

CAPÍTULO VII

Circularidad y conflictividad en la educación intercultural bilingüe: nuevas visiones y viejos conceptos

Mario René Chicaiza Rivera
Universidad Politécnica Salesiana
mchicaiza@ups.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-0630-4796>

Introducción

El Observatorio Social del Ecuador plantea que la educación intercultural bilingüe (EIB) sigue siendo una de las deudas pendientes más grandes del Estado ecuatoriano en el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia. Por nuestra parte, también deseamos trabajar el análisis y crítica de esta misma deuda, pero desde un devenir reflexivo de la situación global hacia una más particularizada y concreta, entendida desde un grupo de estudios de caso. Este método cualitativo, poco usado en la investigación social aplicada a las políticas públicas ecuatorianas, será nuestra estrategia para integrar no únicamente a los derechos de los niños sino de la población indígena general, y a través de ella, descubrir nuestro rostro humano común histórico y presente.

Así mismo, es fundamental resaltar el dinamismo constante de las sociedades, la cual también se replica en las organizaciones sociales, que, como el movimiento indígena, han impulsado iniciativas transversales a nuestra sociedad: la interculturalidad. Si bien para reconocer esta realidad tenemos una buena y permanente información, sin embargo, las realidades individuales quedan, sino olvidadas, relegadas. Para eso se utiliza la expectativa de padres indígenas sobre la educación de las siguientes generaciones en la EIB; esta será nuestra base empírica, y consideramos que desde una visión multimétodo también puede construirse una inclusión de recursos teóricos propios a ciencias sociales como la antropología, historia, sociología y ciencia política.

Es necesario que a estos usos le añadamos un eje transversal e interdisciplinario desde elementos conceptuales. En primer lugar, es importante que usamos elementos teóricos en los que nuestra academia ha avanzado en las últimas décadas: historia social de las clases ecuatorianas, análisis crítico de las acciones liberales, debates sobre el proyecto político movimiento indígena. Aunque aquí solo podamos dejarlos mencionados son reflexiones útiles para hacer una puesta en valor de los alcances, cambios y permanencias de la formación social de nuestro país. Luego, como segunda consideración es tratar de ubicar la importancia teórica de la interculturalidad crítica, pensada desde la importancia política global del movimiento indígena ecuatoriano: una ejecución epistémica que fusiona praxis y teoría. El resto de esta reflexión, y paralelamente, trabajará mayormente una presentación escueta de los resultados desde la realidad de los datos compilados en 22 tesis realizadas en la carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana, que usan la etnografía como instrumento dinámico y profundo, con una fortaleza adicional: sumar a sus protagonistas como sus propios investigadores. De ese modo, al final se presenta la ejecución de una propuesta metodológica en la cual, los estudiantes indígenas “etnografian” un concepto central de las expectativas que tienen los padres de familia sobre las condiciones de la educación intercultural bilingüe (EIB) que desean y

creen les pueden ser efectivas para el mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas y culturales locales. Así es cómo planteamos al Estado y a la academia que el estudio de caso puede ser una de las formas de verificación del servicio efectivo de la EIB a nivel rural y en diversos contextos locales.

En consecuencia, el objetivo de analizar el conjunto de la subjetiva expectativa de los beneficiarios nos está permitiendo determinar los niveles de tal expectativa y cómo esta llega a caracterizarse en las distintas circunstancias o condiciones de acceso educativo del diverso universo estudiado. Además al proporcionarle una explicación contextual y teórica, aunque breve, nos permite comprender la realidad de sus demandas así como de potencialidades para solucionar las problemáticas; eso implica también garantizar derechos con la participación de diversos actores, sumados a más de los evidentes (estudiantes padres de familia, docentes y autoridades escolares, Estado) a actores históricos aun parcialmente invisibilizados (ONG, organismos internacionales, organizaciones religiosas, particulares locales y extranjeros aportantes).

