

## ESCUELA OTRA HOJA DE RUTA

Grupo en colaboración: ***Educación popular: reactualizaciones, educación artística y movimientos sociales***

### REFERENTES TEÓRICOS METODOLÓGICOS GRUPO QUITO<sup>1</sup>

#### INTRODUCCIÓN

Queremos empezar recordando la pregunta general que guía nuestra investigación en Quito. Desde una posición pos-colonial **¿podemos re-conocer unas visiones, principios y herramientas metodológicas en la educación popular y las tradiciones de educación atravesada por cosmovisiones indígenas en la región andina del Ecuador?**

Esta pregunta se concibió desde nuestra experiencia como educadoras, artistas e investigadoras trabajando en diálogo con comunidades y territorios que se encuentran en negociación y disputa con las formas de ser gobernados. Entre esas formas de gobierno están las instituciones culturales, sus políticas educativas y de patrimonio, que tienen una incidencia creciente, directa e indirecta en las condiciones de convivencia en términos culturales y materiales en la ciudad de Quito. Sus discursos han (y siguen) legitimando los procesos de precarización y expulsión de las poblaciones indígenas de los sectores considerados rutas patrimoniales y turísticas, mientras que a nivel nacional se desmantelan los espacios de educación intercultural bilingüe que han sido clave en la organización popular e indígena. Este contexto nos exigía tomar una posición e intentar incidir en la posición discursiva de la institución cultural, pero sobre todo nos exigía hacernos de unas herramientas (metodológicas) que no disponíamos para un diálogo desde la práctica.

Hay que tener en cuenta que los movimientos sociales en nuestro contexto están marcados históricamente por la cuestión étnica e identitaria, y principalmente desde el surgimiento del movimiento indígena en la década de 1990, la concepción sobre estado-nación moderno tuvo que ser replanteada frente a la exigencia de inclusión e interculturalidad. Hoy es ineludible considerar a los barrios obreros de la ciudad, además de su condición de clase, desde su autoidentificación étnica, su herencia campesina, migrante e indígena. Desde una perspectiva histórica, estos barrios son el resultado de un ordenamiento colonial y racista de la ciudad. De la misma forma, el conflicto de la *gentrificación* en el centro histórico de Quito se encarna en la resistencia de los comerciantes populares a abandonar sus espacios de trabajo autónomo (mujeres trabajadoras mayoritariamente indígenas). En el fondo está latiendo el deseo de “ordenar” y “blanquear” la ciudad desvalorizando los vínculos que mantiene la ciudad andina con la ruralidad, afectando la reproducción de la lengua kichwa y saberes ancestrales.

---

<sup>1</sup> Textos por Anahi Marcoff y Alejandro Cevallos. Edición a cargo de Alejandro Cevallos. Sistematización encuentro Comunas, transcripción de entrevistas y notas de campo por Lola Perreño.

Trabajar en educación, arte, investigación, comprometidas con estas disputas por el territorio, la memoria y la diferencia no tiene un objetivo de preservación. La tarea tiene que ver más bien con los cuidados de una ecología cultural urbano-rural diversa, que se reproduce, se transforma, se regenera en la medida de que nos interrelacionamos desde el reconocimiento en un marco de justicia social y epistemológica. La ecología cultural en su complejidad no puede estar prescrita ni administrada por el estado ni quedar a la depredación de las industrias del turismo y los intereses privados.

De esta manera, las formas que hemos aprendido y que reconocemos como espacios de intervención y controversia, como la mediación educativa, las exposiciones o las mismas prácticas de investigación y arte quedan en suspenso, por ser desaprendidas y recreadas en diálogo con las formas de hacer y pensar de las comunidades y movimientos sociales que históricamente y desde cosmovisiones otras han desarrollado para la organización, la auto-representación, el aprendizaje y los cuidados del común.

En este texto intentamos iniciar una conversación con esas trayectorias y tradiciones, presentando en primer lugar una revisión de carácter histórico y crítico de las experiencias de educación y comunicación popular en el Ecuador desde la década de 1940, y la relación de estas luchas con la configuración de una demanda por la educación intercultural bilingüe. Además, estableceremos un vínculo entre estos procesos y aquellas formas de organización política y social que consolidarían el movimiento indígena en la región en la década de 1990, y conllevarían la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE. Creemos que tener en cuenta este marco histórico puede ser útil para entender nuestra búsqueda actual de referentes de pensamiento y práctica.

En un segundo momento, presentaremos como referentes algunos planteamientos de agricultoras, educadoras y dirigentes comunales que nos ayudan a entender la dimensión educativa de sus prácticas comunitarias, una dimensión que por el momento llamaremos “educación comunitaria indígena”, aunque no nos referimos a la educación en un sentido institucional, ni constreñida a la escuela, porque no se trata de un espacio concesionado por el estado y no forma parte del currículo, sino que se desarrolla en la reproducción de la vida comunitaria y sus formas de auto-gobernanza.

## **1. TRAYECTORIAS DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LAS LUCHAS POR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR COMO REFERENTE DE PARTIDA**

Históricamente la región sobre la cual se consolidó el Estado ecuatoriano ha estado habitada por una gran diversidad de culturas, muchas de las cuales hoy son reconocidas como nacionalidades en la actual Constitución nacional. El Ecuador siempre ha sido un Estado plurinacional, cuyo reconocimiento -largamente postergado tras el ideal de una nación homogeneizada según los parámetros occidentales- ha sido objeto de numerosas luchas históricas que combinaban demandas de redistribución y reconocimiento (Fraser, 1997). En estas luchas se expresaban reclamos por una mayor justicia social que requieren entender las maneras como se entrelazan las desventajas económicas, el racismo y la marginación cultural.

En este sentido, Pablo Dávalos (2005) afirma que la noción de "interculturalidad" se ha ido transformando y politizando hasta convertirse en la base de tipo epistemológico que ha posibilitado la construcción organizativa y política del movimiento indígena ecuatoriano. La apropiación del término interculturalidad y su uso político por parte del movimiento indígena tiene como uno de sus puntos de partida las demandas por el acceso a una educación, pero no solo al sistema educativo occidental y hegemónico, sino a una educación propia que no desconozca sus culturas; sus lenguas y por ende sus modos de conocer e interpretar el mundo. Este concepto se ha ido complejizando y traspasando el ámbito de la educación formal para constituirse en una demanda epistemológica de reconocimiento cultural, proponiendo un diálogo de saberes en todos los ámbitos de la constitución social. Es decir, promover la pluralidad respecto a lo que entendemos por educación, cultura, memorias, salud, alimentación, justicia etc.

