



Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leonidas Proaño

Alexis Oviedo Oviedo^{a,*}

^a Área de Educación, Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La educación es un instrumento para reproducir la ideología dominante, pero puede ser un instrumento para fomentar el pensamiento crítico, cuestionar las estructuras de poder existentes y contraponer una nueva hegemonía.
- La influencia de la Iglesia, las organizaciones internacionales y la acción del Gobierno no han permitido un cambio estructural en el sistema educativo.
- Diversas corrientes pedagógicas, y en especial la pedagogía crítica, promueven la enseñanza para la concientización.
- La educación liberadora de Monseñor Leonidas Proaño invita a un trabajo colectivo de reflexión-acción, y junto con otros movimientos favorece el nacimiento de la Educación Bilingüe Intercultural.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:
 Recibido el 15 de enero de 2019
 Aceptado el 19 de febrero de 2019
 Publicado el 16 de abril de 2018

Palabras clave:
 Educación
 Liberación
 Hegemonía

RESUMEN

La educación puede ser un instrumento estratégico para reproducir la hegemonía dominante en las nuevas generaciones, o un instrumento de liberación de los sectores desposeídos. En este artículo se muestra de qué manera pueden ejercerse estos procesos educativos de reproducción de la hegemonía, así como la trayectoria histórica que ha desarrollado la educación para convertirse en una herramienta efectiva para la liberación del individuo. Se miran estas dos perspectivas desde la realidad ecuatoriana. (1) La influencia de la iglesia católica en el nacimiento de la república, su consolidación dentro de la axiología dominante; hasta los intentos desarrollados por diversos gobiernos durante el siglo XX, y en la última década la "revolución ciudadana" (2007-2017), para incluir la religión en la escuela pública (Isch, 2011). (2) Las experiencias educativas que han impulsado procesos de educación liberadora, principalmente desarrollada por los pueblos indígenas, que influyeron en el fortalecimiento de su identidad y en su actual posicionamiento político.

© 2019 Oviedo-Oviedo CC BY-NC 4.0

1. Introducción

Desde la consolidación de las primeras prácticas educativas, del aprendizaje colectivo hasta los orígenes del capitalismo, la educación ha estado reservada a una élite. Así, una vez constituidas las clases sociales en diversas sociedades en todo el globo, a los miembros privilegiados de la tribu les parecía bien instruir a sus propios hijos, pero consideraban absolutamente inútil instruir a los hijos del pueblo. El conocimiento estaba reservado únicamente a esta minoría, administradora del Estado y que ejercía el dominio sobre el resto de la sociedad. "Todo lo que se inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto ese *bien común* puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a las clases dominantes. Para éstas, la riqueza y el saber; para las otras, el trabajo y la ignorancia" (Ponce, 2005, p. 16).

La evolución de los procesos educativos es concomitante con el paso a las nacientes sociedades de clase. Si bien en sus orígenes la educación no estaba

confiada a nadie en especial, es a partir de la división del trabajo que se genera un grupo que inevitablemente se veía liberado del trabajo manual y que se encargaba de administrar y organizar ciertas tareas del colectivo. El apareamiento de nuevas técnicas, como la domesticación de animales, produce un excedente económico, el cual es administrado por un segmento poblacional. Este segmento organizador administrador, transmite sus habilidades casi exclusivamente a sus hijos y organiza la ritualidad y las ceremonias de iniciación de acuerdo a sus intereses. Las ceremonias de iniciación son consideradas el inicio de la educación. En ellas, los *iniciados* eran escogidos por el grupo dominante, quienes subrayaban en ellos que lo enseñado tenía un carácter intrasferible (Ponce, 2005).

Muchos siglos después, la escuela se consolida como aparato ideológico del Estado y a la vez como un instrumento de lucha de clases. En el capitalismo, la burguesía organiza el ejercicio educativo de tal forma que se reproduzca concretamente la división del trabajo manual y del trabajo intelectual (Baudelot & Establet, 1981) como aspecto importante para la reproducción y consolidación del sistema capitalista. Sin embargo, la lucha de los pueblos ha ido ganando espacios, democratizando el acceso a la educación y ganando otros derechos en favor de aquellos segmentos que no son parte de las élites. En

*Autor principal: Alexis Oviedo Oviedo. Área de Educación, Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.
 Correo electrónico: alexis.oviedo@uasb.edu.ec

el surgimiento del capitalismo, la visión liberal burguesa alentó estas propuestas, sobre todo porque el desarrollo del capitalismo requería de un sector de la población diestro en el manejo adecuado de los medios de producción y la tecnología innovadora, que permitía mantener y acelerar el proceso productivo, y por ende multiplicar las ganancias. Se necesitaba, también, que tanto desde lo simbólico como desde lo económico, estos sectores puedan tener la capacidad de insertarse en el circuito económico como consumidores.

