconocimiento y cuidado de las personas, valorando su individualidad, historia única, y sus necesidades e intereses.

En este sentido, es fundamental generar las condiciones necesarias para la construcción de modelos de trabajo más saludables que garanticen la sostenibilidad de las personas y los procesos. Esto significa, generar espacios para pensar el tiempo, los ritmos, las relaciones, y la conexión del trabajo con otras esferas de la vida. Pensar en el ocio, el descanso, en la delimitación de los espacios de trabajo y su conformación como espacios seguros y libres de violencia. Aún más, construir los espacios laborales también como lugares de encuentro, protección de derechos y fortalecimiento de redes de cuidado. Para esto es necesario que la UINPIAW genere los mecanismos y espacios para cultivar, transformar y fortalecer una



cultura laboral que se ajuste la minka entendida como cuidado mutuo. Esto implica priorizar el respeto, el buen trato y la consideración entre todos sus miembros, independientemente de su nivel jerárquico. Para que la comunidad se sostenga, es crucial que todas las personas practiquen el cuidado mutuo, respetando las estructuras que protegen a cada individuo de abusos de poder, ya sea por parte de autoridades o pares.

El sistema de gestión de la universidad apunta a generar y mantener espacios laborales que fomenten en la comunidad UINPIAW una conciencia política frente a normas culturales violentas, excluyentes y discriminatorias. Esto permitirá sostener transformaciones profundas en políticas, normativa, reglamentos, procesos y en la estructura organizativa, orientadas hacia un modelo intercultural y comunitario consecuente con la misión y visión de la universidad. **Dicho modelo debe basarse en una organización social de los cuidados justa, que priorice la vida y promueva igualdad.** En este contexto, los recursos económicos juegan un rol central para sostener estos procesos. Por lo tanto, la Universidad debe trabajar en la construcción de indicadores y evidencias que sustenten **las necesidades priorizadas por la institución y su proyecto político, canalizando recursos hacia áreas clave como interculturalidad crítica y antirracismo, políticas de género, bienestar de las y los trabajadores y derechos fundamentales.** Una forma inicial de materializar estos espacios es a través de la creación del Comité de Ética Investigativa, Comité Disciplinar, Comité de Género e Igualdad, y Comité de Interculturalidad y Antirracismo, los cuales están integrados por trabajadores administrativos y académicos con funciones pertinentes.

La gestión organizacional en la UINPIAW se sustenta así en un enfoque de derechos humanos que busca comprender y atender a las razones estructurales que sustentan las desigualdades para asegurar que todas las personas de la comunidad universitaria habiten un espacio libre de violencias, sin importar su identidad, origen o condición. Este enfoque permite sustentar las acciones institucionales de cuidado de la vida en los principios establecidos por las normativas nacionales e internacionales con respecto a los derechos humanos universales, derechos colectivos, y de la naturaleza.

Enfoque de internacionalización

En el contexto de nuestra filosofía institucional, la internacionalización no se entiende como una simple vía de acceso a la academia global, sino como un **ejercicio de solidaridad activa entre pueblos indígenas, afrodiaspóricos, campesinos y comunidades en resistencia frente a la violencia estatal, el narcotráfico, el despojo territorial y el asedio extractivista.** Nuestra universidad apuesta por la construcción de **redes de intercambio y aprendizaje con universidades interculturales, comunitarias y organizaciones sociales** de otros territorios que, al igual que nosotros, luchan por la vida digna, la soberanía de los pueblos y la defensa de sus territorios y culturas.

La internacionalización, así concebida, busca proyectar nuestras epistemologías como parte de una trama de conocimientos que confrontan las lógicas coloniales y capitalistas, y que aportan rutas alternativas frente a desafíos globales como la crisis climática, la injusticia estructural y la violencia sistémica. Este enfoque se enraíza en el antirracismo, antipatriarcado y anticapitalismo, promoviendo intercambios con experiencias hermanas de Abiyala y de los pueblos originarios a nivel global. A través de convenios, movilidades y proyectos conjuntos, se fortalecen vínculos horizontales de cooperación que enriquecen la docencia, la investigación y la gestión comunitaria desde una vocación transformadora y con raíces profundas en los territorios. Estos pueden tomar formas diversas incluyendo redes, grupos y clústers de investigación.



7.1. Componente de implementación del modelo educativo y diseño curricular

La implementación del modelo educativo responde a los fundamentos de la educación propia de la UINPIAW: una soberanía epistémica, una definición crítica de interculturalidad, un sentido fortalecido de comunidad y comunalidad, una apuesta por el plurilingüismo y un compromiso con llevar a la práctica la visión y posición política y ética del modelo. Con base en ellos, la Universidad **propone caminos para que la filosofía y postura de la universidad se materialicen en prácticas concretas para garantizar una educación transformadora de la sociedad ancladas en las realidades y necesidades de las comunidades que forman parte de la institución.**

La unidad responsable del modelo educativo orienta y acompaña la construcción de política educativa propia, así como el diseño de instrumentos y herramientas que permitan aterrizar el modelo en la práctica docente, investigativa y de vinculación con la comunidad. Para ello, **genera espacios colectivos que permiten reflexionar sobre el significado de la educación para la comunidad UINPIAW casa adentro y casa afuera.** Estos espacios fomentan el diagnóstico y la actualización participativa del modelo educativo, así como la investigación constante sobre lo que significa la educación propia y liberadora para los distintos pueblos del país y la región. De esta manera, se construyen y evalúan de forma permanente estrategias que respondan a los desafíos educativos locales, regionales y globales, siempre desde una perspectiva crítica y situada.

En colaboración con los Centros del Saber, **esta unidad sostiene procesos de diseño curricular que materializan las discusiones filosóficas y políticas del modelo educativo. Este trabajo se posiciona desde la pluralidad del conocimiento y el anclaje crítico en las luchas de los pueblos, organizaciones sociales y colectivas del continente siempre en diálogo con conocimientos disciplinares necesarios para la profesionalización y el acceso a espacios laborales.** Es decir que el currículo busca que las y los egresados de las carreras puedan desempeñarse de manera exitosa en el campo profesional de su elección y a la vez sobrepasar el entrenamiento técnico con perspectivas críticas, sensibilidades artísticas y compromiso social claro. Esto incluye promover la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad para abordar problemáticas complejas desde perspectivas plurales.

La dirección desarrolla además instrumentos de guía para el diseño curricular y la evaluación participativa, genera materiales destinados a la inducción y capacitación de docentes respecto de la especificidad de la educación propia, y, en coordinación con los centros del saber, propone materiales y capacitaciones para docentes en herramientas pedagógicas alineadas con los fundamentos del modelo educativo.

7.2. Centros del saber

Los Centros del Saber o facultades son espacios académicos dedicados a la implementación y operativización del modelo pedagógico y curricular intercultural en la docencia. **Estos centros agrupan carreras afines que trabajan de manera colaborativa en proyectos y programas inter y transdisciplinarios, fomentando el intercambio de conocimientos.**

La estructura organizativa de los Centros del Saber busca agrupar campos afines de saber, pero también la interacción transdisciplinaria entre campos similares y distintos reflejando una visión integral del conocimiento, y reconociendo y valorando la diversidad cultural, disciplinaria y epistemológica.



