

Narrativas de Praxis: Desafíos y caminos de resistencia al currículo colonial en la formación de docentes en el Estado plurinacional del Ecuador

Magdalena Madany-Saá, Germán Flores, Julio Lojano & Kevin Donley

To cite this article: Magdalena Madany-Saá, Germán Flores, Julio Lojano & Kevin Donley (2024) Narrativas de Praxis: Desafíos y caminos de resistencia al currículo colonial en la formación de docentes en el Estado plurinacional del Ecuador, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 21:3, 291-309, DOI: [10.1080/15505170.2024.2379911](https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2379911)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2379911>



© 2024 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.



Published online: 08 Aug 2024.



[Submit your article to this journal](#)



Article views: 976



[View related articles](#)





[View Crossmark data](#)



Citing articles: 5 [View citing articles](#)

Narrativas de Praxis: Desafíos y caminos de resistencia al currículo colonial en la formación de docentes en el Estado plurinacional del Ecuador

Magdalena Madany-Saá^a , Germán Flores^b , Julio Lojano^c and Kevin Donley^d 

^aCollege of Education, The Pennsylvania State University, State College, Pennsylvania, USA; ^bEducación Intercultural Bilingüe, Universidad Nacional de Educación, Azogues, Cañar, Ecuador; ^cInstituto Universitario de Idiomas, Universidad de Cuenca, Cuenca, Azuay, Ecuador; ^dMA Program in Educational Transformation, Georgetown University, Washington, DC, USA

ABSTRACT

Dado el tema de esta edición especial sobre la resistencia en contra del poder hegemónico del inglés en las Américas, en la presente investigación, exploramos una pregunta fundamental: ¿Deben los profesores de idiomas estar preparados para resistir al poder hegemónico inglés o para resistir al poder hegemónico del colonialismo? En el contexto plurinacional de Ecuador, la hegemonía del inglés atraviesa las aulas donde se enseña en español y también en los contextos de instrucción en kichwa. Por lo tanto, nuestro propósito es argumentar que un concepto de “Critical American Language Praxis” debería concebir la resistencia a la hegemonía del inglés como un proyecto más profundo de descolonialidad. En otras palabras, el objetivo principal de la preparación de los profesores de idiomas debería ser preparar docentes para practicar la conciencia crítica. El análisis de datos de la presente investigación se basa en cuatro relatos autoetnográficos. A través de un proceso recursivo de análisis inductivo, deductivo y temático, ofrecemos ejemplos concretos y pedagógicos de cómo los futuros profesores de inglés comprenden y practican la resistencia a la hegemonía del inglés en sus actividades pre-profesionales. Estos ejemplos demuestran cómo los futuros profesores de inglés comprenden conceptos como el imperialismo lingüístico y la implicación del inglés en los procesos de colonialismo. Ofrecemos más ejemplos de cómo los futuros profesores de kichwa comprenden y practican la resistencia a la hegemonía del español en sus actividades pre-profesionales. A partir de estos ejemplos, aprendemos de manera más general cómo los profesores de kichwa resisten el currículo colonial e instrucción en español. Concluimos ofreciendo sugerencias curriculares y pedagógicas específicas para que los futuros docentes de idiomas desarrollen conciencia crítica no solo hacia el poder hegemónico de inglés sino para resistir el currículo colonial.

ARTICLE HISTORY

Received 5 April 2024
Accepted 10 July 2024

KEYWORDS

Autoetnografía colaborativa; currículo colonial; decolonialidad; educación intercultural bilingüe; formación de docentes de idiomas; hegemonía del inglés global; kichwa

CONTACT Magdalena Madany-Saá  mmm609@psu.edu  College of Education, The Pennsylvania State University, University Park, State College, PA, USA.

© 2024 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

Introducción

Dado el tema de esta edición especial sobre la resistencia en contra del poder hegemónico del inglés en las Américas, en la presente investigación, exploramos una pregunta fundamental: ¿Deben los profesores de idiomas estar preparados para resistir al poder hegemónico del inglés o para resistir al poder hegemónico del colonialismo? En el contexto plurinacional de Ecuador, la hegemonía del inglés atraviesa las aulas de Educación General Básica (EGB), mientras que en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se constituye un espacio de currículo colonial a través del idioma castellano. Por lo tanto, nuestro propósito es argumentar que el concepto que estamos proponiendo en esta edición especial, “Critical american Language Praxis” (Práctica Crítica de la Lengua americana) debería concebir la resistencia a la hegemonía del inglés como un proyecto más profundo de decolonialidad. En otras palabras, el objetivo principal de la formación de los profesores de idiomas debería ser el de practicar la conciencia crítica hacia su práctica profesional.

El análisis de datos de la presente investigación se basa en las narrativas de los cuatro autores quienes somos formadores de docentes de inglés y de kichwa. A través de un proceso recursivo de análisis inductivo, deductivo y temático, ofrecemos ejemplos concretos y pedagógicos de cómo los futuros profesores de inglés comprenden y practican la resistencia a la hegemonía del inglés en sus actividades pre-profesionales. Estos ejemplos demuestran cómo los futuros profesores de inglés comprenden conceptos como el imperialismo lingüístico y la implicación del inglés en los procesos de globalización. Ofrecemos ejemplos de cómo los futuros profesores de kichwa comprenden y practican la resistencia a la hegemonía del español en sus prácticas profesionales. A partir de estos ejemplos, aprendemos de manera general cómo los profesores de kichwa actúan frente a la hegemonía de currículo colonial e instrucción en español. Concluimos haciendo un llamado a los educadores en Ecuador para conjuntamente mejorar la preparación de los futuros profesores de inglés y de kichwa dentro de un proyecto más profundo de decolonialidad. Ofrecemos sugerencias curriculares y pedagógicas específicas para que los futuros docentes de idiomas desarrollen conciencia crítica no solo hacia el poder hegemónico de inglés, sino para resistir el currículo colonial.

Contexto educativo en Ecuador

En Ecuador coexisten dos subsistemas dentro del sistema educativo nacional: uno intercultural, que promueve la enseñanza del inglés global, y otro, denominado intercultural bilingüe (EIB), que responde a los derechos lingüísticos, culturales y educativos de los pueblos indígenas. El primer subsistema promueve premisas neoliberales de éxito individual y mejora

la competitividad profesional, mientras que el segundo se basa en la ontología indígena de vida en equilibrio, *sumak kawsay*, que, por el contrario, promueve esfuerzos colectivos para reconectarse con la Madre Naturaleza y vivir en armonía unos con otros.