Si bien la educación es un instrumento para reproducir la ideología dominante, desde otra perspectiva, esta puede ser un instrumento para fomentar el pensamiento crítico, cuestionar las estructuras de poder existentes y contraponer una nueva hegemonía.

2. Educación y hegemonía

El modelo educativo en general y la escuela en particular se concibieron desde un estilo concreto, caracterizado por espacios donde se reproducía y normalizaba la estructura económica vigente y el dominio de una clase sobre otra. Era un modelo que abría sus puertas a los hijos de las clases dominadas para que aprendan las destrezas necesarias para desenvolverse en el sistema, pero, al mismo tiempo, diseñado de modo que el nuevo segmento poblacional educado no cuestione la estructura de dominación (Paredes, 2016, p. 11). Por ello, el modelo educativo y la escuela son concebidos como instrumentos para la conservación del orden vigente, reproducción de las ideas dominantes y aceptación de la organización social por parte de todos los individuos. Esto no es posible sin que los dominados estén lo más lejos posible del pensamiento crítico y su potencial revolucionario anulado, haciendo que estos asuman los valores de sus dominadores (Feinberg & Soltis, 2009; Anónimo, 2009).

El control de la educación se constituye en una de las tareas básicas para lograr que los estratos dominados vean ese ejercicio de poder como natural y conveniente (Gramsci & Crisafio, 1977), es una parte de lo que Gramsci llama la hegemonía cultural, conformada también por el control de los medios de comunicación y de las instituciones religiosas. De esta forma, se plantean imaginarios homogéneos que generan sentimientos de identidad dentro de proyectos nacionales que buscan invisibilizar las contradicciones de clase, así como otros factores que ayudan a la perpetuación de este dominio, como las discriminaciones raciales y de género.

El sentido básico de la educación, constituye el qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, preguntas que responde el currículo. El currículo se relaciona con todo el aprendizaje previsto y dirigido por la escuela, continuada individualmente o en grupos y desarrollada dentro o fuera de la escuela (Kelly, 2009). El diseño de las políticas curriculares, su desarrollo e implementación son cruciales para la organización del sistema educativo y al mismo tiempo son el resultado de una dinámica particular del poder (Kallos & Lundgren, 1984).

Sin embargo, la normatividad curricular explícita en la organización de lo que una sociedad debe estudiar y aprender no es la única forma de control desde la educación. El currículo es un texto político (Popkewitz,

1999, p. 131), es decir, ligado al poder y más allá de su carácter explícito, expresado en su planificación y objetivos, el currículo cumple un rol no explícito que opera en las ideas y prácticas diarias de la escuela, denominado como currículo oculto por algunos pedagogos. El currículo oculto refuerza el cumplimiento de las reglas básicas y sus usos a través de una red de supuestos que al ser internalizados por los estudiantes establecen las fronteras de lo que es legítimo y lo que no lo es. Estos supuestos son obligatorios para los estudiantes y en ningún momento son articulados o cuestionados (Apple, 2001). El currículo oculto está constituido por una serie de mecanismos ejercidos fuera del control de la escuela, tales como los rituales diarios del sistema educativo que incluyen las jerarquías, los sentidos de comunidad, la distribución del tiempo y del espacio, las visiones de disciplina y la relación profesor-alumno. De este modo el estudiante internaliza lo que es prohibido y lo que es admitido en el ambiente escolar, parámetros que después serán usados para determinar su comportamiento en la sociedad sin subvertir el orden establecido.

Por otra parte, el currículo oculto expresa y reproduce la estratificación social y la estratificación en términos de género y raza. Analizando la realidad *kichwa* andina es posible ver al currículo oculto trascendiendo la perspectiva ideológica de conciencia de clase y operando en la imposición del español, de la cultura y conocimiento occidentales, minimizando el saber y culturas ancestrales (Garcés & Guzmán, 2003, p. 58). Sin embargo, el currículo oculto también puede jugar un rol emancipador desde su capacidad de desarrollar nuevas prácticas y respuestas no controladas por la ideología dominante, desde la adaptación, la resistencia y cuestionamiento a los procesos de dominación.

