

¿Fue Simón Rodríguez precursor de la educación intercultural bilingüe en Ecuador?

Silverio González-Téllez

Universidad Nacional de Educación en Ecuador
silverio.gonzalez@unae.edu.ec

Recibido: 31 de septiembre de 2023 / Aprobado: 20 de mayo de 2024

Resumen

El artículo busca brindar respuesta a la consideración de la propuesta pedagógica de Simón Rodríguez como antecedente de la educación intercultural en el Ecuador. Se basa en investigación actual de su acción y pensamiento. Se sitúa en su tiempo histórico e identifica los planteamientos de su propuesta educativa escrita y ejecutada. Tanto el Simón Rodríguez en Chuquisaca, Bolivia, como director educativo, con apoyo de Bolívar y Sucre; así como sus obras escritas, especialmente aquella titulada *Consejos de amigo al Colegio de Latacunga*, permiten identificar algunos lineamientos comparables al modelo educativo nacional de la Educación Intercultural Bilingüe. El balance puede aportar luces en la distinción del aporte del educador a la historia y propuesta educativa intercultural del Ecuador.

Palabras clave: Simón Rodríguez, escuela social, antecedentes Educación Intercultural Bilingüe, Ecuador.

Abstract

The article seeks to provide an answer to the consideration of Simón Rodríguez's pedagogical proposal as an antecedent of intercultural education in Ecuador. It is based on current research of his action and thought. It is placed in his

historical time and identifies the approaches of his written and executed educational proposal. Both Simón Rodríguez in Chuquisaca, Bolivia, as an educational director, with the support of Bolívar and Sucre; as well as his written works, especially that of *Consejos de amigo al Colegio de Latacunga*, allow identifying some comparable guidelines to the national educational model of Intercultural Bilingual Education. The balance can shed light on the distinction of the educator's contribution to Ecuador's history and intercultural educational proposal.

Keywords: Simón Rodríguez, social school, intercultural education, bilingual education, Ecuador.

Introducción

La obra pedagógica más madura y clara en la vida del educador Simón Rodríguez (1771-1854) fue concebida, pensada y experimentada en el corazón de Los Andes de las nuevas repúblicas: Bolivia, Chile, Perú, Colombia y Ecuador. En Ecuador vivió por muchos años con su familia. Allí pensó y escribió su última y más madura propuesta pedagógica contextualizada para el Colegio de Latacunga, publicada por primera vez un siglo después de escrita, en 1954, por el afortunado hallazgo del manuscrito en la biblioteca de la Universidad Católica del Ecuador, en Cotacollao, por el ilustre sacerdote jesuita Aurelio Espinosa Pólit (Grases, 1981, p. 138).

Lo relevante de este educador cosmopolita, como él mismo se denominó (Rodríguez, 1982, p. 224), no fue venir de otra parte a aportar a una causa. La historia del Ecuador cuenta con importantes figuras que lo hicieron y desde variadas esferas de actividades, sino hacerlo hasta el final de sus días, siguiendo su ideal, a pesar de las grandes adversidades enfrentadas.

Reconocido por Bolívar como “mi maestro”, su inspirador y mentor, y “Sócrates de Caracas” (Bolívar, 2009, pp. 204-6), no pidió para él sino la oportunidad de aplicar sus tesis educativas como aporte a la construcción republicana. Lamentablemente, tal nivel de modestia, su carácter no acomodaticio, y sus propuestas no acordes a los intereses dominantes, dejaron poco espacio para las realizaciones (Rumazo González, 2005, p. 197; Uslar Pietri, 1981, p. 344). Y, como Sócrates, fue condenado, por no creer en los dioses de la ciudad (García-Bacca, 1990, p. XIII).

A pesar de la pérdida de parte de sus obras en el incendio de los depósitos en Guayaquil, en 1896, donde se guardaban muchos de sus escritos y materiales (Grases, 1981, p. 138; Rumazo González, 2005, p. 103), sobrevivieron varios importantes escritos que permiten acercarse a su pensamiento, y valorar sus aportes, tanto a la historia de la educación del Ecuador como a la definición de grandes dilemas socioeducativos de las políticas educativas actuales. Lo que quedó de Rodríguez para Ecuador y América comenzó a conocerse mejor un siglo después, en una edición de conmemoración del centenario de su muerte, a mediados del siglo XX (Grases, 1981, p. 135). Y aún se sigue descubriendo la vigencia de su pensamiento (Granda Paz, 2022, p. 34).

