



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

COSMOVISIONES ANDINAS Y CURRÍCULO TRANSVERSAL: TEJER PARA GOBERNANZA EPISTÉMICA Y RENDICIÓN DE CUENTAS

**ANDEAN WORLDVIEWS AND CROSS-CURRICULAR
EDUCATION: TEJER FOR EPISTEMIC GOVERNANCE AND
ACCOUNTABILITY**

Kory Carlos Galindo Zúñiga
Universidad Nacional del Centro del Perú

Cosmovisiones andinas y currículo transversal: TEJER para gobernanza epistémica y rendición de cuentas

Kory Carlos Galindo Zúñiga¹

kory_contra@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3691-2197>

Universidad Nacional del Centro del Perú

Huancayo, Perú

RESUMEN

La incorporación de saberes indígenas al currículo tiende a ampliar la representación cultural sin transformar quién decide qué conocimientos son válidos, cómo se evalúan ni ante quién responden las instituciones. El propósito fue explicar cómo las cosmovisiones andinas pueden operar como eje transversal y mediante qué mecanismos aportan a la justicia curricular, la sostenibilidad institucional y el valor público educativo. Se realizó una revisión integradora crítica de 47 fuentes —25 artículos arbitrados, 13 libros o capítulos y 9 documentos oficiales—, articulada con análisis temático y cadenas mecanismo-condición-resultado. La síntesis reconoció cuatro problemas: inclusión simbólica sin redistribución de autoridad; descontextualización de saberes relacionales; fragilidad organizacional; y rendición de cuentas centrada en productos, no en legitimidad ni reciprocidad. Como aporte se plantea TEJER, modelo integrado por territorialidad, equidad epistémica, justicia curricular, eco-relacionalidad y reciprocidad, desplegado en los niveles curricular, pedagógico, organizacional, tecnológico y de gobernanza. El modelo incorpora codiseño comunitario, aprendizaje situado, soberanía del conocimiento y rendición recíproca, condicionados por capacidad docente, continuidad presupuestal, mediación lingüística y participación vinculante. Se concluye que la transversalización auténtica exige redistribuir autoridad, institucionalizar responsabilidades y evaluar los resultados educativos junto con la legitimidad cultural, la protección territorial y los beneficios comunitarios.

Palabras clave: cosmovisiones andinas; gobernanza epistémica; justicia curricular; rendición de cuentas; interculturalidad crítica.

¹ Autor principal

Correspondencia: kory_contra@hotmail.com

Andean Worldviews and Cross-Curricular Education: TEJER for Epistemic Governance and Accountability

ABSTRACT

The inclusion of Indigenous knowledge in curricula tends to broaden cultural representation without changing who decides which knowledge is valid, how it is assessed, or to whom institutions are accountable. This study explains how Andean worldviews can function as a cross-curricular axis and through which mechanisms they contribute to curricular justice, institutional sustainability, and educational public value. A critical integrative review of 47 sources—25 peer-reviewed articles, 13 books or chapters, and 9 official documents—was combined with thematic analysis and mechanism-condition-outcome chains. Four problems were identified: symbolic inclusion without redistribution of authority; decontextualization of relational knowledge; organizational fragility; and accountability focused on outputs rather than legitimacy and reciprocity. TEJER is proposed as a model integrating territoriality, epistemic equity, curricular justice, eco-relationality, and reciprocity across curricular, pedagogical, organizational, technological, and governance levels. It incorporates community co-design, situated learning, knowledge sovereignty, and reciprocal accountability, conditioned by teacher capacity, budget continuity, linguistic mediation, and binding participation. Genuine integration therefore requires redistributing authority, institutionalizing responsibilities, and assessing educational outcomes alongside cultural legitimacy, territorial protection, and community benefits.

Keywords: Andean worldviews; epistemic governance; curricular justice; accountability; critical interculturality.

*Artículo recibido 20 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026*



1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos contemporáneos afrontan una contradicción estructural. Mientras las agendas internacionales promueven inclusión, sostenibilidad y ciudadanía global, numerosos currículos siguen jerarquizando lenguas dominantes, conocimientos descontextualizados y criterios de logro presentados como universales. El problema no se reduce al acceso: también comprende la autoridad para definir qué se enseña, qué evidencias se consideran válidas y qué sujetos pueden intervenir en esas decisiones. El Informe Mundial de Seguimiento de la Educación 2024/2025 estimó que 251 millones de niños, adolescentes y jóvenes permanecían fuera de la escuela y advirtió que las desventajas educativas se concentran en poblaciones atravesadas por desigualdades lingüísticas, territoriales y socioeconómicas (UNESCO, 2024).

En América Latina, la educación intercultural bilingüe evolucionó desde experiencias impulsadas por organizaciones indígenas a su reconocimiento como política pública. Sin embargo, la expansión normativa no ha generado transformaciones equivalentes en la formación docente, la evaluación, la gestión institucional o la distribución del poder curricular. La revisión de da Silva et al. (2024) muestra que la integración escolar de conocimientos indígenas requiere prácticas contextualizadas, relaciones sostenidas con las comunidades y respaldo institucional; cuando los saberes se tratan como contenidos transferibles, pierden su entramado territorial y relacional. Por ello, el reconocimiento puede coexistir con asimilación, folklorización o dependencia de iniciativas individuales.