### **Breve historización de las luchas por la educación intercultural bilingüe.**

Las enormes dificultades de acceso de los pueblos indígenas al sistema educativo profundizaban las relaciones de dominación y exclusión en varios sentidos. Por un lado, el uso de la lengua oficial, el español -idioma ajeno- y el dominio de la escritura resultaban primordiales en la lucha política indígena. Carmen Martínez (2009) señala que “a pesar de la existencia de leyes republicanas que promovían la educación de los indios, la mayoría estuvieron excluidos de la alfabetización básica hasta los años sesenta y setenta del siglo veinte” (2009. P.178). Por otro lado, aquellos pocos que lograban ser incluidos lo eran en un sistema educativo hispano y occidental alejado de sus realidades y de las necesidades de su comunidad, iniciándose un fuerte proceso de aculturación asentado en la educación.

Ante la evidencia de que la escuela se tornaba un lugar de reafirmación de la exclusión, las comunidades indígenas empezaron a plantearse la necesidad de una alternativa educativa que correspondiera con su realidad socio-cultural y que fuera impartida en su propia lengua. De acuerdo con Martínez (2009), la educación intercultural bilingüe es planteada –en un inicio- por educadores y líderes del movimiento indígena como una herramienta de preservación de las lenguas y culturas propias de las poblaciones indígenas.

Conscientes de que mediante la educación se prolongaba la dominación impuesta desde el período colonial, las demandas por una educación propia son demandas por reconocimiento y – aunque en un principio no hayan estado formuladas en estos términos- son demandas por descolonización ante un Estado republicano que en relación a la poblaciones indígenas mantenía un hilo de continuidad con la opresión colonial.

El concepto de *colonialidad del poder* propuesto por Aníbal Quijano (2000) será axial en la explicación de los procesos sociales gestados desde el siglo XVI hasta la actual persistencia de diversas formas de racismo (frecuentemente solapado, o inconsciente) y la naturalización de situaciones inequitativas. Las singularidades de los pueblos originarios fueron subsumidas violentamente al universal absoluto occidental” (Martínez Andrade, 2012) ya que con la conquista de América “se instauró una nueva relación de poder no solo en el plano social y económico sino también en el nivel epistémico” (íbid). En este sentido el intelectual indígena Armando Muyulema

(2001) señala que el conquistador-narrador al ponerle nombre a las cosas no inaugura mundo sino una disputa por la representación del mundo (p. 328). Todo lo anterior nos lleva a afirmar la existencia de una *colonialidad del saber* que se deriva de la *colonialidad del poder*.

### **El sistema de hacienda y las luchas por la educación en la región andina ecuatoriana**

Los primeros antecedentes de esta pelea por una educación propia pueden buscarse en la formación de las escuelas indígenas de Cayambe durante la década de 1940 lideradas por una indígena y mujer, Dolores Cacuangó. Es importante entender que hasta los años 1960, la forma de producción de hacienda caracterizaba la estructura agraria en la casi totalidad de la sierra ecuatoriana. La hacienda se basaba en el monopolio de la tierra y en la extracción de renta (en trabajo y/o especies) a la mano de obra articulada a ella mediante el sistema de huasipungo que se lograba mediante el arraigo de algunas familias en la hacienda. Los huasipungueros y sus familias debían trabajar algunos días a la semana en las tierras del hacendado y, en los días restantes, ocuparse de las labores agrícolas en el predio que el terrateniente les asignaba para su sustento (Guerrero, 1991).

Este modo de producción beneficiaba ampliamente a los hacendados mientras que los campesinos, muchos de ellos indígenas, vivían condiciones de explotación y pobreza que fueron generando una creciente demanda por una reforma agraria.

En este contexto las demandas educativas se relacionan con otras demandas por ejemplo, en la pelea por los derechos a la tierra se hizo evidente la necesidad de acceder a la alfabetización para poder llevar a cabo las batallas legales necesarias y no dejarse engañar a la hora de firmar papeles. Pablo Dávalos (2005) señala: “El acceso a los códigos de la cultura dominante abría la posibilidad de comprender los mecanismos de la semántica de la dominación, en ese sentido la educación era (y es) un acto político y reivindicativo, pero no solo se trata de comprender los códigos de cultura dominante sino rescatar, recuperar y reconstruir los saberes ancestrales que en muchos casos nada tienen que ver con los códigos de la cultura dominante. La recuperación y reconstitución del saber en realidad era la recuperación y reconstitución del sujeto.” (Dávalos, 2005, p.22)

Bajo esta perspectiva se desarrollan las primeras experiencias educativas impulsadas por la Federación Ecuatoriana de Indios -relacionada con el Partido Comunista- fundada en 1944 por Dolores Cacuangó y Tránsito Amaguaña, quienes en 1946 crean la primera escuela indígena que incluía el uso de las lenguas maternas como un elemento de reivindicación cultural. A partir de esta primera escuela ubicada en la provincia de Cayambe se fueron abriendo otras unidades educativas llegando incluso hasta la provincia de Pichincha. Es importante señalar que las escuelas, en su mayoría, funcionaron sin financiamiento ni reconocimiento oficial hasta 1963, cuando asume el poder la Junta militar y es cerrado el último establecimiento. Esta experiencia conocida como las “Escuelas indígenas de Cayambe” dejó importantes improntas en la memoria del movimiento indígena, especialmente de la Sierra, y suele ser señalada como un momento fundacional en las luchas por la educación intercultural bilingüe.

El gobierno Militar instaurado en 1963 adoptó medidas de planificación del desarrollo tendientes a generar una mayor modernización del Estado. Estas reformas se enmarcan en las políticas

promovidas por Estados Unidos mediante la Alianza para el Progreso, las cuales intentaban evitar que el descontento social y la pobreza de los países latinoamericanos dieran lugar a nuevas revoluciones como la cubana. La transición de un "estado tradicional" a un "estado moderno" marcó el rumbo de las políticas estatales de los años 1960 y al año de haber asumido el poder, la Junta Militar, aprueba la Ley de Reforma Agraria. Sin embargo, la reforma no surtió los efectos esperados por los campesinos. La Reforma Agraria, entregó predios sumamente pequeños y no repartió las mejores tierras ni a los indígenas ni a los campesinos. Según Villegas (1998), esto provocó una multiplicación de los minifundios creando una situación intolerable en el interior de las comunidades, causando, entre otras cosas, un permanente y progresivo desplazamiento de los indígenas a las ciudades en busca de recursos complementarios para su subsistencia.

Al mismo tiempo, las corrientes desarrollistas surgidas en esos años otorgaron un papel central a la educación como instrumento clave para promover el bienestar y reducir las desigualdades sociales (Tamayo y Astorga, 2011). La educación era pensada como una vía de inclusión social mediante la difusión de los códigos de la modernidad y la ciudadanía así como una forma de mejorar los niveles de calificación de la población que incidiría en las posibilidades de obtención trabajos y, por ende, impulsaba el crecimiento económico del país en tanto significaba un incremento de la productividad laboral, sobre todo con miras a expandir el mercado interno (Moya, 1987).