El control educativo, y tanto el currículo explícito como oculto, tienen su concreción en un marco institucional. En la escuela, se expresan la autoridad y el poder, las cuales se efectivizan en una acción pedagógica que usa relaciones de fuerza para imponer las representaciones de la ideología dominante, a la vez que se ejerce una violencia simbólica presentada como un derecho de imposición legítimo de quién educa (Sánchez, 2006). Estas características institucionales donde el poder se ejerce desde la disciplina, la vigilancia, el control y la corrección, legitiman los órdenes, el derecho de enjuiciar, castigar, o recompensar creando nuevas inequidades situando a la escuela al mismo nivel que las cárceles, las fábricas y los hospitales como instituciones de abuso de poder (Foucault, 1975).

3. Educación y Hegemonía en el Ecuador

Desde el inicio de la república en 1830, se advierte que la educación ha sido una herramienta efectiva de la hegemonía dominante. La herencia colonial siguió reproduciéndose en materia educativa, de tal modo que la educación estaba restringida a los hombres blancos, por cuanto las mujeres de ese grupo étnico solo recibían conocimientos prácticos para ser buenas madres y esposas, (Valdivieso, en Soasti Toscano, 2001). Para el resto de la sociedad, la educación sirvió más bien como un instrumento de asimilación, en especial de los indios, útiles para actividades agrícolas y artesanales. La educación era básicamente la inclusión

del individuo en el llamado proceso *civilizatorio* donde se impartían predominantemente preceptos morales y religiosos y normas constitucionales básicas (Soasti Toscano, 2001).

La iglesia católica ha influido en mayor o menor medida la educación ecuatoriana. Bajo la hegemonía de la iglesia católica estuvo la educación desde la época colonial hasta nuestros días, consecuentemente reproduciendo su cosmovisión conservadora. Para nombrar grandes hitos de la era republicana podemos mencionar que el país entero fue declarado república católica en 1860, donde la doctrina religiosa fue su ley principal (Maignashca, 1994). Posteriormente, las medidas reformistas realizadas por la revolución alfarista fueron opacadas por los gobiernos liberales conservadores y, en especial, por los de Velasco Ibarra, que desarrollaron reformas educativas conservadoras opuestas a la educación laica.

Si bien, desde los sesentas hasta finales de los ochenta se llevaron a cabo medidas para diversificar la educación y ampliar su carácter obligatorio, también fueron años en los cuales sus estrategias educativas contaron con la decisiva influencia de organizaciones internacionales y fueron realizadas por expertos extranjeros, alejando la organización educativa del docente. Milton Luna nos dice que la influencia de los organismos internacionales fue tal que sólo la UNESCO entre los años 1963 y 1968 pagó a 80 expertos para que trabajen durante 1500 meses en dos proyectos (2014). Estas evidencias, concluye Luna, “relativizan el tema de la soberanía en las decisiones de los Estados, en un momento en que el Estado se erigió como el gran actor” (Luna, 2014, p. 103). A mediados de los 80 y 90 se trató de insertar nuevamente la enseñanza de religión en los planteles fiscales, en especial en el gobierno de Durán Ballén.

Una expresión particular de la hegemonía dominante en la educación, esta vez a escala global, se da en los noventa. Años en los que los gobiernos ecuatorianos, suscriben programas tales como la declaración Mundial *Educación para Todos*, fuertemente influenciada por organizaciones internacionales como el Banco Mundial. El programa educativo que promovía el Banco Mundial partía de la premisa de vincular conocimiento y experticia, por un lado, con préstamos financieros, por otro lado. “El Banco Mundial fue el encargado de promover investigación y reformas educativas por todo el mundo, de acuerdo a las propuestas de Jomtien – *Educación para todos* –, en la naturaleza peculiar de una intervención externa, enmascarada de asistencia externa y ayuda, lo que tiene que ser visto posteriormente desde perspectivas éticas, políticas y pragmáticas” (Torres, 2002, p. 12). Estos acuerdos firmados iniciaron el desarrollo de reformas curriculares en todos los países de la región bajo el individualismo constructivista. Eran respuestas educativas al emergente discurso neoliberal que buscaban la reducción del Estado y el incremento de actividades de libre mercado, tendiendo a reducir la inversión social y privatizar estos servicios. En línea con las nuevas orientaciones del mercado se organizó una nueva pedagogía neoliberal con tintes tecnocráticos y se buscó que la escuela se adaptara a este nuevo paradigma. El lenguaje de la economía de empresa fue incorporado al ámbito educativo, descentralización y desregulación; gerencia