En el Perú, el Currículo Nacional, la Política Sectorial de Educación Intercultural y el Modelo de Servicio EIB incorporan la diversificación, la inclusión y la interculturalidad (Ministerio de Educación del Perú, 2016a, 2016b, 2018). El currículo de formación docente EIB profundiza estas orientaciones (Ministerio de Educación del Perú, 2019), y la propuesta de Política Nacional EIB al 2040 prolonga la agenda estatal (Ministerio de Educación del Perú, 2026). Sin embargo, la autorización para contextualizar no garantiza que epistemologías, lenguas y prácticas comunitarias intervengan en la organización curricular. La evidencia reciente identifica enfoques funcionales, persistencia de folklorización, insuficiente capacitación y materiales de baja pertinencia (Arias Loaiza et al., 2024; Chávez, 2024; Chávez-Gonzales & Sánchez-Aguirre, 2025). En educación superior, el reconocimiento



lingüístico también exige reglas, recursos y responsabilidades institucionales, no solo declaraciones (Castillo, 2025).

El vacío científico no reside en la ausencia de investigaciones sobre cosmovisiones andinas, interculturalidad o currículo por separado, sino en la escasa articulación entre justicia curricular y los mecanismos organizacionales que determinan autoridad, recursos, información, riesgos y rendición de cuentas. La literatura educativa analiza contenidos, lenguas y pedagogías; la gestión del conocimiento suele privilegiar creación, almacenamiento y transferencia; y los sistemas de desempeño se concentran en metas, indicadores y correcciones. Estas tradiciones explican dimensiones relevantes, pero pocas veces examinan conjuntamente quién autoriza el uso de saberes colectivos, qué conocimientos no deben circular, cómo se distribuyen los beneficios y de qué manera se responde ante las comunidades. La revisión de Young-Ferris et al. (2026) confirma que la educación en gestión aún requiere autodeterminación, confianza y cocreación.

Este artículo define gobernanza epistémica al conjunto de reglas, capacidades y relaciones mediante las cuales una institución distribuye autoridad sobre la selección, validación, circulación, protección y uso de conocimientos. La noción extiende la gobernanza curricular porque incorpora consentimiento, soberanía de datos, responsabilidad territorial y devolución de beneficios. También reformula la rendición de cuentas: además de verificar productos y ejecución presupuestal, pregunta si las decisiones fueron legítimas, si se respetaron restricciones culturales y si la intervención fortaleció capacidades comunitarias. Los principios CARE —beneficio colectivo, autoridad para controlar, responsabilidad y ética— aportan criterios para esta ampliación (Carroll et al., 2020).

La pregunta de investigación plantea: ¿cómo pueden las cosmovisiones andinas configurarse como eje transversal del currículo y mediante qué mecanismos de gobernanza epistémica y rendición de cuentas pueden contribuir a la formación integral, la sostenibilidad institucional y el valor público educativo? Por tratarse de un estudio teórico, no se plantea una hipótesis causal. Se proponen tres relaciones sujetas a validación: P1, la participación epistémica vinculante mejora la pertinencia cuando se concreta en codiseño, aprendizaje situado y evaluación contextualizada; P2, la institucionalización media entre reconocimiento curricular y continuidad de los efectos; y P3, la rendición de cuentas

recíproca incrementa legitimidad cuando articula resultados educativos con protección del conocimiento, cuidado territorial y devolución comunitaria.

El propósito general es construir una explicación interdisciplinaria de esa transversalización. Específicamente, se busca: analizar los vínculos entre cosmovisiones andinas, interculturalidad crítica y justicia curricular; señalar mecanismos organizacionales y condiciones de implementación; formular un modelo conceptual verificable; y derivar implicaciones para política educativa, gestión, tecnología, contabilidad social y futuras investigaciones. La originalidad radica en trasladar el debate desde la inclusión temática hacia la gobernanza epistémica. Como resultado se propone TEJER, modelo que conecta territorialidad, equidad epistémica, justicia curricular, eco-relacionalidad y reciprocidad con decisiones, responsabilidades, riesgos e indicadores.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Cosmovisiones andinas, relacionalidad y pluralidad interna

El empleo del plural —cosmovisiones andinas— evita presentar “lo andino” como una filosofía uniforme. Constituye un campo histórico y heterogéneo de memorias, lenguas, prácticas y relaciones entre comunidad, territorio, temporalidad, seres humanos y naturaleza. Estermann (2006) sistematiza principios como relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad; Escobar (2018) permite interpretarlos desde la interdependencia y el pluriverso. Estos principios son herramientas analíticas, no atributos esenciales de toda persona o comunidad andina.

La relacionalidad interpela la separación moderna entre sujeto, objeto y territorio. El conocimiento no procede únicamente de observar una realidad externa, sino también de vínculos de pertenencia, responsabilidad y experiencia. El territorio concentra memoria, sustento, vida política y condiciones de aprendizaje. Esta concepción converge con el aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), pero lo desborda: el contexto no es un ejemplo pedagógico, sino una fuente de preguntas, categorías y obligaciones. Separar contenidos de las relaciones que les otorgan sentido puede convertir saberes vivos en representaciones descontextualizadas (Brand et al., 2023).