### **Comunicación popular y educación bilingüe: escuelas radiofónicas populares del Ecuador ERPE**

En 1954, Monseñor Leónidas Proaño<sup>2</sup> llega a la Diócesis de Bolívar y se encuentra con el cuadro anteriormente descrito y haciendo un balance de la situación Proaño retoma la experiencia de radio

Sutatenza<sup>3</sup> y en 1962 funda las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador – ERPE.

El primer periodo de ERPE, que va desde 1962 a 1974 fue denominado como la “alfabetización por radio”. El objetivo principal de ese momento era llevar el alfabeto a indígenas y campesinos mediante un programa de alfabetización que abarcó aproximadamente a 18.000 indígenas y campesinos en 16 de las entonces 18 provincias del Ecuador (Reyes, 2007) aunque su labor principal se concentró en la provincia andina de Chimborazo.

---

<sup>2</sup> Nació en la parroquia de San Antonio de Ibarra el 29 de enero de 1910, murió el 31 de agosto de 1989. En el año 1954 fue consagrado Obispo de Riobamba. Entre sus principales acciones se encuentran: la fundación de las ERPE (Escuelas Radiofónicas Populares), el Centro de Estudios y Acción Social (CEAS). Es el pionero en Ecuador de la alfabetización de los indígenas en su lengua materna y quien por primera vez – aún antes de la promulgación de la primera Ley de Reforma Agraria- entrega, como acto de reparación histórica, las tierras de la Curia Diocesana, a quienes reconoció como sus únicos y legítimos dueños.

<sup>3</sup> La primera radio educativa nacida en Colombia que contagió muchas congregaciones religiosas por la amplia cobertura que posibilitaba una alfabetización masiva. La elección de la radio como medio para llegar a los sectores populares responde a varios factores, en primer lugar, su tecnología es de las menos complejas y las operaciones de producción de sus mensajes las menos costosas y sofisticadas; segundo, no requiere de la alfabetización, tiempo y dedicación que implica la prensa escrita; tercero, para escuchar la radio no hay que abandonar cualquier otra actividad; cuarto, los radio receptores son de un costo accesible para las poblaciones de escasos recursos.

La educación radiofónica fue planteada como un vehículo para cubrir o de algún modo suplantar las falencias de la educación formal escolarizada mediante la alfabetización y capacitación de jóvenes y adultos, principalmente a la población marginada indígena de la región Interandina, así como a los campesinos desertores del sistema de educación formal.

En el caso específico de las Escuelas Radiofónicas Populares Ecuatorianas ERPE, los estudiantes recibían sus clases de lunes a viernes, en horarios que buscaban no afectar la jornada laboral y los domingos se dictaba clases sobre cultivos, cuidados de animales y mejoramiento del hogar. Al principio comenzaron con la enseñanza en el nivel primario con dos programas: uno destinado a la alfabetización de adultos y el otro dedicado a completar la educación primaria de los adultos que no la habían concluido. Para escuchar las clases, existían cerca de 350 escuelas radiofónicas que disponían de un radio- receptor que sintonizaba exclusivamente esta radio, un pizarrón, una lámpara de petromax a gasolina -porque las clases se hacían cuando estaba amaneciendo o anocheciendo- y la presencia de un auxiliar que tomaba asistencia, administraba los materiales y actuaba como mediador o facilitador respecto de las clases que impartían los profesores y que eran retransmitidas por la radio. En este programa colaboraron las religiosas Lauritas de Colombia, quienes conocían de la experiencia de Radio Sutatenza en su país. Posteriormente quienes completaban el programa de primaria podían transformarse en Tutores o Auxiliares que a su vez recibían cursos de capacitación permanente.

Estas primeras experiencias aún no se preguntaban por las potencialidades educativas de la comunicación sino que apelaban a los medios en tanto herramientas, Radio Sutatenza inaugura la educación radiofónica, apelando al uso de la radio como un instrumento para lograr una masificación de los efectos tanto alfabetizadores como evangelizadores.

Según Ignacio López Vigil “... el primer concepto que se generó en América Latina fue educación radiofónica (...) este fue el primer concepto, educación a través de la Radio, educación en el sentido bancario es decir, hay un maestro por la radio que te mete en el coco que 2 más 2 son 4.” (Entrevista, 09/07/2013)

A poco de empezar la labor desde ERPE se toma conciencia de que la gran mayoría de campesinos eran indígenas kichwa hablantes y deciden comenzar a elaborar parte de su programación en este idioma. En este sentido, Alberto Cornejo (2008) señala que la utilización de la lengua materna tuvo como objetivo principal la concientización identitaria más que su utilización con fines educativos. Es importante indicar que estas prácticas de revalorización de la lengua materna serán señaladas como fundamentales en la consolidación de las demandas por una educación realizada por los pueblos y nacionalidades del aún no consolidado movimiento indígena.

A mediados de los años 1970 ERPE entra en lo que se podría considerar una segunda etapa, influenciada por las transformaciones que se estaban viviendo dentro de la iglesia latinoamericana, por la creciente organización de los campesinos indígenas quienes eran sus principales interlocutores y, principalmente por el acercamiento a las propuestas del pedagogo Paulo Freire. Esta nueva etapa ya no está enfocada únicamente en la alfabetización, ampliando la idea de lo educativo a profundizar el trabajo con los sectores populares que –desde nuestra perspectiva-

generaron transformaciones político-epistemológicas sobre cómo se entendía la cultura; la comunicación; lo popular y la educación.

Empecemos por las transformaciones aportadas por la educación popular. En el trabajo publicado en 1970, Paulo Freire realiza una crítica al sistema tradicional de la educación (que él llama *educación bancaria*) y presenta una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven.

Los aportes del pedagogo brasileiro transformarán la comprensión de la educación popular entendiéndola como un concepto teórico-práctico-político, que parte de la idea de convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericanas.

En líneas generales la educación popular se diferencia de las anteriores corrientes -que pensaban la educación como una herramienta para combatir el atraso y la pobreza de la región fundamentalmente mediante la alfabetización- en tanto que la educación popular se basa en fomentar la actividad crítica. Es decir, transformar al sujeto a partir de un proceso de educación contextual que genere las condiciones necesarias para que los oprimidos puedan descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujetos de su propio destino histórico. Por esto último la educación popular propone partir de la propia realidad, para reflexionarla, estudiarla, entenderla y volver a ella con nuevas herramientas para transformarla.

Otra diferencia fundamental es que no se considera el conocimiento como un don (escritura) que se entrega a quienes no saben (analfabetos), sino como un diálogo de saberes. Por lo tanto, el hecho educativo es planteado como un proceso de enseñanza y aprendizaje cuya base es el conocimiento de la gente que está participando en él. A diferencia de los otros modelos, la educación popular asume el error como parte del proceso de búsqueda; no evade el conflicto, lo ve como una oportunidad de crecimiento. Sus objetivos no se centran en el aprender ni en el hacer, sino en el pensar, para posteriormente transformar una realidad. Su fundamentación es efectiva para el aprendizaje, puesto que con participación, investigación, cuestionamientos e involucrándose en la problemática se puede llegar al conocimiento. “Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha” (Kaplún, 1998).