Específicamente en la escolarización desde la primaria hasta el bachillerato, el sistema de la EGB tiene el inglés como materia obligatoria en los grados 2–12. Los estudiantes del sistema de EGB deben graduarse con un nivel mínimo de competencia del inglés A2 (con referencia al Marco Común Europeo¹). Además de EGB, el otro subsistema educativo, EIB, atiende a las comunidades indígenas. Dentro de este subsistema los niños aprenden kichwa (o la lengua indígena de acuerdo a la lengua que se hable en el territorio que habitan) y el español. El inglés no es obligatorio en EIB.

En cuanto a la educación superior ecuatoriana hasta el año 2019 fue obligatorio el inglés (u otro idioma extranjero). El kichwa (u otras lenguas indígenas) no se consideraban. Existen dos documentos que regulan la educación en este nivel: la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y el Reglamento de Régimen Académico (RRA), el segundo siendo el documento que operacionaliza la LOES y es dictado por el Consejo de Educación Superior (CES). El artículo 124 de la LOES explica las responsabilidades de las Instituciones de Educación Superior (IES), entre ellas, la de proporcionar a los estudiantes el dominio de un idioma adicional:

Es responsabilidad de las instituciones de educación superior brindar a quienes egresan de cualquiera de las carreras o programas, un conocimiento efectivo de sus deberes y derechos ante la ciudadanía y la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país, **el dominio de una lengua distinta a la materna.**

El RRA del año 2019 contextualiza este artículo especificando que todos los graduados ecuatorianos deben alcanzar el dominio de una segunda lengua en un nivel de dominio B1. Desafortunadamente, el dominio de una lengua diferente a la lengua materna rara vez incluye las lenguas indígenas del Ecuador. La gran mayoría de las universidades del Ecuador hacen del inglés la materia por defecto como respuesta a este reglamento. En resumen, los ecuatorianos graduados deben comunicarse con fluidez en inglés (u otro idioma adicional), pero no es necesariamente aprender una lengua indígena.

A diferencia del kichwa, el inglés en Ecuador tiene un gran prestigio y se considera un medio importante para ascender en la escala social y ser competitivo en el mercado laboral, especialmente en los negocios (Alm, 2003). El alto estatus del inglés versus el bajo prestigio del idioma kichwa plantea un desafío al reconocimiento constitucional del Ecuador como un Estado Plurinacional en el que el español y las lenguas indígenas (kichwa y shuar principalmente) son idiomas oficiales de relación intercultural. Aunque la Constitución de 2008, introdujo como principio rector una

categoría indígena de vida en equilibrio conocida como *sumak kawsay*, o “buen vivir,” esta oportunidad para reconocer epistemologías alternativas de las nacionalidades indígenas del Ecuador todavía no se encuentra implementada en el sistema educacional.

Hornberger and Limerick (2019) encontraron que los padres y maestros a menudo asocian las lenguas coloniales con la escolarización, profesando que el español es para la escuela y otras formas públicas de uso, y el kichwa debe usarse en y con la comunidad o con los miembros de la familia en relaciones más íntimas. Los padres kichwa hablantes frecuentemente prefieren las escuelas “hispanas” (Stolle-McAllister, 2013), que brindan a los estudiantes un mayor acceso a la sociedad ecuatoriana en general. Los jóvenes ecuatorianos de todo el país prefieren una educación basada en el uso de computadoras y el conocimiento del inglés, lo que perciben como una educación moderna (Martinez Novo, 2008). La lengua kichwa no está asociada al conocimiento ni al prestigio. Por el contrario, como indican King and Haboud (2002), aunque la palabra “runa” significa “persona” en kichwa, en el español ecuatoriano esta palabra tiene una connotación peyorativa, y se utiliza como adjetivo que implica “pobre,” “no educado” o “de baja calidad.”

Marco teórico

Nuestro acercamiento intelectual en este artículo es decolonial (Mignolo & Walsh, 2018) en el que cuestionamos y desafiamos las limitaciones ontológicas y epistémicas impuestas por la hegemonía occidental y moderna/colonial. La colonia se mantuvo en Ecuador desde el siglo XV hasta el siglo XIX. En 1830 al constituirse el Estado ecuatoriano, inició la vida republicana que para las poblaciones indígenas significó un largo período de continuidades como lo menciona Di Caudo, “durante este periodo se instaura e incorpora dentro de la sociedad la lógica colonial, las herencias coloniales se dejan sentir hasta hoy” (Di Caudo, 2016, p. 110). De ahí surgen estudios decoloniales (Quijano, 1980, 1992, 2000) en especial en la educación como opción de “resistencia crítica que cuestiona las prácticas instaladas en nuestras sociedades y las maneras en que nos relacionamos (...) en las distintas esferas” (Ortega, 2016, p. 49). Por tanto, la decolonialidad es entendida como una “postura, un horizonte y búsqueda de resistencia y transgresión, de hacer rupturas y construir de manera alternativa” (Ortega, 2016, p. 50) un nuevo imaginario o subjetividades que cambien las estructuras coloniales.

Desde el marco decolonial reflexionamos sobre nuestras practicas como educadores de idiomas en Ecuador y desafiamos las políticas lingüísticas establecidas a base de la colonialidad de poder (Quijano, 2000), un patrón de dominación del mundo moderno y capitalista, heredero del genocidio

colonial. Las políticas lingüísticas desde el año 2008 han sido promulgadas en relación de la persistente lucha de la población indígena por la justicia social y cognitiva. Para comprender las políticas lingüísticas en Ecuador y la formación de docentes de idiomas merece analizar primero dos conceptos claves: **plurinacionalidad** e **interculturalidad**.

