

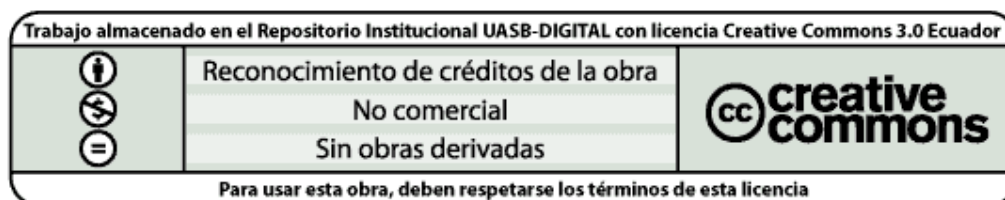
**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR
ÁREA DE HISTORIA**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN HISTORIA

**LA CONSTRUCCIÓN MODERNA DE LOS MAESTROS Y DE LA
INFANCIA EN EL ECUADOR (1925-1948): “LA CUESTIÓN
SOCIAL”, LA “ESCUELA ACTIVA” Y LAS NUEVAS CIENCIAS
HUMANAS**

Sonia Fernández Rueda

2013



CLAÚSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN DE TESIS

Yo, Sonia Fernández Rueda, autora de la tesis intitulada “*La construcción moderna de los maestros y de la infancia en el Ecuador 1925-1948: La ‘cuestión social’, la ‘Escuela Activa’ y las nuevas Ciencias Humanas*”, mediante el presente documento de constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Doctora en Historia de América Latina en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda la responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entregó a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: 2 de enero del 2013

Firma:

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR
ÁREA DE HISTORIA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN HISTORIA**

**LA CONSTRUCCIÓN MODERNA DE LOS MAESTROS Y DE
LA INFANCIA EN EL ECUADOR (1925-1948): “LA CUESTIÓN
SOCIAL”, LA “ESCUELA ACTIVA” Y LAS NUEVAS CIENCIAS
HUMANAS**

Tutora de la tesis: Gabriela Ossenbach Sauter

Sonia Fernández Rueda

Quito, 2013

RESUMEN

Este trabajo consta de cuatro capítulos. El primero, “Crisis política, diversificación económica y cambio social”, ofrece una visión de conjunto del período objeto de nuestro estudio. El repaso de las condiciones sociales, económicas y políticas que le caracterizaron permite entender los desplazamientos de los fines de la educación primaria y el marco de las condiciones dentro de las cuales se configuraron los sujetos: maestros y niños escolarizados.

El segundo, “Deconstrucción y construcción de identidades: los maestros entre 1925 – 1948”, se arma sobre la base de una serie de preguntas tendientes a dilucidar en última instancia si el sujeto maestro fue capaz de gestionar respuestas a los “regímenes de verdad” establecidos y adoptar posiciones discursivas anti-hegemónicas, en un momento de irrupción de las ideas socialistas que convocaron acciones políticas contestatarias.

El tercero, “Niños e imaginarios: los nuevos saberes subjetivizantes”, se introduce en la manera cómo los niños fueron objeto de estudio e intervención. En medio de la enorme influencia que sobre los intelectuales ejercieron las modernas ciencias humanas y los saberes que se desarrollaron sobre la infancia, este capítulo analiza sobre todo los dispositivos que se pusieron en marcha para intervenir sobre la mente y el cuerpo de los niños escolarizados con fines de regeneración racial.

El cuarto, “La ‘Escuela Nueva’ y las otras miradas en torno a lo escolar”, refiere a las nuevas pedagogías desde finales del siglo XIX y principios del XX y a la manera cómo éstas operaron sobre los niños rurales y urbanos institucionalizados. En este capítulo se debate en torno a la formación del individuo y a los fines económicos, sociales, morales y políticos vinculados con lo educativo. El capítulo cierra con una mirada sobre la centralización y tecnificación del Ministerio de Educación, que bajo la influencia de la Escuela Nueva armó una organización administrativa escolar fuertemente inspirada en sus planteamientos pedagógicos.