Las propuestas educativas comienzan a pensarse desde un sentido explícitamente político, como señala Ignacio López Vigil, “Las radios populares que se metieron a trabajar educación popular dijeron ¿educación popular es enseñar Rosita sembró una rosa? No, Paulo Freire dice que hay que enseñar cuántos días no le han pagado el sueldo a Rosita. Entonces se comenzó a trabajar el concepto de educación informal, radio revistas educativas informales que abrían el micrófono a la gente, sacar las radios de las radios, radios participativas, lo educativo es que la gente crezca en sus reclamos, en sus valores populares. De tal manera que el segundo concepto fue radios populares, el concepto de lo popular entró en este segundo momento”. (Entrevista, 09/07/2013)

Es importante señalar que el acercamiento a la educación popular por parte de ERPE no implicó el abandono de los programas tradicionales de alfabetización de adultos. A pesar de que los textos y

temáticas utilizadas en el sistema de teleeducación incorporaron una dimensión social y concientizadora, sin embargo, las metodologías de enseñanza no sufrieron una transformación contundente. En este sentido una primera hipótesis es que se realiza una disociación de lo político y lo pedagógico de la educación popular, los textos incorporan temas sociales pero el modo de entender la relación entre educar y aprender sigue fundamentada prácticamente en los mismos términos pedagógicos que antes. Por supuesto, al realizar esta disociación se está desvirtuando la idea misma de educación popular.

“Si uno mira los últimos textos de la teleeducación tal vez no decían Rosita cortó un rosa pero eran textos verticales, había un gran divorcio entre la organización popular. Pero Proaño creía en ambos (alfabetizar de manera tradicional y concientizar con educación popular) y creía en que recen el rosario, según avanzó la vida de Proaño éste se dio cuenta que la teleeducación no servía ni una mierda y que el rosario tampoco, que el campesino seguía jodido con el rosario y aprendiendo a escribir, eso fue según el mismo Proaño fue evolucionando”. (Entrevista Ignacio López Vigil).

Podríamos decir que dentro de ERPE convivían dos modelos, incluso prácticamente dos equipos de personas, unas dedicadas a continuar la idea de escuela y alfabetización mediante la tele-educación y otro grupo, más cercano a la idea de educación popular, concentrado en la producción de programas sobre temas de interés para sus oyentes. Así desde la radio se comienza a promover una mayor proximidad con la audiencia, al principio desde la idea de «dar voz a los que no tienen voz» en una posición paternalista como señala Ignacio López Vigil, sugiriendo la vía de la participación:

“...no era solamente hacer comunicación y educación para los sectores populares era empezando a tomar la genialidad de Freire de que los sectores populares protagonizaran su comunicación y su educación (...). El concepto popular ya era horizontal, era interactivo, era participativo y las radios que se metieron en la onda de radios populares en los años ‘60, ‘70 definían su programación en función de darle voz al pueblo, que la gente participe, que la gente denuncie” (Entrevista a Ignacio López Vigil).

La visión de comunicación como un proceso dialógico, participativo y horizontal dice Antonio Pasquali “se asienta en un esquema de relaciones simétricas, en una paridad de condiciones entre transmisor y receptor”. Es la capacidad de diálogo e intercambio de saberes, experiencias y significados dentro de un proceso de inter aprendizaje. La comunicación dialógica se caracteriza por propiciar la participación activa de los sujetos en la construcción de una sociedad democrática. Es la posibilidad de intercambiar significados que fortalezcan las relaciones de comunicabilidad dentro de un espacio y tiempo determinado (1980, p.50).

En este sentido, ERPE empieza a modificar su programación buscando un mayor acercamiento e identificación con los oyentes y a estimular la participación activa de la gente en los diferentes programas. La efectiva participación de las audiencias, hace que la radio se convierta en el «teléfono rural», pues sirve de medio de intercomunicación de los pobladores con sus comunidades y familias. Además, se institucionaliza la programación en kichwa y se hacen importantes esfuerzos en la línea de la revalorización de la cultura y derechos indígenas.

El trabajo de revalorización de las expresiones culturales propias también implicó un proceso de reflexión y transformación sobre lo que se considera cultura, como señalaba María Cianci, responsable de investigación y capacitación de ALER, “la misma práctica va transformando la valoración de lo que se entiende por cultura, es decir en un inicio se intentaba llevar Cultura (con mayúscula) a quienes no habían tenido acceso a ella. Esto implicaba, por ejemplo, pasar música clásica durante las horas que no se dictaban clases. Luego se fue ampliando la noción de cultura al entender que las personas que componen los sectores populares no son un tábula rasa sino que tienen un importante acervo cultural. Ello no implicó dejar de lado la música clásica u otras expresiones de la cultura a las que en general los sectores populares no tenían acceso, sino una nueva valoración positiva de la cultura popular incluyéndola en la programación radial y entendiendo que la misma también puede tener funciones pedagógicas” (Entrevista, 2013).

Las transformaciones al interior del proceso llevado adelante por ERPE responden tanto a un proceso de reflexión interna como a una lógica de época. Para Adrián Pulleiro (2011), el desarrollo de radio latinoamericana pasa por tres periodos: “[...] el primero, se extiende desde las experiencias fundantes hasta el proceso de auge de las luchas populares y la instauración de dictaduras militares en la década del 60’70; el segundo, está marcado fundamentalmente por la transición democrática en gran parte del continente y remite a la década del 80; el tercer momento, correspondiente a la década del 90, comienza con la caída del Muro de Berlín, la disolución del Bloque socialista y el avance del modelo neoliberal y consideramos que encuentra un punto de quiebre en una serie de acontecimientos que marcaron un cuestionamiento al predominio del neoliberalismo”.

### **Fortalecimiento de procesos organizativos indígenas**

En 1972, nuevamente las fuerzas armadas se hacen con el poder del Estado. El nuevo Gobierno autodenominado como Revolucionario Nacionalista de las Fuerzas Armadas buscaba controlar la riqueza de las exportaciones petroleras y establecer -mediante el Plan Nacional de Desarrollo-, una reforma integral del Estado y mediante el fortalecimiento del poder estatal, la abolición de las formas precarias de producción centradas en el sistema hacienda y el estímulo a la industrialización sustitutiva; promoviendo el surgimiento de una burguesía moderna.