El movimiento indígena ecuatoriano en los años 80 y en especial en el marco del Levantamiento indígena de junio de 1990, plantea en el escenario político nacional la transformación del estado nacional colonial hacia un estado plurinacional e intercultural, por tanto, se plantea cambiar las estructuras del poder tanto del estado (plurinacional) como de la sociedad (intercultural). De ahí que la interculturalidad se entiende como proceso político construido históricamente en una trama compleja de relaciones sociales, políticas y económicas (Bazán, 2014). Santos (2009) define la plurinacionalidad como el reconocimiento de un concepto diferente de nación, que implica no sólo pertenecer a un área geográfica sino también a una cultura específica. Walsh (2007, p. 8) tomando como referencia la propuesta del movimiento indígena de manera crítica, incorpora la plurinacionalidad y la interculturalidad como perspectivas complementarias y no opuestas. La plurinacionalidad reconoce y describe la realidad diversa de pueblos y nacionalidades, pueblo negro, blancos y mestizos que conviven dentro del territorio nacional. En cambio, la interculturalidad como proyecto político, social y ético, que plantea y sostiene las relaciones sociales por construir.

Altmann (2019) menciona que no se puede estudiar la interculturalidad desde dos epistemologías distintas, esto es, la interculturalidad como concepto político o normativo y la interculturalidad como parte de un acuerdo en el que las poblaciones indígenas son vistas como los “otros” de los proyectos nacionales. En este marco, pensar la interculturalidad pasa por revisar el legado colonial en la construcción de los Estados nacionales. Las huellas del poder colonial que perviven en la estructura estatal y la sociedad nacional, configuran una posición sobre la diversidad como problema a erradicar, para lo cual las políticas de asimilación y blanqueamiento como menciona Echeverría (2010) fueron y son necesarias dentro del proyecto civilizatorio y de consolidación del estado-nación. De ahí que, cobra importancia la colonialidad de poder y la globalización lingüística y cultural. En este contexto, la enseñanza de idiomas coloniales como inglés y español, en vez de construir lazos interculturales con idiomas ancestrales como kichwa o shuar, genera tensiones onto-epistémicas y perpetúa el legado colonial.

Metodología

En este capítulo, adoptamos una metodología autoetnográfica colaborativa, que es un enfoque de investigación que promueve la autorreflexión crítica

en la escritura autobiográfica y narrativa (Chang, 2008; Chang et al., 2016). Como grupo de investigadores, docentes y formadores de docentes, recurrimos a este método cualitativo para reflexionar y analizar profundamente nuestras experiencias profesionales, en relación al colonialismo lingüístico y material. A través de nuestras conversaciones concebidas desde un marco decolonial, invitamos a los lectores a formar parte de este diálogo de educadores donde examinamos las tensiones e implicaciones de la enseñanza de idiomas coloniales y ancestrales. Nuestras narrativas acerca de currículo colonial en Ecuador y los procesos de enseñanza-aprendizaje, son el punto principal del debate curricular que se requiere actualmente en el país.

La autoetnografía colaborativa puede ser una herramienta poderosa para interrumpir las lógicas coloniales en nuestras prácticas lingüísticas, enseñanza de idiomas e investigación, particularmente en el contexto de la formación de docentes (Canagarajah, 2012; Yazan, 2018). Hay cinco componentes de este enfoque que son relevantes para la praxis decolonial (Han et al., 2020). El primero es la narrativa personal, lo que significa que tomamos las historias personales y experiencias vividas de los investigadores como la fuente principal de datos, interrumpiendo la marginalización de las narrativas subjetivas. El segundo es la descolonización del conocimiento, que significa reexaminar y reevaluar nuestro conocimiento desde una multiplicidad de perspectivas. En tercer lugar, la reflexividad se refiere a las formas en que los investigadores se involucran en la autorreflexión crítica sobre sus identidades, experiencias y prejuicios en relación con el tema de estudio. La cuarta parte es la crítica cultural de estructuras de poder dominante, encaminada a desafiar las lógicas y legados coloniales. Finalmente, está la profundidad emocional y subjetiva, que se refiere a una expresión integral de las experiencias con el proyecto de modernidad y colonialismo en el ámbito personal y académico.

En cuanto al proceso de nuestra etnografía colaborativa, primero establecimos un conjunto de campos o temas, basado en nuestros trabajos previos. Para cada campo de interés, creamos dos preguntas guía para impulsar nuestra propia escritura narrativa. Generalmente, las preguntas se centraban en los desafíos de las políticas lingüísticas en Ecuador y las prácticas de resistencia. Los campos de interés son los que enmarcan la discusión y las conclusiones de este capítulo. Después de que cada uno de nosotros produjera de manera independiente nuestras narrativas autobiográficas para cada uno de los dos campos, nos reunimos nuevamente como equipo investigador para analizar colaborativamente los datos. Nuestras narrativas se compilaron en un documento digital al que todos teníamos acceso. A través de este documento, utilizamos la función de comentarios para hacer preguntas, establecer conexiones y dar seguimiento a las narrativas de cada uno. Esto lo hicimos a través de cuatro reuniones vía Zoom, cada una con una duración de una hora. Como resultado,

identificamos los temas más sobresalientes que se conectaban a través de nuestras respuestas, así como algunas de las tensiones significativas que compartimos. Este proceso es lo que fundamenta la discusión de nuestro análisis y las conclusiones. Las narrativas autobiográficas se presentan en la siguiente sección.

Narrativas de Praxis

Desafíos de las políticas lingüísticas en Ecuador

German: En el marco del Decenio Internacional de las Lenguas indígenas (2022–2032), las Naciones Unidas procura proteger y desarrollar las lenguas en el mundo. Para el caso del Ecuador, las políticas aún son deficientes, a pesar de haber transcurrido más de tres décadas de haber sido oficializado la educación intercultural bilingüe (1988). Para el sistema de educación superior el Consejo de Educación Superior, CES, en el Reglamento de Régimen Académico, RRA del año 2019 realiza un cambio en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera al plantear el aprendizaje de una segunda lengua previo a titularse. Esto permite que las instituciones de educación superior incluyan en su oferta el aprendizaje de alguna de las 14 lenguas de los pueblos y nacionalidades. El mismo reglamento incluye que para las carreras de Educación Intercultural Bilingüe se incluya en las mallas curriculares el aprendizaje de una lengua ancestral. A pesar de la existencia de la norma, las IES no han incorporado en la oferta de idiomas, alguna lengua indígena. Esto se debe, a que las IES dan mayor relevancia a los idiomas coloniales como inglés o francés en el ámbito académico. Los idiomas de los pueblos indígenas como el kichwa y el shuar no son considerados para propósitos académicos, sino como idiomas de herencia ancestral, utilizados en el ámbito personal y familiar de los pueblos y nacionalidades.