y calidad educativas; formar pequeños trabajadores, en lugar de cumplir con el propósito inicial que era formar ciudadanos reflexivos y autónomos (Martí Soler, 2005). Los resultados de esta política fueron evaluados en la primera década de este siglo, comprobándose que la reforma no logró cumplir con un mejoramiento en el aprendizaje y ni siquiera acercarse a su propia visión de calidad educativa (Torres, 2000). Desde el 2007, hasta el 2017, gobierna en el Ecuador Rafael Correa y la denominada *revolución ciudadana*. Un gobierno polémico, con miles de admiradores y detractores. Las acciones de política educativa realizadas por este régimen son diversas, e igualmente pueden ser vistas como positivas o negativas, según el lugar de enunciación de quien las estudia. En el mismo 2007 se realizó un estudio acerca de la aplicación de la reforma del 96; a inicios del 2010 y en el año 2013 se realizaron actualizaciones curriculares de dicha reforma (Ministerio de Educación, 2010; Ministerio de Educación, 2013a). Lastimosamente, eso no ha significado que se den cambios estructurales en el sistema de educación. Un hecho que significó un giro en la educación ecuatoriana fue la aprobación de la denominada Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011. Quizás uno de los aspectos más criticados de la misma fue que como consecuencia desapareció la autonomía de la educación intercultural bilingüe, la Dirección Nacional desapareció y todo el sistema EIB pasó administrativamente a ser una subsecretaría del Ministerio de Educación (LOEI, 2011). En los días previos a la LOEI, el presidente Correa quiso imponer nuevamente la enseñanza de dos horas de religión en los planteles públicos, tradicionalmente laicos (Isch, 2011; Escala, 2011). En el gobierno de la revolución ciudadana mejoraron los salarios de los docentes de educación básica, prácticamente se disolvió el sindicato de maestros (UNE), incluso el gobierno confiscó el fondo de cesantía de este sindicato y se cerraron un gran número de escuelas rurales y crearon planteles del milenio que en el medio rural no pudieron dar respuestas adecuadas a las carencias de la educación rural (Oviedo, 2019).

4. Educación y emancipación

La educación elitista de los tiempos platónicos y aristotélicos ya tiene vínculos con la emancipación, aunque concebida en relación con la ciudadanía: sus formas de inserción del individuo en la sociedad, su formación y educación como ciudadano y administrador del bien público.

Desde la incipiente democratización educativa y nacimiento de la escuela moderna, se dan cuestionamientos a su carácter institucional, a la didáctica desde perspectivas liberadoras. Muchos pedagogos y pensadores asumieron la tarea de transformación del rol de la escuela y en su papel en la reproducción hegemónica. Sus aportes van desde las metodologías para la optimización de las capacidades de los niños y niñas, concebidas por Juan Enrique Pestalozzi, cuestionando la escuela desde varias aristas. Pestalozzi (Trilla, 2007) consideraba que la educación solo puede realizarse en armonía con la naturaleza, por lo cual concibe como fundamental la libertad del estudiante para interactuar con ella, mira la educación de manera integral, siendo parte de esa integralidad la relación cuerpo-espíritu,

y por ello reinserta la educación física en la escuela.

El programa político de los libertarios, en una de sus partes, interpreta el rol de la educación para una nueva sociedad, Bakunin reflexiona acerca de la educación, la cual, como punto de partida, debe darse en un marco de igualdad de derechos entre mujeres y hombres. En la educación de los niños y niñas, concibe “una formación industrial e intelectual donde se combinen la capacitación para el trabajo manual y mental –como base– de la sociedad libre” (Bakunin, s.f., p. 2). Esta concepción busca cambiar la educación elitista en la cual el trabajo y la actividad manual son pertenecientes a la clase baja –obreros–, y la actividad intelectual compete exclusivamente a los académicos, estudiosos y sabios. Subraya Bakunin también la libertad de los niños y niñas como una conciencia y realización plenas, basadas en el sentimiento de la propia dignidad y en un respeto por la libertad y dignidad de los otros; para lo cual se debe lograr el desarrollo de su inteligencia, carácter y voluntad (s.f.).