En estos mismos años, muchos miembros de la iglesia tercermundista – como se la conocerá desde entonces- abrirán canales de diálogo con los movimientos sociales e incluso con las corrientes marxistas de la región, adoptando una mirada mucho más crítica hacia su propia Iglesia y hacia su propia sociedad (Macaroff, 2011). En el caso de Mons. Leonidas Proaño, su trabajo se orientó a la concientización de los derechos económicos, sociales y culturales de indígenas y campesinos, acciones que tendrán una incidencia fundamental en la misma transformación de ERPE y en la promoción de formas organizativas indígenas. De este modo y al calor de las demandas por la tierra, en junio de 1972 nace Ecuarrunari (*Ecuador runacunapac riccharimui*) que significa “el despertar de los indios del Ecuador”. Su origen está íntimamente relacionado con la labor desplegada por ERPE bajo los nuevos sentidos que adquiriría la educación popular en una de las ex haciendas de la curia que Monseñor Proaño donó para el funcionamiento del Instituto Tepeyac. Este espacio pensado para formar líderes en áreas prácticas: agricultura, ganadería, y en capacitación y

dirección, fue el semillero desde el cual surgió la necesidad de constituir la Ecuarrunari. (Albo, 2008 y Reyes, 2007).

A principios de los años 1980 la creciente participación de Ecuarrunari en la política nacional lo llevó a adoptar reivindicaciones como la de la nacionalización del petróleo, la suspensión del pago de la deuda externa, el rechazo a las políticas económicas impuestas por instituciones como el FMI y la exigencia de que se expulsen a organizaciones religiosas que apuntaban a dividir a las organizaciones indígenas como era caso del Instituto Lingüístico de Verano y del grupo Visión Mundial.

### **Una interculturalidad “solo para indios”**

Los miembros de pueblos y nacionalidades que ingresaban a las universidades se encontraban con la predominancia absoluta del conocimiento occidental y la negación de sus culturas y saberes. En algunos casos esta situación generó una apropiación transformadora de los conocimientos occidentales desde una resistencia étnica a través de la reafirmación de su identidad. Guerrero y Ospina (2003) realizan un acercamiento sobre el tema y plantean que este regreso social a la identidad india se inserta dentro de una “ofensiva étnica por el reconocimiento”, donde se comienzan a utilizar las vestimentas tradicionales, el sombrero y el poncho. Estos elementos o “marcadores de identidad étnica” serían percibidos como altamente significativos dentro de la adscripción pública de la identidad étnica (Guerrero y Ospina, 2003, p. 117).

En los años 1990 el movimiento indígena ecuatoriano emerge como el principal actor político del país, con una serie de demandas que combinan cuestiones como la legalización y resolución de los conflictos por la tierra con el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y la constitución de un estado plurinacional. Los años 1990 se caracterizaron por el aumento de las demandas de reconocimiento que no dejan de estar articuladas a demandas sociales de orden más redistributivo (Fraser 1997; 2008). Sin embargo estos años coinciden con el período de predominancia neoliberal el Estado, que solo se hizo eco de estas demandas desligándolas del problema de la redistribución mediante la consolidación de un discurso multiculturalista que incorpora la diferencia mientras la neutraliza generando una administración del tema de la diferencia de modo tal que resulte funcional a la expansión del neoliberalismo (Muyulema, 2001).

En este sentido la constitución de 1998 incorpora parte de las demandas al afirmar al Ecuador como un país “pluricultural y multiétnico” lo cual claramente no es lo mismo que reconocerlo como “plurinacional” como demandaba el movimiento indígena.

Las reformas de corte multiculturalista se enmarcan en la transición de un modelo nacional-desarrollista hacia un modelo de desarrollo marcado por el neoliberalismo. En este marco cabe señalar que la crítica neoliberal del Estado-Nacional desarrollista argumenta, entre otras cosas, que este Estado había producido ciudadanos “dependientes” que esperaban que el Estado resolviera todos sus problemas. El Estado neoliberal descarga sobre sus ciudadanos la responsabilidad para resolver los problemas –de pequeña o de gran envergadura– que enfrentan. Y esto fue lo que ocurrió

con el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la creación de la DINEIB no implicó el involucramiento activo del Estado que ayudase a su buen funcionamiento<sup>4</sup> (Martínez, 2009).

En agosto del año 2006, el Ministerio de Educación y Cultura creó la Subsecretaría de Diálogo Intercultural, con el fin de “contribuir a la institucionalización de mecanismos de articulación entre los subsistemas de educación bilingüe e hispana, garantizar la vigencia de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas y contribuir en la definición de políticas que *interculturalicen* el sistema educativo del país” (entrevista a Ángel Ramírez en Kranes 2012).

Actualmente, luego de casi veinte años, la nueva constitución reconoce al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural (Art.1). Creemos que este reconocimiento debe superar la declaratoria hacia nuestras prácticas como educadoras, artistas o investigadoras, puesto que despliega el desafío de reflexionar sobre las condiciones necesarias para un diálogo de saberes que permita problematizar cuestiones como: descolonización del saber; democratización epistemológica, pluralidad de saberes y diversificación de discursos, accesos, enfoques, contenidos, lenguajes, símbolos y experiencias.

No obstante, en 2011 se dicta una nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural que regirá todo el sistema educativo inicial y de bachillerato y que contradictoriamente, en lugar de *interculturalizar* el sistema educativo ha significado una mayor regulación que apunta-teóricamente- a subir los estándares de la calidad educativa-; en este marco varias escuelas que planteaban modelos alternativos de educación tienen que cerrar sus puertas o adaptarse a los programas dictados desde el Ministerio de Educación.

Pensar en una educación intercultural ¿no debería también implicar transformaciones epistemológicas y metodológicas, en tanto las diferentes culturas tienen diferentes concepciones sobre el saber y sobre el aprender?. Por lo tanto es importante poner a dialogar las maneras de acercarse al conocimiento. Como señala Edgar Morin (1994) "el pensamiento complejo no es el pensamiento omnisciente. Por el contrario, es el pensamiento que sabe que siempre es local, ubicado en un tiempo y en un momento. El pensamiento complejo no es un pensamiento completo." (Morin, 1994, p. 440) Aquí sostendremos que la noción de interculturalidad se diferencia tangencialmente de la de multiculturalismo, no por divagaciones académicas sino por los usos políticos que ambas categorías han tenido.

Más allá de los logros y limitaciones alcanzados por el movimiento indígena durante los años 1990 es interesante retomar la idea de Pablo Dávalos en cuanto las demandas de reconocimiento de pueblos y nacionalidades han ido transformando la noción de interculturalidad desde una formulación cuyo énfasis se adscribía al campo de la educación hasta llegar a conceptualizaciones más recientes que entienden la interculturalidad como un campo de reflexión y debate de los contenidos más esenciales de la modernidad occidental (Dávalos, 2005). Estas transformaciones de sentido no sólo se producen al interior del movimiento indígena sino también en el campo

---

<sup>4</sup> Situación de suma gravedad si recordamos que la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador debió, desde sus inicios, resolver un sinnúmero de problemas al no existir los programas, ni profesores capacitados para abordar dicha enseñanza.

académico y político donde la noción de interculturalidad reemplaza a la de multiculturalidad en tanto ya no se piensa en sumatoria de culturas conviviendo en un mismo espacio sino en las interrelaciones que se establecen entre esas culturas que comparten un espacio.