Magda: En el área de la enseñanza de inglés mi investigación en Ecuador señala que la globalización está concebida como un fenómeno positivo, es decir, los docentes de inglés usan el concepto de la globalización para justificar la enseñanza obligatoria de inglés. Algunos de los argumentos usados por los participantes han sido: “con inglés podemos acceder a la ciencia, a la economía global; es indispensable hablar inglés en el siglo XXI; el mundo se viene a nosotros y nuestra respuesta es aprender inglés para comunicarnos con el mundo.” Ninguno de mis participantes del área de inglés cuestionó la obligatoriedad de la materia de inglés en Educación General Básica. Tampoco los participantes criticaron la decisión del Consejo de Educación Superior de hacer la suficiencia en el segundo idioma como requisito para la graduación en la educación superior. Aunque el Reglamento de Régimen Académico para la Educación Superior del 2019 no determina que la suficiencia tenga que ser en el idioma inglés, este es de facto el

idioma escogido por los estudiantes ecuatorianos. De hecho, muchas universidades mantienen regulaciones internas que hacen del inglés obligatorio para la graduación.

Mientras los educadores de inglés no critican el estatus de la obligatoriedad del idioma inglés, sus puntos de vista difieren en cuanto al curriculum colonial proveniente de Norte Global. Hay educadores y consultores internacionales quienes prefieren usar soluciones educativas concebidas y elaboradas en países “céntricos” de inglés: EE. UU e Inglaterra. Los argumentos de este grupo de profesionales sugieren que Ecuador no posee el capital humano ni experiencia para contribuir a la elaboración de herramientas de evaluación en la suficiencia en inglés. Un consultor internacional incluso argumentó que las certificaciones profesionales de UK como CELTA sirven más a los docentes de inglés en Ecuador que sus diplomas de licenciatura obtenidos en los programas de formación docente. Sin embargo, hay también un grupo de docentes quienes se oponen a las soluciones foráneas en el contexto educativo ecuatoriano. Este grupo de docentes abogan por pedagogías basadas en proyectos locales (place-based and project-based learning) e insisten en que los docentes deben conducir investigaciones en sus aulas para determinar cuáles metodologías o soluciones didácticas son viables en sus contextos.

Julio: La plurinacionalidad reconoce la existencia de diversas nacionalidades y pueblos en Ecuador. Sin embargo, la implementación de políticas que respeten y promueven la diversidad cultural y lingüística es un desafío. Las tensiones entre el reconocimiento oficial y la integración efectiva persisten. Algunos docentes interculturales bilingües se han centrado únicamente en el mundo indígena sin tomar en cuenta la existencia de otras culturas, creando mayor división con la cultura blanco-mestiza. Otros educadores han adoptado enfoques inclusivos, integrando las cosmovisiones de los diferentes grupos étnicos en el currículo, como la literatura oral e historias de los pueblos y nacionalidades. Sin embargo, hay docentes del sistema intercultural bilingüe quienes enfrentan dificultades para adaptarse a un modelo educativo diversificado ya que siguen pensando desde el marco colonial.

Aunque la interculturalidad busca la integración de diferentes culturas en la sociedad ecuatoriana, en la práctica educativa, se enfrenta a obstáculos como la falta de materiales didácticos culturalmente sensibles y la capacitación insuficiente de docentes en este enfoque. En los últimos años el Ministerio de Educación y la instancia de la educación intercultural bilingüe no producen materiales para los diferentes niveles educativos y de Bachillerato. Además, los docentes son olvidados en las capacitaciones con fines de actualización. Mientras algunos educadores incorporan activamente la interculturalidad en sus métodos de enseñanza, otros pueden carecer de recursos y orientación para implementarla de manera efectiva.

Los docentes que no aplican la interculturalidad en sus aulas son aquellos que no se dedican a investigar y a crear materiales educativos acordes a su entorno.

La globalización plantea la amenaza de la homogeneización cultural y lingüística. Existe el riesgo de que las lenguas minoritarias sean desplazadas por las lenguas globales dominantes, afectando la diversidad lingüística del Ecuador. Algunos educadores adoptan una perspectiva global en su enseñanza, reconociendo la importancia de preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más interconectado. Sin embargo, otros se resisten a cambios que perciban como una amenaza a la identidad cultural. Prefieren centrarse en su entorno y no se dedican a mirar hacia un mundo más amplio.

La colonialidad de poder se manifiesta en las estructuras sociales y educativas que perpetúan desigualdades históricas. La resistencia a desafiar a algunos dirigentes comunitarios, padres y madres de familia a las estructuras del estado han obstaculizado la implementación de políticas lingüísticas. Muchos educadores comprometidos han desafiado la colonialidad de poder, promoviendo la equidad y la justicia lingüística. Sin embargo, la resistencia institucional y la falta de recursos han limitado su avance continuo en el quehacer educativo.

Kevin: Durante mis experiencias como profesor bilingüe de español-inglés, he sido testigo de una falta de voluntad para aplicar conceptos de plurinacionalidad, interculturalidad o posturas críticas hacia el colonialismo y la globalización, en la pedagogía y el currículo del sector privado. Soy un profesor blanco, norteamericano, bilingüe en dos lenguas coloniales de poder, con una preparación académica completamente eurocéntrica. Como profesor, esto indudablemente se sigue reflejando en muchas de mis posturas y prácticas pedagógicas. Fui docente de estudios sociales en secundaria, y en cuanto al contenido de mis clases, sentí que tenía el espacio para interrogar las implicaciones del colonialismo en las Américas. Dentro de los límites de mi aula, los alumnos y yo pudimos fortalecer el inglés y el español a través de un contenido más crítico de lo común. Sin embargo, al nivel escolar, me di cuenta de que solo involucrar estos conceptos a nivel de contenido curricular era nada más que un reconocimiento superficial del poder continuo de las instituciones colonizadoras, como la escuela que pagaba mi salario.