Una aproximación desde las ciencias sociales a la expectativa de la EIB

Partimos de la definición y alcance que tiene el concepto de interculturalidad iniciando desde lo propuesto por Dietz y Mateos (2011) acerca del carácter polifónico y multifacético de este concepto, pues incluye en sí mismo los fenómenos clasificados como multiculturales e interacciones socio-cultural propios de nuestro siglo. Dice que prácticamente esa complejidad y vertiginosa interacción global hacen que no sea posible sintetizar en una visión totalizante esa realidad social contemporánea. Sin embargo, propone tres espacios académicos que han desarrollado buena parte de sus contenidos: el mundo anglosajón, Europa continental y Latinoamérica (p. 25). Hay además tres ideas centrales que rondan estas comprensiones: hay diversidad de preferencias

de análisis sobre sujetos y objetos de conocimiento³ con una fuerte carga histórica acerca de del ocultamiento del otro, propuesta por Dussel (1992); Derrida (1989); también, sobre la migración y las políticas desde el mundo anglosajón y Europa para responder y convivir con esta; los usos latinoamericanos de la interculturalidad a partir de la segunda mitad del siglo XX en Venezuela y México (Dietz, 2017).

Debido a esto, reflexionar sobre la interculturalidad implica un eje aglutinador. Walsh (2010) propone una salida política: la interculturalidad debe construirse desde el subalterno e ir hacia arriba. Por tanto, es un proyecto radical que aún no se construye, debido a que implicaría cambios como el mutuo enriquecimiento entre culturas y la eliminación de jerarquías sobre los saberes (Walsh, 2010). El aporte de Martha Rodríguez incluye en el análisis de la interculturalidad a la educación pues es un “laboratorio vivo” (Rodríguez Cruz, 2019, pp. 3-4) apto para mirar integralmente las luchas indígenas contra las exclusiones históricas por una mayor justicia social y económica.

Considerar así la interculturalidad crea una expectativa, a la cual desde una definición de Vroom (2009), diremos es:

La motivación personal que oriente las de acciones a seguir para alcanzar los objetivos planteados... está representada por la convicción que posee la persona de que el esfuerzo depositado en su trabajo producirá el efecto deseado...si la persona considera que posee la capacidad necesaria para lograr el objetivo le asignará una expectativa alta, en caso contrario le asignará una expectativa baja. (p. 19)

3 Rafael Polo plantea que los sujetos políticos y su participación en la historia *visible* surgen de las estrategias que se construyen para visibilizarlos o no: es un conflicto político por crear la realidad y la palabra. Además, eso ya se configura como un conocimiento donde “los objetos del saber emergen de los regímenes del pensamiento, en el campo del orden del saber...Esto es, una configuración específica de ver, de hacer, de sentir, de asignar los espacios y las funciones que van a ocupar los individuos, un lenguaje de producción enunciativa y de formas de identificación social y estatal” (2020, p. 10).

Ello se complementa por un debate en psicología sobre la expectativa. Desde el conductismo la expectativa solo es un proceso de motivación y reacción; pero, desde la teoría del procesamiento activo de información, los sujetos se enfrentarían a condiciones y recursos existentes para convertirlos en oportunidades que amplían la realización de expectativas (Rioseco, 2015). La consecuencia es un constante aprendizaje. En este sentido, la expectativa estaría determinada en general por el contexto, recursos y las acciones que los sujetos realizan en su medio; en nuestro caso la compleja EIB y lo que esperan de ella las comunidades, unas con mejores resultados que otras.

Para articular los resultados, utilizamos la propuesta de tres estudios de caso de la UPS que sostienen que los padres llegan a distintos niveles de expectativa: una potencial, muy alta, debido a los que se pueden ver los mejores resultados en varias fuentes. Una real, donde se enfrentan a su condición inmediata y sus limitaciones, y terminan logrando los mínimos de sus metas (Cabascango, 2017; Tipanluisa, 2017; Cabascango, 2017). De allí surge una batería de demandas frente a la existencia de derechos universales incumplidos desde el Estado.

En otro orden, es importante evaluar las expectativas exitosas y excepcionales que varias comunidades han realizado en la educación intercultural bilingüe. Esas experiencias han logrado proyectarse hacia la comunidad: crea beneficios y conexiones reales con el bienestar general. Justamente, considerarlas nos ayudará a delinear diálogos de saberes susceptibles de compartirse y aplicarse. Incluso creemos que sus prácticas pueden convertirse en puntos de referencia de políticas públicas y acciones comunitarias sostenibles.