Cada centro cuenta con un consejo integrado por la decana, coordinadores de cada carrera, un o una docente y un o una estudiante por carrera. Todas las personas son elegidas democráticamente dentro de sus respectivas áreas. Este consejo toma decisiones clave relacionadas con la gestión académica y la capacitación. Además, los centros promueven espacios de diálogo y mejora continua, estableciendo comisiones que facilitan la implementación de estrategias académicas y la vinculación entre las diferentes disciplinas.

Los centros del saber generan instancias de diálogo entre sus miembros, como talleres, foros y encuentros que favorecen la participación de docentes, estudiantes y gestores educativos en la mejora de los procesos académicos y administrativos. Estas actividades incluyen programas de capacitación continua para el personal docente y administrativo, fomentando la actualización pedagógica, metodológica y tecnológica.

Los centros además trabajan en comisiones encargadas de facilitar la planificación, ejecución y seguimiento de las actividades académicas, asegurando la coordinación entre los diferentes centros del saber y con otras unidades de la universidad. Entre otras posibles, las comisiones necesarias para el funcionamiento de los centros del saber son:

- Comisión de diseño curricular
- Comisión de capacitación y mejoramiento continuo para docentes
- Comisión de prácticas de servicio comunitario y laborales
- Comisión de seguimiento a estudiantes y bienestar

Estas comisiones actúan como puentes de comunicación, identificando desafíos comunes, proponiendo soluciones y gestionando recursos para optimizar los procesos educativos y administrativos.

7.3. Componente de admisiones y nivelación

El modelo de admisiones de la Universidad **parte del reconocimiento de una amplia brecha existente en la población estudiantil ecuatoriana marcada por las diferencias de un sistema colonial racista, clasista y sexista que pone a los grupos marcados por dinámicas de racialización, empobrecimiento y violencia de género en condiciones de mayor vulnerabilidad.** Entiende además que las condiciones específicas que caracterizan a las personas pertenecientes a las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios —como la dificultad en el manejo académico del español cuando esta no es su lengua materna, la interferencia lingüística, la desvalorización cultural que reproduce conocimientos descontextualizados de sus entornos y experiencias, y las carencias en destrezas académicas que el sistema universitario exige— requieren un enfoque de justicia y reparación que pueda comprender estas condiciones y construir estrategias para adaptar los servicios institucionales de modo que no se reproduzcan las barreras estructurales sistémicas. Estas características que condicionan la participación de los grupos más vulnerables en el sistema educativo superior, de no ser consideradas, pueden convertirse en nuevos mecanismos de exclusión.

Para abordar estas limitaciones y garantizar el acceso, permanencia y titulación de sus estudiantes, la Universidad establece un sistema de admisión y nivelación conectado con los fundamentos del modelo de educación de equidad en la formación superior, y diversidad y complementariedad. Asimismo, el sistema de admisiones se regirá por el Acuerdo SENESCYT-SENESCYT-2024-0055-AC, que define las etapas del proceso de acceso a la educación superior. Así como de la política de acción afirmativa descrita en el mismo acuerdo.



Estas medidas aseguran que las características socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las y los estudiantes no se conviertan en barreras, sino en elementos considerados dentro de un modelo educativo que promueve la justicia y la interculturalidad.

El curso de nivelación se orienta a fortalecer las destrezas de aprendizaje, se trata de mejorar la capacidad de autoaprendizaje de cada persona para que pueda enfrentar la vida universitaria con mejores herramientas. En otras palabras, el curso de nivelación se centrará en aprender a aprender.

Adicionalmente, el ingreso también está acompañado por las actividades de Bienestar Universitario con un proceso de inducción que permita a las personas conocer los servicios de bienestar que tiene la Universidad, incluyendo actividades extracurriculares que afiancen el sentido comunitario de la institución, y den a conocer los servicios de atención socioeconómica y psicopedagógica.

7.4. Componente de biblioteca

El componente de bibliotecas de la Universidad está diseñado para garantizar el acceso equitativo a los recursos bibliográficos y fomentar la inclusión de los saberes de las comunidades, pueblos y nacionalidades. En consonancia con los fundamentos del modelo educativo y las disposiciones establecidas en el estatuto, este componente cumple una función clave en la formación superior intercultural y comunitaria.

La biblioteca universitaria cumple un papel fundamental en la garantía de acceso, permanencia y culminación de la formación superior de estudiantes provenientes de nacionalidades, pueblos y sectores populares. Para ello, se establecen estrategias como:

- La administración y preservación del acervo bibliográfico, asegurando su disponibilidad para toda la comunidad universitaria y la sociedad en general.
- La implementación de herramientas digitales y físicas en lenguas ancestrales para facilitar el acceso a los recursos bibliográficos.
- La capacitación en el uso de herramientas bibliográficas, garantizando que estudiantes y docentes puedan aprovechar de manera efectiva los recursos disponibles.
- La administración o preservación de documentos y fondos bibliográficos de las nacionalidades y pueblos.

Para garantizar la inclusión de las lenguas ancestrales y la diversidad de conocimientos, el componente de bibliotecas se compromete a:

- Incorporar herramientas digitales y físicas en lenguas ancestrales, permitiendo que los miembros de las comunidades puedan acceder a los recursos en su propio idioma.
- Resguardar y visibilizar saberes propios de las nacionalidades y pueblos indígenas en los acervos bibliográficos, fortaleciendo su valor académico y cultural.

De esta manera, la biblioteca se convierte en un espacio de encuentro, aprendizaje y fortalecimiento de los conocimientos propios, asegurando que los principios de equidad y reciprocidad se materialicen en el acceso y gestión del conocimiento dentro de la Universidad.



7.5. Componente de titulación

La Universidad asume el compromiso de garantizar el derecho a la titulación de sus estudiantes, asegurando que este proceso sea accesible, pertinente y enmarcado en los fundamentos institucionales. Para ello, es fundamental contar con normativas y estrategias claras que faciliten la culminación de los estudios y la obtención del título, promoviendo el acompañamiento continuo y la articulación entre las distintas instancias académicas y administrativas.

Asimismo, las asignaturas de titulación además de garantizar la finalización del proceso de formación de las y los estudiantes, una vez cumplida su titulación, debe también garantizar que las personas graduadas tengan la posibilidad de seguir vinculadas a la comunidad UINPIAW. La Universidad se compromete a fortalecer este lazo a través del seguimiento a sus graduadas y graduados, impulsando su participación en la comunidad universitaria y en la construcción de conocimientos colectivos que contribuyan a sus comunidades y territorios.

7.6. Componente de Bienestar Universitario

Las acciones institucionales entorno al componente de bienestar universitario son fundamentales para garantizar el acceso, permanencia y conclusión de los procesos académicos de las y los estudiantes, en especial de aquellas personas provenientes de contextos históricamente excluidos y pertenecientes a grupos socialmente oprimidos (mujeres, personas LGBTIQ+, personas con discapacidades, en situación de movilidad humana, etc.). El componente de bienestar refleja el compromiso de la Universidad con el buen vivir comunitario, promoviendo una formación integral desde **una visión intercultural y de accesibilidad universal** que prioriza las relaciones comunitarias con enfoque de justicia y tolerancia cero a todo tipo de violencia.