Alternativas pedagógicas a la disciplina escolar son trabajadas por Ovidio Decroly cuya propuesta pedagógica subraya el respeto por el niño y su personalidad buscando prepararlo para vivir en libertad. Decroly era contrario a la disciplina rígida, por lo que buscó estrategias educativas motivadoras desde la escuela activa, la potenciación del trabajo grupal y la observación de la naturaleza (Trilla, 2007). La creación de estrategias pedagógicas propias y el trabajo colectivo también fueron desarrollados por Makarenko, quien veía en ellos el mejor mecanismo de adaptación social del individuo ante una sociedad que solo impone tareas y responsabilidades (Trilla, 2007). María Montessori considera importante la afectividad en la escuela, en un contexto donde los niños y niñas, desde temprana edad, toman decisiones importantes por sí mismos (Trilla, 2007). Montessori organiza el currículo a partir de la observación y adaptación del entorno infantil, haciendo de este un microcosmos adecuado a su tamaño, empezando por los muebles (Trilla, 2007). El aprendizaje integral, concebido como la potenciación ecuánime de la tríada espíritu, alma, cuerpo del aprendiz desde el arte, fue la propuesta exitosa que creó Rudolf Steiner para la educación de los hijos de los obreros de la fábrica tabacalera Waldorf Astoria (Trilla, 2007).

Otras propuestas que pueden citarse son los trabajos de Celestin Freinet, que incorpora la experiencia individual en el aprendizaje, los sentidos de cooperación y la mediación en la relación maestro–alumno (Trilla, 2007); así como el cuestionamiento radical a la escuela –antiescuela– hecho por Iván Illich (1975), que plantea que educación universal por medio de la escolarización no es factible y que el aprendizaje debe desarrollarse a partir de tramas educacionales que aumenten las oportunidades de aprendizaje.

En América del Sur, se desarrollan notables aportes a la educación emancipadora desde el trabajo pionero de Paulo Freire, quizás el más grande educador crítico. Freire centra su crítica al sistema escolar, develando que los propios mecanismos culturales de opresión mantienen y refuerzan las formas de cultura alienada a partir del afán enciclopédico de la educación tradicional, a la que denomina *educación bancaria* dado su carácter de acumulación informativa (1970). La perspectiva educativa de Freire se reenfoca en la liberación del individuo, desde

su concientización (Freire, 1970) y considera la educación como un elemento importante para reconstrucción del mundo desde una perspectiva humanista. Parte desde la praxis cotidiana, y de procesos de acción-reflexión-acción, en dimensiones dialógicas y comunicativas de convivencia colectiva (Freire, 1970/2008).

La influencia de Freire y las investigaciones en materia educativa de los alemanes Kalfki, Mollenhauer y Lempert pueden ser vistos como los orígenes de la denominada pedagogía crítica, la cual se basa en el cuestionamiento a las condiciones sociales de la educación, viendo a la educación y a la pedagogía desde su naturaleza socio-política (Wardekker & Miedema, 1997). La pedagogía crítica considera que se debe educar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes, dando poder al sujeto y a los elementos que le posibiliten incidir en su transformación social, desde “la lucha colectiva por una vida sin opresión ni explotación” (Giroux en Szybek & Johansson, 2003, p. 6). La pedagogía crítica y sus más conocidos exponentes Peter McLaren y Henry Giroux cuestionan también a la escuela, a la cual conciben como el espacio de lucha donde diversas formas sociales e ideológicas se enfrentan por lograr la dominación (Giroux, 1983), por lo cual estas puedan ser vistas como espacios de emancipación y de enfrentamiento a la estructura dominante. Como lo manifiesta McLaren, “la pedagogía crítica está diseñada con el propósito de concientizar a los docentes y hacer una enseñanza para la concientización [...]. La pedagogía y la cultura son vistas como espacios de lucha que se intersectan, donde el carácter contradictorio de la enseñanza define la naturaleza del trabajo docente y la práctica escolar diaria, a la vez que el propósito de la escolarización está sujeto a otras formas de análisis más críticas” (McLaren, 2006, prefacio).

5. La educación liberadora de Monseñor Leónidas Proaño

En el Ecuador de inicios de la segunda década del siglo anterior, y más precisamente, en sus andes centrales, marcados por formas de dominación precapitalistas y poblados por *kichwas* sometidos, iletrados y fuertemente influidos por el coloniaje, surge la obra de Leonidas Proaño Villalba, llamado el Obispo de los indios (Oviedo, 2018).

Nacido él mismo en un pobre hogar campesino, la vida y la labor de Proaño está signada por el profundo respeto a los pobres y a los indios en particular. Con el amor y respeto como eje central, Monseñor Proaño desarrolla una basta y profunda propuesta de liberación, que no se enfoca meramente a la educación como formación o la discusión teológica desde la visión preferencial por los pobres. Así, una de sus primeras labores se dirige hacia la defensa de los derechos de las comunidades indias. En 1954, poco después de ser ordenado Obispo, organiza la entrega de las haciendas de su diócesis a los indígenas, la parcelación no la concibe como una entrega de pequeños pedazos de tierra para cada individuo sino dentro de una organización cooperativa, consciente y visionario del sentido colectivo (Anónimo, 2007).