A Marina y Carlos

AGRADECIMIENTOS

A Gabriela Ossenbach, mi tutora de tesis, por su apoyo académico y amistad. A Enrique Ayala y Guillermo Bustos quienes me alentaron contantemente a proseguir con esta investigación y a través de ellos también a la Universidad Andina.

Mi reconocimiento a Rosemarie Terán con quien pude en varias ocasiones mantener un diálogo enriquecedor sobre inquietudes que me surgieron en la marcha de este trabajo. A Soledad Castro que demostró siempre su interés por escucharme y a Fernando Albán que atendió algunas de mis preocupaciones.

A los personeros de las Bibliotecas “Aurelio Espinosa Pólit” y de la Universidad Andina por su eficiente atención.

También quiero expresar mi gratitud a Fernando Proaño y a César Rodríguez por la ayudan que me brindaron en los aspectos técnicos concernientes al levantamiento de este texto.

Finalmente a mi esposo Patricio Noriega y mis hijas María Belén y Gabriela por su paciencia e infinito apoyo. No puedo dejar de dedicarles a ellos también este trabajo.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
1. EL PERÍODO: CRISIS POLÍTICA, DIVERSIFICACIÓN ECONÓMICA Y CAMBIO SOCIAL.....	19
1.1 La herencia ideológica liberal.....	19
1.2 Un nuevo escenario (1925-1948).....	27
1.2.1 Del auge a la crisis y diversificación económica.....	27
1.2.2 Populismo o “crisis de lealtad”.....	29
1.2.3 La “cuestión social”: la población y su bienestar.....	33
1.2.4 Surgimiento de nuevos actores sociales.....	36
2. DESCONSTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: LOS MAESTROS ENTRE 1925 Y 1948.....	44
2.1 El abordaje.....	44
2.2 Los maestros cuantificados, clasificados y observados.....	49
2.3 La génesis del maestro moderno: Las ambivalencias.....	58
2.4 El campo de lo social: la agencia asignada a los maestros.....	69
2.5 La feminización de la docencia.....	77
2.6 El estatuto ético y técnico demandado.....	81
2.7 La propuesta integral de formación docente.....	87
2.8 Estado interventor: maestro interventor.....	92
2.9 Intelectuales, técnicos y burócratas.....	99
2.10 El sujeto politizado o la identidad subversiva.....	114
2.11 Últimas consideraciones.....	139
3. NIÑOS E IMAGINARIOS: LOS NUEVOS SABERES SUBJETIVANTES.....	145
3.1 Los marcos teóricos de reflexión y el planteamiento del problema.....	145
3.2 Las bases decimonónicas de disciplinamiento infantil: lancasterianismo y lasallismo.....	156
3.3 “La escuela creada por el diablo” o el ejercicio violento del poder.....	168
3.4 El “descubrimiento de la infancia desvalida”.....	176
3.5 Estigmatización biológica y cultural.....	179
3.6 El “niño – niño” y la escuela que redime.....	182
3.7 Cuerpos y mentes vigilados y disciplinados: un nuevo modelo <i>identitario</i> de niño.....	188
3.7.1 “Higiene y más higiene”.....	191
3.7.2 La educación física y el cuerpo observado y requerido.....	198
3.7.3 Examen mental y normalización.....	213
3.7.4 El ambiente socio-económico a examen.....	226
3.8 Las “líneas divisorias”: los “minorizados” o “anormales”.....	236
4. LA “ESCUELA NUEVA” Y LAS OTRAS MIRADAS EN TORNO A LO ESCOLAR EN EL ECUADOR.....	250