Partiendo del reconocimiento de que las y los estudiantes enfrentan o pueden enfrentar en algún punto de su proceso formativo diversos desafíos socioeconómicos, académicos y culturales que pueden comprometer su permanencia y progreso, el componente de bienestar articula estrategias de acompañamiento integral. Esto incluye prevención de riesgos de deserción, atención psicosocial, actuación frente a casos de violencia¹¹ y promoción de la salud integral, garantizando que cada estudiante encuentre en la universidad el apoyo necesario para desarrollar plenamente sus potencialidades.

El sistema de bienestar universitario está diseñado para abordar de manera integral las necesidades de las y los estudiantes, desde su ingreso hasta la finalización de su formación, y garantizar su desarrollo académico, personal y profesional. Sus principales áreas de acción incluyen:

- Acompañamiento en la construcción del proyecto de vida a las y los integrantes de la comunidad universitaria
- Apoyo económico
- Acompañamiento socio-educativo
- Desarrollo y promoción de relaciones interculturales de la comunidad universitaria (con actividades extracurriculares)
- Promoción y protección de derechos

¹¹ La Universidad cuenta con un “Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación fundada en su origen, identidad étnica o cultural, y violencia basada en género y orientación sexual”



- Gestión del seguro estudiantil

El componente de bienestar universitario es un eje transformador que impulsa también el fortalecimiento del tejido comunitario e intercultural promoviendo espacios de encuentro a través de actividades lúdicas, artísticas y psicofísicas. La dirección coordinará la formación de clubes o espacios donde las y los estudiantes puedan practicar este tipo de actividades de forma continua.

De este modo, al integrar estrategias de acompañamiento, prevención de deserción y promoción del buen vivir, asegura que cada estudiante disponga de las herramientas necesarias para superar desafíos, pero también promueve y fortalece las redes de apoyo entre pares para contribuir a una sociedad más justa y solidaria.

En este sentido, la universidad debe garantizar los recursos económicos e infraestructurales suficientes, así como el personal necesario, para consolidar un sistema integrado de apoyo, acompañamiento y promoción del buen vivir comunitario. Este sistema debe ser capaz de sostener la diversidad y cohesión de la comunidad educativa, en consonancia con el compromiso de la UINPIAW de construir una universidad intercultural y transformadora, desde el fundamento de la Minka de este modelo educativo.

7.7. Componente de Mejoramiento Continuo y Seguimiento

La gestión del componente de mejoramiento continuo en la UINPIAW debe ser entendida no solo como un requerimiento técnico, sino como parte de una disputa política por el sentido de la calidad educativa. Frente a nociones hegemónicas que reducen la calidad a métricas tecnocráticas, la universidad reivindica una noción situada, que pone en el centro a las personas, los procesos y las luchas colectivas que sostienen la educación propia. Desde esta perspectiva, el mejoramiento continuo no es únicamente un sistema de evaluación y ajuste permanente de los procesos académicos, sino una herramienta para garantizar la vitalidad del proyecto educativo de los pueblos y nacionalidades, en coherencia con sus fundamentos y aspiraciones. Esto implica garantizar el fortalecimiento constante de la docencia, en articulación con la investigación y la vinculación con la sociedad, desde una visión de transformación social y justicia epistémica.

La gestión técnica de este componente exige definir estándares de calidad e indicadores que permitan evidenciar el cumplimiento del modelo educativo, respetando los marcos normativos nacionales, pero también transformándolos desde una lógica intercultural y comunitaria. Esto requiere evaluar no solo el desempeño docente y los recursos disponibles para el aprendizaje, sino también la experiencia educativa de las y los estudiantes en su dimensión política, territorial y colectiva. El monitoreo de estos indicadores debe enfocarse en asegurar la coherencia del perfil de egreso con las necesidades de los territorios y con el horizonte político de construcción del Estado Plurinacional.

Asimismo, el mejoramiento continuo debe concebirse como un proceso de formación y acompañamiento profesional que contribuya al cultivo de nuevas generaciones de intelectuales indígenas, afrodescendientes, montuvios y populares. Este perfeccionamiento debe estar orientado a fortalecer las capacidades pedagógicas, investigativas y de vinculación de docentes y estudiantes, desde una mirada crítica, anticolonial y territorializada. No se trata solo de cumplir con parámetros formales, sino de sostener procesos colectivos de aprendizaje transformador, reconociendo las trayectorias y saberes de quienes sostienen cotidianamente la universidad y su compromiso con los pueblos y nacionalidades.



En este sentido, las personas responsables del mejoramiento continuo deben dar seguimiento curricular a las carreras, verificando su coherencia con el modelo educativo y su adecuación a los estándares establecidos por la normativa nacional. Para ello, deben diseñar herramientas y coordinar procesos sistemáticos de revisión de planes de estudio, perfiles de egreso, mallas curriculares y resultados de aprendizaje, articulando estos elementos con los lineamientos institucionales. Estos procesos deben ser acompañados por acciones de formación y capacitación orientadas no solo a mejorar indicadores, sino a fortalecer la dimensión política y comunitaria de la educación propia en docentes y estudiantes.

Además, esta gestión debe vincularse de forma estrecha con la unidad de Calidad de la Educación Superior de la universidad y con la Dirección General Académica, a fin de desarrollar un plan conjunto de aseguramiento de la calidad que responda a la especificidad del proyecto educativo intercultural. A través de estos mecanismos, se deben garantizar procesos de rendición de cuentas claros, que demuestren no solo eficacia institucional, sino compromiso con la transformación social. Esto implica generar información accesible y participativa sobre los avances y oportunidades de mejora y crecimiento siempre guiado bajo los fundamentos que sostienen el proyecto educativo de la UINPIAW.

7.8. Componente de Postgrado

La UINPIAW también asume con responsabilidad política y comunitaria los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a completar, actualizar o profundizar los conocimientos y habilidades específicas de las y los profesionales graduados de pregrado. En ese marco, esta unidad de formación de cuarto nivel desarrollará programas desde una lógica de interconexión entre los diversos centros del saber y sus respectivos campos de conocimiento. Los programas buscan estar profundamente arraigados en los contextos territoriales y orientados a sostener procesos emancipatorios que fortalezcan la soberanía epistemológica, el cuidado colectivo, la defensa de los territorios, la revitalización lingüística y la autodeterminación de los pueblos. Igualmente buscan las interconexiones entre los diversos centros del saber y sus respectivos campos de conocimiento, para fortalecer el carácter transdisciplinario, con base en las orientaciones de interculturalidad y ejercicio de derechos de los pueblos y nacionalidades, y de la naturaleza.

De este modo, la UINPIAW entiende la formación de cuarto nivel como un espacio de profundización del compromiso con la construcción de un Estado Plurinacional e Intercultural, donde la universidad sea un espacio de pensamiento liberador, de solidaridad regional, de investigación situada y de acción pedagógica comprometida con la vida, la dignidad y la posibilidad de futuros comunes para todos los pueblos.