La trayectoria

Para contextualizar el aporte del educador se ofrece perfilar al personaje, su tiempo y su obra, en un sintético recorrido biográfico (Gutiérrez, 2011, pp. 18-31; Rumazo González, 2005, pp. 137-9).

Nace en Caracas en 1771, y es criado por un sacerdote como niño expósito, sin reconocimiento formal de padre y madre. A los veinte años es nombrado maestro y

dirige la única escuela pública de Caracas, capital de la Capitanía General de Venezuela. Le encargan la educación del niño huérfano de padre y madre, Simón Bolívar. En 1794 elabora un Informe al Cabildo sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas, dicho informe es enviado al Cabildo de Caracas y a la Real Audiencia, pero es rechazado. En 1797 renuncia a la Escuela y sale de Caracas. Luego de un largo itinerario se establece en Europa. Estando en París (1805), vuelve a encontrarse con su exalumno, y juntos deciden hacer un viaje al sur. En Roma, Bolívar hace el juramento en el Monte Sacro, de su consagración a la lucha por la libertad de América, con Rodríguez como su único testigo y acompañante.

En Europa residirá en varios países por más de dos décadas. Decide regresar a América por Cartagena en 1823. Llega a Bogotá, en busca de Bolívar, con interés de participar en la construcción de las nuevas repúblicas. En Bogotá lleva a cabo una primera experiencia educativa con apoyo republicano. Vía Guayaquil, se encuentra en Lima con quien ya está consagrado como el Libertador, en 1825; de allí se traslada a Chuquisaca junto a Bolívar y Sucre, para la constitución de Bolivia. Rodríguez es nombrado Director de Instrucción Pública. El nombramiento dura solo meses, hasta 1826, cuando renuncia. Aparecen desencuentros entre Sucre y Rodríguez sobre la educación y cómo llevar las reformas. Bolívar ya no está, ha regresado a Bogotá, y las cartas de Rodríguez no se sabe si le llegaron, tampoco se conoce de otras cartas de Bolívar a Rodríguez (Rumazo González, 2005, p. 81). A partir de 1828, sin apoyos, el énfasis del educador será escribir y publicar su propuesta para las sociedades americanas, para lo cual recorre de arriba abajo la América andina, desde Perú y Ecuador, hasta Chile y Colombia, siendo su centro de movimiento el Ecuador (Uslar Pietri, 1981, p. 34), ya creado como república en 1830, tras el rompimiento de la Gran Colombia. Sobrevive veinticuatro años a su alumno y a Sucre. Se dedica a trabajar para subsistir en diversos oficios y a prestar asesorías educativas como las de Latacunga al Colegio San Vicente, de la que ha quedado su propuesta escrita (Espinosa Pólit, 1954). Muere en Amotape (Perú), en 1854.

La Escuela Social

Su propuesta educativa para la nueva América republicana fue denominada por él de dos maneras: Educación Popular, en el *Pródromo de sociedades americanas* en 1828 (Rodríguez, 1982, p. 121) y Escuela Social, en *Consejos de amigo para el Colegio Latacunga* (Rodríguez, 1982, p. 205). Una educación y una escuela para crear sociedad republicana.

El triunfo por las armas ha permitido establecer las repúblicas, pero estas no han sido fundadas. Si las repúblicas no se fundan sobre bases de ciudadanos republicanos el resultado será la inestabilidad, la violencia y la ruina. Para fundarlas propone la Escuela Social. Se lo plantea a Bolívar y Sucre, tanto por escrito, como seguramente

cara a cara, en los largos y festivos días de la marcha del triunfo libertador desde Lima a Chuquisaca en 1825, después de las victoriosas campañas militares de Junín y Ayacucho. De manera que la propuesta no es solo un planteamiento educativo, sino político, económico, social y cultural. Se necesita una segunda independencia (Roig, 1982, p. 170; Roig, 2002, p. 34-9).