Persiste una tensión entre reconocimiento y extracción. Una corriente valora los conocimientos indígenas por su aporte a la sostenibilidad; otra advierte que su incorporación puede instrumentalizarlos. La integración ética exige distinguir conocimientos compartibles, saberes de

acceso restringido, prácticas sagradas y datos cuya circulación requiere consentimiento colectivo. En consecuencia, la apertura no puede asumirse como principio universal. La gobernanza debe reconocer la posibilidad legítima de no registrar, no digitalizar o retirar información.

2.2. Interculturalidad crítica, decolonialidad y justicia curricular

La interculturalidad funcional promueve convivencia y reconocimiento sin alterar las estructuras que producen subordinación. La interculturalidad crítica analiza colonialidad, racismo y distribución desigual de autoridad (Walsh, 2009). Quijano (2000) explica la persistencia de clasificaciones raciales y epistémicas después del colonialismo formal; de Sousa Santos (2014) muestra cómo ciertos conocimientos son invisibilizados por no ajustarse a criterios dominantes de validación. En diálogo con Freire (2005), decolonizar el currículo no implica sustituir una hegemonía por otra ni declarar equivalentes todos los saberes. Exige deliberar sobre pertinencia, consistencia, experiencia acumulada, consecuencias éticas y campos de aplicación.

Un eje transversal no equivale a un tema repetido en varias asignaturas. Guía perfiles de egreso, contenidos, pedagogías, evaluación, convivencia, gestión y vínculo territorial. Stenhouse (1975) concibe el currículo como una propuesta abierta a investigación, mientras Apple (2019) subraya que toda selección de conocimiento es política. La estructura disciplinar puede impedir narrativas coherentes sobre conocimientos indígenas incluso cuando existe un mandato de inclusión (Thompson et al., 2024). La justicia curricular comprende al menos representación, reconocimiento, participación y distribución de resultados. Una unidad sobre agricultura andina amplía representación, pero seguirá siendo extractiva si la comunidad no interviene, si el saber se presenta como vestigio o si se evalúa exclusivamente con categorías externas.

2.3. Patrimonio relacional, identidad y aprendizaje situado

Bourdieu (1986) permite comprender por qué la escuela convierte ciertos repertorios en ventajas y presenta otros como carencias. No obstante, denominar capital a todo saber indígena puede reducirlo a recurso intercambiable dentro de instituciones que conservan la facultad de asignarle valor. Este estudio propone patrimonio relacional como categoría analítica para referirse a memorias, lenguas, responsabilidades y vínculos cuyo valor no depende del reconocimiento escolar o mercantil. No



constituye un inventario posible, sino una red de obligaciones entre generaciones, territorio y comunidad.

El aprendizaje situado vincula currículo y territorio mediante prácticas agrícolas, cartografías, narraciones orales, observación climática y problemas locales. Su capacidad crítica se pierde cuando el territorio solo ilustra teorías externas. La integración ética requiere colaboración sostenida, seguridad cultural y preparación docente (Macdonald et al., 2024; Riley et al., 2024; Yip & Chakma, 2024). El consenso se concentra en la necesidad de participación; la divergencia aparece al definir cuánto debe transformarse el canon y cómo se articulan estándares nacionales con autoridad local.

2.4. Gestión del conocimiento, gobernanza y rendición de cuentas

La gestión del conocimiento comprende creación, conservación, transferencia y aplicación (Alavi & Leidner, 2001; Nonaka & Takeuchi, 1995). En educación superior, el campo continúa fragmentado y requiere mayor precisión conceptual (Edgar & Albright, 2023; Quarchioni et al., 2022). La cultura colaborativa puede favorecer el desempeño, pero sus efectos dependen del contexto organizacional (Gautam et al., 2025). Estos enfoques resultan útiles para comprender aprendizaje organizacional, pero no resuelven por sí solos la propiedad colectiva, espiritualidad, secreto o soberanía epistémica.

La literatura sobre control y desempeño resalta la coherencia entre objetivos, estrategias, estructuras, información, incentivos y retroalimentación (Ferreira & Otley, 2009; Malmi & Brown, 2008). TEJER recoge esa exigencia de coherencia, pero cuestiona la neutralidad de los indicadores. Un sistema intercultural no puede limitarse a contar actividades: debe vigilar folklorización, apropiación, exclusión, sobrecarga de portadores culturales y discontinuidad presupuestal. La rendición de cuentas se vuelve relacional cuando informar resultados implica escuchar, devolver, reparar y corregir.

El valor público no se limita a la eficiencia ni a la satisfacción de los usuarios. Demanda resultados socialmente legítimos y procesos de decisión democráticos (Bryson et al., 2014; Moore, 1995). Desde esta perspectiva, una intervención puede cumplir metas académicas y aún destruir valor si debilita una lengua, expone conocimientos restringidos o excluye a sus portadores. La contabilidad social y el control aportan cuando hacen visibles obligaciones culturales, ecológicas e intergeneracionales sin monetizar los saberes.