7.9. Procesos de revitalización y enseñanza de idiomas originarios y extranjeros

El Instituto Académico de Idiomas Originarios y Extranjeros (ILO) de la UINPIAW es una instancia estratégica enfocada en la enseñanza, la revitalización, el uso cotidiano y el fortalecimiento de las lenguas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, así como el acceso a lenguas extranjeras como parte de la formación integral. Su trabajo se orienta por el fundamento de Plurilingüismo de la Universidad y se alinea con el mandato constitucional de construcción del Estado plurinacional, plurilingüe e intercultural.



El Instituto se organiza en torno a los ejes funcionales de enseñanza, investigación, revitalización, elaboración de materiales, documentación y prestación de servicios. Estos ejes pueden modificarse según la necesidad institucional.

Eje de Enseñanza diseña e implementa programas educativos en idiomas originarios y extranjeros para diversos públicos, incluyendo estudiantes de la universidad, personal académico y administrativo, comunidades externas, y público internacional. Los programas se estructuran según niveles del MCER, con currículos diferenciados para aulas regulares, de herencia lingüística, y de adquisición inicial. Además, se ofertan cursos virtuales, híbridos y presenciales con enfoque metodológico intercultural y orientado al desarrollo de competencias comunicativas. Igualmente considera la necesidad de gestar y sostener espacios de fortalecimiento de capacidades académicas tanto para estudiantes como docentes para apoyar al uso de lenguas ancestrales como lenguas de instrucción y de producción de conocimiento.

Eje de Investigación impulsa estudios lingüísticos con comunidades hablantes, desarrollando corpus, atlas fonéticos, y estudios sobre prácticas lingüísticas y actitudes hacia las lenguas. Se promueve un enfoque ético y participativo, que reconoce a las comunidades como co-investigadoras, y se articulan prácticas de vinculación, pasantías y líneas de investigación estratégicas.

Eje de Fortalecimiento y Revitalización diseña y ejecuta estrategias innovadoras de recuperación y fortalecimiento lingüístico, incluyendo talleres culturales, materiales multimediales, plataformas digitales, actividades artísticas y redes comunitarias. La planificación se realiza en diálogo permanente con las comunidades de hablantes y activistas digitales.

Eje de Materiales desarrolla recursos didácticos multimodales (libros, audios, juegos, videos) para diversos niveles y contextos. Responde a la necesidad histórica de contar con materiales adecuados, contextualizados y culturalmente pertinentes para la enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias.

Eje de Documentación gestiona un repositorio físico y digital de patrimonio lingüístico, realiza procesos de digitalización y codificación, organiza archivos para su preservación a largo plazo y establece alianzas con instituciones nacionales e internacionales para el resguardo y circulación del conocimiento.

Eje de Servicios ofrece traducción, interpretación, asesoría lingüística, diseño curricular, edición de textos académicos, y certificaciones de suficiencia lingüística. Atiende a instituciones públicas, privadas, comunitarias y al público en general, fortaleciendo el reconocimiento social y económico de las lenguas originarias y extranjeras.

El Instituto de Lenguas participa además de los procesos de evaluación del uso de lenguas en la universidad cuando así sea requerido para asegurar que el enfoque intercultural y plurilingüe esté presente en todas las políticas y prácticas institucionales, tanto internas como externas.

7.10. Componente de Investigación

La gestión de la investigación en la UINPIAW se estructura mediante la planificación, ejecución, evaluación y difusión de programas y proyectos que configuren prácticas decoloniales orientadas a transformar estructuras sociales opresivas y fortalecer la construcción de un Estado plurinacional. Su propósito es contribuir a la formación integral de



las y los estudiantes, al mismo tiempo que acompaña los proyectos comunitarios de vida de los pueblos y nacionalidades. A través de este modelo de gestión, la universidad reafirma su compromiso con la producción de conocimiento situado y vinculado a las luchas históricas de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Asimismo, es responsabilidad de la dirección de investigación construir mejores prácticas investigativas, y a la vez, prácticas encaminadas a la construcción de un mundo mejor. En este sentido, la Universidad diferencia políticas de ética académica y disciplinaria, y políticas de ética investigativa, a partir de las cuales se deberá generar lineamientos y reglamentos específicos para cada una. La estructuración del modelo de gestión de la ética investigativa estará a cargo de la Dirección de Investigación con el debido apoyo de las áreas de asesoría y apoyo. Este modelo deberá incluir el funcionamiento de un Comité de Ética Investigativa que se encargue de evaluar y aprobar los lineamientos éticos de las investigaciones que involucren trabajo de campo.

Con base en los fundamentos descritos en la función de investigación de la Universidad, el modelo de gestión de investigación aterriza en institutos de investigación que a su vez contienen y articulan centros de estudios afines. El sentido de los institutos es generar espacios estimulantes y seguros para crear conocimientos situados, críticos y alineados con las demandas de soberanía de los pueblos, nacionalidades y otros sectores populares con un horizonte común de justicia social.

Instituto de Investigación

Es una entidad/dependencia dedicada a la generación sistemática de nuevos conocimientos y descubrimientos científicos a través de la investigación y la enseñanza. Se vinculan con las necesidades y aportes de las comunidades, pueblos y nacionalidades y sectores populares, fundamentados en la soberanía epistémica y la justicia social. Son dependencias administrativas, en la que su labor se sustenta en metodologías rigurosas, financiamiento estable y genera recursos adicionales a través de un modelo de auto gestión.

El instituto articula las líneas de investigación que responden a problemáticas complejas desde una perspectiva trans y multidisciplinaria y opera como un nodo central en la producción del saber, albergando investigadores de planta, docentes investigadores, equipo administrativo, proyectos a largo plazo y vínculos con redes académicas y científicas nacionales e internacionales conforme las políticas y lineamientos que establezca la Dirección General de Investigación. El Instituto generará, articulará y operativizará los Centros de Estudios.

Los Centros de Estudios

Los Centros de Estudios viabilizan la investigación y la generación de conocimiento, así como la interpretación, análisis y difusión de la información conforme a los campos, fenómenos y estudios específicos de acuerdo con las líneas de investigación y necesidades institucionales. Estos Centros actúan como espacios de reflexión crítica y aplicación del conocimiento en contextos sociales, políticos y culturales específicos, promoviendo el diálogo entre la academia y la sociedad. Además, desarrollan investigaciones aplicadas, brindan asesorías a instituciones públicas y privadas, diseñan políticas basadas en evidencia y generan materiales de divulgación científica y formación especializada.

Los Centros de Estudios ofertan asignaturas de créditos libres pertinentes a la investigación y temas de interés propios. Estas asignaturas son dirigidas por las y los docentes que conforman el centro de estudios en acuerdo y coordinación con la Dirección Académica (DIMEIC, 2025).



Funcionamiento de los Institutos de Investigación y Centros de Estudio

En este modelo, el Instituto de Investigación desempeña un rol articulador, administrativo y de planificación para el desarrollo de actividades de investigación y producción científica, mientras que los Centros de Estudios, al desprenderse orgánicamente de los institutos, amplifican su impacto mediante la generación, la transferencia de saberes, el análisis contextualizado y la incidencia en distintos ámbitos de la sociedad conforme el fenómeno de estudio.