La educación debe ser popular y social porque, en primer lugar, es para todos, comenzando especialmente por quienes son excluidos de ella, los más pobres, los indígenas, que además son las mayorías. La visión neocolonial según la cual las grandes masas de campesinos indígenas agricultores de la Sierra no eran plenos ciudadanos republicanos se asumía como natural. Rodríguez dice lo contrario: hay que comenzar con ellos para establecer la república, porque “son los dueños del país” (Rodríguez, 1982, p. 203). En esto se insiste como un tema central, al punto de que la secuencia es inversa a lo planteado por otros esfuerzos educativos predominantes de esos años, como la educación lancasteriana de la enseñanza mutua o la educación confesional. Mientras estos últimos tienen su centro de irradiación en las ciudades de las élites, Rodríguez plantea concentrarse en el campo, donde habitan las grandes mayorías. Desde allí plantea el esfuerzo estratégico de la Escuela Social. Argumenta, además, que esta educación debe hacerse fuera de las relaciones serviles del sistema de propiedad y productivo de las haciendas, predominante en la Sierra andina de ese siglo. Para ello plantea colonias educativas y de adultos que posibiliten la sustentación social y económica de los educandos, pero también de sus familias. Gustavo Adolfo Ruiz señala, a este respecto, lo siguiente:

El Proyecto de Educación Popular de Don Simón Rodríguez, a su calidad pedagógica, su valor social y su finalidad económica, unía un propósito político admirable: conducir al pleno goce de la ciudadanía a los componentes de las clases comunes, a aquellos a quienes la estirpe directiva mantenía apartados del total disfrute de la convivencia. Las limitaciones políticas que las condiciones de dependencia social imponían a las personas que se encontraban ligadas a otros en calidad de sirvientes domésticos o jornaleros, o a quienes no ejercían oficio, profesión o industria útil o no tuvieran medios conocidos de subsistencia, establecían una disminución perenne y en principio ineludible, puesto que estaban sancionadas como disposiciones en la suprema ley y no existía pauta que permitiera soslayarlas. (Ruiz, 1989, p. 84)

Avizora que los más pobres podrán fortalecer su vida social fuera de las haciendas. Lo cual no podría lograrse sin que la educación no vaya acompañada de la producción artesanal y agrícola. La propuesta no va directamente en contra de las grandes haciendas, pero busca el surgimiento de comunidades educativas autónomas. O, como lo decía él mismo: de territorios comunitarios colonizados por sus propios habitantes. Un proceso de transformación desde la base de la sociedad que no podría hacerse sin el apoyo directo y firme de un Estado auténticamente republicano. La Escuela Social requiere que sea una política del Estado para poder sostenerse.

Que no implica una dependencia única de las finanzas públicas, ya que como se ha dicho, las colonias educativas buscarían su sustento y propiedad. Pero sí requería una protección legal y política republicana de los grandes poderes terratenientes y eclesiásticos que claramente rechazarían una experiencia de este tipo, laica y liberal, por verla como una amenaza a sus intereses, creencias y concepciones.

La valoración de la propuesta requiere puntualizar el contexto de los derechos políticos ciudadanos de las repúblicas recién fundadas. Ruiz argumenta a ese respecto que al igual que la democracia liberal censitaria de las primeras repúblicas estaba restringida a determinados segmentos poblacionales y, por tanto, solo participaban aquellos pobladores que reunieran ciertas condiciones; entre las más frecuentes e importantes: poseer propiedad, oficio conocido y género masculino; en las repúblicas americanas, los pobres, indígenas y mujeres, también estaban fuera de la participación en aquellas primeras democracias. De manera que el modelo de la Escuela Social fue una propuesta de construcción de un tejido de comunidades y asociaciones de artes, oficios, productores agrícolas, cuya base estaría en el aprendizaje, la cualificación y la búsqueda del ejercicio de la autonomía política plena a través de una ciudadanía nueva, no heredada, sino creada con propiedades y oficios, a través de la educación (Ruiz, 1989, p. 85).

