

Alternativas pedagógicas y educación intercultural. Una lectura desde los aportes de los estudios descolonizadores

María Sol Villagómez¹
y Rogerio Cunha de Campos²

O inventamos o erramos.
(Simón Rodríguez)

Introducción

En este trabajo, se presenta un breve recorrido de la historia del Ecuador desde su fundación hasta la actualidad. A medida que se plantea el desarrollo de los procesos históricos, se hace una revisión de las características de la educación ecuatoriana y se plantean tres alternati-

-
- 1 Candidata a Doctora en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Máster en Docencia con mención en Educomunicación por la Universidad Politécnica Salesiana. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tiene experiencia profesional en instituciones como: Universidad Politécnica Salesiana y Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
 - 2 Profesor Asociado de la Universidad Federal de Minas Gerais - UFMG, actúa en los programas Conocimiento e inclusión social (Doctorado y Maestría) y Doctorado Latinoamericano de la Pos Graduación, y en los cursos de Pedagogía y Licenciaturas de Graduación, de la Facultad de Educación. Investiga y orienta tesis y disertaciones sobre la presencia de nuevos sujetos socioculturales en la constitución del espacio público de la educación en Brasil y en América Latina.

vas pedagógicas que de alguna manera cimentan las utopías educativas y pedagógicas para la construcción de una sociedad más equitativa.

La primera recupera la propuesta de Simón Rodríguez y hace énfasis en los destinatarios de la educación, la segunda ubica las transformaciones de la Revolución Alfariista de la mano de la creación del Estado laico que incorpora nuevos destinatarios en el sistema educativo y, la tercera, centra el análisis en el caso particular del SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) y su aporte a la Educación Intercultural Bilingüe y el de esta a la educación ecuatoriana y a la sociedad en su conjunto.

La tarea que implica este recorrido y el análisis de la historia de la educación del Ecuador en los casi doscientos años de vida del país merece un doble esfuerzo. Por un lado un esfuerzo de síntesis a riesgo de dejar por fuera importantes acontecimientos y, por otro la necesaria relectura de la historia de la educación del país para intentar incluir en la revisión histórica las alternativas pedagógicas, muchas de ellas invisibilizadas en la historiografía de la educación tradicional.

El trabajo recorre la época republicana del país, haciendo énfasis en el análisis tres momentos relevantes en los que se puede ubicar alternativas pedagógicas que por su carácter contrahegemónico las hemos definido como descolonizadoras. Con la claridad de que posiblemente estas experiencias educativas no sean las únicas alternativas pedagógicas que se puedan situar en el Ecuador, si son importantes tanto para la reflexión y el debate, como para la tan necesaria prospectiva educativa. La memoria histórica es el punto de partida para aciertos en la política pública en el sistema educativo y en la formación del profesorado.

Por otro lado, para la comprensión y el análisis de los procesos histórico educativos y las alternativas pedagógicas, se toma como marco la perspectiva de los estudios descolonizadores porque sin duda teniendo la colonialidad en la base de las relaciones sociales, de poder, económicas, políticas y educativas, es posible comprender la problemática de la sociedad y de la educación, a la vez que propicia reconocer las resistencias

centenarias, reales y las alternativas pedagógicas y educativas presentes en la historia ecuatoriana porque nos ofrece el encuadre necesario para interrogar la conformación “profundamente excluyente del mundo moderno, exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. Esto requiere el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de ese orden social...” (Lander, 2000: 4), como son la educación y el sistema educativo.

Desde este horizonte epistemológico, que explica que la colonialidad pervive en la historia del Ecuador, entendemos la educación mucho más que como el progreso sobre la barbarie del discurso colonizador moderno y liberal, porque deja fuera muchas experiencias y discursos y es funcional a lo hegemónico (Rodríguez, 2014: 6) y como práctica “sobredeterminada” (Puiggrós, 1990: 25) donde “la educación es un proceso que no se encuentra ni determinado por otros planos (como el político o el económico), ni tampoco es autónomo, o aislable de modo completamente del conjunto de lo social” (Rodríguez, 2014: 6-7). De esta manera ubicamos, la categoría “alternativa” en el campo de la historia de la educación, permite tornar visibles experiencias, sujetos, propuestas (Rodríguez, 2014: 8) en la historia de la educación ecuatoriana, que desde otro análisis permanecerían ocultas o desconocidas.