Por ejemplo, mis espacios de flexibilidad curricular no interrumpieron el diseño colonial del currículo del Bachillerato Internacional que seguíamos. Esta deferencia al currículo eurocéntrico domina en el panorama de la educación privada en Quito y en todo el país. Los estándares mandados por el gobierno no eran muy diferentes de los del BI. Aunque incluyen un reconocimiento general de la plurinacionalidad del contexto de Ecuador y sus varias comunidades culturales y lingüísticas, no piden a los

profesores que apliquen los conceptos de interculturalidad en su práctica. En cambio, refleja un enfoque arraigado en el multiculturalismo occidental. Como profesores de lenguas coloniales en escuelas privadas, veo que seguimos evaluando y juzgando a nuestros estudiantes según los estándares y criterios eurocéntricos de las relaciones de poder colonialista. A través del panorama de la educación privada, donde la demanda de profesores de lenguas coloniales es alta, esto solo refuerza, en lugar de transformar, las estructuras del colonialismo cultural y lingüístico entre las comunidades blanco-mestizas e indígenas.

Prácticas de resistencia

German: En Ecuador, inicia el EIB con la oficialización y creación en 1988 de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). La oficialización no ha sido un proceso simple, ha sido fruto de una lucha reivindicativa constante del movimiento indígena. En este sentido, inicia con el uso de los idiomas de los pueblos indígenas en el ámbito educativo, sin embargo, la enseñanza del idioma y el uso en la educación se vuelve un acto de resistencia y un reto fundamental.

En este marco, a mediados de los años 90 me vinculé al Instituto Superior de Danza (institución pública) en la ciudad de Quito, que contaba con dos bachilleratos: uno, en Danza Clásica, y otro, en Danza Nacional y Popular. En esta institución entre las asignaturas se tenía: idioma kichwa, metodología de la investigación, antropología cultural, música entre otros. Mi vinculación fue a dictar clases de kichwa, investigación y antropología. Fue mi primer acercamiento a la docencia.

Las clases de kichwa fueron un reto, ya que los estudiantes que asistían a esta institución eran mestizos. Los desafíos más palpables eran la falta de materiales didácticos y mi poca experiencia en la enseñanza de la lengua kichwa cuya escritura aún no se encontraba unificada. Por otro lado, no había una definición del nivel de aprendizaje del idioma que debían tener los estudiantes luego de 3 años lectivos. Estos eran problemas relacionados a lo pedagógico y didáctico, sin embargo, la barrera más alta a superar fueron los estereotipos de los estudiantes, esto es, el racismo hacia las poblaciones indígenas y sus lenguas. Esta barrera no les permitía aprender y se generaba una tensión en la relación enseñanza—aprendizaje. Se mostraban más interesados en lo mucho o poco que conocían del inglés. En las clases preferían mencionar palabras o frases cortas en inglés.

Luego de más de dos décadas el kichwa sigue siendo marginal en el sistema educativo superior, aunque han mejorado sustancialmente las metodologías de enseñanza—aprendizaje. Digo marginal debido a que en el país existen 261 Instituciones de educación superior entre públicas, privadas

e institutos técnicos y tecnológicos, de las cuales hay una universidad intercultural y comunitaria, y pocas donde han incorporado la enseñanza de una lengua indígena. En la práctica educativa, y como ejemplo reciente he tenido estudiantes que confunden la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, con la carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, que es la carrera donde se forman los docentes para la enseñanza del inglés. Algunos de los estudiantes quienes se matriculan por confusión a la carrera de EIB demuestran prisa para cambiarse a cualquier otra carrera para no ser vistos o identificados con la carrera de EIB. También se puede notar como desde las propias subjetividades estudiantes de otras carreras relacionan la carrera de EIB y la interculturalidad con el mundo indígena, y no con la sociedad ecuatoriana intercultural. Sin embargo, hay estudiantes mestizos en la carrera de EIB quienes están comprometidos a la resistencia anticolonial y a cambiar los estereotipos construidos en la sociedad frente al “otro,” al indígena percibido como rural y pobre.

Magda: Desde el 2004 hasta el 2017 trabajé en Ecuador como facilitadora de desarrollo profesional para los docentes de inglés y profesora en programas de maestría en varias universidades de Ecuador, como Universidad Central de Quito, ESPE, UNACH, y Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Sin embargo, solo desde el año 2017 cuando inicié mis estudios de doctorado en los EE. UU, mi trabajo de resistencia al curriculum colonial del inglés global ha sido más pronunciado. Mi investigación se enfocó en reconceptualizar la enseñanza de inglés desde el contexto de la plurinacionalidad. En Ecuador hay 18 pueblos y 14 nacionalidades, lo que implica que la enseñanza de idiomas coloniales como el inglés y el español deben ser considerados como parte de un plurilingüismo, o más específicamente, de una ecología de idiomas y conocimientos. En otras palabras, los docentes de inglés desde el punto de vista de resistencia al colonialismo epistemológico, deben reconocer la condición social e histórica de plurinacionalidad y plurilingüismo de Ecuador.

Mi estudio sobre el diálogo intercultural entre estudiantes estadounidenses y estudiantes ecuatorianos muestra un cambio ontológico en los estudiantes ecuatorianos quienes empiezan a cuestionar la ausencia de idiomas ancestrales de Ecuador en la educación superior. Se asombran por el interés de los estudiantes y profesores estadounidenses quienes, a veces, son los únicos participantes de cursos de kichwa, mientras que los estudiantes ecuatorianos únicamente perciben el valor simbólico y económico en aprender idiomas coloniales como inglés, francés o alemán (Shriver et al., 2021). El diálogo intercultural y la invitación a evaluar la posicionalidad de los estudiantes ecuatorianos de inglés abren espacio de una conversación urgente que debemos tener los educadores sobre la hegemonía del inglés que desplaza no sólo idiomas ancestrales sino también otras maneras de pensar y vivir como inferiores al modelo eurocéntrico.

Julio: Durante mi recorrido en calidad de docente y director de las instancias del Ministerio de Educación, he tratado de motivar sobre la importancia de mantener y potenciar la lengua y la cultura kichwa para lo cual hemos organizando convivencias comunitarias, encuentros culturales, cursos y reflexiones acerca de la sabiduría andina a nivel provincial, cantonal y comunitario. Los encuentros comunitarios se basan en el bagaje cultural establecido de generación tras generación, como resultado de la cosmovisión andina. Así, organizamos los eventos culturales como Pawkar raymi, Inti raymi, Kuya raymi y Kapak raymi, estos encuentros se llevan a cabo con los educandos, padres, madres de familia y dirigentes comunitarios y provinciales en diferentes espacios de la provincia y el país. Estos acontecimientos se desarrollan en espacios sagrados, donde se encuentran los restos arqueológicos de los diferentes pueblos entre los cuales se encuentran los kañaris e incas. En los encuentros se entonan la música, el canto, la danza, el uso de ropa tradicional, degustaciones gastronómicas y demás. En fin, los eventos en estos lugares se organizan con la finalidad de dar a conocer y resaltar la importancia respectiva de la arquitectura, la lengua, las creencias, valores e identidad cultural.