La pedagogía de Simón Rodríguez

A diferencia del método lancasteriano y de la educación confesional que se proponen difundir unos conocimientos establecidos, a través de la instrucción de contenidos seleccionados o de escritos sagrados, que en el mejor de los casos conduce a una educación superior, la Escuela Social plantea una labor desde la práctica, en el contexto de los estudiantes y sus familias, y desde el aprendizaje a partir de las labores más requeridas para la vida familiar y comunitaria (cultivo, cría, tierra, construcción, herramientas, etc.).

Desde las actividades en maestranzas, talleres y oficios se propone integrar conocimientos de la aritmética, escritura, lectura, lenguas castellana y kichwa, ciencias y oficios. Una educación primaria, desde la lengua de los participantes, la que mayoritariamente es quechua o kichwa en la Sierra andina. Donde los alumnos y sus familias se desarrollan como personas con capacidades de plena autonomía, desde su cultura, contexto y situación social (Rodríguez, 1982, pp. 211-16).

La pretensión es explícita: crear una sociabilidad original, que no existe en Europa ni en Estados Unidos, que abra paso, con pleno derecho, al nuevo sujeto social e histórico de las recientes repúblicas. Y que se requiere urgente en las recién liberadas colonias españolas (González Téllez, 2019, pp. 313-18). Una ciudadanía para la institucionalidad y la integración republicana, ni elitista ni racista, abierta a todos. Inventada desde el propio contexto social y cultural. Porque "...el Siglo tiene su

enfermedad; pero también tiene su *Jenio*: hai *fuerzas* en el Sujeto, i estas consisten en sus LUCES...”. (Rodríguez, 1982, p. 164)

Resalta, en su diagnóstico educativo, la identificación del mayor obstáculo para la fundación de las repúblicas, lo llamó el sistema testamentario (Paladines Escudero, 2008, p. 119). La herencia de privilegios de las élites propietarias de la tierra, asociadas al capital cultural y religión, con educación selecta y sentimientos de pretendida superioridad transmitidas a través de la educación de élite dirigida a la educación superior. Es la reproducción del poder de privilegios racistas de la élite criolla, una parte de ella obligadamente republicana, que perpetuaba el trato colonial, en la sociedad y en la cultura. Esa educación resultante de lo heredado, es una educación testamentaria, que reproducía las viejas relaciones sociales con apariencia republicana (Paladines Escudero, 2008, p. 120). Separarse de ese camino era decisivo y estratégico para la política educativa de las nuevas repúblicas, porque de continuarlo conducía inexorablemente a la penuria y a la inestabilidad social y política. La fundación social de la república estaba en juego.

A pesar de la perspectiva edificadora del educador, la experiencia de aplicación más completa que tuvo lugar en Chuquisaca, en 1826, fue lamentablemente trunca. En ella se marcó el mismo rumbo de lo escrito: comenzar con los más pobres. Ya que Chuquisaca era una ciudad, su primera acción fue invitar a niños y jóvenes que estaban en la calle, en las peores condiciones, para darles techo y sustento inicial, como primer paso del experimento de la educación social. El horror de autoridades, propietarios e Iglesia abortaron la experiencia, y el presidente Sucre se hizo eco. Se rompía con todo lo establecido en la educación. Un señor extraño cuyo único respaldo era un nombramiento de algo que llamaban la República de Bolivia, sin confesión cristiana conocida, establecía una escuela con método incomprendido, donde daban refugio a niños pobres e indígenas, algunos sin familias, con la finalidad de comenzar su educación. El poder heredado de la colonia, y su reproducción a través de la educación testamentaria, pudo más (Ruiz, 1989, p. 86).

A pesar del frustrado experimento, Rodríguez continuó su labor. Primero, tratando de comunicarse infructuosamente con Bolívar, y mucho más enfáticamente, escribiendo cuidadosamente sus planteamientos y buscando apoyo, en sus continuos desplazamientos, para publicarlos. De tal esfuerzo surgieron varias obras, entre ellas las más conocidas: *Sociedades americanas en 1828* y *Luces y virtudes sociales*, ambas con varias ediciones corregidas por el autor.