Proyecto civilizador, alternativa y resistencias

A nivel global, el siglo XIX significó la consolidación del capitalismo a escala internacional que se origina en el siglo XVI, ahí el comercio entre la metrópoli y las colonias favoreció el desarrollo del capitalismo con el nacimiento del “sistema mundo” (Wallerstein, 1974, 1980, 1989). “La articulación de los mercados se dio a partir de una división internacional del trabajo, dejó a las colonias como proveedoras de materia prima y a los centros industrializados como procesadores y ejes del comercio internacional... desde donde se ejerció hegemonía” (Hidrovo, 2014: 20). Al interior de las colonias, la división del trabajo tuvo carácter

racial (Quijano, 2000). Esta condición se mantiene en gran medida en el Ecuador durante el siglo XIX pues la Constitución fundacional de 1830 “garantizó, entonces, que la soberanía pasara a los hombres, terratenientes, políticos–militares y a los preladados de la Iglesia Católica; y que continuara el antiguo modelo colonial racista, excluyente, teocrático y patriarcal” (Hidrovo, 2014: 23). La independencia de las colonias no eliminó los colonialismos internos y el neocolonialismo (De Sousa Santos, 2014).

El Ecuador nace como república luego de su independencia de la corona española en 1822 y la disolución de la Gran Colombia en 1830. Sin embargo la independencia no significó grandes transformaciones en la estructura social y en la matriz colonial del Estado Ecuatoriano y tampoco a la educación.

“El proceso de emancipación contra España significó, en la práctica, una prolongación de la dominación étnico-neo-europea sobre las poblaciones indígenas y negras a lo largo de los siglos XIX y XX; por ello, “nuestros países no han dejado de ser coloniales” (Walsh, 2009).

En la mayoría de los países andinos, las nuevas repúblicas nacidas de la desarticulación del Estado bolivariano se crearon, no a partir del pacto político constituyente de los ciudadanos como portadores de soberanía individual según el concepto de la doctrina del Estado moderno liberal, sino a partir de un pacto de antiguas corporaciones y entidades territoriales que congregaban grupos de poder criollo (Hidrovo, 2014: 19).

El proyecto de Estado-nación fue homogenizador y monocultural “las estructuras, leyes, instituciones políticas, formas de gobierno y maneras de construir y ejercer la autoridad corresponden a una lógica y racionalidad, a una lengua, a una cosmovisión y filosofía: las de la cultura dominante” (Walsh, 2008: 3). En este caso la occidental, eurocéntrica, blanco-mestiza.

La república de indios y la república de blancos de la colonia se mantienen en la nueva república y se reflejaba en la enorme distancia

cultural y económica entre los indios y blancos. La educación desde la colonia estaba dirigida para los criollos que era la clase gobernante; en el campo, los indígenas y negros siguieron sujetos al sistema hacendatario que los excluyó del sistema educativo durante décadas y en las urbes, estaba destinada a la formación en servicios y la artesanía por lo que la educación fue en pro de la construcción de una nación mestiza desde la razón colonial occidental.

La creación del Estado nación fue un “proyecto político intelectual de mestizaje forjado en el marco estructurante del hecho colonial... asentado en las relaciones de dominación” (Walsh, 2009: 27); entendido como blanqueamiento y negación de la diversidad y de la diferencia. Inspirado en la ilustración, pero gestado desde la racionalidad colonial, pretendía la articulación de un solo Estado nación homogéneo, mestizo y monocultural. La educación, por su puesto, responde a estas mismas lógicas de asimilación/exclusión³ (González, 2011: 25), convirtiéndose en parte de proyecto civilizatorio y monocultural de la modernidad colonial.

Pero, por otro lado, también desde los subalternos (indios y negros) se articula a lo largo de los años un discurso fuerte contra la razón colonizadora en busca de una totalidad distinta, que se evidencia en las resistencias centenarias y en la organización y en las luchas reivindicatorias.

Detenemos el recorrido de la historia de la educación ecuatoriana de aquella, que pensada desde la lógica occidental, también tiene sus fracturas, sus fisuras y en esas fisuras leemos la alternativa. Tal es el caso los planteamientos de Simón Rodríguez, respecto a los destinatarios de la educación cuando “al final de sus años, en 1851, le escribe al Rector del Colegio de Latacunga” (Rodríguez, 2014: 7) en su texto *Consejos de amigos dados al Colegio de Latacunga* dirigido a Don Rafael Quevedo.