Expectativas potenciales, reales, demandas generadas y proyecciones de mejora

Los estudios de caso en cuestión se ubican geográficamente en dos provincias de la sierra centro norte, primero en Pichincha, ubicados en el Distrito Metropolitano y en la parroquia de Calde-

rón; también se incluye los cantones de Cayambe (tres parroquias: Cangahua donde tenemos diez estudios de caso, Olmedo dos y Juan Montalvo una) y el cantón Pedro Moncayo (tres parroquias, Tupigachi, Tabacundo y Tocachi). En la segunda provincia, Imbabura, tenemos el cantón de Otavalo (una parroquia). Gran parte de los estudios se encuentran en el cantón Cayambe, que también fue un espacio dinámico de luchas políticas indígenas, así como de origen y defensa de la EIB. Esto nos lleva a concentrarnos un poco más en el cantón Cayambe y hacer una proyección con referencias a temáticas similares en otras parroquias.

Con esta base, partimos de la expectativa potencial, empezando por las estadísticas nacionales que nos dan un contexto: el acceso a la educación. En cuanto a nuestros estudios de caso, 6 de 13 unidades educativas de Cayambe son fundadas entre 1970 a 1990 (Aules, 2019; Cabascango, 2017; Cogaguillo, 2017; Morán, 2017; Vásquez, 2017; Vergara, 2018), dato que coincide con el mejoramiento económico relativo y la respuesta a las exigencias políticas indígenas y sociales del país, aunque parcialmente, dado que la concentración de tierra⁴ continúa. No obstante, parte de las comunidades tiene una percepción favorable de la EIB, la perciben como resultado de las luchas políticas indígenas⁵ (Vergara, 2018). Las condiciones de

4 Cayambe era un enclave importante de esa concentración, y como muestra la hacienda de Guachalá (parroquia de Cangahua) una de las más extensas y antiguas que en sus mejores tiempos (1700 a 1947), controlaban más de 12 000 ha o el equivalente al 12 % de toda la extensión agraria de Cayambe. Por su importancia está íntimamente ligada las élites del Ecuador: propiedad Azcázubi, sobrina de Gabriel García Moreno y luego de la familia Bonifaz que fue pionero de la tecnificación agrícola y ganadera desde 1926 (Becker, 2009, p. 171).

5 El proceso mismo de constitución del EIB estuvo dirigido por Dolores Cacuango y apoyado por la Federación Femenina Ecuatoriana del Partido Comunista que a través de María Angélica Hidrovo y María Gómez Gómez de la Torre, mediadoras de un interesante proceso: la conjunción entre los militantes del partido comunista y los dirigentes indígenas una visión abierta integradora a nivel cultural así como un proceso de reconocimiento. Por su parte los hacendados siempre estuvieron interesados en mantener el analfabetismo indígena (Martha Rodríguez, 2018, p. 30).

la educación primaria rural cambian de modo importante, con un crecimiento considerable que garantiza un crecimiento, en especial desde los años 1990 con una tasa de matrícula de 85 % hacia 2010 de un 92 %. Condición menos favorable tuvo la educación secundaria rural en los mismos años: 1990 con 24 % y 2010 con 60 %. En el caso de educación superior crece de modo mucho más modesto, así tenemos que, a nivel nacional en 1990 —en el área rural— solamente el 4 % de la población tenía acceso a la educación superior, y para 2010 ese porcentaje crece hasta el 12 %; a pesar de que el crecimiento porcentual llega a triplicarse, el acceso a educación superior no es suficiente; en ese porcentaje se incluyen varios dirigentes quienes tienen una formación a nivel profesional universitario.

Las condiciones de mejora relativa de unos pocos miembros de la comunidad, a pesar de ser excepcional, han generado una expectativa alta en las comunidades indígenas donde se han dado. Estos casos de triunfo individual, superaron: analfabetismo, pobreza, pocos conocimientos de castellano. Este grupo poblacional que cuenta con cierta formación, pudieron mejorar su condición en medio de reformas agrarias (1960 y 1974), y cumplieron con una primera fase: aprendieron a leer y escribir para acceder a empleos básicos en la cabecera cantonal o ciudades cercanas (Villa, 2019) además de conocimientos básicos de comercialización (Cabascango, 2017, p. 35). Consideran así que sus hijos tienen más ventajas comparativas y gracias a que la unidad EIB se ha convertido en el “motor” de la comunidad: la educación superior universitaria es posible para quienes hagan los esfuerzos suficientes (Farinango, 2018), y a través de una beca o la opción de que el estudiante universitario trabaje y estudie (Sandoval, 2019).