En su última propuesta escrita (Consejos de amigo 1851), su texto comienza en la primera página recomendando a su rector “...emprenda su Escuela con... INDIOS!!!” (Rodríguez, 1982, p. 203). Un siglo después aparece la experiencia de las escuelas de Cayambe, dirigida por líderes indígenas encabezadas por Dolores Cacuango. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (EIB) identifica a las escuelas de Cayambe como el primer antecedente de la educación

intercultural bilingüe en Ecuador (SESEIB, 2013, p. 14). ¿Cómo se explica la omisión de Simón Rodríguez de esos antecedentes, así como de otros pensadores ecuatorianos del siglo XIX, que plantearon iniciativas educativas con atención a las culturas indígenas y a los derechos de sus pueblos? ¿Son los planteamientos de Rodríguez extraños a la interculturalidad?

En cualquier caso, el examen de estas cuestiones históricas resulta significativo para ampliar el horizonte de comprensión de la educación pública intercultural en el período republicano que “...está aún por construirse” (Paladines Escudero, 2018, p. 581). Ponderar mejor las fuentes y la vigencia de la construcción de una educación propia, decolonial e intercultural es la línea que se propone aquí. Para lo cual se realiza un contraste de los principales rasgos del actual Modelo Educativo EIB (MOSEIB) con la propuesta educativa de Rodríguez.

Contraste de propuestas

En su justificación, se señala que “la educación es un proceso de desarrollo integral del ser humano...un modo de vida... en donde la familia y la comunidad cumplen un papel fundamental en la formación de la persona...” (SESEIB, 2013, p. 26).

Y sus finalidades son:

1) Apoyar la construcción de un Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural...2) Fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades; 3) Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida de las nacionalidades y de otros pueblos del país. (SESEIB, 2013, p. 29)

Tales enunciados muestran el talante sociopolítico, comunitario, práctico y cultural de la educación EIB, la cual fue diseñada desde la reflexión y vocería del liderazgo indígena del Ecuador, con apoyo de instituciones y asesores reconocidos en el mismo texto. La formulación de un Estado plurinacional y una sociedad intercultural, presentan una forma más específica que la sociabilidad republicana de Rodríguez, sin embargo, puede identificarse una línea común de requerimiento de una convivencia diversa y decolonial, emancipatoria del modelo social dominante, para la cual la educación coadyuvaría a su logro, desde la valorización de los pueblos y comunidades indígenas, así como del mejoramiento de sus condiciones de vida, para confluir en un aprendizaje compartido o intercultural.

En este último aspecto, el MOSEIB presta especial relevancia al trabajo “educativo” de la educación (SESEIB, 2013, p. 41), que en Rodríguez encontramos en el énfasis formativo de su orientación pedagógica, que ha llevado a considerarlo como predecesor de una semiología educativa y artística (Urosa, 2015, p. 218).

Otra similitud importante se encuentra en la educación basada en el contexto comunitario y rural, desde la lengua que hablen los alumnos, con actividades

prácticas ligadas a las vivencias y requerimientos de las comunidades, para de allí entablar diálogo con conocimientos y lenguas de otros pueblos y culturas. Aparte de señalar su conveniencia, en Rodríguez no hay especificaciones detalladas sobre este proceso educativo lingüístico como sí las tiene el MOSEIB. Sí enfatiza el educador el absurdo de insistir en enseñar latín en las escuelas, y no entenderse en la lengua de los indígenas, “Ellos hablan bien su lengua, i nosotros, ni la de ellos ni la nuestra” (Rodríguez, 1982, p. 214). De manera que principios y enfoque coinciden.

La idea de crear un sistema educativo, aparte del tradicional, bajo la premisa de que no se puede repetir lo mismo que se ha hecho hasta entonces en educación, son tesis compartidas por ambos planteamientos; ubicados, sin embargo, en épocas y con actores muy diferentes. En el caso de Rodríguez, se trata de apartarse de la transmisión testamentaria de las élites como única opción educativa para las grandes mayorías excluidas. En cuanto a la EIB, se busca fortalecer lenguas e identidades de pueblos ancestrales. En ambos, se plantea un paralelismo alternativo. Es decir, salirse del dominio estructural, para crear un espacio socioeducativo alternativo, desde la parte mayoritaria de la sociedad, pero que se ofrece como alternativa a toda la sociedad.