7.11. Componente de Vinculación

La gestión de la vinculación con la sociedad se realiza mediante la planificación, ejecución, evaluación y difusión de los programas y proyectos de vinculación dirigidos a los sectores sociales y productivos. Estos programas y proyectos deben contribuir a la formación integral de estudiantes y al fortalecimiento de los proyectos comunitarios de vida de los pueblos y nacionalidades. Además, la Dirección de Vinculación debe garantizar que los proyectos cuenten con un claro enfoque de interculturalidad y soberanía epistémica.

La dirección se construye desde un principio de puerta abierta: es un espacio permanente y accesible para los pueblos y nacionalidades, colectivos, grupos sociales, asociaciones, y movimientos sociales cuyas iniciativas se enmarquen en los valores institucionales de la Universidad.

La Dirección gestionará los procesos de prácticas preprofesionales a través de dos mecanismos distintos:

- Con instituciones de derecho: en donde existe una contraparte que es una institución de derecho para que las y los estudiantes puedan hacer su práctica.
- Instituciones de hecho / articuladas con el desafío comunitario: puede ser un barrio, una comunidad, etc., que cuenten con algún representante legal.

Los procesos de prácticas laborales y servicio comunitario coordinados por la Dirección de Vinculación con la Sociedad se desarrollan en varias fases estructuradas que garantizan el cumplimiento de los requisitos de la normativa nacional y los institucionales.

En primer lugar, cada dirección de carrera debe desarrollar un proyecto de vinculación con la sociedad (que incluya prácticas laborales y servicio comunitario), el mismo que debe ser aprobado por la Dirección de Vinculación y posteriormente ejecutado dentro de los créditos integradores de carrera a partir de las asignaturas de desafío comunitario según la estructura correspondiente por ciclo.

Para que el proyecto pueda ser aprobado por la Dirección de Vinculación, este debe contar con la solicitud formal a la contraparte y la aceptación de esta con la finalidad de formalizar la vinculación de las y los estudiantes con la institución, sea de hecho o de derecho. La confirmación por parte de la entidad receptora y la aprobación de la Dirección de Vinculación permite proceder con la planificación y ejecución de la práctica.

Los proyectos deben establecer las actividades a realizar por las y los estudiantes durante el ciclo académico. Dicho plan debe estar alineado con la organización de los desafíos asegurando que las experiencias prácticas refuercen los conocimientos planteados en cada ciclo y promuevan la aplicación de saberes en contextos reales.

El proceso se estructura en torno a indicadores y parámetros definidos por el CACES, lo que permite una gestión eficiente de la información y evita la solicitud reiterada de datos adicionales a docentes y estudiantes. La Dirección de Vinculación con la Sociedad



supervisa el cumplimiento de los compromisos establecidos en cada proyecto de vinculación, asegurando que las actividades planificadas sean ejecutadas conforme a lo estipulado. Por su parte, las y los docentes tutores tienen la responsabilidad de hacer el seguimiento directo a sus estudiantes, garantizando el cumplimiento de sus tareas y el desarrollo de su formación integral dentro del programa de vinculación.

7.12. Componente de Editorial y Publicaciones

El modelo de gestión editorial debe estructurarse en función de la producción académica, científica y literaria de la Universidad en diálogo con los pueblos y nacionalidades. Para ello, el Consejo Editorial Universitario jugará un papel clave como órgano colegiado encargado de aprobar las publicaciones y garantizar su pertinencia, calidad y alineación con los fundamentos institucionales. Este consejo deberá evaluar y aprobar propuestas editoriales, establecer lineamientos para la producción de textos y definir mecanismos de evaluación y difusión que aseguren el impacto de las publicaciones en distintos ámbitos académicos y comunitarios.

La Editorial construye una agenda de producción que da respuesta a los fundamentos de la UINPIAW y sus líneas de investigación. Esta agenda es aprobada por el Consejo Editorial Universitario. En concordancia con el fundamento de *minka* de la Universidad, se busca que las distintas unidades de la universidad se articulen con la unidad de Editorial para la difusión de conocimientos, resultados de investigación, y proyectos significativos realizados entre docentes, estudiantes y actores comunitarios a partir de artículos, libros u otros proyectos editoriales.

Son claves, la coordinación con la Dirección de Investigación para permitir que los proyectos académicos cuenten con un producto final publicable; el trabajo conjunto con la Dirección de Comunicación para facilitar la difusión y circulación de los productos editoriales; la colaboración con Relaciones Internacionales para la inserción y circulación en redes académicas globales en los lenguajes pertinentes, lo que implica entre sus competencias la traducción de obras y; la articulación con Vinculación con la Sociedad para tener una línea de productos editoriales que respondan a los intereses y contextos de los pueblos y nacionalidades.

Una editorial universitaria con las características de un proyecto educativo intercultural que contribuye a la construcción de un Estado plurinacional debe contar con distintos subsellos que reflejen la diversidad de su producción en distintos campos como pensamiento crítico, memoria social, historia contrahegémica, ciencia, literatura de los pueblos, etc. La Dirección de Editorial deberá planificar el desarrollo de estos subsellos de acuerdo con la producción académica de la Universidad y las necesidades e intereses de la comunidad casa adentro y casa afuera.

Otro eje central del modelo de gestión de esta dirección es trabajar planificadamente para que las publicaciones que produce y aquellas a las que se vincula, sean de acceso abierto para garantizar la democratización del conocimiento y un debate amplio que no reproduzca las lógicas extractivistas del capitalismo del conocimiento. De modo similar, deberá promover la producción de distintos formatos de publicación que también garanticen la difusión y el acceso de un público múltiple y diverso que no es solamente académico. La Dirección deberá trabajar para cumplir con requisitos internacionales de rigor y calidad, y a la vez, de forma creativa para posicionar un modelo alineado con los fundamentos institucionales.



Otro aspecto fundamental es el fomento de la producción de textos por parte de las y los estudiantes. Para ello será importante que existan convocatorias que permitan la publicación de ensayos, artículos y proyectos de investigación o vinculación donde las y los estudiantes son autores o co-autores. De igual manera, la implementación de programas de mentoría facilitará la participación estudiantil en la producción editorial, promoviendo de este modo la escritura como una herramienta de formación y transformación.

Finalmente, el impulso a la producción y difusión local contribuirá a la sostenibilidad del proyecto editorial. Apuntar a la creación de una imprenta universitaria permitirá mayor autonomía en la producción de libros y materiales, mientras que el trabajo con imprentas independientes fortalecerá las economías locales y asegurará la distribución de los textos en distintos territorios.

7.13. Componente de Educación Continua

La Educación Continua en la UINPIAW se orienta casa afuera y tiene como propósito fortalecer las capacidades de la comunidad en tres formas principales:

- Herramientas para los colectivos sociales.
- Herramientas para las personas graduadas de la UINPIAW.
- Herramientas para la sociedad en general.