Lo inter representa lo que Homi Bhabha (1994) refiere como el espacio intermedio o el *tercer espacio* donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. La negociación no implica que desaparezcan las relaciones de poder desiguales pero permite constituir un espacio de relación y negociación en el cual se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas [inter] culturales que desafían la homogeneidad, el control cultural, y la hegemonía de la cultura dominante Albó (1999). El reto de la interculturalidad no es ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos sino trabajar con ellos.

## **2. Educación COMUNITARIA INDÍGENA**

La mayoría de literatura que hemos encontrado sobre educación llamada indígena, realmente se refiere a la educación intercultural bilingüe y por tanto se refiere directa o indirectamente al proceso de negociación/disputa entre las comunidades indígenas y el Estado por la administración de una educación propia y la instauración de un currículo pertinente. En este capítulo queremos distanciarnos de este debate sobre desafíos de la institucionalización y la pedagogía bilingüe (temas a los que deberemos regresar posteriormente) para iniciar por una exploración de nociones en el pensamiento andino que se refieren a las relaciones de aprendizaje como parte indisoluble de la misma re-creación de la vida comunitaria y la auto-gobernanza.

### **Auto-gobernanza comunitaria indígena como espacios de aprendizaje**

La actual constitución nacional reconoce al Ecuador como un país plurinacional y garantiza (al menos en teoría escrita sobre papel) los derechos colectivos de autodeterminación de catorce nacionalidades y veinte pueblos indígenas, Esto implica autodeterminación sobre el modelo de desarrollo, el carácter de las instituciones de educación, justicia, salud y el derecho a circunscribir un territorio de propiedad comunitaria como forma de organización social ancestral<sup>5</sup>.

En la ciudad de Quito existen cincuenta comunas ancestrales, territorios habitados por pueblos indígenas desde tiempos anteriores a la colonización española.<sup>6</sup> Su existencia no está desvinculada a la ciudad, por el contrario la atraviesa difuminando la dicotomía rural - urbano en el contexto andino. Históricamente han enfrentado y resistido distintas formas de dominación gubernamental. Actualmente: la expansión urbana bajo el modelo de urbanizaciones privadas para clases medias en

---

<sup>5</sup> Constitución del Ecuador del 2008 y Ley de comunas y comunidades del Ecuador; artículos 58, 59 y 60.

<sup>6</sup> Es interesante notar que en la década de los 1980 y 1990 se generaron alianzas entre los emergentes movimientos indígenas y las clases obreras de la izquierda marxista. Esto propició que algunos grupos populares (mestizos) reclamaran su auto-identificación indígena y a pesar de su desconexión con las lenguas y memorias ancestrales iniciaran luchas sociales por el derecho a tierras comunales.

las zonas periféricas de la ciudad ha fisurado la cohesión territorial y organizativa; la migración de las generaciones jóvenes; la industria alimentaria de monocultivo también ha afectado las relaciones inter-generacionales y las formas laborales tradicionales de estas comunidades; los vacíos legales han impedido que estas comunidades se beneficien de la inversión municipal en obra pública e infraestructura, debido a que estos territorios -a pesar del discurso constitucional- no cuentan con instrumentos legales que comprendan la propiedad comunitaria sobre la tierra como un tercer espacio alternativo a la propiedad pública o privada.

No obstante a las difíciles condiciones, las comunas han constituido un modelo de organización social que recupera saberes y memorias ancestrales, las re-actualiza y las relaciona con la reproducción de la vida comunitaria y las luchas sociales. De ahí la importancia de entenderlas como referencia en nuestro trabajo entre educación, luchas sociales y prácticas artísticas comunitarias.

En noviembre de 2015, asistimos al Quinto encuentro de comunas de Quito, una iniciativa que desarrolla la Dirección Metropolitana de Parroquias Rurales (gobierno local municipal) y las cincuenta comunas de la ciudad. El encuentro pretende poner a debate problemas comunes, recoger las demandas y desarrollar una planificación de trabajo conjunto entre autoridades municipales y los gobiernos comunitarios. En este contexto, escuchamos la charla de María Juana Farinango, dirigente de la comuna San Miguel del Común y profesora de primaria intercultural bilingüe, quien nos propone una serie de principios de la vida comunitaria, que a decir suyo “se aprenden haciendo”; “se aprenden de manera vivencial”, en distintos ámbitos de la auto-gobernanza.

¿Qué es la vida comunitaria? Farinango nos dice que es la búsqueda colectiva del “cómo” enfrentar desafíos que nos son comunes, desde la diversidad y diferencia de experiencias que cada uno trae consigo y en diálogo con los saberes y las *formas de hacer que nos preceden, la memoria de los abuelos y abuelas de la comunidad*.

Nuestra vida comunitaria es el otro camino, la otra versión, no somos la contraposición de un pensamiento sino quizá podríamos entender de que somos complementarios con diferentes culturas. Aquí estamos de diferentes pueblos, comunas y comunidades y somos complementos para poder solucionar dificultades en este caso en una comuna (refiriéndose a La Tola, comuna en la que nos encontramos) (...) La lengua es una manifestación de la vida comunitaria también. Y bueno pues grato es para mí compartir que en la comuna San Miguel del Común estamos pues empeñados desde el *WAWA WASI* (casa de niñ@s) que es desde los niños de cero a tres años hacer la recuperación lingüística. También el gobierno comunitario está pues entrando a la educación, a la salud, al territorio, a la justicia, para poder practicar realmente la vida comunitaria. Ahí indico también que en la lengua

está expresada lo que es, qué significa, el valor que está...la lengua tiene su propio entendimiento, su propia cosmovisión (Farinango, 2015)<sup>7</sup>.

De esa manera Farinango lleva nuestra atención a unas expresiones propias de la lengua kichwa que se repiten “que se enseñan” en distintos ámbitos del trabajo o vida comunitaria y que podemos entenderlos como principios.

***Tukuchispaka tiktarikunki*** (el que termina regresa a ayudar) es una expresión que se usa en las *minkas*, un modo de producción comunal en el mundo andino caracterizado por las prácticas de complementariedad ecológica, la reciprocidad y la redistribución. La *minka*, organiza el trabajo colaborativo en intercambios simétricos al interior de una comunidad, es decir colaboraciones que se producen entre pares por ejemplo para construir una casa particular, los agentes colaboradores no recibirán ninguna remuneración más que la seguridad de recibir de vuelta la presencia de los agentes colaboradores cuando su necesidad los convoque. La *minka* entre pares también se activa para el cuidado de bienes comunes, como la escuela o los canales de riego.

El principio de reciprocidad se diluye en la redistribución cuando se trata de intercambios entre agentes con desigual condición económica o jerárquica. De acuerdo a un calendario agrofestivo u otras festividades rituales, la comunidad elige un prioste, una especie de anfitrión que será encargado de cubrir los gastos de la fiesta, de ofrecer alimentación para la comunidad, de redistribuir lo acumulado a cambio del prestigio que la comunidad le otorga.