2.5. Buen Vivir, sostenibilidad y límites de los ODS

El Buen Vivir o Sumak Kawsay comprende el bienestar desde comunidad, suficiencia, reciprocidad y armonía con la naturaleza (Acosta, 2013). No equivale a una traducción de desarrollo sostenible: cuestiona la centralidad del crecimiento y la separación sociedad-naturaleza. Su relación con la Agenda 2030 y los ODS 4, 10 y 16 es crítica y parcial (Naciones Unidas, 2015). Estos objetivos respaldan educación inclusiva, reducción de desigualdades e instituciones responsables, pero las cosmovisiones indígenas incorporan dimensiones culturales y relacionales ausentes en marcos globales (Van Norren & Seehawer, 2025). La educación para la sostenibilidad y la institucionalización de saberes indígenas aportan marcos útiles, siempre que no subordinen esos saberes a metas externas (Mbah et al., 2021; UNESCO, 2020, 2021).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño y unidades de análisis

La investigación adoptó un paradigma interpretativo-crítico y un diseño teórico-conceptual basado en revisión integradora crítica y análisis documental. La revisión integradora resultó pertinente porque la pregunta exige articular estudios empíricos, desarrollos teóricos y documentos de política, no estimar un efecto promedio. Se siguieron las fases de definición del problema, búsqueda, evaluación, análisis y síntesis propuestas por Whitemore y Knafl (2005), complementadas con criterios de calidad del análisis temático reflexivo de Braun y Clarke (2021). No se presenta como revisión sistemática exhaustiva ni como metaanálisis.

El corpus estuvo integrado por 47 fuentes efectivamente analizadas y citadas: 25 artículos arbitrados, 13 libros o capítulos académicos y 9 documentos oficiales. De los artículos, 19 fueron publicados entre 2021 y julio de 2026; los textos anteriores se mantuvieron por su función fundacional o metodológica. El análisis se concentró en educación peruana y andina y se contrastó con evidencia internacional sobre currículo indígena, formación docente, gestión del conocimiento, datos, sostenibilidad, contabilidad y educación en gestión.

3.2. Búsqueda, selección y evaluación

La búsqueda articuló cuatro bloques en español e inglés: a) cosmovisiones andinas, Indigenous knowledge y Buen Vivir; b) curriculum, cross-curricular, intercultural y decolonial education; c)



educational governance, knowledge management, accountability, public value y management control; y d) sustainability, accounting education e Indigenous data governance. Se revisaron SciELO, ERIC y plataformas de Springer, Taylor & Francis, Elsevier y SAGE; para el componente normativo se revisaron documentos del Ministerio de Educación del Perú, UNESCO y Naciones Unidas. Se efectuó búsqueda retrospectiva en revisiones y artículos clave.

Se consideraron trabajos directamente relacionados con la pregunta, arbitrados —salvo documentos oficiales y obras fundacionales—, con metodología señalable o contribución teórica explícita y capacidad para explicar mecanismos, condiciones, barreras o resultados. Se excluyeron textos divulgativos, documentos sin autoría verificable, estudios que empleaban “interculturalidad” sin analizarla y trabajos que trataban saberes indígenas como recursos disponibles sin discutir contexto, consentimiento o autoridad.

Cada fuente fue evaluada mediante cinco criterios: calidad y trazabilidad editorial; claridad metodológica o argumentativa; pertinencia para la pregunta; proximidad contextual; y capacidad para sustentar, matizar o contradecir relaciones del modelo. La evaluación no generó una puntuación agregada para eliminar obras clásicas, sino una jerarquización del uso: evidencia central, soporte complementario o antecedente conceptual. Esta decisión evita equiparar autoridad editorial con pertinencia territorial.

3.3. Codificación, síntesis y criterios de rigor

La matriz analítica consignó referencia, contexto, diseño, unidad de análisis, concepción del conocimiento indígena, nivel curricular, participación comunitaria, mecanismo organizacional, resultado, limitación y contribución potencial. La codificación integró categorías deductivas —relacionalidad, interculturalidad crítica, justicia curricular, gestión, sostenibilidad y rendición de cuentas— con códigos inductivos sobre soberanía, devolución, no circulación, mediación y riesgo. Posteriormente se construyeron cadenas mecanismo-condición-resultado para distinguir asociaciones conceptuales de explicaciones verificables.

La validez se reforzó mediante triangulación de literatura educativa y organizacional, contraste entre evidencia empírica y normativa, búsqueda deliberada de casos y argumentos contradictorios, y trazabilidad entre componentes del modelo y fuentes. La dependencia analítica se sustentó en

definiciones operativas y registro de decisiones. No se calculó concordancia entre codificadores; por ello, TEJER debe interpretarse como proposición teórica abierta a validación externa, no como evidencia causal. Éticamente se adoptaron no apropiación, autoría colectiva, consentimiento renovable y resguardo de conocimientos restringidos.