Uno de sus mayores logros fue la creación de las escuelas radiofónicas populares –ERPE–, herramienta efectiva de evangelización y educación liberadoras. Proyecto dirigido personalmente por Proaño, a través del cual

conducía semanalmente los radioescuchas en el espacio *Hoy y Mañana*. Las ERPE fueron inicialmente concebidas para alfabetizar a la población rural del Ecuador, pero además de ser un efectivo instrumento de educación para el pueblo indio, fue un vehículo para la toma de conciencia respecto de su identidad individual y colectiva (Gutiérrez en Proaño, 2008). Proaño, supo que el sistema capitalista somete a los seres humanos y propuso la construcción de un proyecto liberador, en el que los seres humanos se den cuenta de esta opresión y tomen conciencia de su situación de dominados.

Las comunidades indígenas vivían las peores condiciones de vida. Viviendo en huasipungos en las haciendas de los terratenientes, no tenían acceso a la educación y menos aún en su idioma. Explotados doblemente, por su condición de indígenas y de pobres, generación tras generación subsistían en condiciones precarias. Es en ese contexto y en los inicios de los procesos de reforma agraria que Proaño llega como obispo de Riobamba, él mismo toma conciencia de la lacerante situación de los indígenas y genera procesos para junto a ellos ver la realidad, reflexionar sobre ella, juzgarla y buscar mecanismos para actuar. Compromiso pastoral que, por cierto, le granjeó la animadversión de los terratenientes locales, de la jerarquía eclesiástica y del mismo gobierno (Oviedo, 2018).

Monseñor Proaño diseñó una educación liberadora que permitió llevar a los seres humanos a desarrollar su conciencia crítica y la búsqueda de la superación de sus problemas, trascendiendo la concepción domesticadora de la educación tradicional (Proaño, 1985).

La didáctica de la propuesta de Monseñor Proaño, liberadora en contenidos y metodología, partía del hecho de no considerarse maestro sino más bien aprendiz de las prácticas de los pueblos indios y *aprendiz de cristiano*. También desde su premisa ver, juzgar, actuar, donde la lectura e interpretación del evangelio, su transformación en *Palabra Viva* contrastada con la realidad y la interpelación de la misma, invitaban a trabajar colectivamente para cambiarla, en una acción similar a la acción-reflexión de Paulo Freire, que desencadenaba un nuevo proceso de ver, juzgar y actuar (Arrobo Rodas, 2008, p. 7).

Desde esa concepción, los temas de acción concretos avanzaron más allá de la propuesta original de alfabetización y aritmética en *kichwa* y en español, para enfocarse en “cursos prácticos de agricultura, mejoramiento del hogar, cuidado de los niños, higiene, deportes, juegos, entretenimientos” (Proaño, 2008, prólogo), a la vez que permitieron ver y juzgar con las comunidades la realidad local, nacional, regional y mundial y para actuar en función de ese contexto macro.

6. Educación y emancipación en el Ecuador

El proceso emancipador de Monseñor Proaño desarrollado en conjunto con el pueblo indio, confluye con otras experiencias educativas de resistencia y logra la más importante conquista en materia de derechos culturales alcanzada por los pueblos indios de nuestro país: el reconocimiento oficial del sistema de educación intercultural bilingüe, que garantizaba a los pueblos indios el derecho de estudiar en su propia lengua y usar el

español como lengua de relación intercultural.

El sistema de educación intercultural bilingüe y su modelo educativo –MOSEIB– son el resultado de las experiencias de resistencia indígena a las pretensiones de invisibilización de su cultura por parte del poder colonial y la asimilación en el ambiguo discurso del mestizaje, en la consolidación del naciente estado ecuatoriano. Un año referencial es 1945, cuando la líder indígena Dolores Cacuango desarrolla tres escuelas indígenas cerca de Cayambe, escuelas cerradas bajo presión de los terratenientes, por el gobierno militar, el que además decretó la prohibición del uso del *kichwa* para la instrucción de los niños. Después, en los años 60 surgieron diversas experiencias que involucraban niveles de trabajo comunitario, la más grande fue el Centro de Investigación de Estudios Indígenas –CIEI–, que tenía 724 centros de educación de adultos y 300 escuelas para niños, ¡las tres escuelas de Cacuango se centuplicaron! (Ministerio de Educación, 2013b; Oviedo, 2018).