La unidad de educación continua articula la planificación, ejecución y evaluación de cursos, seminarios y talleres que responden a las necesidades de los pueblos nacionalidades, y otros grupos sociales vinculados con la Universidad, promoviendo un enfoque intercultural y comunitario en el desarrollo de competencias laborales y profesionales. La educación continua, al no conducir a una titulación de educación superior, se orienta a la certificación de conocimientos específicos mediante mecanismos de validación, asegurando que la oferta formativa contribuya al fortalecimiento del saber técnico y ancestral, gestionando modalidades diversas de formación, incluyendo cursos presenciales, virtuales, híbridos y MOOC, permitiendo el acceso flexible al aprendizaje.

7.14. Componente de territorialización

La Universidad debe operativizar los enfoques teóricos, políticos y filosóficos que asume como orientadores. Para ello, se requiere generar un sistema de gestión que responda a la diversidad social, cultural y lingüística, la valore y fomente institucionalmente.

Asumir el fundamento de lo común y lo comunitario de la UINPIAW no se reduce a ampliar las posibilidades de acceso a la educación superior a jóvenes de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios. Implica inventar una nueva forma de ser universidad que lejos de aislar a las y los estudiantes de sus espacios vitales convierta a estos en el sitio privilegiado de su formación. Esta Universidad tiene la oportunidad de contribuir a la formación de seres humanos que tengan como objetivo poner su sabiduría al servicio de una práctica colectiva para transformar la realidad y recrear el tejido social comunitario como estrategia de vida para toda la sociedad.

El modelo de gestión comunitaria de la UINPIAW parte de una visión que concibe a la educación como un proceso vital que se desarrolla dentro de los contextos sociales e históricos de las comunidades. Este enfoque trasciende la perspectiva de formar individuos como entes atomizados compitiendo entre sí, y en su lugar promueve la participación integral de las comunidades de aprendizaje que abarcan los entornos y relaciones significativas para las y los estudiantes.



De este modo, **el modelo de gestión comunitaria entiende la necesidad de construir, mantener y fortalecer las relaciones con las comunidades a las que sirve.** Es decir, la corresponsabilidad de los distintos actores no se concibe únicamente como un compromiso que se firma una vez sino como una relación compleja que se mantiene, se cuida y actualiza. Se trata de un proceso donde se desarrollan y fortalecen habilidades para responder a los distintos desafíos del proceso de aprendizaje.

La corresponsabilidad implica además un diálogo permanente que retroalimente a la universidad como institución de educación pública que sirve y busca responder a las necesidades y aspiraciones de las comunidades. Partiendo de que la educación propia es una demanda histórica de los pueblos y nacionalidades, es decir, un proyecto político continuo, si bien se ancla en el Estado desde un enfoque de derechos, también reconoce y valora a los actores comunitarios para sostener y enriquecer los procesos educativos.

La gestión comunitaria de la UINPIAW se caracteriza por ser:

- **Territorializada y recíproca:** el accionar universitario reconoce que cada comunidad posee dinámicas propias, sistemas normativos internos, formas particulares de vida y lenguas ancestrales que deben ser integradas y respetadas en los procesos educativos.

La universidad no “llega” al territorio; habita múltiples territorios. Sus procesos formativos, investigativos y de vinculación se diseñan desde los lugares concretos donde la vida se reproduce. La reciprocidad es la ley no escrita del modelo de gestión comunitaria en cuanto la universidad da, pero también recibe conocimientos, cuidado, crítica.

- **Organizativa:** el trabajo se construye a partir de una coordinación respetuosa con las estructuras organizativas propias de los pueblos y nacionalidades. Esta conexión garantiza que la universidad no opere de manera aislada, sino integrada en el tejido social y político de los pueblos. Implica que la universidad debe ser un puente entre saberes, no un juez que valida a unos y descalifica a otros. Se trata de un diálogo donde el conocimiento académico y el comunitario se encuentran en igualdad.

La UINPIAW es una universidad pública, pero su alma es comunitaria. Esto implica una autonomía responsable que no puede ser instrumentalizada por ningún actor político. Su vínculo con las organizaciones debe basarse en el respeto mutuo y en la claridad de roles: la universidad forma, investiga y acompaña, las organizaciones luchan, movilizan y definen horizontes políticos.

El modelo de gestión comunitaria de la UINPIAW busca la construcción de una relación fuerte y respetuosa con las organizaciones para sostener los procesos de construcción del poder popular que le son pertinentes como universidad pública.

- **Autodeterminada:** reconoce y respeta la capacidad de las comunidades para ser parte activa de sus procesos educativos. La autodeterminación implica que las comunidades no son solo beneficiarias, sino que señalan los fines, metodologías y saberes prioritarios en su formación.
- **Crítica y Transformadora:** La UINPIAW está inserta en un país marcado por el extractivismo, el racismo y la desigualdad, por eso la gestión comunitaria asume un compromiso con la transformación social. Sostiene una relación con las comunidades para que nuestras/os estudiantes estén comprometidos con la justicia anclada a sus comunidades y en diálogo con las luchas de defensa y cuidado de la vida alrededor del mundo.



En este modelo, la relación política entre la universidad y las dirigencias de los pueblos y nacionalidades debe fortalecer el derecho a la educación pública intercultural rigurosa y de calidad. De esta forma, se asegura que la universidad funcione como un espacio transformador, profundamente vinculado con las luchas de los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios con la claridad de que el deber ser de la universidad son las y los estudiantes. Los detalles de la función de gestión comunitaria se encuentran en el documento del Modelo de Gestión Comunitaria.

7.14.1. Procesos de capacitación y actualización con las comunidades

El modelo de gestión comunitaria se orienta hacia una relación recíproca con las comunidades, donde el reconocimiento y la valorización de sus saberes ocupan un lugar central. Este enfoque permite que sabias, sabios y portadorxs del saber, quienes busquen compartir el conocimiento ancestral y contemporáneo propio de sus territorios y culturas tengan espacios para la colaboración y fortalecimiento de espacios académicos para las y los estudiantes, eminentemente, en los talleres de créditos libres, charlas, conferencias y talleres abiertos de acuerdo con los procesos propios de la universidad.

Para viabilizar estos procesos, el modelo de gestión reconoce la necesidad de establecer y fortalecer relaciones interinstitucionales con diversos actores, incluyendo organizaciones comunitarias, instituciones públicas y privadas, y redes académicas nacionales e internacionales. Estas alianzas permiten movilizar recursos, compartir experiencias, y garantizar que los procesos de educación no formal tengan el apoyo técnico, logístico y financiero necesario para su sostenibilidad. Así como el reconocimiento debido de prácticas y conocimientos no académicos.

Asimismo, **es fundamental que la universidad mantenga un diálogo constante con las comunidades para identificar sus necesidades de capacitación e investigación, considerando tanto las demandas que surgen de los desafíos contemporáneos como los proyectos que las comunidades ya están impulsando desde sus propios espacios y que responden a modelos más cercanos a la educación popular.** Este intercambio promueve la co-producción de conocimiento entre la UINPIAW y las comunidades.