Tabla 1. Trazabilidad del diseño de revisión integradora

Componente	Decisión metodológica	Evidencia trazabilidad	de Límite reconocido
Corpus	47 fuentes: 25 artículos, 13 libros/capítulos y 9 documentos oficiales.	Inventario íntegro y matriz de referencias y analítica.	No supone exhaustividad bibliométrica.
Selección	Pertinencia directa, revisión por pares o carácter fundacional/oficial.	Criterios definidos de inclusión y exclusión.	Muestreo teórico, sin estimar prevalencias.
Análisis	Codificación deductiva-inductiva y cadenas mecanismo-condición-resultado.	Categorías, divergencias y casos contradictorios.	Sin concordancia entre codificadores.
Rigor	Triangulación disciplinar y contextual; búsqueda de evidencia adversa.	Relación entre fuentes, categorías y componentes TEJER.	Modelo sujeto a validación externa.

Nota. La tabla precisa el alcance y evita presentar la revisión como sistemática exhaustiva.

4. RESULTADOS

Los resultados constituyen una síntesis conceptual; no expresan prevalencias, tamaños de efecto ni prueba causal. La integración permitió identificar cuatro categorías analíticas y formular un mecanismo multinivel.

4.1. Categorías analíticas integradas

Tabla 2. Consensos, tensiones y vacíos derivados del análisis

Categoría	Consenso	Tensión principal	Vacío atendido por TEJER
Reconocimiento y justicia epistémica	Lenguas, memorias y saberes pueden elevar la pertinencia.	La inclusión no siempre redistribuye autoridad.	Reglas vinculantes para selección, validación, uso y beneficios.
Relacionalidad y aprendizaje situado	El conocimiento se comprende mejor en territorio, práctica y comunidad.	Contenido transferible frente a cambio onto-epistémico.	Articulación sin asimilación, extracción ni relativismo.

Categoría	Consenso	Tensión principal	Vacío atendido por TEJER
Institucionalización	Formación, recursos y liderazgo condicionan la continuidad.	Estandarización nacional frente a autonomía territorial.	Integración de currículo, presupuesto, tecnología, riesgos y capacidades.
Sostenibilidad y valor público	Los saberes indígenas amplían la comprensión del bienestar.	El Buen Vivir complementa y cuestiona los ODS.	Indicadores interculturales y rendición de cuentas con legitimidad territorial.

Primero, el reconocimiento cultural no garantiza justicia curricular. Lenguas y memorias pueden incluirse sin modificar quién define los aprendizajes, autoriza el uso del conocimiento o recibe beneficios. La diferencia decisiva no es la cantidad de contenidos indígenas, sino la distribución de autoridad sobre su selección, interpretación y evaluación.

Segundo, la relacionalidad debe operar como principio organizador. Territorialidad, reciprocidad y complementariedad deben expresarse en metodologías, calendarios, evaluación, convivencia y vínculo comunitario. Cuando permanecen confinadas a contenidos, la institución contradice el carácter relacional del conocimiento que pretende integrar.

Tercero, la continuidad exige institucionalización. La voluntad docente no basta sin capacidades, presupuesto, mediación lingüística, materiales, alianzas y sistemas de seguimiento. La innovación se vuelve organizacional cuando modifica rutinas de planificación, contratación, gestión de datos y asignación de recursos.

Cuarto, la rendición de cuentas convencional resulta insuficiente. Verificar productos y ejecución no permite determinar si existió consentimiento, si se protegieron conocimientos sensibles o si la comunidad recibió beneficios. La reciprocidad convierte la evaluación en devolución y aprendizaje colectivo.

4.2. Modelo TEJER

Con base en estos resultados se formula TEJER. El nombre reúne cinco principios inseparables: territorialidad, equidad epistémica, justicia curricular, eco-relacionalidad y reciprocidad. Su innovación consiste en traducir principios interculturales en decisiones verificables sin convertirlos en un estándar universal.