Uno de los objetivos ideales es ser profesional y regresar a sus comunidades para ayudar en casos de profesionales agrónomos y docentes en una comunidad (Cabascango, 2017).⁶ Además, reconocen el trabajo combinado de ONG, comunidad y Estado (Cogagui-

6 También está la formación social tradicional como la de abogados (Tipanluisa, 2017, p. 51) y docentes (Pilca, 2017, p. 57) que colaboran en la comunidad. En

llo, 2017), se han consolidado los esfuerzos por la EIB. Es interesante que algunos miembros de comunidades hablen de las aperturas que la EIB les ha proporcionado personalmente (Pilataxi, 2017). Si bien, esto es una expectativa alta y realizable para pocos miembros de la comunidad, no todas las condiciones son similares.

Sin embargo, hay comunidades en las que consideran que las unidades de EIB han mejorado pero que necesitan seguir haciéndolo (Tipanluisa, 2018). De ese modo comenzaríamos a reflexionar las expectativas reales que pueden partir de mirar la Unidades EIB, desatendidas por el Estado, situación que se agrava según se aleje de los centros más poblados, comenzando por dificultades de infraestructura escolar (Cabascango, 2017). En una de las comunidades, los padres perciben problemas en el proceso intermedio de transición escuela a colegio, en lecto-escritura en extremo de percibirlo como que los niños no pueden leer (Terán, 2017).

Esto se asocia también a la situación docente y su compromiso con la comunidad. “Los docentes no están comprometidos” (Farinango, 2018), “no saben kichwa” (Tipanluisa, 2018). Una comunidad percibe que los docentes enseñan “cosas de otros lados”, que podría entenderse como datos ajenos a su cultura y los niños terminan avergonzándose de su cultura (Tipanluisa, 2018). También tenemos el caso de una comunidad donde han observado que la mayoría de los docentes no están preparados y no conocen el modelo de EIB (Pilca, 2017, p. 57). Por lo general con los maestros no oriundos piden su acercamiento laboral al domicilio a los dos años (Farinango, 2018, p. 34), lo cual provoca una inestabilidad periódica de maestros de las unidades de EIB. Las Unidades EIB no están acordes ni actualizadas con avances en unidades educativas urbanas (Pilca, 2017, p. 48). Circunstancias como las descritas explican que haya comunidades analizadas en los estudios de caso que plantean que el 30 % de una comunidad considera mala la EIB (Paguay, 2017, p. 37), y en un igual

esta situación parte de las comunidades tiene una percepción favorable, la perciben como resultado de las luchas políticas indígenas (Vérgara, 2018, p. 32).

porcentaje que la EIB no tiene relación alguna con educación que pueda aplicarse en la agricultura y ganadería (Sandoval, 2019, p. 29).

Lo mismo sucede en los puntajes, requisito de acceso universitario, pues no logran alcanzar los mínimos (Terán, 2017, p. 52). Los padres ven a la EIB como descontextualizada tanto en la realidad de sus comunidades, y actividades productivas (Sandoval, 2019, p. 36), como también respecto del avance y las ventajas que le educación urbana puede presentar para la movilidad social o la conexión al avance o acceso tecnológico. Además, tienen presente que tener un empleo u oficio no es suficiente y que sería mejor lograr una profesión universitaria que garantice salir de la pobreza (Vásquez, 2018, p. 23). También, como ya analizamos el porcentaje de universitarios es baja, incluso en los datos compilados tenemos que en una comunidad hay un total de 21 en toda la parroquia (Catucuago, 2019, p. 9). En otra comunidad lo presenta en porcentaje y afirma que el 2 % tuvo acceso a la educación (Paguay, 2017). Esto por otra parte, también hace que la población se plantee permanentemente su condición de pobreza⁷ y de desnutrición (Morán, 2017, p. 37). Esto se acentúa al considerar en lo económico, las tierras de varias comunidades están en el páramo sin agua de riego, solo pueden producir anualmente y por ello se usa solo como recurso de supervivencia y no de comercialización (Sandoval, 2019, p. 10). Sin embargo, esto ha provocado que haya una serie de exigencias que articulado tanto a nivel político a través de organizaciones sociales indígenas que son interpuestas a las autoridades. Esos elementos en condiciones políticas adecuadas se van transformando en demandas cada vez más sistemáticas.