Así como hay importantes coincidencias, se pueden identificar francas diferencias. La primera, es la más obvia. Rodríguez está en la faena de una nueva época en la América hispana del siglo XIX. Tiene la posibilidad y el interés de ensayar socialmente en la concreción de los ideales liberales y de los derechos humanos, abandonados en la independencia del yugo imperial, en un contexto sociopolítico marcado por el peso de tres siglos de dominación colonial. Pero esos ideales liberales también son banderas de una élite blanca y mestiza criolla que quiere la República para ellos, con la continuidad de las formas de la dominación colonial sobre las mayorías indígenas, trabajadores en sus haciendas. La EIB, por su parte, asoma como posibilidad, un siglo después de la propuesta de Rodríguez; en una república ya centenaria, que ha frustrado repetidamente sus altas expectativas. Entonces, aparecen las iniciativas pioneras de escuelas EIB en los años cuarenta del siglo XX y su definitiva consolidación cincuenta años después, a finales de ese siglo. Dos momentos históricos, dos propuestas diferentes, para la misma población, en la búsqueda de una educación emancipatoria.

Entre las diferencias también se revela la orientación identitaria cultural. Mientras para Rodríguez ese no es un aspecto central, para la EIB sí lo es. Rodríguez propugna una educación desde un espacio de aprendizaje nuevo y propiamente americano de la ciudadanía republicana para participar plenamente en la nueva institucionalidad, visibilizando las diferencias, para enfocarlas a lo común. La EIB lo hace desde las identidades de los pueblos y nacionalidades ancestrales, en la búsqueda del rescate de lo que les es propio, con apertura a una interculturalidad en términos equitativos con otras culturas.

Por otra parte, como se señaló antes, Rodríguez no es detallado en la propuesta del uso de las lenguas ancestrales y la lengua intercultural, como sí lo hace la EIB. Para él lo importante es el reconocimiento pleno de los sujetos educativos desde sus contextos, historias y lenguas, a partir de lo cual se plantea la participación en la educación, en búsqueda de formas originales de sociabilidad, para la fundación pública de las nuevas naciones y repúblicas americanas.

También es importante resaltar que Rodríguez es un liberal social que atiende las nuevas formas de sociabilidad y las costumbres requeridas para fundar la autoridad colectiva de la república. En otras palabras, lo individual es valioso cuando implica voluntad para fortalecer lo compartido (Rodríguez, 1982, p. 82). En el MOSEIB, son las comunidades y los derechos colectivos que están en primera mención y restablecimiento de sus modos de vida, sin negar el papel de las personas, sus decisiones y búsquedas (SESEIB, 2013, p. 26).

Finalmente, el sistema educativo planteado por Rodríguez no solo es paralelo al sistema testamentario de las élites, sino que se propone autónomo en lo legal, político y financiero; única manera de sostenerse frente al poder de la hacienda, la Iglesia y los gobiernos. Para la EIB, la autonomía y el paralelismo es legal y de gestión institucional, en el marco de la territorialidad de los pueblos y nacionalidades. Se asume que la comunidad y el centro educativo trabajan juntos por los mismos fines, pero el sostenimiento económico autónomo no se postula.

Cierre

Se identifican veinticuatro antecedentes de la EIB en Ecuador (SESEIB, 2013, pp. 14-23). Los cuales comienzan con Dolores Cacuango, en la década de los cuarenta, como se ha mencionado antes. Tiene sentido para el movimiento indígena que la historia de la EIB del país comience con una importante líder de pueblos y nacionalidades ancestrales como ella. Sin embargo, incluso las mismas escuelas de Cayambe, fueron continuadas por las misioneras lauritas en la provincia de Imbabura, hasta su cierre definitivo por una Junta Militar en 1963 (SESEIB, 2013, p. 23).

Luego se suceden muy disímiles antecedentes. Entre ellos, el del Instituto Lingüístico de Verano, que estuvo tres décadas en Ecuador trabajando las lenguas indígenas con el fin de propagar la religión protestante, hasta su expulsión en 1981 (SESEIB, 2013, p. 14); así mismo, varias agencias de cooperación de países europeos son reconocidas como antecedentes en diferentes labores de recopilación, diseño, organización y capacitación de apoyo al sistema EIB. Esto sin hablar de la participación de líderes e instituciones católicas que, desde tiempo atrás hasta el presente, han estado contribuyendo, a través de diferentes iniciativas, con la educación de pueblos indígenas. Todo lo cual muestra el largo y diverso recorrido de actores, contribuciones y presencias en la historia de la construcción de la EIB, que son reconocidas por la Secretaría de la EIB.