Tabla 3. Componentes de TEJER y su traducción institucional

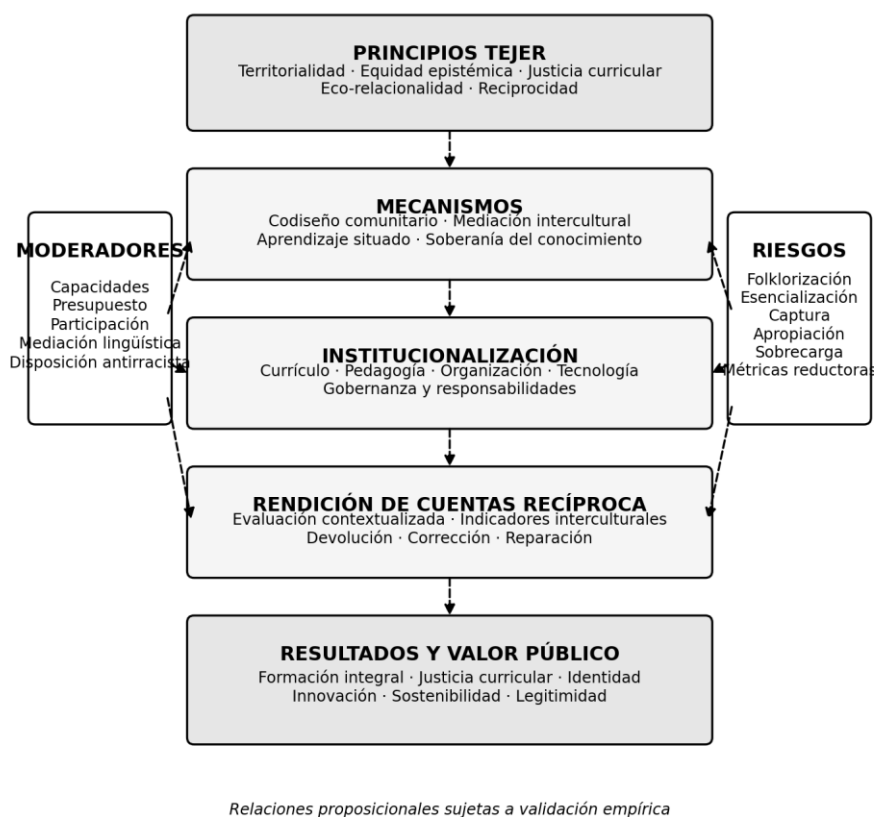
Componente	Significado curricular	Traducción institucional	Riesgo prioritario
T: Territorialidad	Aprendizajes vinculados con lugar, memoria, lengua y problemas del entorno.	Diagnóstico territorial, calendarios pertinentes y evidencias de vínculo comunitario.	Reducir el territorio a decoración o ejemplo.
E: Equidad epistémica	Fuentes y modalidades plurales de validación.	Participación vinculante; protocolos de consentimiento, autoría, acceso y retiro.	Apropiación o participación simbólica.
J: Justicia curricular	Redistribución de representación, autoridad, participación y beneficios.	Revisión de canon, evaluación, contratación, materiales y presupuesto.	Inclusión sin redistribución de poder.
E: Eco-relacionalidad	Interdependencias humanas, sociales, ecológicas e intergeneracionales.	Gestión ambiental y evaluación de efectos territoriales.	Instrumentalizar saberes para agendas externas.
R: Reciprocidad	Evaluación como devolución, responsabilidad y aprendizaje colectivo.	Tablero intercultural, transparencia, reparación y mejora.	Métricas reductoras sin deliberación.

Nota. TEJER no constituye una secuencia uniforme; sus componentes demandan adaptación y consentimiento territorial.

1. Curricular: perfiles de egreso, resultados de aprendizaje, contenidos y secuencias formativas.
2. Pedagógico: aprendizaje situado, proyectos interdisciplinarios, oralidad, investigación comunitaria y evaluación auténtica.
3. Organizacional: liderazgo, desarrollo docente, contratación, presupuesto, materiales y cultura institucional.
4. Tecnológico: repositorios multilingües, archivos orales y cartografía participativa con permisos, accesos diferenciados y derecho de retiro.
5. Gobernanza y rendición de cuentas: participación vinculante, gestión de riesgos, indicadores interculturales, transparencia y devolución.

4.3. Mecanismo explicativo, condiciones y evidencia

Figura 1. Mecanismo multinivel propuesto por el Modelo TEJER



Nota. Las flechas discontinuas expresan relaciones proposicionales sujetas a validación empírica.

El mecanismo propuesto plantea una secuencia proposicional. Los principios TEJER articulan cuatro mecanismos: codiseño comunitario, mediación intercultural, aprendizaje situado y soberanía del conocimiento. Estos mecanismos requieren institucionalización curricular, organizacional y tecnológica. La institucionalización habilita una rendición de cuentas contextualizada que combina desempeño educativo con legitimidad cultural y responsabilidad territorial. Las relaciones son teóricas y deben someterse a validación empírica.

Cinco factores condicionan el funcionamiento: capacidades docentes, continuidad presupuestal, participación comunitaria efectiva, mediación lingüística y disposición institucional para confrontar el racismo y las jerarquías epistémicas. Los riesgos centrales son folklorización, esencialización, captura

de la representación comunitaria, apropiación, digitalización sin consentimiento, sobrecarga de portadores culturales y reducción de relaciones complejas a métricas.

La operacionalización no requiere monetizar saberes. Un tablero intercultural puede articular cobertura, permanencia y aprendizaje con participación vinculante, vitalidad lingüística, cumplimiento de protocolos, beneficios devueltos, protección de datos y cuidado territorial. Cada indicador debe poseer definición, fuente, periodicidad, responsable, regla de interpretación y espacio deliberativo. Su finalidad es mejorar decisiones, no clasificar comunidades desde parámetros externos.

Tabla 4. Propositiones, condiciones de frontera y evidencias observables

Proposición	Mecanismo central	Condiciones de frontera	Evidencia observable
P1. Participación epistémica → pertinencia	Codiseño → evaluación contextualizada.	y Representación legítima, compensación y mediación lingüística.	Decisiones compartidas; productos contextualizados; legitimidad percibida.
P2. Institucionalización → continuidad	Conversión principios capacidades, presupuesto rutinas.	de en Liderazgo, estabilidad financiera y desarrollo docente.	Asignaciones presupuestales; protocolos; continuidad interanual.
P3. Rendición recíproca → valor público	Devolución, corrección protección conocimiento.	Indicadores y deliberados del autoridad comunitaria sobre datos.	Beneficios devueltos; y cumplimiento de restricciones; acciones correctivas.