7 Tocagón (2017) hace la siguiente cita: “En el Diario del Norte (2015) Jorge Martínez subsecretario de la zona 1 del SENPLADES, indica que a nivel provincial “el área rural más pobre por necesidades básicas insatisfechas es Pimampiro con el 87,4 %, seguido por Otavalo con el 84,5 %; Cotacachi 84 %; Urcuquí con 75,1 %; Ibarra con el 69 % y el cantón menos pobre es Antonio Ante con 64,8 %” (p. A3). En conclusión, Otavalo ocupa el segundo lugar a nivel provincial, como área rural más pobre por NBI”.

Casos excepcionales sus potencialidades y posibles proyecciones

Hay varias comunidades que comprenden la importancia de la EIB transversalizada en varias dimensiones al interior de estas. De allí el apoyo constante que reciben las unidades de EIB por parte de la comunidad (Vásconez, 2017, p. 38). Una de las formas más importantes es el uso de mingas comunitarias como medio de apoyo a las unidades educativas (Tocagón, 2017, p. 46). Incluso en algunas autoridades educativas hacen un cálculo del número de padres que participan periódicamente y aseguran bordea el 80 % (Villa, 2019, p. 47); además, lo consideran como una parte esencial del progreso de sus unidades educativas (Ushiña, 2019, p. 34) Entre los ejemplos de unidades excepcionales tenemos a la de Calderón (Terán, 2017, p. 9) y también en Cayambe (Vásconez, 2017, p. 12) donde lo hacen creando una serie de potencialidades importantes, que en el segundo caso le permitieron convertirse en una Unidad Educativa del Milenio. En estas unidades de EIB, hay referencias de las autoridades que proponen que los estudiantes secundarios aprueban sin problema las distintas etapas del acceso a la universidad.

Otro dato valioso, es que hay comuneros que estas unidades educativas hacen referencia a la necesidad de promocionar la ciencia indígena y la cultura propia en especial de las fiestas agrícolas y sus conocimientos astronómicos asociados a ellas (Cogaguillo, 2017, p. 55). Otro caso excepcional es la permanencia de clases y educación técnica en la Unidad Educativa de Quito donde hay educación técnica de textiles, mecánica y estética (Terán, 2017), situación similar Unidad Educativa del milenio Olmedo Pesillo Cayambe. Aunque, también a este respecto hay solicitudes de clases y cursos de educación técnica orientadas hacia la producción ganadera, como agrícola complementada por solicitudes de miembros de comunidades sobre el establecimiento de un programa universitario que pruebe y difunda el uso de la agroecología (Vásconez, 2017). En el caso de la comunidad de Cuniburo, como anota Rea (2018):

La educación ha cumplido con las expectativas de las familias y ha mejorado la calidad de vida de sus habitantes, ya que se evidencia en su gran mayoría los hijos de los comuneros han accedido a educación de nivel superior en universidades nacionales públicas y privadas, como también en universidades del extranjero, es así que los jefes de familia manifiestan que cualquier esfuerzo es necesario con la finalidad que sus hijos accedan a una educación de buena calidad aun cuando los costos de acceso a sus aspiraciones sean elevados. (p. 45)

Las unidades educativas de EIB de la muestra investigada, afirman que buena parte de su estudiantado ingresa al sistema universitario sin problema (Pilataxi, 2017). Los esfuerzos se han concretado en una Unidad Educativa del Milenio en Cangahua, que también ha facilitado alianzas entre las comunidades aledañas de la zona.

Pinguilmi, Pitana, La Buena Esperanza, San Luis de Guachalá, La Josefina y Cuniburo. Entre las finalidades está evitar la migración de los estudiantes a las diferentes unidades educativas de las zonas urbanas Cayambe para culminar sus estudios hasta el bachillerato con la calidad adecuada (Rea, 2018).