3 Según (González, 2011) las políticas de integración de los indígenas (también las de educación) no se estipulaban para que estuvieran al mismo nivel de la cultura hegemónica, sino para que asimilaran los roles del Estado y contribuyeran al progreso.

Si usted desea.... como lo creo... que mi Trabajo y los Gastos, no se pierdan, emprenda su Escuela con... Indios!!!

Bien merecen los dueños del país -los que mantienen el gobierno y la iglesia con su dinero, y a los particulares con su trabajo, que enseñan a sus hijos a hablar, a escribir, a llevar cuentas, y a tratar con decencia... aunque no sea más... que para que sirvan bien a los amos, que la divina providencia les ha dado, con encargo de mostrarles el camino del cielo de blanquitos ! poco, o nada podrá usted esperar para retozar, en las calles, les falta tiempo: y sus padres ven la escuela, como un corral, donde meten a los hijos, sin saludar, y los sacan sin despedirse, se los llevan al campo, sin dar parte y estando en la ciudad, los envían cuando quieren.

No se desanime usted, señor rector, los hombres no son todos unos, escoja usted su gente: en la masa, hay muchas personas de juicio: con los hijos de ellas, podrá usted contar, para emprender la reforma que desea (Extracto tomado de Rodríguez, 1951).

Interesa detenerse en este texto, no solo por lo significativo de su contenido y del contexto en que se enmarca, siendo la provincia de Cotopaxi, una de las de mayor población indígena en el país, con los índices de analfabetismo más altos del Ecuador, incluso en la actualidad⁴ y con una larga historia de exclusión y desatención del Estado central y del Gobierno, principalmente a la educación. Pero por otro lado, también Cotopaxi se ha caracterizado por una larga historia de luchas reivindicatorias, de educación indígena y educación propia. Pero además, mucho interesa el texto por su contenido descolonizador y como alternativa pedagógica para esta zona del país, a pesar de lo cual ha sido poco estudiado en la educación ecuatoriana⁵.

4 En 2010 persiste la brecha entre los distintos grupos étnico-culturales en perjuicio de la población indígena, en la cual el porcentaje de analfabetismo (20,4%) triplica a la media nacional (6,7%). Así, una de cada cinco personas indígenas necesita ser alfabetizada. Las mujeres indígenas, de entre todos los grupos considerados, son quienes presentan la más alta tasa de analfabetismo con un alarmante 26,8% (SENPLADES, 2013: 64).

5 Como lo manifiesta (Paladines, 2007: 167) permaneció en la penumbra hasta 1954 en que Aurelio Espinosa Pólit logró editarlo en el Boletín de la Academia Nacional de Historia.

Otros sujetos en el sistema educativo ecuatoriano

Entre 1895 y 1912, el Estado ecuatoriano experimenta importantes transformaciones con el acceso al poder de los radicales durante la Revolución Alfariata:

En Hispanoamérica, los radicales eran afines a una corriente humanista, cercana a un tipo de democracia social que se acuñó en la Francia revolucionaria. Demandaban la democratización y modernización del Estado, la creación de la nación, el ejercicio de la soberanía nacional, la confiscación de los bienes de la Iglesia Católica y el carácter laico de la República y, por lo tanto, la educación laica y gratuita. Una de las particularidades del radicalismo fue la introducción al debate de la cuestión indígena y en Ecuador proclamaron como objetivo, la libertad de los indios. También soñaban con la integración política de América y se proclamaban anticolonialistas (Hidrovo, 2014: 25).

No obstante de la recuperación posterior del poder por parte de los tradicionales grupos oligárquicos y burgueses, la revolución de Eloy Alfaro, el laicismo y la inversión en educación de amplios sectores populares, la educación de las mujeres y la creación de nuevos normales para la formación de profesores, permitió la incorporación de otros actores en la dinámica social y con ello nuevas relaciones de poder. La obligatoriedad para los hacendados de construir escuelas para indígenas, denominadas escuelas prediales en sus tierras, no logró cumplirse, ni tener el efecto deseado porque muchos hacendados se negaron a construir o enviar a los hijos de los peones a las escuelas. Las escuelas existentes en los predios eran muy pocas y su función era principalmente la castellanización.