5. DISCUSIÓN

El aporte principal de TEJER es distinguir inclusión curricular y transversalización institucional. La primera añade contenidos; la segunda modifica reglas, recursos, responsabilidades y sistemas de información. Esta diferencia explica los efectos limitados de políticas interculturales que no transforman la formación docente, la evaluación ni la autoridad comunitaria. La evidencia peruana sobre normativismo funcional, folklorización y escasa pertinencia de materiales respalda esta lectura (Arias Loaiza et al., 2024; Chávez, 2024; Chávez-Gonzales & Sánchez-Aguirre, 2025).

La literatura internacional señala que la integración ética exige relaciones sostenidas, reflexividad docente y participación de los portadores (Riley et al., 2024; Yip & Chakma, 2024). La estructura disciplinar también puede subordinar conocimientos indígenas (Thompson et al., 2024). TEJER añade que la participación debe expresarse en presupuesto, protocolos y derechos de decisión. Como puede

tornarse simbólica, ser capturada por élites o generar trabajo no remunerado, requiere reglas transparentes de representación, compensación y rotación.

La segunda tensión vincula garantías nacionales y autonomía local. Los estándares comunes protegen derechos, pero pueden homogeneizar pueblos, lenguas y territorios. TEJER plantea garantías y recursos nacionales, adaptación regional, codiseño institucional y autoridad comunitaria sobre conocimientos sensibles. No resuelve el conflicto, pero lo convierte en objeto explícito de gobernanza.

La tercera tensión relaciona gestión del conocimiento y soberanía. Convertir saber tácito en conocimiento explícito encuentra límites éticos en contextos interculturales. Los principios CARE y la gobernanza indígena de datos respaldan beneficio colectivo, autoridad para controlar, responsabilidad y ética (Carroll et al., 2020; Chigwada et al., 2026). Por ello, la no circulación, el acceso restringido y el retiro de información son decisiones legítimas.

La tecnología profundiza el desafío. Repositorios, inteligencia artificial, archivos orales y mapas pueden fortalecer lengua y memoria, pero también exponer lugares sensibles o reutilizar datos sin autorización. La innovación intercultural debe incorporar consentimiento, auditoría de usos, plazos y mecanismos de retiro. El acceso abierto no debe imponerse frente a derechos colectivos.

TEJER extiende el control y la contabilidad educativa. A la coherencia entre propósitos, información y decisiones correctivas (Ferreira & Otley, 2009; Malmi & Brown, 2008), agrega legitimidad, reciprocidad y efectos territoriales. En línea con Tanima et al. (2026), desplaza la educación contable desde una mirada exclusivamente técnica hacia dimensiones sociales, ambientales y morales. Innovar no significa monetizar saberes, sino visibilizar obligaciones y riesgos no monetarios.

El modelo puede fallar si se usa como marca sin redistribuir autoridad, homogeneiza “lo andino”, carece de financiamiento o sustituye deliberación por indicadores. Tampoco todas las comunidades buscan igual participación ni toda práctica tradicional resulta pertinente. Su aplicación demanda diagnóstico territorial, consentimiento y negociación de límites.

El diseño teórico no permite atribuir efectos; el corpus no es bibliométricamente exhaustivo; la evidencia se concentra en educación; y la categoría andina reúne realidades heterogéneas. Futuras investigaciones deben validar TEJER mediante Delphi intercultural, casos múltiples y diseños mixtos

longitudinales, incorporando a las comunidades en la definición de indicadores, interpretación de datos y devolución de resultados.

6. CONCLUSIONES

1. Las cosmovisiones andinas alcanzan transversalidad cuando orientan aprendizajes, evaluación, convivencia y decisiones institucionales. La sola inclusión de contenidos no asegura justicia curricular.
2. El aporte científico consiste en entender la transversalización como gobernanza epistémica: importa qué saberes ingresan al currículo y quién decide su selección, validación, circulación, protección y distribución de beneficios.
3. TEJER articula territorialidad, equidad epistémica, justicia curricular, eco-relacionalidad y reciprocidad en cinco niveles, mediante codiseño, mediación, aprendizaje situado y soberanía del conocimiento. Sus relaciones son proposiciones verificables, no efectos demostrados.
4. La diversificación debe avanzar hacia la cogobernanza: el Estado asegura derechos y recursos; regiones e instituciones contextualizan; y las comunidades mantienen autoridad sobre lenguas, saberes y datos sensibles. La rendición de cuentas debe integrar resultados, legitimidad cultural, beneficios y cuidado territorial.
5. TEJER requiere validación participativa y adaptación local. No debe aplicarse como estándar homogéneo ni como instrumento de apropiación; su valor reside en orientar decisiones más justas en instituciones culturalmente diversas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems. *MIS Quarterly*, 25(1), 107–136. <https://doi.org/10.2307/3250961>
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Arias Loaiza, G., Salinas Rios, Y., & Azevedo Brasileiro, T. S. (2024). Experiencias de docentes sobre el uso de materiales educativos en escuelas interculturales bilingües de Condesuyos, Arequipa. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 121–145. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27748>



- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Brand, G., Wise, S., Bedi, G., & Kickett, R. (2023). Embedding Indigenous knowledges and voices in planetary health education. *The Lancet Planetary Health*, 7(1), e97–e102. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(22\)00308-4](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(22)00308-4)
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in reflexive thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Bloomberg, L. (2014). Public value governance: Moving beyond traditional public administration and the new public management. *Public Administration Review*, 74(4), 445–456. <https://doi.org/10.1111/puar.12238>
- Carroll, S. R., Garba, I., Figueroa-Rodríguez, O. L., Holbrook, J., Lovett, R., Materechera, S., Parsons, M., Raseroka, K., Rodriguez-Lonebear, D., Rowe, R., Sara, R., Walker, J. D., Anderson, J., & Hudson, M. (2020). The CARE principles for Indigenous data governance. *Data Science Journal*, 19, Article 43. <https://doi.org/10.5334/dsj-2020-043>
- Castillo, Z. (2025). Universidades interculturales en el Perú, tratamiento de lenguas y lineamientos de implementación en la educación superior. *Lengua y Sociedad*, 24(1), e29421. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v24i1.29421>
- Chigwada, J., Mapara, J., Ngulube, P., & Chabvutagondo, T. (2026). Influence of Indigenous data governance principles on Indigenous knowledge management: Lessons from the Southern African Intangible Cultural Heritage Project. *IFLA Journal*, 52(1), 38–47. <https://doi.org/10.1177/03400352251331471>
- Chávez, O. (2024). Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y las posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 23(1), 103–130. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.25928>

- Chávez-Gonzales, O., & Sánchez-Aguirre, F. de M. (2025). Interculturalidad y formación docente EIB: Percepciones desde la práctica pedagógica. *Desde el Sur*, 17(2), e0019. <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0019>
- da Silva, C., Pereira, F., & Amorim, J. P. (2024). The integration of Indigenous knowledge in school: A systematic review. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(7), 1210–1228. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2184200>
- de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm.
- Edgar, W. B., & Albright, K. S. (2023). Knowledge management activities: Conceptual foundations and research issues. *Journal of Information Science*, 49(6), 1656–1676. <https://doi.org/10.1177/01655515211069538>
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.
- Ferreira, A., & Otley, D. (2009). The design and use of performance management systems: An extended framework for analysis. *Management Accounting Research*, 20(4), 263–282. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2009.07.003>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Original work published 1970)
- Gautam, D. K., Poudel, R. L., & G. C., S. B. (2025). Collaborative culture and higher education institutions' performance: Does knowledge management process mediate? *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251376435>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Macdonald, M., Booth, S., & Jackson-Barrett, L. (2024). An ecosystem of knowledge: Relationality as a framework for teachers to infuse Indigenous perspectives in curriculum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 52(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2314285>



- Malmi, T., & Brown, D. A. (2008). Management control systems as a package—Opportunities, challenges and research directions. *Management Accounting Research*, 19(4), 287–300. <https://doi.org/10.1016/j.mar.2008.09.003>
- Mbah, M., Johnson, A. T., & Chipindi, F. M. (2021). Institutionalizing the intangible through research and engagement: Indigenous knowledge and higher education for sustainable development in Zambia. *International Journal of Educational Development*, 82, 102355. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102355>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente: Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2026). *Propuesta de Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2040*. Minedu.
- Moore, M. H. (1995). *Creating public value: Strategic management in government*. Harvard University Press.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.
- Quarchioni, S., Paternostro, S., & Trovarelli, F. (2022). Knowledge management in higher education: A literature review and further research avenues. *Knowledge Management Research & Practice*, 20(2), 304–319. <https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1730717>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Landier (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). CLACSO.
- Riley, T., Meston, T., Cutler, C., Low-Choy, S., McCormack, B. A., Kim, E.-J. A., Nakar, S., & Vasco, D. (2024). Weaving stories of strength: Ethically integrating Indigenous content in teacher



- education and professional development programmes. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104513>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Tanima, F. A., George, S., & Twyford, E. (2026). Integrating Indigenous knowledge to foster social, environmental, and moral consciousness in accounting education. *Accounting Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09639284.2026.2620746>
- Thompson, K., Lowe, K., Vass, G., & Woods, A. (2024). “Sometimes perception will suffice”: Indigenous Knowledges and the Australian Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 54(4), 377–399. <https://doi.org/10.1080/03626784.2025.2471494>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Indigenous knowledges and ways of knowing for sustainable living*. UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education*. UNESCO.
- Van Norren, D. E., & Seehawer, M. (2025). The future of Sustainable Development Goals and culture: Addressing missing dimensions from four cosmovisions—African Ubuntu, Latin-American Buen Vivir, Buddhist happiness and Nordic Sami Arbediehtu. *The European Journal of Development Research*, 37, 861–884. <https://doi.org/10.1057/s41287-025-00708-6>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Yip, S. Y., & Chakma, U. (2024). The teaching of Indigenous knowledge and perspectives in initial teacher education: A scoping review of empirical studies. *Journal of Further and Higher Education*, 48(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2024.2327029>
- Young-Ferris, A., Bodle, K., Voola, R., Hales, R., & John, J. J. (2026). Indigenous wisdom and co-creation towards decolonisation: A review of Indigenous inclusion in management education. *Australian Journal of Management*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/03128962261431930>