Desde la Educación Intercultural Bilingüe se impulsó la creación de centros educativos interculturales bilingües de nivel básico y bachillerato de carácter presencial y semipresencial, en donde se enseña la lengua kichwa, la historia andina y la matemática aplicando la *Taptana Nikichik* y otros recursos manipulables; además, se da mucho empuje en unidad de los directores de la región sierra en la elaboración de materiales didácticos con metodología del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con imágenes e historias y la literatura propias de las comunidades indígenas.

La resistencia al currículo colonial en programas de preparación para maestros de idiomas inglés y kichwa implica adoptar enfoques pedagógicos que reconozcan y respeten la diversidad cultural, lingüística e histórica de los estudiantes. Hay algunas estrategias que podrían implementarse: integración de estudiantes y/o docentes indígenas de las comunas Shiña y Chunazana con los estudiantes/docentes de una Universidad de Estados Unidos. En el pasado en estos encuentros se ha logrado entender la diversidad cultural y lingüística de ambos países. Como resultado, la Universidad de Cuenca, donde soy docente de kichwa, realiza periódicamente intercambios culturales, con la afinidad de brindar espacios de reflexión a los actores educativos.

Kevin: Recuerdo mi primer día como profesor de estudios sociales, el director me dijo que me veía más como profesor de inglés que de historia. Me explicó que el contenido es importante, pero más importante era el desarrollo de los estudiantes en prácticas estándar del lenguaje académico

en español e inglés. Desde mi perspectiva, mi trabajo era preparar a mis estudiantes para usar su multilingüismo para pensar críticamente sobre su lugar en el mundo. Desde su perspectiva, mi trabajo era prepararlos para pasar exámenes estandarizados, tener acceso a universidades prestigiosas y, en general, ajustarse a los estándares curriculares. Esto implicaba que debía enseñar y evaluar a los estudiantes de manera monolingüe. Dado el amplio espectro bilingüe de mis estudiantes como grupo, la pedagogía monolingüe restringía nuestra capacidad de involucrarnos con el contenido y cuestiones sociales importantes. Así decidí resistir estas fronteras lingüísticas y centrar la capacidad de mis estudiantes para usar el multilingüismo de manera crítica y creativa.

Obviamente, había límites de esas prácticas de resistencia. Solo era dentro de mi aula donde mis estudiantes podían pensar, leer y escribir sin ajustarse a las normas monolingües o prácticas estándar del lenguaje académico. No tenían la misma libertad en sus otras clases, ni con exámenes estandarizados o exámenes de ingreso a la universidad. Sin embargo, esta apertura crítica a prácticas de lenguaje no estándar, que se puede llamar una postura de translenguaje (García, 2009), puede ser un punto de partida importante para resistir el colonialismo lingüístico y el poder hegemónico del inglés o español. Reconocer el derecho de los estudiantes para practicar el lenguaje libremente, puede representar una oportunidad para los profesores de idiomas coloniales, para enfrentar la naturaleza social e ideológica de muchos de los estándares y criterios eurocéntricos. En lugar de juzgar a los estudiantes por las normas de las prácticas de lenguaje colonial en entornos académicos, debemos preparar a los profesores de idiomas coloniales con herramientas culturalmente y lingüísticamente transformativas, para que puedan entrar en espacios coloniales para abrir caminos de resistencia más profunda y fuerte al poder colonial.

Entretejiendo las direcciones a futuro

Nuestros testimonios auto etnográficos claramente revelan un escenario educativo donde las grietas decoloniales (Walsh, 2023) apenas están formándose en el suelo de cemento solidificado por la colonialidad, y más recientemente por la globalización, lo que se conoce como la colonialidad del poder (Quijano, 2000). Inglés, una lengua colonial que ahora es considerada una lengua global, constituye un nuevo patrón del poder del capitalismo colonial. Hacer grietas decoloniales en la formación de docentes de idiomas en Ecuador se propone como una praxis que conlleva reflexión constante y resistencias diarias a la hegemonía de inglés global y al currículo colonial. Los desafíos más grandes se encuentran en las **mentes colonizadas** de los mismos actores educativos, y en las **prácticas**

curriculares y decisiones pedagógicas colonizadoras. Sin embargo, a pesar de las ideologías discriminatorias, especialmente en el área de la enseñanza de idiomas ancestrales en Ecuador, hay **camino de resistencia** que deseamos resaltar los cuales abren grietas, debilitando los fundamentos de la colonialidad del ser, saber y poder.

Mentes colonizadas y prácticas colonizadoras

Las mentes colonizadas están todavía presentes en contextos postcoloniales (Wa Thiong'o, 1998) lo que refleja la perversidad y persistencia de la colonialidad de poder. En el campo de la educación las mentes colonizadas rechazan los conocimientos ancestrales y la enseñanza de idiomas como kichwa, shuar u otro idioma de los pueblos originarios a favor de la ciencia occidental y la enseñanza obligatoria de idiomas coloniales, como inglés. En el testimonio autoetnográfico de Kevin observamos cómo las autoridades de un colegio de élite en la capital exigen a los docentes que enseñen diferentes materias únicamente en inglés, aumentando de esta manera la exposición del alumnado al idioma inglés y así contribuir a su "éxito" en el progreso académico, especialmente fuera del Ecuador. En su relato Kevin critica el rechazo de pedagogías translingüísticas (donde se use en el aula todos los idiomas que hable el alumnado) y el apego a estándares internacionales que no consideran contextos particulares de plurinacionalidad y plurilingüismo de Ecuador.