En este texto no nos detendremos en analizar las formas instrumentalizadas de la noción de *minka* en la relación entre Estado y comunidades indígenas contemporáneas, tampoco profundizaremos en las problemáticas que se derivan a las exclusiones de este sistema de intercambio y colaboración simétrica debido a estrictos lazos de parentesco. Por el momento nos limitamos a reconocer la base ideológica anticapitalista que Farinango subraya con expresiones complementarias como ***purashun***, ***makita mañachi*** (juntar las manos). Nociones que emergen, se ejercitan y se aprenden en el trabajo comunitario.

Cotidianamente escuchamos a nuestros papás, a nuestras mamás. Si estamos en una *minka*, ayudamos al que recién está comenzando...a veces no terminan rápido y nuestras mamás, nuestros papás dicen, miren de esta forma hay hacer, ayudémosle. Ahora nosotros los intelectuales, un poco más individualistas pensamos bueno pues que ellos hagan, o ellos están haciendo, pero la sabiduría de lo comunitario está en la lengua y podemos sustentar que ahí está la cosmovisión de la vida comunitaria (Farinango, 2015).

---

<sup>7</sup> Las citas a Farinango han sido recuperadas del registro audio de la charla y notas de campo realizadas por Lola Parreño.

***Llamkashpa rikushun*** (Mientras vamos haciendo vamos viendo qué nos hace falta) Con esta expresión Farinango nos plantea que la reflexión proviene de la práctica y está enfocada a enfrentar desafíos de la misma práctica. La imposibilidad de separar en distintos momentos lo reflexivo de la práctica tiene que ver con un sentido de la inmediatez con el que las comunidades indígenas se relacionan con el mundo y con los desafíos de resolver su día a día con escasos recursos, pero también se puede entender esta expresión con una determinante condición de no asignar roles diferenciados a las tareas manuales e intelectuales sino por el contrario comprenderlas como indisociables e interdependientes. Farinango subraya:

Mientras vamos haciendo vamos viendo que nos hace falta, es muy importante este concepto entender en la vida comunitaria, que más hace énfasis en el aprendizaje, en el proceso, que cualquier otro aspecto podemos estar llevando (Farinango, 2015).

A propósito de estas expresiones propias de la lengua *kichwa*, Marco León comunero y activista del pueblo kitu-kara, nos recuerda que existe correspondencia entre diversidad lingüística y biodiversidad. Las maneras de nombrar el mundo y de organizar la vida social en las comunidades indígenas andinas giran en torno a la relación con la agricultura y el diálogo con la naturaleza y de esta forma pudieran estar contribuyendo a la regeneración de los ecosistemas y el cuidado de los comunes.

### **Educación como crianza**

Hemos escuchado hablar de “crianza” en las comunas de Quito refiriéndose indistintamente al cuidado de los *wawas* (niños y niñas) como al cuidado de la *chacra* (huertas). Grimaldo Rengifo, agrónomo y educador popular peruano explica esta relación identificando la misma raíz entre las palabras: cultivar, crear, crianza, pero advierte que en la visión del mundo andino esto no implica “una acción orientada de un sujeto activo a otro pasivo para transformar a éste último, sino una acción recíproca en la que al criar se es también criado” (2009). De esta manera, criar y cultivar es predisponerse a *con-versar*.

De acuerdo a Rengifo (2009) las comunidades amazónicas quechua-lamas del Perú entienden que la crianza de la *chacra* no obedece únicamente a la voluntad humana, sino que sucede en el diálogo con deidades y con la naturaleza. En torno a esta idea existe una estricta observación de los ciclos de la naturaleza “el modo de ser de cada planta” la influencia del calendario lunar en la agricultura, también juegan un rol clave los rituales referidos a “pedir permiso” o “consejo” a las ánimas, las deidades, los abuelos y abuelas para tomar determinadas decisiones en la crianza. El resultado es que cuando un sanador de la comunidad ha sanado no lo ha hecho sólo también ha sanado la planta y la deidad; cuando alimentamos a la familia no lo hemos hecho únicamente por medio de nuestro trabajo en la tierra sino que ha intervenido la voluntad del monte, de la chacra y las deidades que en un proceso de conversación y simpatía han criado juntos. A diferencia de la tradición moderna occidental, donde la relación entre hombre y naturaleza se plantea en términos de dominación y

aprovechamiento, en el mundo andino la crianza implica saberse “parte de” y no “sobre de”, implica escuchar y aprender de la naturaleza y de las deidades.

Reconociendo este pensamiento como base de la cosmovisión andina, nos interesa explorar las nociones que desde ahí se desprenden y que pudieran tener una resonancia en las prácticas educativas, de mediación e investigación que se enfrentan al desafío del diálogo de saberes. Por ejemplo: está por explorar la importancia de la oralidad y el cuerpo en las relaciones de aprendizaje comunitario e indígena. La idea de transformación que toma distancia de la forma moderna industrial para pensarse más bien como cambios re-creativos “un volver a lo de siempre de manera renovada, diferente e incluso inesperada” de acuerdo a los ciclos y diálogos en contextos específicos, tal cambio no puede ser sino local y singular “un campesino, a diferencia de un técnico muy pocas veces dirá a otro campesino “así se hace”, sino “así lo hago yo” pues supone que las condiciones en las que él ha aprendido no serán las mismas en las que el otro aprenderá (2009). Otra noción a explorar es la *proximidad*, que se refiere a que la crianza se resuelve con las cosas que están dentro del ecosistema más inmediato pero además que esta proximidad no es casual e implica la posibilidad de transferir propiedades de una cosa a la otra (de la naturaleza a la herramienta, de la mano a la herramienta, de la naturaleza a la mano, etc.). En este conjunto de ideas sobre la crianza en comunidades indígenas andinas, la innovación solo es admitida bajo una larga fase de prueba en la que se asegura que la biodiversidad no es amenazada.

La etnografía que continuaremos haciendo, además del glosario multi-vocal nos servirá para profundizar en estas historias y nociones que hemos presentando como referentes y nos permitirá analizar sus límites y posibilidades de aprehenderlas en el marco de las actuales luchas sociales.

## **Bibliografía**

- Albó, Xavier. (2008). *Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*. PDNU, CIPCA.
- Albó, Xavier (1999). *Ojotas en el poder local: cuatro años después*. CIPCA.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The location of culture*. London & New York: Routledge.
- Cornejo, Alberto. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. *Revista Alteridad*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Dávalos, Pablo. (2005). Movimiento indígena ecuatoriano: construcción política y epistémico. En Mato, Daniel (Compilador), *Cultura, política y sociedad: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 337-357). Buenos Aires: CLACSO.
- Espinoza, Tito. (1995). *Sistemas Educativos Ecuatorianos. Compilación*.
- Ferraro, Emilia. (2004). *Reciprocidad, don y deuda: Relaciones y formas de intercambio en los Andes ecuatorianos, La comunidad de Pesillo*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Flores, Alejandra. (2011). Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la reproducción y la resistencia. *Revista ISSES* (9), 21-39.