4.1 El gran antecedente teórico y metodológico.....	250
4.2 Las pedagogías reformadas: “La escuela para la vida y por la vida” de Ovide Decroly	259
4.3 Las bases de la apropiación de la pedagogía biológica de Ovide Decroly	276
4.4 La vanguardia pedagógica y su generalización	314
4.4.1 Hacia la formación del “sujeto que labora”	314
4.4.2 Los fines educativos: detrás del “sujeto que labora”	343
4.4.3 La preocupación por la educación rural.....	354
4.4.4 Los “irregulares” y la Escuela de Trabajo	357
4.5 Administración escolar: centralización y tecnificación	360
CONCLUSIONES	379
ANEXOS	383
ANEXO 1	384
ANEXO 2	385
ANEXO 3	387
ANEXO 4	390
BIBLIOGRAFÍA	391
LISTADO DE TABLAS.....	415
LISTADO DE GRÁFICOS	417
LISTADO DE ILUSTRACIONES.....	417

INTRODUCCIÓN

Enunciado del tema de investigación y puntualizaciones teóricas

Este trabajo se ubica en la institución escolar pública entre 1925 y 1948 para indagar sobre el sujeto maestro y sobre el sujeto niño en un momento de la historia del Ecuador en el que eclosionó el interés por la “cuestión social”. Dirige, por lo tanto, la mirada a dos objetos de estudio generalmente olvidados por la historiografía de la educación hasta no hace mucho tiempo poco involucrada en el análisis de sus significados sociales.

Desde un principio se debe señalar que nos acogemos a la idea foucaultiana de *sujeto*, eje fundamental de la reflexión de Foucault, -tal como el autor reconoce en *El sujeto y el poder* (1983)-. A partir de su preocupación por indagar “los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos” lo entiende no solo como alguien sobre el que se actúa, sino también como alguien que se transforma a sí mismo en sujeto. El teórico francés señala, en el trabajo mencionado, que su interés se ha situado en establecer la manera en la que los *sujetos* se constituyen en *objetos* y cómo “a sí mismos se transforman en sujetos”. La objetivación del sujeto, o el sujeto convertido en objeto, se produce mediante los discursos y las “prácticas divisorias” que refieren a clasificaciones y divisiones de los individuos que, tal como Ball ciertamente lo reconoce, “son evidentemente centrales en los procesos organizativos de la educación en nuestra sociedad”.ⁱ

Si los discursos son para Foucault “prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan [...] (y si estos) no se refieren a objetos; no identifican objetos; los construyen y al hacerlo ocultan su propia invención”, nos interesa indagar sobre los que se tejieron desde la “práctica institucional” en torno a los maestros y los niños en Ecuador entre 1925 y 1948. Nos propusimos establecer qué tipo de subjetividades se forjaron en relación a ellos en un momento en el cual los saberes pedagógicos reformados de finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX de Europa y los Estados Unidos hicieron acto de presencia en el Ecuador.

En el interés de establecer la manera cómo los maestros fueron materia de un tipo de discurso, y cómo los niños, por su intermedio, fueron motivo de examen y de intervención, este trabajo cae dentro de la conceptualizada Historia Social de la Educación, en tanto en cuanto esta disciplina desde su perspectiva más avanzada se empeña en pensar el fenómeno educativo como un factor dinámico y como medio de “control social” y de “ejercicio del poder”.

Esta nueva visión acerca del campo educativo ha sido resultado de un largo proceso historiográfico que empezó, tal como lo han hecho conocer diversos historiadores, a partir de la década de los sesenta, cuando la historia de la educación empezó a romper ataduras con la concepción empirista de la que la dotó Émile Durkheim en su obra *L'évolution pédagogique en France* (1938) y miró a la Escuela de los *Annales* y al marxismo, bajo cuya ascendencia su objeto de estudio dejó de ser fundamentalmente la historia de la escuela y las ideas pedagógicas, trasladándose al estudio de las mentalidades, a la reflexión sobre los procesos de transmisión cultural, dominación social y socialización infantil, o a la comprensión de la relación entre educación y Estado, entre educación y política.