Magda en su autoetnografía resalta la brecha entre la teoría de las políticas lingüísticas del país versus la realidad en los salones de aula donde se preparan los futuros docentes de inglés. Aunque el mandato constitucional de Ecuador promueve lazos interculturales entre todos los ecuatorianos e impulsa una educación intercultural en el marco del buen vivir, estas políticas no se ven aplicadas en la práctica docente. La educación intercultural se vuelve únicamente relevante para los pueblos y nacionalidades, y no para la población mestiza. En el área de la enseñanza de inglés global, lo "internacional" reemplaza lo "intercultural," siendo erróneamente relacionado exclusivamente con programas de enseñanza de lenguas ancestrales. Tener suficiencia en una segunda lengua para poder graduarse de una universidad en Ecuador en la práctica significa tener suficiencia en el inglés global. Las universidades demuestran falta de voluntad política al continuar con la obligatoriedad de inglés, descartando lenguas ancestrales como requisito de graduación. Asimismo, muchos de los educadores de inglés, a pesar de ser ecuatorianos, no desafían la hegemonía epistémica del Norte Global ni cuestionan la globalización lingüística.

German y Julio lamentan la actitud colonial de las instituciones educativas y de los propios docentes interculturales bilingües quienes raramente aplican la interculturalidad en sus aulas, sea por falta de investigación, o por falta

de voluntad. Las mismas instituciones interculturales bilingües muestran resistencia a implementar cambios, limitando el alcance de educación basada en epistemologías indígenas. Ni la iniciativa de las Naciones Unidas de establecer una década para las lenguas indígenas ha podido cambiar el marco colonial en el cual la educación ecuatoriana sigue operando. Debido a los estereotipos discriminatorios de una parte de la población mestiza hacia los pueblos y nacionalidades, las lenguas y los conocimientos ancestrales siguen siendo desplazados del ámbito académico. La falta de interés de estudiantes ecuatorianos en la carrera intercultural bilingüe y las actitudes racistas hacia los que ya se encuentran en esta carrera, profundizan desigualdades epistémicas en las instituciones educativas en Ecuador.

Caminos de resistencia

Los relatos autoetnográficos colectivos trazan dos caminos de forjar grietas que son nuestros caminos de resistencia. El primer camino es el de la educación basada en convivencia comunitaria y proyectos enfocados en el bienestar de la comunidad. La experiencia de Julio demuestra que los intercambios culturales tienen el potencial de descolonizar las mentes y proveer oportunidades de aprendizaje mutuo, y de valoración de lo local. Los encuentros culturales tienen como objetivo abrir espacios de reflexión acerca de la filosofía andina y su incorporación en el sistema educativo contemporáneo.

Magda y Julio han participado como líderes y docentes en encuentros interculturales entre estudiantes estadounidenses y estudiantes ecuatorianos. El beneficio de tales programas yace en aprendizajes mutuos, en desaprender y reaprender sobre la coexistencia de conocimientos occidentales y ancestrales. Los participantes de tales encuentros realizan proyectos etnográficos colectivos, abordando los temas de discriminación racial y colonialidad del poder. El respeto a la Madre Tierra (Pachamama) y la sostenibilidad cultural y ambiental son temas recurrentes en tales encuentros. De acuerdo con el principio andino de reciprocidad, los estudiantes estadounidenses, quienes son los visitantes en Ecuador, aportan al plantar árboles en parques y reservas naturales, asesorados por activistas locales.

El otro camino de resistencia es el de acciones decoloniales emprendidas por individuos, iniciativas que demuestran reflexión y coraje ante la colonialidad del ser, poder y saber. El rechazo al imperialismo lingüístico y las iniciativas pedagógicas de enseñar herramientas de investigación a los futuros docentes de inglés es clave para contrarrestar la hegemonía de Norte Global. Estas grietas en el currículo de inglés hegemónico y global deben ser compartidas entre todos los formadores de docentes de inglés, y de esta manera preparar nuevas cohortes de profesores ecuatorianos de inglés quienes producirán conocimiento local, en vez de consumir únicamente las soluciones provenientes de países de habla inglesa como Estados Unidos o Inglaterra.

Siguiendo el ejemplo de Kevin, es menester incluir más prácticas de translenguaje (García, 2009), ya que estas pueden ser un punto de partida importante para resistir el colonialismo lingüístico y el poder hegemónico del inglés o español. Reconocer el derecho de estudiantes para practicar el lenguaje libremente, puede representar una oportunidad para los profesores de idiomas coloniales y enfrentar la naturaleza social e ideológica de muchos de los estándares y criterios eurocéntricos.

Llamadas a la acción

Para avanzar en la praxis decolonial en la formación de docentes en Ecuador, es imperativo aprovechar los aportes ofrecidos por diversas perspectivas. La noción planteada por Germán sobre las deficiencias en las políticas de educación bilingüe, particularmente la falta de claridad en la instrucción lingüística y la predominancia del español, requiere reformas urgentes en los programas de formación docente. El llamado de Magda a la acción decolonial dentro de los espacios educativos subraya la necesidad de que los docentes fomenten la reflexión crítica y que los intercambios culturales desafíen las nociones simplistas de diversidad, reconociendo la influencia colonizadora de la globalización. Julio enfatiza la importancia de la EIB como un medio para empoderar a las comunidades indígenas, al tiempo que destaca la responsabilidad de todos los educadores de promover activamente la inclusión cultural y la igualdad. Finalmente, la propuesta de Kevin de capitalizar las lenguas en las políticas para implementar currículos y estrategias decoloniales, incluida la expansión de la educación en lenguas indígenas, resalta la necesidad de esfuerzos colaborativos alineados con principios interculturales. Integrando estos aportes, podemos cultivar un enfoque equitativo y culturalmente pertinente hacia la formación docente que honre el diverso patrimonio lingüístico y cultural de Ecuador. Nuestras narrativas fueron construidas a base de la decolonialidad “en contra” del currículo colonial y la hegemonía del inglés global. Con eso, abrimos el campo de reflexión y el debate para definir las futuras direcciones curriculares en la formación de docentes de lenguas ancestrales y coloniales en el Sur global.