7.14.2. Unidades académicas desconcentradas en territorio

El modelo de gobernanza de la Universidad puede pensarse de forma rizomática como la planta del jengibre. Bajo la tierra, el jengibre tiene varios nodos y a partir de ellos crecen las matas, lo que permite crecimiento y florecimiento en distintos lugares sin que la planta pierda unidad. De este modo también, la Universidad proyecta tener sedes lo suficientemente autónomas como para gestionar su crecimiento y sus crisis con autonomía, pero con el apoyo de toda la institución. Se trata de un modelo descentralizado de funcionamiento en red donde circulan docentes y estudiantes enriqueciendo tanto a los procesos de formación y mejora continua como a la institución (Armando Muyolema, comunicación personal, 2024). Este modelo de gobernanza se traduce en dos fundamentos:

- **Descentralización en la toma de decisiones.** Cada sede decide qué carreras son pertinentes para los pueblos y sus territorios, asegurando que la educación responda a las necesidades, realidades y aspiraciones de las comunidades. Este enfoque nos lleva a repensar el proyecto plurinacional en su sentido más profundo. La plurinacionalidad no solo implica el reconocimiento formal de la diversidad cultural, sino una real distribución de soberanía y poder, en la que el Estado reconoce y respeta la capacidad de cada pueblo para autogestionar su historia, su lengua y su



cosmovisión. En este sentido, la descentralización en la toma de decisiones educativas fortalece la posibilidad de que cada nacionalidad controle su pasado y su futuro, asegurando que la educación sea un vehículo de reafirmación identitaria y autodeterminación.

- **Descentramiento epistémico.** Es clave para garantizar que los pueblos y nacionalidades definan sus propias formas de conocer, aprender y transmitir el conocimiento. Este enfoque reconoce que cada pueblo debe tener el poder de determinar sus políticas lingüísticas, sus formas de conocimiento y sus prácticas pedagógicas, en coherencia con su cosmovisión, historia y realidad sociocultural.

La estructura organizativa desde esta concepción se ve de la siguiente forma:

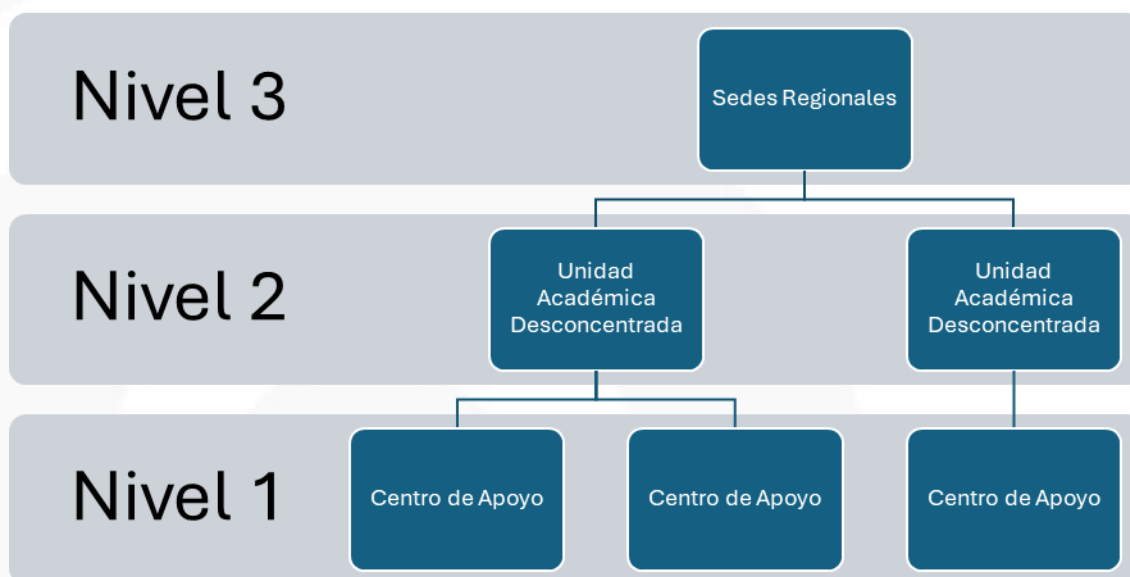


Figura 6. Estructura de Territorialización

El camino hacia la regionalización de la universidad parte de la construcción y fortalecimiento de los **centros de apoyo a estudiantes**. Estos centros cumplen con la función de ser un espacio de encuentro entre estudiantes para facilitar el aprendizaje entre pares y las actividades colectivas. Además, los centros pueden dar lugar a la creación de las **unidades académicas desconcentradas** en el futuro si cumplen al menos tres condiciones mínimas:

- Número significativo de estudiantes matriculados.
- Alianzas sólidas con actores en el territorio.
- Que la población tenga alguna condición de vulnerabilidad que habilita a la universidad a priorizar acciones en ese territorio (empobrecimiento, violencia, migración, etc.).

La Universidad deberá generar los reglamentos que regulen los procedimientos para el establecimiento y mantenimiento de estos centros en apoyo con gobiernos comunitarios y locales. Los actores comunitarios o locales serán los encargados de resguardar estos espacios ya que la universidad no destinará personal específico para este nivel.

Las condiciones mínimas con las que un centro de apoyo debe cumplir son:



En cuanto a las **unidades académicas desconcentradas**, estas deberán constituirse a partir de un análisis técnico y político de cumplimiento de las tres condiciones mínimas planteadas. El objetivo de estas unidades será permitir no solo el encuentro entre estudiantes sino también de estos con técnicos docentes de territorio que les puedan dar acompañamiento. A más de ello, un segundo objetivo es que las unidades sean un dinamizador de la relación entre la universidad y la sociedad local. Esto es, que permita facilitar la comunicación institucional en los territorios, y desde los territorios hacia la universidad. En este marco, las **unidades territoriales** sí contarán con personal de la universidad, que mínimamente será un técnico docente de territorio, y según las necesidades de cada lugar, se planteará la presencia de otros actores.

Finalmente, las **sedes regionales** se construirán desde el fortalecimiento de las redes de las unidades de los niveles 1 y 2, y a partir de los reglamentos y procedimientos que genere la universidad.

7.14.3. Estrategia de regionalización de la universidad.

El modelo de gestión comunitaria se basa en una coordinación en red, en la cual un Consejo Universitario en Red, compuesto por representantes de las tres sedes regionales (Costa, Amazonía y Sierra), se encargará de establecer lineamientos generales, coordinar programas académicos e interregionales, y promover proyectos conjuntos de investigación y servicio comunitario. Este sistema de gobernanza compartida busca asegurar la articulación y cooperación entre las sedes, al mismo tiempo que respeta la autonomía de cada sede para adaptar sus programas a las necesidades locales, siempre dentro de un marco común de actuación.

En este marco, cada sede contará con una Coordinación Regional encargada de la gestión administrativa y académica, que se llevará a cabo bajo un enfoque participativo y de presupuesto participativo, en el que las comunidades locales podrán contribuir en la definición de prioridades. Además, cada sede diseñará programas de formación específicos para las realidades locales, asegurando que la educación superior sea relevante y contextualizada a las demandas del territorio.

La movilidad académica es otro pilar fundamental de este enfoque y del modelo en sí, permitiendo que estudiantes y docentes se desplacen entre sedes para enriquecer su formación y sus prácticas, con reconocimiento mutuo de asignaturas. Además, la investigación tendrá un enfoque regional, con centros dedicados a abordar las problemáticas locales y regionales, mientras que los resultados se compartirán en una red de conocimiento, promoviendo la colaboración entre sedes y la producción de conocimiento, así como de publicaciones, fomentando publicación en lenguas ancestrales.