Otras diversas experiencias son el sistema radiofónico de la Federación Shuar, las ya mencionadas escuelas radiofónicas populares de Proaño, el sistema de escuelas de Cotopaxi, las escuelas de la federación de comunas de la Amazonía ecuatoriana, Chimborasoca Caipimi de Riobamba, la corporación educativa Macac, creada por Consuelo Yáñez, el proyecto EBI-GTZ, el proyecto alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la COFENIAE (PAEBIC), e incluso se puede mencionar el aporte del tristemente célebre Instituto Lingüístico de Verano (Montaluiza, 2003, p. 4).

Hacer un análisis detallado del proceso que culminó con el reconocimiento legal del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe por parte del Estado ecuatoriano en 1989 y describir su particular e innovador modelo educativo es materia de otro trabajo. Se debe subrayar que las conquistas alcanzadas en cuestión de derechos culturales y de educación en lengua materna, fueron de la mano con procesos organizativos, los cuales también contaron con el aporte de personas y organizaciones que vinieron desde distintas vertientes. En los 40 y 50, el Partido Comunista apoyó la creación de la Federación Ecuatoriana de Indios –FEI–, y la comunista Luisa Gómez de la Torre defendió la labor educadora de Dolores Cacuango. En los 60 y 70, la educación liberadora y la teología de la liberación de Leonidas Proaño, entre otras.

Los aportes que potenciaron la concientización y por ende la politización de los indios, el desarrollo y fortalecimiento de la organización indígena, permitieron extender su plataforma de lucha hacia otras demandas, como el carácter del estado y la plurinacionalidad y ampliar la agenda india hacia una perspectiva que involucraba las demandas del ámbito popular, poniendo en serios aprietos al poder político dominante, heredero de la estructura colonial.

Sin lugar a dudas, todas estas experiencias educativas desde su naturaleza más diversa, además de lograr el reconocimiento oficial del derecho de los pueblos y nacionalidades indígenas a educarse en su propia lengua y desde su propia cosmovisión, significó la generación de procesos organizativos, políticos e identitarios que culminaron en la creación de potentes organizaciones indígenas. Así, organizaciones de carácter regional como

la organización *kichwa* Ecuatoriana, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana –COFENIAE– y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana –CONAICE–, confluyen en la organización de alcance nacional llamada Confederación de Nacionalidades indígenas del Ecuador –CONAIE–. Además de esta, hay dos organizaciones de carácter nacional, la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras –FENOCIN– y el Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos del Ecuador –FEINE–.

El proceso educativo desarrollado por varios actores, entre ellos el ejercicio de la educación liberadora de Leónidas Proaño, origina a inicios de los años noventa poderosos levantamientos indígenas como el del año 91 y, sobre todo, el del año 92 que, a propósito de cumplirse 500 años de invasión española a estos territorios, posicionaron al movimiento indígena ecuatoriano como el movimiento indígena más importante de Sudamérica y lograron que el gobierno de ese entonces, dirigido por el presidente Rodrigo Borja, dialogara con los representantes de los pueblos y nacionalidades y se buscaran mecanismos desde el Estado para solventar las demandas indígenas. (Oviedo, 2018).

7. Conclusión

La educación es un instrumento para perpetuar la hegemonía, un mecanismo para reproducir las relaciones de dominación y anular perspectivas de emancipación de los sectores subalternos. Esta dominación, se da no solo desde el currículo en sus diversas formas, sino desde la política educativa diseñada, concebida, de arriba hacia abajo –*top down approach*– (MacDonald, 2003), sin tomar en cuenta las necesidades particulares y la diversidad de los usuarios de la educación, sino más bien respondiendo a comandos globales homogenizantes que buscan proyectar el paradigma capitalista en la mente y las actitudes de los pobladores y la aceptación acrítica de las propuestas del poder. Por otra parte, al develar la estructura educativa e incidir en ella, reducir el carácter disciplinario de la institución educativa, generar propuestas de diversificación curricular acordes a las necesidades locales permite trascender la educación domesticadora y dar pautas para la construcción de una política educativa de abajo hacia arriba –*bottom up approach*– (MacDonald, 2003) que implica procesos de participación.

La liberación y decolonización de los pueblos pasa por una redefinición de su educación. Es necesario hacer efectivas las propuestas de revaloración simbólica del pasado y el sentido crítico de la educación, que termine con la reproducción del elitismo, racismo y el sexismo; que trascienda el carácter explícito de la actual educación pragmático-funcionalista que desvaloriza el arte, la ciencia social y la formación cultural.

La educación intercultural da sentido a las propuestas del *Sumak Kawsay* o *Buen Vivir*, para proponer ideas de transformación estructural del estado colonial y liberar las identidades denominadas subalternas. El ámbito educativo es donde se pueden desarrollar otros valores como la tolerancia y la solidaridad que confronten a aquellos determinados por la lógica del racismo, la acumulación y el consumo.