La base de esta nueva concepción descansó, en parte, sobre la crítica a las interpretaciones universalistas positivistas, tendencia que no estuvo exenta de ataduras políticas empeñadas -en su momento- en crear una visión del mundo homogénea, con fines hegemónicamente etnocéntricos, tal como sostiene Marcela Mollisⁱⁱ. La nueva historia de la educación, por el contrario, se erige sobre el reconocimiento de la "otredad", es decir, del otro cultural, de cuya visión, empeñada en desestandarizar los procesos históricos, surgió la historia de la educación comparada. Esta otra forma de mirar la educación está influida por el pensamiento de Foucault, que llamó la atención acerca de que "la historia debe adoptar [...] la forma de una etnología interna, diseñada para exorcizar cualquier etnocentrismo".ⁱⁱⁱ

Por lo tanto, se trató también de romper con el "reproductivismo marxista" que caracterizó a la historia social de la educación en algún momento de su devenir; momento en el cual redujo la comprensión de su problemática al dominio monolítico de un sólo

poder, el de la clase dominante, y negó la posibilidad de otros discursos pedagógicos que surgen paralelamente al interior de los sistemas escolares. La idea de una presencia multidiscursiva pedagógica es importante en primer lugar porque se opone a la concepción positivista que, desde la exclusiva mirada a la educación formal, erigió el campo educativo en un espacio “socialmente neutro” y, en segundo lugar, porque reconoció que frente a las formas institucionalizadas de educación existen las no institucionalizadas que, indudablemente, también juegan un papel clave en los procesos educativos.

Concomitantemente con esta perspectiva de análisis, la nueva disciplina rechazó la concepción positivista lineal del tiempo histórico que secuenció series de acontecimientos inconexos entre sí, y entendió por el contrario que el ejercicio metodológico de la periodización requería considerar "nudos de articulaciones", "puntos de inflexión y transformación",^{iv} para el registro por parte del historiador de continuidades y diferencias, de transgresiones y fisuras.

Frente a la renovación conceptual de la nueva tendencia historiográfica, que reclama atención al estudio de los procesos educativos como un campo de producciones y realizaciones variables y heterogéneas, en este trabajo partimos del presupuesto teórico de que la comprensión de los fenómenos educativos no puede ser realizada al margen de los avatares de la historia y la sociedad, como en su momento planteó la corriente positivista. Pensamos la educación como un concepto que alude a las "estrategias de gobierno social" como lo sostiene Oscar Saldarriaga, para aprehender "la cuestión social" como un dominio cuyas contradicciones no sólo se canalizan a través de la represión política, sino también por medio de otras, como la educativa. En este sentido hemos ampliado el campo del análisis educativo y hemos mirado los procesos de su producción como resultado de la relación de los actores e institución educativa con el campo de lo social.

El problema de investigación

Tres de las cuestiones fundamentales que caracterizaron el período objeto de nuestro interés fueron la irrupción creciente de los sectores medios en la vida política del

país; la profunda inestabilidad política expresada en la sucesión de veintidós gobiernos entre constitucionales y dictatoriales (es decir, en promedio de uno por año), y una crisis económica en la costa que llevó al Estado a una situación de importante pobreza fiscal. La situación de larga crisis política, que ha sido objeto de importante reflexión historiográfica empeñada en desentrañar sus causas, nos llevó a preguntar al inicio si en medio de esa manifiesta inestabilidad política y crisis económica le fue posible al Estado articular un programa educativo consistente y sostenido a lo largo del período. Además, nos interesaba dilucidar si los años comprendidos entre 1925 y 1948 se podían pensar como un momento de inflexión dentro de la historia de la educación en el Ecuador, tal como lo fueron para la historia general del país.

Estas preguntas, que direccionaron nuestra reflexión inicial, nos permitieron establecer, tal como demostramos a lo largo de este trabajo, la presencia cierta de un programa que modeló el campo educativo en estos años y que se expresó en un interés prioritario por escuela primaria sobre la secundaria, la tecnificación educativa, la profesionalización del magisterio, la implantación de la Escuela Nueva y atención a la educación rural. Este programa, que si bien a simple vista puede parecerse de alguna manera a las líneas de fuerza que caracterizaron a la educación de la etapa liberal, al ser desentrañado mostró para este período un campo educativo signado por sus propias particularidades. Aunque su concreción estuvo plagada de inconsistencias, incongruencias y serias limitaciones no dejó de ser objeto de debate constante e interés.