El sistema hacendatario y la servidumbre indígena de corte colonial se mantiene en la sierra ecuatoriana en el concertaje hasta la década de 1960. Algunas haciendas que habían sido expropiadas a la iglesia en este período pasan a pertenecer al Estado, pero pervive la explotación de la tierra y de trabajo de los indígenas y campesinos. Sin embargo, el

colocar en el discurso la educación indígena, significó un importante replanteamiento para la época.

Para las décadas de 1950 y 1960 del siglo pasado se crean las primeras escuelas “de indios para indios” o escuelas clandestinas en la zona de Cayambe, en las antiguas haciendas de la Asistencia Pública. La líder indígena Dolores Cacuangó, “luchó por instalar escuelas y sistemas de educación para los niños indígenas. Su lucha fue por la educación, porque los indígenas puedan acceder al conocimiento del lenguaje de los dominadores” (Davalos, 2005: 9), Junto con ella Tránsito Amaguaña y María Luisa Gómez de la Torre impulsaron un largo proceso de luchas y conquistas para la educación indígena y la educación bilingüe en el país.

Desarrollismo, dependencia, reforma estructural y apuestas pedagógicas liberadoras

La segunda mitad del siglo XX se caracterizó en el Ecuador principalmente por el “boom petrolero” durante la dictadura militar y un modelo político desarrollista que orientaba la política económica de la región latinoamericana. Las políticas desarrollistas en el marco de las producciones teóricas de la CEPAL y las nociones de centro-periferia, desarrollo-subdesarrollo (el subdesarrollo como estadio previo al desarrollo) y tercer mundo, pasaron por alto la enorme diversidad étnico-cultural de la región y de Ecuador. De esta manera “el sistema civilizatorio de la modernidad eurocéntrica, que en el siglo xx se constituyó como proyecto desarrollista” (Coraggio, 2014: 167) y por tanto su acción pedagógica mantiene la dicotomía civilización-barbarie.

El desarrollo se orientó hacia el modelo de vida capitalista. Pero el carácter “natural” de la evolución quedó referido a los países capitalistas avanzados, mientras que los demás “carecían” de capacidad transformista, y requería del aporte externo para pisar los umbrales de la civilización. El concepto de progreso, aplicado a nuestras sociedades, se tornó inseparable del aporte externo. El expansionismo encontró, así,

una nueva justificación y se legalizó, nuevamente, una ética mesiánica (Puiggrós, 1999: 136).

Según Puiggrós, tres fueron los programas político-pedagógicos con mayor penetración comunitaria y con gran capacidad desmovilizadora, su acción pedagógica buscaba que la comunidad aprenda “a no pedir a la sociedad lo que esta no está dispuesta a dar, la igualdad social, o al menos, una participación acorde con la condición humana” (Puiggrós, 1999: 178): el Cuerpo de Paz, Los programas de la AID (Agencia Internacional para el Desarrollo) el Instituto Lingüístico de Verano, este último expulsado del Ecuador en 1980 durante el Gobierno de Roldós, fue una de las más importantes conquistas de la resistencia indígena.

La teoría de la dependencia de los años sesenta, en cambio no mira al subdesarrollo como un estadio anterior al desarrollo sino que explica el subdesarrollo en la existencia de países desarrollados. Esta teoría “alentó la conformación de Movimientos de Liberación Anti-imperialistas que recorrerán toda América Latina desde finales de la década del '60 y hasta fines de los '70, bajo la consigna “Liberación o Dependencia”... su correlato en el campo pedagógico propiciando una educación para la liberación, que tendrá en Paulo Freire su más claro exponente” (Garcés, 2014: 6). En este período, se gestan importantes alternativas pedagógicas que serán el inicio de otros procesos educativos de las décadas posteriores a la luz de las ideas emancipadoras de Freire como las campañas de alfabetización, las escuelas indígenas y comunitarias y las luchas por educación “propia”.

El retorno a la democracia se da en el Ecuador en 1979 en el marco de las pugnas por el control del Estado por los tradicionales grupos de poder las oligarquías y la burguesía que pretendía la creación de un “Estado neoliberal bajo una nueva doctrina neocapitalista. La ficción democrática se realizaba a través de partidos políticos que eran, en realidad, representantes de facciones de los grupos de poder para lograr la necesaria negociación en la repartición de la renta estatal petrolera y participar en los réditos de la deuda externa” (Hidrovó, 2014: 27).