El aporte de Rodríguez se ubica, como se ha señalado, un siglo antes de las escuelas de Cayambe. Otros importantes intelectuales ecuatorianos también propusieron iniciativas de educación que involucraban a los indígenas, desde sus perspectivas para una educación pública, incluso algunos de ellos antes de la república (Paladines Escudero, 2018, pp. 52-148). Tampoco ellos son mencionados en los antecedentes.

Quizá lo correcto, desde una visión identitaria ancestral, sea que la iniciativa de la EIB que involucra a los pueblos indígenas debe iniciarse desde los indígenas. No obstante, en el siglo XXI, cuando tratamos estos temas con más agudeza en búsqueda de una más amplia comprensión que fundamente la propuesta intercultural, y se sigue reclamando que se concluya una construcción nacional decolonial a través de una democracia social (Moya, 2009, p. 49), y se señala la prevalencia de una interculturalidad funcional al sistema (Walsh, 2010, p. 78), resulta provechoso la crítica al horizonte de los antecedentes de la educación intercultural, reconociendo experiencias, pensamientos y propuestas que se plantearon problemas comunes desde el accionar y el conocer, en el contexto andino, y que para muchos siguen vigentes.

Referencias

- Bolívar, S. (2009). Carta escrita a Simón Rodríguez en Pativilca, Perú, el 19 de enero de 1824. *Doctrina del Libertador* (pp. 207-210). Biblioteca Ayacucho.
- Espinosa Pólit, A. (1954). Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia, de Quito*, (83), enero-junio.
- García-Bacca, J. D. (1990). Prólogo. En S. Rodríguez, *Sociedades americanas* (pp. XI-XLIII). Biblioteca Ayacucho.
- González Téllez, S. (2019). El proyecto pedagógico de Simón Rodríguez para la educación en Ecuador. *Revista Científica*, 4(14), 308-327. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.16>
- Granda Paz, O. (2022). Educación y pedagogías propias a partir del pensamiento de Simón Rodríguez. *Revista Boletín Redipe*, 11(3), 26-35. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1521>
- Grases, P. (1981). Simón Rodríguez. *La tradición humanística. Obras de Pedro Grases* (vol. 5, pp. 135-182). Seix Barral.
- Gutiérrez, A. (2011). Simón Rodríguez, América en los sueños de su razón. *Anales de Literatura Chilena*, (16), 13-38.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía* (pp. 22-54). Edit. FUNPROEIB.
- Paladines Escudero, C. (2008). Simón Rodríguez: el proyecto de una educación social. *Educere*, 12(40), 159-169.
- Paladines Escudero, C. (2018). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Edit. PUCE.

- Rodríguez, S. (1982). *Inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores.
- Roig, A. A. (1982). Educación para la integración y utopía en el pensamiento de Simón Rodríguez. Romanticismo y reforma pedagógica en América Latina. *Araisa, Anuario del Centro de Estudios Latinoamericano Rómulo Gallegos*, (1), 161-187.
- Roig, A. A. (2002). Necesidad de una Segunda Independencia. *Millcayac, Anuario de Ciencias Políticas y Sociales*, 1(1), 1-41.
- Ruiz, G. A. (1989). Significado político del Proyecto de Educación Popular de Simón Rodríguez. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia, de Caracas*, LXXII(285), enero-marzo, 65-87.
- Rumazo González, A. (2005). *Simón Rodríguez. Maestro de América*. Biblioteca Ayacucho (vol. 224).
- SESEIB. (2013). *Modelo educativo de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB*. Edit. MINEDUC.
- Urosa, N. (2015). Simón Rodríguez y la capacidad transformadora del Arte Social. *Tiempo y Espacio*, 33(63), 211-230.
- Uslar Pietri, A. (1981). *La isla de Robinson*. Seix Barral.
- Walsh, K. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Edit. Instituto Internacional de Integración y Convenio Andrés Bello.