- Fraser, Nancy. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.
- Fraser, Nancy. (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.
- Guerrero, Andrés. (1991) *De la economía a las mentalidades*. Quito: El Conejo.
- Guerrero, Fernando y Ospina, Pablo. (2003). *El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Huergo, Jorge. (S/F). *Comunicación popular y comunitaria: Desafíos político-culturales*. Recuperado de: <http://licencomunicacion.com.ar/comyledu/huerho.htm>
- Kaplún, Mario. (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. Santiago de Chile: OREALC.
- Kaplún, Mario. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. de la Torre.
- Kranes, Anita (coordinadora). (2012). *Educación, interculturalidad y ambiente: experiencias prácticas en centros educativos en Ecuador. Entrevista a Ángel Ramírez, funcionario de la DINEIB*. 19 de septiembre de 2010.
- Macas, Luis. (2002). La lucha del movimiento indígena en el Ecuador. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, Año 4, No. 37, abril del 2002.
- Mato, Daniel (coord.). (2009). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO / IESALC.
- Macaroff, Anahí y Vercoutare, Tamia. (2011). *Estado del arte del archivo documental en torno al diálogo de saberes*. Quito: mimeo.
- Martínez Andrade, Luis. (2012). *Religión sin redención. Contradicciones sociales y sueños despiertos en América Latina*. Ediciones de Medianoche, Universidad de Zacatecas.
- Martínez Novo, Carmen (editora). (2009). *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: Flacso.
- Morin, Edgar. (1994). *La complejidad humana*. Editorial Flammarion.
- Moya, Ruth (1987). *Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas*. Lima, Perú: CONCYTEC, Universidad Nacional del Altiplano GTZ.
- Muyulema, Armando. (2001). *De la "cuestión indígena" a lo indígena como cuestionamiento*. Quito: UASB.
- Pascalli, Antoni. (1980). *Comprender la comunicación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Pulleiro, Adrián (2011). *La radio alternativa en América Latina: debates y desplazamientos en la década de 1990*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

- Rengifo, Grimaldo. (2009). *Retorno a la naturaleza, apuntes sobre cosmovisión armónica desde los Quechua-Lamas*. Lima: Editorial PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas).
- Reyes, Ruth. (2007). *La radio alfabetizadora como proceso comunicacional, cultura y político. El caso de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador*. Riobamba. Recuperado de:  
[http://www.flacsoandes.edu.ec/comunicacion/aaa/imagenes/publicaciones/pub\\_197.pdf](http://www.flacsoandes.edu.ec/comunicacion/aaa/imagenes/publicaciones/pub_197.pdf)
- Tamayo, Milton Luna y Astorga, Alfredo. (2011). La Educación 1950-2010. *Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950-2010* (páginas 291-307). Quito: Editorial Contrato Social por la Educación.
- Vélez, Catalina. (2002). *La Interculturalidad en las Reformas Curriculares para la Educación Básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas*. Tesis de maestría UASB.
- Villegas, Luis Fernando Botero (1998). Estado, cuestión agraria y movilización india en Ecuador. Los desafíos de la democracia. *Revista Nueva Sociedad*. 153.
- Zamosc, L. (1995). *Estadística de las áreas de predominio étnico de la Sierra ecuatoriana. Población rural. Indicadores cantonales y organizaciones de base*. Quito: Abya Yala.

## **Entrevistas**

- Entrevista a Ignacio López Vigil, 9 de julio de 2013.
- Entrevista Luis Dávila Loor, 2013.
- Entrevistas María Juana Farinango, Encuentro Comunas, 2015.
- Entrevista Marco León Sisa, Foro Popular Resistencia Habitat III.

## **Otras referencias bibliográficas y enlaces relacionados**

### **Educación popular, comunicación popular, historias, experiencias, análisis curricular**

Coordinadora de Medios Comunitarios, Populares y Educativos del Ecuador CORAPE  
<http://www.corape.org.ec>

Otra educación es posible, blog de María Rosa Torres sobre política educativa  
<http://otra-educacion.blogspot.com>

Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica  
<http://www.aler.org>

Escuela Feminista Mujeres de Frente.  
<https://escuelamujeresdefrente.wordpress.com>

Pizarro Rivera, Jorge. (1987). *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. Ecuador: Editorial Abya Yala.

Proaño, Monseñor Leonidas. (2006). *Pensamiento fundamental*. Estudio. (Selección y notas por Luis Alberto Luna Tobar). Quito: Editorial Universidad Andina Simón Bolívar.

Salgado Díaz, Verónica. (2015). *Dolores Cacuango, Mama Dulu en la memoria oral de su pueblo*. Tesis de maestría. Universidad Andina Simón Bolívar.

Yánes Cossio, Consuelo y Tomasselli, Lourdes Endara (Coordinadoras). (1989). Educación bilingüe intercultural: una experiencia educativa. Ecuador: Corporación educativa MACAC / Editorial Abya Yala.

### **Comunas en Quito, *minka*, trabajo comunitario, educación indígena**

Observatorio del Cambio Rural

<http://www.ocaru.org.ec>

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas <http://www.pratecnet.org/wpress/>

Consejo de Gobierno del Pueblo Kitukara. (2007). *Proyección Estratégica Pueblo Kitukara*.

Ferraro, Emilia. (2004). *Reciprocidad, don y deuda: Formas y relaciones de intercambio en los Andes del Ecuador: La comunidad de Pesillo*. Quito: Flacso / Editorial Abya Yala.

Goetschel, Ana María y Kingman, Eduardo. (1989). La participación de los indígenas en las obras públicas y los servicios de la ciudad de Quito. En Kingman, Eduardo (coord.), *Las ciudades en la Historia* (pp.397-403). Quito: CONUEP/ Centro de Investigaciones CIUDAD.

Instituto de la Ciudad. (2012). *Boletín Estadístico Mensual ICQ. Quito y sus Comunas ancestrales*. No. 13. Noviembre 2012. Instituto de la Ciudad del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito.

Kingman, Eduardo. (1992). Comunas Quiteñas: El Derecho a la Diversidad. En Municipio de Quito, *Quito. Comunas y Parroquias* (pp.29-40). Quito: Consejería de Obras Públicas y Transporte, Junta de Andalucía.

Ledezma Rivera, Jhonny Limbert. (2003). *Economía andina: Estrategias no monetarias en las comunidades andinas quechuas de Raqaypampa (Bolivia)*. Quito: Editorial Abya-Yala.

Torre, Luz María. (2004). *La reciprocidad en el mundo andino: el caso del pueblo de Otavalo*. Quito: Editorial Abya-Yala.