Las décadas siguientes (años ochenta y noventa del siglo XX), se caracterizan por la enorme incidencia del neoliberalismo y de la reforma estructural marcada por el Consenso de Washington y caracterizado el avance del capitalismo global y las políticas neoliberales de los gobiernos del siglo XX “democráticos” o mejor “posdemocráticos”, en palabras de Crouch (2004), que se encuentran al servicio del mercado y la globalización económica. Las acciones privatizadoras en unos casos y el descuido, desatención y delegación en otros, marcan el escenario de la política educativa ecuatoriana de la última década del siglo XX.

Pero también fueron décadas de fructíferas resistencias y apuestas pedagógicas liberadoras y emancipadoras, algunas de estas desencadenaron en la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en 1988 con la oficialización de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe).

Educación propia. El SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) una alternativa a la educación monocultural

Cuarenta años antes de la oficialización e institucionalización de la EIB en 1988, en el país ya se habían desarrollado alternativas no oficiales de educación indígena unidas a las luchas por la tierra primero y de la mano de la búsqueda de una educación propia, la educación indígena, luego educación bicultural bilingüe (Garcés, 2004); ligadas a la movilización popular en el marco de los derechos indígenas y sustentadas en procesos de participación y empoderamiento comunitario del proyecto educativo (Ramírez, 2007)

Con el apoyo de instituciones sociales de izquierda y de algunos sectores de la iglesia -a través de programas de alfabetización, la creación de escuelas de educación básica, colegios de educación media, programas interculturales de educación superior y la creación e institucionalización del sistema de educación intercultural bilingüe se logran instalar de manera oficial importantes experiencias educativas a partir

de la oficialización de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador) en 1988.

Este proceso dio origen a un doble sistema educativo en el Ecuador, pues a diferencia de otros países de la región, la EIB en Ecuador constituye un caso especial, pues mientras que en Bolivia atañe a todo el sistema educativo y en el Perú depende de la Educación Rural, en Ecuador la DINEIB tiene autonomía técnica, administrativa y financiera, y funciona paralelamente a la educación “hispana”, que se desarrolla sólo en castellano.

Entre las alternativas más significativas se destaca el caso del SEEIC (Sistema Experimental de Educación Indígena de Cotopaxi) que inicia en la década de 1970 como parte de un proceso de liberación de las viejas estructuras hacendatarias... (Farfán, 2008). Su institucionalización se da en 1989, casi dos décadas después, con la creación de la DINEIB.

En términos de autonomía y pertinencia sociocultural, la primera etapa fue la más fecunda:

...en cuanto a participación social, ya que los padres de familia, los niños, los directivos de las comunidades y los de la provincia estaban profundamente involucrados en los procesos de construcción de su proyecto educativo. Cada uno de estos actores contribuía en la definición de los contenidos curriculares, en las formas de supervisión y evaluación educativas, y en la definición de la propia finalidad de la escuela, que debía estar al servicio del fortalecimiento organizativo y del buen desempeño comunitario en sus proyectos de desarrollo (Ramírez, 2007: 119).

Durante su historia, el SEEIC ha aportado entre otras cosas al desarrollo de la educación intercultural bilingüe y de la “educación propia” que para ese momento, en el mundo indígena suponía la única posibilidad de luchar por la tierra y contra la marginación, exclusión en un territorio donde el analfabetismo era del 100% para las mujeres y del

70% para los hombres (Guerrero 1993, citado por Granda e Iza, 2012) y la pobreza. Así, se organizaron los huahuacunapac huasi o jardines de infantes; la educación básica y el ciclo diversificado a través de la creación del Colegio “Jatari Unancha”; la formación de maestros a través del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac” (Ramírez, 2007).

Como alternativa descolonizadora, a la educación monocultural el SEIC significó un gran aporte a la educación propia y a la educación intercultural bilingüe. Como esta, otras experiencias y alternativas se pueden encontrar a lo largo de toda la serranía ecuatoriana.