Note

1. Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001) define los siguientes niveles de dominio: Nivel A1: Corresponde al nivel principiante. Nivel A2: Corresponde al nivel elemental. Nivel B1: Corresponde al nivel intermedio. Nivel B2: Corresponde al nivel intermedio alto. Nivel C1 dominio avanzado. Nivel C2 como dominio excepcional del idioma.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Notes on contributors

Magdalena Madany-Saá holds a BA degree in Spanish Philology from Warsaw University, Poland; MA degree in Latin American Studies from Universidad Andina Simon Bolivar, Ecuador; and PhD degree in Curriculum & Instruction at the Pennsylvania State University, USA. Magdalena has been an English teacher educator for over 25 years. She worked in Ecuador between 2004 and 2016 for a transnational educational company, training in-service English teachers and managing several educational projects with the Ministry of Education and Senescyt. Nowadays she is based in State College, Pennsylvania. Magdalena's academic interests intersects language teacher education and language policies. She works at the Pennsylvania State University as a researcher of Southern Epistemologies and as an instructor in TEFL certification for pre-service teachers. Magdalena is a Polish citizen, and a resident in both Ecuador and the U.S. She translanguages between Polish, Spanish, and English.

Germán Flores is a Kichwa Otavalo lecturer, researcher, and director of Bilingual Intercultural Education at Ecuador's National University of Education (UNAE). He holds a doctorate in Higher Education from the Interamerican Open University (UAI), Austral University, and National University of Rio Negro (Argentina). He has a Masters in Latin-American Studies with emphasis on International Relations from the Simon Bolívar Andina University (Ecuador), Psycho-pedagogy from Politécnica Salesiana University, and a Diploma in Andean Cosmovision from the Pontifical Catholic University of America (USA). His research and publications cover issues related to interculturality, pluri-nationality, bilingual education, higher education, and public policy.

Julio Lojano holds a master's degree in Higher Education: interculturality and management, and in Educacional and Social projects. Julio has taught kichwa in K-12 and Higher education since 1982. He also served for 21 years as an administrator of Bilingual and Intercultural Education. Currently he teaches kichwa at the University of Cuenca, Ecuador. He translanguages in kichwa and Spanish.

Kevin Donley is a Postdoctoral Fellow in the MA Program in Educational Transformation, where he teaches and observes teacher residents in the Learning and Teaching Concentration. He also is a member of Project ELEECT, funded by a five-year National Professional Development (NPD) grant from the U.S. Department of Education that supports the preparation and professional development of teachers in the District of Columbia by widening the pipeline of teachers for multilingual DC students and preparing in-service teachers to meet the needs of their multilingual learners through equitable, culturally responsive pedagogy. As part of Project ELEECT, Kevin teaches a hybrid professional development program (Equity and Excellence for English Learners Professional Development Certificate) for in-service teachers in DC public and public charter schools without prior preparation in the effective education of multilingual learners. He has developed an anti-racist teacher professional development curriculum that provides teachers across a variety of content areas and settings with the knowledge and skill they need to implement effective, culturally sustaining pedagogy for their multilingual learners.

ORCID

Magdalena Madany-Saá  <http://orcid.org/0000-0002-7087-8199>

Germán Flores  <http://orcid.org/0000-0002-3283-5921>

Kevin Donley  <http://orcid.org/0000-0003-2473-428X>

Referencias

- Alm, C. O. (2003). English in the Ecuadorian commercial context. *World Englishes*, 22(2), 143–158. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00284>
- Altmann, P. (2019). Breve historia de las organizaciones del movimiento indígena del Ecuador. *Antropología Cuadernos De Investigación*, 12, 105–121. <https://doi.org/10.26807/ant.v0i12.76>
- Bazán, M. D. (2014). Interculturalidad ¿neoliberal? o neoliberalismo intercultural. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 2(2), 15–39.
- Canagarajah, S. (2012). Teacher development in a global profession: An autoethnography. *TESOL Quarterly*, 46(2), 258–279. <https://doi.org/10.1002/tesq.18>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method*. Left Coast Press.
- Chang, H., Ngunjiri, F., & Hernandez, K. A. C. (2016). *Collaborative autoethnography*. Routledge.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia*. Estrasburgo.
- Di Caudo, M. V. (2016). Interculturalidad y universidad. cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En: Di Caudo, M. V. Llanos D., & Ospina, M. (Eds.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. UPS.
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. Ediciones Era.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education*, 143, 158.
- Han, S., Haneda, M., & Madany, M. (2020). Towards globally situated TESOL practices: Collaborative autoethnography. In B. Yazan, S. Canagarajah, & R. Jain (Eds.), *Autoethnographies in ELT: Transnational identities, pedagogies, and practices* (pp. 202–218). Routledge.
- Hornberger, N. H., & Limerick, N. (2019). Teachers, textbooks, and orthographic choices in Quechua: Bilingual intercultural education in Peru and Ecuador. In *Perspectives on Indigenous writing and literacies* (pp. 141–164). Brill.
- King, K. A., & Haboud, M. (2002). Language planning and policy in Ecuador. *Current Issues in Language Planning*, 3(4), 359–424. <https://doi.org/10.1080/14664200208668046>
- Martinez Novo, C. (2008). Ecuador: Militants, priests, technocrats, and scholars. A companion to Latin American anthropology, 90–108.
- Mignolo, W. D. & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Ortega, A. A. (2016). *Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. Interculturalidad y Educación Desde el Sur*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Quijano, A. (1980). *Dominación y cultura*. Mosca Azul editores.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Lima. Perú indígena*, 13(29), 11–20.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Clacso.
- Santos, B. D. S. (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Waldhuter Editores.

- Shriver, R., Madany-Saá, M., Sweeney, E., Smolcic, E., Childs, S., Loja Criollo, A., & Loja Criollo, Y. (2021). Re-imagining multilingual learning spaces in language teacher education: Building reciprocity within international partnerships. In G. Barkhuisen & R. Wette (Eds.), *Language teachers studying abroad: Identities, emotions and disruptions*. Multilingual Matters.
- Stolle-McAllister, J. (2013). Producing and circulating Kichwa community in intercultural Ecuador. *Latin Americanist*, 57(3), 29–50. <https://doi.org/10.1111/tla.12002>
- Wa Thiong'o, N. (1998). Decolonising the mind. *Diogenes*, 46(184), 101–104. <https://doi.org/10.1177/039219219804618409>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, 48, 25–35.
- Walsh, C. E. (2023). *Rising up, living on: Re-existences, sowings, and decolonial cracks*. Duke University Press.
- Yazan, B. (2018). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1), e00388. <https://doi.org/10.1002/tesj.388>