A partir de esta constatación nos vimos precisadas a replantear la pregunta inicial en los siguientes términos: ¿bajo las condiciones de crisis política y económica por las que atravesó el Ecuador entre 1925-1948, sobre qué bases pudo el Estado articular y sostener un proyecto educativo orientado a utilizar la educación con fines de control social e inclusión cultural? Frente al hallazgo de la presencia ya constituida de una vanguardia

de intelectuales pedagogos usufructuarios del normalismo liberal, muchos de ellos adeptos a las ideas marxistas y militantes socialistas que consiguieron situarse en las altas instancias administrativas del Ministerio de Educación, constatamos que, pese a los embates políticos nacionales, estos intelectuales vehiculizaron los planteos educativos que ellos mismos habían armado y demandado al Estado ni bien iniciada la Revolución Juliana. Un poder burocrático, a la manera que plantea Weber, se había constituido sobre la base de los conocimientos especializados que portaban estos pedagogos y que retaron viejas influencias de expertos extranjeros.

Sobre esta base inicial de constataciones, nos encontramos con unos pedagogos apropiados de las pedagogías reformadas desarrolladas en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX, quienes promovieron e instaron permanentemente por la constitución de una institución escolar hecha para disciplinar en términos modernos a los niños, a los que se les sometió a un saber-poder que buscó transformarlos en individuos de un tipo determinado.

Si bien se nos mostró indudable el protagonismo de los intelectuales pedagogos en los términos antes reseñados, no podíamos reducir nuestro análisis exclusivamente a ellos, ya que, como sostiene Saldarriaga, una “jerarquía social y académica” vive al interior del conglomerado de maestros.^v Tampoco podíamos limitar el análisis a los efectos de un solo discurso o de unas solas intencionalidades. A más del discurso pedagógico, hallamos que las nuevas ciencias humanas impulsaron también otras miradas sobre los niños y sobre el maestro de aula, a instancias de los nuevos conocimientos aportados por los desarrollos de la psicología, la sociología, la antropología y la biología. Sometidos a esa multiplicidad de discursos, los maestros debieron multiplicar sus funciones convirtiéndose en instrumento de examen y vigilancia de los niños y, al mismo tiempo, en objeto también como ellos de examen y vigilancia. Frente a lo señalado y a un discurso estatal que habló de “medir el

cociente vital de los ecuatorianos”, que remite a la idea foucaultiana de “biorregulación”, proponemos una serie de hipótesis que se constituyeron en el hilo motor del presente trabajo y que expresamos de la siguiente manera:

Dentro del campo de lo social y de las transformaciones estatales llevadas a cabo en ese aspecto, la educación pública se concibió como instrumento fundamental de intervención, control y reforma social, tendiente a crear un nuevo perfil de sujeto acorde con el lento viraje del país a la modernización, y en conjunción con los procesos económicos (transición capitalista) y demográficos (situación de masas en las urbes) por los que el país atravesaba para entonces.

Las reformas educativas que se llevaron a cabo en esta etapa tuvieron como fuente de inspiración pedagógica la *Escuela Nueva* y otros desarrollos científicos europeos, resultado de un proceso amplio y complejo de difusión y apropiación. Estos desarrollos científicos, responsables en parte del reconocimiento social de la infancia, reivindicaron preferentemente una educación basada en la actividad del niño. En el Ecuador el interés por la apropiación de la *Escuela Nueva* y sus postulados habría sido funcional a los propósitos políticos estatales de reforma social y de integración socio-cultural. A su amparo no solo surgió un nuevo discurso en relación a los niños, sino también en relación a los maestros.