La regionalización desarrollará estrategias basadas en datos relevantes sobre la población universitaria, sus necesidades e intereses y también en el compromiso de las comunidades.



8. Referencias

- Armando Muyolema. (2024). *Entrevista sobre Modelo Educativo UINPIAW* [Audio].
- Cristina Benavides. (2024). *Entrevista sobre Modelo Educativo UINPIAW* [Audio].
- Freddy Simbaña. (2024). *Entrevista sobre Modelo Educativo UINPIAW* [Audio].
- Benavides, C., Artieda, J., & Madrid, D. (2023). *El fantasma de la calidad*. Casa de las Culturas Ecuatorianas.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2019). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- CONAIE. (1994). *Proyecto político: Propuesta de la CONAIE para la construcción del Estado plurinacional e intercultural*. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
- Consejo de Educación Superior. *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior*, publicada en el Registro Oficial Suplemento 297 el 2 de agosto de 2018.
- Despret, V. (2004). The Body We Care for: Figures of Anthro-zoo-genesis. *Body & Society*, 10(2-3), 111-134. <https://doi.org/10.1177/1357034X04042938>
- Faller, M., & Cuéllar, M. (s.f.). *Metáforas del tiempo en el quechua*. Instituto Max-Planck de Psicolingüística.
- Fortunato, Ivan. (2023). Os saberes de ontem são necessários hoje? Ou como pachamama ajuda a pensar a educação planetária. *Entretextos*, 17(32). ISN: 0123-9333 / ISSN-E: 2805-6159
- Freire, Paulo. (1999). *Educación como práctica para libertad*. Siglo XXI Editores. (Originalmente publicado en 1965)
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. (Originalmente publicado en 1970)
- Galeana, Lourdes. (2006). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Universidad de Colima. Recuperado de <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/12835>
- García Salazar, J. (2020). *Cimarronaje en el pacífico sur*. Editorial Abya-Yala.
- García, J. (2003). La tradición oral, una herramienta para la etnoeducación. Una propuesta de las comunidades de origen afroamericano para aprender casa adentro. Quito: FEDOCA, Genesis Ediciones.
- Glissant, Édouard, 1928-2011. (1989). *Caribbean discourse: selected essays*. Charlottesville: University Press of Virginia.
- González Terreros, María Isabel. "Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural." *Revista colombiana de educación* 69 (2015): 75-95.
- Guevara, Indira. (2024). La Ocha o Santería cubana: diálogos bibliográficos de algunos conceptos fundamentales. *Cuiculco Revista de Ciencias Antropológicas*. 89, enero-abril.
- Harding, S. G. (2004). *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. Psychology Press.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Inuca, José. "Genealogía de allikawsay sumak kawsay (vida buena / vida hermosa) de las organizaciones kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX", *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 12:2 (2017), 155-176, DOI: 10.1080/17442222.2017.1325101



- Jara Holliday, Oscar. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *F (x)= Educación Global Research*, 1, 56-70.
- León, Edizon (2021). “La etnoeducación como política y práctica de la representación”. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 2005: 56-68; Jessica Chalá.” *Etnoeducación afroecuatoriana y unidades educativas guardianas de los saberes: un proceso educativo y pedagógico para fortalecer la identidad étnico-cultural*. *Kwanissa*, 4 (9), 2: 08-30.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Ministerio de Educación. (2016). Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME- 2016-00045-A. Quito: LEXIS
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación, Ecuador.
- Murphy, M. (2015). Unsettling care: Troubling transnational itineraries of care in feminist health practices. *Social Studies of Science*, 45(5), 717-737. <https://doi.org/10.1177/0306312715589136>
- Muyolema, A. (2019). Interculturalidad, Sumak Kawsay y diálogo de saberes. *Estado & comunes, revista de políticas y problemas públicos*, 1(1). https://doi.org/10.37228/estado_comunes.v1.n1.2013.8
- Muyolema, A. (2020). “Ecuador: reinventar la educación intercultural bilingüe. Políticas lingüísticas, epistemologías andinas e interculturalidad.” En B. Santos and M.P. Meneses, (eds.). *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del Sur*. CLACSO.
- Pabón, I. (2011). “Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes”. En Robalino, M. & Venegas, H. (coord.) *Rutas de la Interculturalidad. Estudios sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuestas*. UNESCO, 17-71.
- Passeron, J. C., & Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Pinar, W. (2019). Currere. In *Key Concepts in Curriculum Studies: Perspectives on the Fundamentals*. Wearing, J. et al.(eds). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351167086>
- Pedaste, Margus, et. Al. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14: 47–61.
- Popkewitz, Thomas. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 1997, 29(2):131–164.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (Eds.). (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald Publishing.
- Puig de la Bellacasa, M. (2011). Matters of care in technoscience: Assembling neglected things. *Social studies of science*, 41(1), 85-106. <https://doi.org/10.1177/0306312710380301>
- Quijano, Aníbal. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Revista Perú Indígena*, (13), 11-20
- Reiley, Christine & Reeves, Thomas. (2022). Refining active learning design principles through design-based research. *Active Learning in Higher Education* 00(0): 1–19.



- Rivera, E., Portocarrero Merino, E., Rojas Cotrina, A. R., Piñero Martín, M. L. & Callupe Becerra, S. F. (2020). La transdisciplinariedad desde el modelo educativo: una experiencia universitaria. *Revista Inclusiones*, 8(1), 241-261.
- Rodas, Raquel. (2007). *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas*. Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
- Rodelo Molina, Milys Karina; Torres, Gabriel Agenor; Jay, Witt; Flórez, Yazmín. (2020). Transversalidad curricular en la gestión del conocimiento. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (11):124-137.
- Rodríguez, Marta. (2018). *Educación intercultural bilingüe, Interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador volumen 2*. Ediciones Abya-Yala.
- Santillán Moreta, P. (2019). *Los ñawpa rimay como tejido social y cultural del pueblo kichwa Cotacachi: estudio de caso Comunidad de Azaya*. Tesis (Maestría en Estudios de la Cultura. Mención en Políticas Culturales). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Letras y Estudios Culturales.
- Segato, R. L. (2010). Los cauces profundos de la raza latinoamericana: Una relectura del mestizaje. *Crítica y emancipación*, 2(3), 11-44.
- TallBear, K. (2013). *Native American DNA: Tribal Belonging and the False Promise of Genetic Science*. University of Minnesota Press.
- Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.
- Vera, R. (2017). “La etnoeducación como posicionamiento político e identitario”. *Antropologías del Sur*, 4 (8), 81-103.
- Wynter, Sylvia. (2003). Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation—An Argument. *CR: The New Centennial Review*, 3(3), 257-337.
- Zhagui-Pérez, J., & Ruíz, C. (2018). Formas comunicacionales de resistencia indígena campesina frente al Proyecto Minero Kimsakocha en Ecuador. *Ciencia E Interculturalidad*, 23(2), 303-316. DOI: <https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6584>