Replicando esa lógica y uniendo a los elementos descubiertos es estos estudios de caso podemos proponer una lógica de fortalecimiento de las experiencias de EIB y su proyección al desarrollo integral comunitario local. El sistema propondría partir de investigar sobre las experiencias comunitarias y sus unidades de EIB, luego reconocer sus necesidades y promover su financiamiento, promover sus alcances a través de campañas de información masiva con la colaboración de los actores principales. En conclusión, las experiencias exitosas, o que parcialmente lograron sus objetivos, son ejemplos de potencialización de recursos comunitarios que el Estado pueden tomar como el inicio de una política pública constante y permanente.

Referencias bibliográficas

Aules Aules, J. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad "Jurídica la Compañía Lote*

- 2", *parroquia Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/4agVZim>
- Cabascango, R. (2017) *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad Carrera, parroquia Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS) <https://bit.ly/4coBXUL>
- Catucuaño Quilumbaquín, M. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación intercultural bilingüe. Análisis de caso en la Comuna Chaupiloma, parroquia Tupigachi*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3TINxrg>
- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Ediciones Cátedra.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación. Interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica en II-SUE – UNAM. *Perfiles educativos*, 39(156). Universidad Autónoma de México.
- Dussel, E. (1992). *El encubrimiento del otro*. Editorial Abya-Yala.
- Farinango Correa, R. (2018). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación análisis de caso en la comunidad la Josefina, parroquia Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/4904DjW>
- INEC-sin. (2021). Estadísticas Educación. Quito: INEC. <https://bit.ly/3TDkhNQ>
- Morán Farinango, W. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la Comunidad del Cercado, cantón Cotacachi*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3viWXvv>
- Paguay Yupa, J. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación análisis de caso en la comunidad San José, parroquia Tabacundo*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/43kExHt>
- Pilatáxi Cañarejo, T. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad San Pablo Urco, parroquia Olmedo*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3vrv18G>

- Pilca Salazar, N. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación análisis de caso en la comuna San Antonio*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3IFLzWx>
- Rea Oviedo, M. (2018) *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la Comunidad Cuniburo, parroquia Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3vkgVWL>
- Rioseco Pais, M. (2015). Un marco conceptual para la definición de expectativas de resultado y eficacia en el ámbito de la integración de las TIC en educación en UCM. *Convergencia Educativa*, (5), 67-84. Universidad Católica de Maule. <https://bit.ly/3Thc2po>
- Rodríguez Cruz, M. (2019) *Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Vacíos y desafíos en Ecuador*. Editorial UCO Press Universidad de Córdoba.
- Sandoval Cañarejo, M. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad San Pablo Urco*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3vk8L0D>
- Terán Moncayo, A. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comuna San Miguel del Común, parroquia Calderón*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/43DVXix>
- Tipanluisa Quinatoa, M. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad Pitana Bajo*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3TDHwHI>
- Tipanluisa Umaquina, L. (2018) *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la Comunidad la Candelaria*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/4czeyjR>.
- Tocagón Tabango, D. (2017) *Expectativas de la familia indígena frente a la educación análisis de caso en la comunidad "Tocagón", parroquia San Rafael de la Laguna*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3PrpHJp>
- Ushiña Siete, M. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad Santa Rosa de Pingulmi, parroquia de Cangahua*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/49TWq28>
- Vásconez Paredes, C. (2017). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad de Pesillo, cantón Cayambe*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3II0oyU>

- Vergara Peñafiel, C. (2018). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación intercultural bilingüe: análisis de caso en la comunidad San José Chico, parroquia Tabacundo*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/3TpWgse>
- Villa Tupiza, M. (2019). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación. Análisis de caso en la comunidad Chaupiloma, Parroquia Tupigachi*. Universidad Politécnica Salesiana (UPS). <https://bit.ly/49Xspi2>
- Vroom H, V. (2009). *Modelo de Expectativas*. Universidad de la Salle.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (desde) el in-surgir, re-existir y re-vivir. Universidad del Museo Social de Argentina. *Revista (entre palabras)*, 3, Buenos Aires.