A lo largo de los años treinta y cuarenta, y ya desde antes, los sectores medios, que lograron coparticipar con los grupos dominantes del poder político y reivindicar su derecho "de acceso a las funciones burocráticas", consiguieron, a través de sus líderes, hacer realidad algunas de sus aspiraciones sociales. En tal virtud, y en el empeño de acabar con el tradicionalismo en beneficio de la modernización, ellos hicieron suyas, al igual que los positivistas liberales, la creencia en el progreso, la educación y la ciencia. Pensamos entonces que fueron los líderes de ese sector los que, desde sus puestos de

dirección burocrática y específicamente desde el Ministerio de Educación, se convirtieron en protagonistas fundamentales de la orientación que la educación asumió en estos años. Sin embargo, asumimos que dicha orientación y protagonismo político-educativo estuvieron mediatizados por el empeño que también pusieron las elites modernizantes en reforzar lo social en el país, debido a que, por un lado, convenía a sus intereses económicos la formación de individuos preparados para la agricultura, la industria y el comercio en el marco de la transición capitalista ecuatoriana y, por otro lado, convenía también a sus intereses políticos, vinculados al propósito de paliar la acción popular de los sectores subalternos.

Sobre la Historia de la Educación en el Ecuador

El estudio de la Historia de la Educación en el Ecuador no ha sido objeto del mismo interés que esta disciplina ha despertado en otros países de la región. Su desarrollo conoció un primer momento al que corresponde un grupo de trabajos entre los que cabe señalar los realizados por Emilio Uzcátegui (1981), Julio Tobar Donoso (1930, 1948, 1951) y Reinaldo Murgueytio (1972). Estos trabajos, que incorporan una gran cantidad de datos puntuales secuencialmente organizados, corresponden a una historiografía empirista por la que estos autores estuvieron fuertemente influidos.

Después de esta etapa la historia de la educación en el Ecuador experimentó otro momento con los trabajos de Carlos Paladines (1998), quien se interesó sobre todo por el estudio de la evolución de las ideas pedagógicas. Este autor pertenece más bien a una vertiente historiográfica que en Europa se enfrascó menos en la Historia de la Educación y más en una Historia de la Pedagogía, caracterizada en la Alemania del siglo XVIII por una orientación filosófica idealista. A partir de Paladines la historia de la educación ecuatoriana se ha enriquecido sobre todo con los trabajos de Gabriela Ossenbach (1988), Jorge Gómez (1993), Emmanuelle Sinardet (1998, 1999), Raquel Rodas (2000), Milton Luna (2001), Edwin Guerrero Blum (2005), Rosemarie Terán (2006) y Ana María

Goetschel (2007). Estos trabajos en su conjunto son síntoma de las nuevas tendencias historiográficas que caracterizan en general a la historia de la educación en el Ecuador: si Goetschel se empeña en agenciar el papel de las maestras en los procesos educativos, los otros, en términos generales, se interesan sobre todo por mirar las formas cómo se establecieron en el Ecuador las relaciones entre educación y Estado. Nuestra investigación, tal como hemos dado cuenta, se acerca sobre todo a establecer la relación entre lo “social” y lo educativo, y a observar a los discentes- niños y a los maestros como sujetos a construcciones discursivas.

Acerca de las fuentes

En primera instancia el interés se dirigió a localizar fuentes en un esperado archivo histórico del Ministerio de Educación. La constatación de su inexistencia fue preocupante. No sabemos en qué momento se desarmó un interés que en la época de nuestro estudio demandó frecuentemente por la formación no solo de un archivo centralizado, sino también de archivos escolares que se esperaba conservaran celosamente información que el maestro debía recoger acerca de todo lo que podía concernir al niño y a su gestión. Al parecer el Ministerio de Educación ha sido incapaz de conservar sus registros documentales, en contradicción con proyectos educativos que esta misma institución ha convocado para fortalecer la memoria colectiva.