Referencias

- Anónimo. (22 de abril de 2009). *Educación: ¿Instrumento de dominación? ¿Herramienta de cambio social?* [Mensaje de un blog]. *Contrahegemonía en Trabajo Social*.
- Anónimo. (28 de agosto de 2007). *Biografía de Monseñor Leonidas Proaño*. [Mensaje de un blog]. *EvaRed*.
- Apple, M. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423. doi:10.1080/03050060120091229
- Arrobo Rodas, N. (2008). *Ver, juzgar y actuar: El método de Monseñor Proaño*. Quito: Pueblo Indio del Ecuador.
- Bakunin, M. (s.f.). *La mujer, el matrimonio, la familia*.
- Baudelot, Ch., & Establet, R. (1981). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI editores.
- Escala, J. (18 de febrero de 2011). *Correa tiene una educación domesticadora*. *Ecuadorinmediato*.
- Feinberg, W. & Soltis, J. (2009). *School and Society*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Cultural Action and Conscientization*. *Harvard Educational Review*, 4(3) 452-457.
- Freire, P. (1970/2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Garcés, F., & Guzmán, S. (2003). *Educacionqa, Kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan Tiyan*. Elementos para diversificar el currículo de la nación kechwa. Bolivia: CENAQ.
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. *Harvard Education Review*, 53(3), 257-293. doi:10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734
- Gramsci, A., & Crisafio, R. (1997). *Escritos Políticos (1917-1933)*. México: Siglo XXI.
- Illich, I., & Espinosa, G. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso Ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, 32(115), 373-391.
- Kallos, D., & Lundgren P. (1984). Lessons from Comprehensive School System for Curriculum Theory and Research. En Popkewitz, T., *Change and Stability in Schooling* (p.p. 77-89). Deakin University, Australia
- Kelly, A.V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial del Ecuador, Suplemento nro. 417, Quito, 31 de marzo de 2011.
- Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and Post-modern World: Is the School Curriculum-reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. doi:10.1080/00220270210157605
- McLaren, P. (2006). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Nueva York: Allyn and Bacon.
- Maiguashca, J. (Ed.). (1994). *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930*. Quito: Corporación Editora Nacional-Flacso.

- Martí Soler, L. (2005). [Entrevista a Christian Laval: La escuela no es laboratorio de una empresa](#). *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 45-50.
- Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013a). *Adaptaciones a la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013b). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: Ministerio de Educación.
- Montaluisa, L. (2003). Participación comunitaria en la educación intercultural bilingüe del Ecuador. En *World Learning, La Educación Indígena en las Américas* (pp. 85-92). *SIT Occasional Papers*, 1.
- Oviedo, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador- Ediciones Abya -Yala.
- Oviedo, A. (15 de febrero del 2019). [En defensa de la unidocente](#). *El Telégrafo*.
- Paredes, E. (2016). *Educación y sociedad*. (Documento inédito). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.
- Popkewitz, T. (1999). The Production of Reason and Power: Curriculum history and intellectual traditions. *Curriculum Studies*, 29(2), 131-164. doi:10.1080/002202797184107
- Proaño, L. (9 de julio de 1985). *Conferencia pronunciada ante la Comisión de Derechos Humanos* [Audio en cassette]. Archivo de la Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Proaño, L. (2008). *Como a ti mismo. Diálogos sobre derechos humanos*. Colección bicentenario. Quito: Ministerio de Cultura.
- Sánchez, M. L. (2006). [Disciplina, autoridad y malestar en la escuela](#). *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(1).
- Soasti Toscano, G. (2001). Ecuador: Política, Educación y Ciudadanía entre 1826 y 1830. *Revista Digital de Historia de la Educación*.
- Szybek, P., & Johansson, M. (2003). [Education as empowerment: between political power, working life and personal responsibility](#). *European Conference on Educational Research, University of Hamburg*, 17-20 de septiembre de 2003, Department of Education, Lund University.
- Torres, C. A. (2002). The State, Privatisation and Educational Policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. *Comparative Education*, 38(4), 365-385. doi:10.1080/0305006022000030766
- Torres, R. (2000). *Educación para todos. La tarea pendiente*. Quito: Editorial Popular.
- Trilla, J. (Coord.). (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (4ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Wardekker, W., & Miedema, S. (1997). Critical Pedagogy: An Evaluation and a Direction for Reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27(1), 45-61. doi:10.1111/0362-6784.00036