Pero sus aportes no se encuentran únicamente en el sistema escolar, la educación indígena fortaleció y se fortaleció en la organización y el movimiento indígena, una consecuencia, entre otras es la desarticulación del sistema hacendatario de origen colonial (Larrea, 2004), además, “colocaron en el debate “nociones como “plurinacionalidad”, “interculturalidad”, “pluriethnicidad” etc. Será la movilización y lucha política del movimiento indígena quien obligará al sistema político ecuatoriano a considerarlas, a tomarlas en cuenta, a rebatirlas o finalmente incorporarlas al debate” (Dávalos, 2005: 2) y en 2008, tanto la interculturalidad como la plurinacionalidad fueron incorporadas en la Constitución ecuatoriana, además de la construcción de la sociedad del Buen Vivir desde la concepción andina de Sumak Kawsay.

Consideraciones finales

La historia educativa ecuatoriana ha sido testigo de prácticas educativas hegemónicas pero también de numerosas experiencias contrahegemónicas; corresponde ahora, conocerlas, estudiarlas y aprender de ellas desde una doble perspectiva que pretende atender a la memoria histórica en primer lugar y a la prospectiva que permita pensar en una educación con y no solo para y la construcción de alternativas pedagógicas que si bien: “ocurren en el marco de estructuras espacio temporales que les marcan límites, pero también en el espacio de la coyuntura donde la intervención de los actores es posible. Sin perder de vista, por

otra parte, la irrupción de lo inesperado, lo no determinado, el azar, como un elemento presente en el devenir histórico de las sociedades” (Rodríguez, 2014: 7).

Nos interesa dejar en el lector, principalmente a los estudiantes de formación docente a quienes se dedica este trabajo, un sabor positivo y esperanzador; de un lado al reconocer la gran capacidad de agencia de los diversos sectores y actores de la educación ecuatoriana y de otro al plantearnos la necesidad de ser creativos a la hora pensar nuevas alternativas pedagógicas, nuevas posibilidades donde todo estemos incluidos en el logro de la utopía del buen vivir. Donde el ideal democrático de buena vida sea posible y para lo cual la educación siempre tendrá algo que hacer y que como alternativas interpelantes, se dan precisamente en los “intersticios, entre las realidades” (De Sousa Santos, 2006: 40)

Bibliografía

- Coraggio, J.L. (2014). Presentación de textos latinoamericanos. En J. L. Coraggio, *Reinventar la izquierda*. Buenos Aires: Universidad Sarmiento, CLACSO, IAEN.
- Crouch, C. (2004). *Posdemocracia*. México: Taurus.
- Dávalos, P. (julio de 2005). *Movimiento indígena: Bitácora de camino*. Recuperado el 2014, de Labour again Publications. International Institute of Social History.
- De Sousa Santos, B. (2006). *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias para una ecología de saberes*. En B. De Sousa Santos, *Reinventar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. En: D. C. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior en América Latina*. Caracas: IESALC- UNESCO.
- Garcés, L. (2014). *Desarrollismo, antiimperialismo y educación. Siglo XX. Década del 60*. Buenos Aires: CLACSO.
- González, M. I. (2011). *La educación como conflicto intercultural en América Latina*. México: Universidad Autónoma de México.

- Guerrero, P. (1993). El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina. Citado por: S. Granda, & A. Iza, *Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC)*. En: Vásquez, L. *La presencia salesiana en el Ecuador, perspectivas históricas y sociales*. Quito: Abya-Yala.
- Hidrovo, T. (2014). La construcción histórica del Estado ecuatoriano. En E. Flor, *Construcción de un Estado democrático para el Buen Vivir: Análisis de las principales transformaciones del Estado ecuatoriano 2007-2012*. Quito: SENPLADES.
- Lander, Edgardo (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En: Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrea, A.M. (2004). El movimiento indígena ecuatoriano, participación y resistencia. *OSAL Observatorio Social de América Latina*, 69.
- Paladines, C. (2007). Simón Rodríguez: El proyecto de una educación social. *Ideas y personajes de la educación latinoamericana y universal*, 159-169.
- Puiggrós, A. (1990). *Alternativas pedagógicas e historia de la educación*. Buenos Aires: Galerna.
- _____(1999). *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Comp.), *Colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, A. (2007). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador. En: V. Zavala, *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima.
- Rodríguez, L. (2014). Alternativas pedagógicas para América Latina. Material del curso virtual Alternativas Pedagógicas de América Latina. CLACSO.
- SENPLADES (2013). Atlas de la desigualdad socio-económica del Ecuador. Quito.
- Wallerstein, I. (1974, 1980, 1989). *Análisis del Sistema Mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad. Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- _____(2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.