La investigación entonces se llevó a cabo en el Archivo de la Función Legislativa; en la Biblioteca General de la Universidad Central (fondo histórico), Biblioteca Nacional, Biblioteca Municipal, Biblioteca de la Universidad Católica del Ecuador, Biblioteca de la Universidad Andina “Simón Bolívar” y en la Biblioteca “Aurelio Espinosa Pólit”. De todos estos repositorios, la mayor cantidad de fuentes de información que sustentan este trabajo fueron localizadas en la última, cuya riqueza bibliográfica y documental no ha dejado de sorprendernos. Gran parte de la rica producción académica sobre temas educativos concerniente a la etapa de nuestro estudio ha sido conservada celosamente en esta biblioteca. Así pues, hemos podido acceder a colecciones de revistas sobre educación y otros temas concernientes a lo social, así

como a una significativa cantidad de libros producidos en esta etapa por los maestros; a boletines, periódicos y a un riquísimo material fotográfico, que en este trabajo ha sido tratado como una evidencia empírica de fundamental importancia. La información oficial generada por el Ministerio de Educación y por el Congreso Nacional la localizamos en el Archivo de la Función Legislativa.

ⁱStephen J. Ball, "Presentación de Michel Foucault". En Foucault y la educación. Disciplinas y saber, comp. por Stephen J. Ball (Madrid: Ediciones Morata, 2001), 8.

ⁱⁱMarcela Mollis. "El uso de la comparación en la historia de la educación". En *Historia de la Educación en Debate*. (Argentina: Miño y Dávila Editores, 1996), 184.

ⁱⁱⁱMichel Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines*, (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990).

^{iv}Adriana Puiggrós, "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana". En *Historia de la educación en debate*, comp. por Héctor Rubén Cucuzza. (Argentina: Miño y Dávila Editores, 1996), 104.

^vOscar Saldarriaga Vélez, *Del Oficio del Maestro. Práctica y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, (Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio, 2003), 254.

1. EL PERÍODO: CRISIS POLÍTICA, DIVERSIFICACIÓN ECONÓMICA Y CAMBIO SOCIAL

1.1 La herencia ideológica liberal

Es sabido que la Revolución Liberal en el Ecuador marcó un momento de quiebre en su historia republicana; momento de importantes transformaciones, la Revolución Liberal cuestionó, entre otros asuntos, el carácter del Estado decimonónico, y estructuró un modelo de Estado que se propuso como tarea fundamental la resignificación del concepto de nación; concepto que, a lo largo del siglo XIX, se había construido sobre la base de un imaginario dominante forjado por las élites político-culturales del país. En ese marco, el Estado liberal hizo suya una propuesta de formación nacional que, sustentada en las categorías del discurso liberal y positivista, promovió la idea de ecuatorianidad como fundamento de la nación.

Detrás de la retórica liberal, que informó la política estatal ecuatoriana de la primera mitad del siglo XX, se encontraba subsumida la idea de modernidad que se manifestó como un asunto fundamental de Estado. Desde esta perspectiva, se habría comenzado a instituir en esta etapa en el país una nueva forma de poder, o “poder moderno”, es decir, preocupado no solo por la igualdad ciudadana y el bienestar de la población en su conjunto, sino interesado en formar una población sometida a las necesidades del sistema capitalista en proceso de consolidación. Este Estado regulador y controlador propuso un proyecto nacional inclusivo que replanteó su relación con los sectores subalternos, principalmente con los indígenas y con las mujeres, que a lo largo del siglo XIX habían estado al margen de los beneficios ciudadanos.

Parafraseando a Foucault, el Estado liberal habría adoptado una “actitud de modernidad” que se expresó de diversas maneras y en diferentes ámbitos: por ejemplo en el interés en subvertir los antiguos valores sociales normados bajo las ideas religiosas,

por una visión laica, secular y materialista de la vida. Debido al peso cultural de la época precedente, este empeño supuso una tarea abrumadora y compleja, no solo por la dificultad que supone la deconstrucción de creencias culturales asumidas como hechos ciertos e inamovibles, sino porque cualquier amenaza al imaginario social instituido fue visto por la hegemonía como una disrupción inaceptables. En el Ecuador dicho proceso de transgresión enfrentó la crítica dura y denodada de la Iglesia y de otros sectores conservadores dominantes, quienes recurrieron a diversos medios –pacíficos y violentos– de oposición al nuevo orden de cosas que se buscaba imponer.

El acceso a la modernidad y la institucionalización del “poder moderno” enfrentó por largo rato a las viejas fidelidades conservadoras, de tal manera que la internalización de las “desviaciones” y de los cambios sociales supuso un proceso que duró varias décadas, tiempo durante el cual el liberalismo convivió con el tradicionalismo en constante rivalidad.

Este liberalismo de la primera mitad del siglo XX tuvo como antecedente el “imaginario republicano” del siglo XIX. Maignashca señala que, en parte, sobre la base de ese imaginario utópico republicano, que asumió distintas formas, el Estado decimonónico intentó forjar “la cohesión social y la identidad nacional”.¹

Ese proceso de constitución de una cultura republicana, que enfrentó “el tremendo peso de la herencia colonial”,² terminó consolidándose a finales del siglo XIX y principios del XX, durante la Revolución Liberal. En esta etapa y en las décadas siguientes, la retórica liberal de espíritu laicista, hizo entonces presa del Estado. En su

¹ Juan Maignashca, “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895”. En *Historia y región en el Ecuador, 1830-1930* ed. por Juan Maignashca (Quito, FLACSO / Corporación Editora Nacional / CERLAC, 1994), 355-420.

² *Ibíd.*

nombre se puso en marcha un programa de realizaciones materiales ambiciosas, destinado a transformar las mentes católico-conservadoras de los ecuatorianos.

Si el republicanismo utópico, preñado de un “imaginario político, legal y social basado en los principios de libertad e igualdad”³, constituyó uno de los rasgos distintivos del modelo político de organización del Estado ecuatoriano a partir de su establecimiento, la idea de ruptura durante la etapa liberal provino, en gran parte, del espíritu laico secular que el Estado liberal se empeñó en instituir. Desde esta óptica el Estado, convertido en amenaza para los sectores conservadores, no solo se interesó en “normar el campo de la economía política”, sino en transformar, como decíamos, las viejas percepciones conservadoras que atenazaban la vida de los individuos; es decir, desde este punto de vista, el Estado “comprometió tanto el alma como el sistema de referencias de una multiplicidad de hombres”.⁴

El proceso de laicización y secularización que se abrió a partir de 1895 vino acompañado de otras reformas liberales importantes que, en su conjunto, son expresión del momento de ruptura que se vivía por entonces. En el nivel político, el proyecto liberal no solo se interesó en vigorizar el poder central del Estado, sino que fomentó prácticas políticas ciudadanas deslindadas de las esferas oficiales institucionalizadas. En ese marco, se crearon las condiciones para el nacimiento de los partidos políticos noveles y para el apareamiento de la opinión pública moderna.⁵ En realidad, como señala Ayala,

³ *Ibíd.*, 372.

⁴ Fernando Hidalgo, “Hombres piadosos y ciudadanos filantrópicos”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 10, (I semestre 1997): 82.

⁵ Según Rafael Quintero, “A diferencia de las discusiones y debates que se daban en una escena política estrechamente delimitada por las viejas instituciones del Estado precapitalista, *donde las diferencias de posiciones no aparecían como netamente políticas y no adquirían un carácter ‘público’*, las controversias y contiendas en torno a las cuales existen posiciones divergentes sobre un problema, tienden irreversiblemente a convertirse en *asuntos públicos*, es decir, a comprometer la participación en el debate de sectores de individuos y de grupos que no necesariamente están insertos en instituciones o centros de poder político que deben tomar una decisión al respecto, sino que pertenecen ya sea a una multiplicidad de asociaciones de la sociedad civil (v. gr. círculos intelectuales, periódicos, asociaciones culturales y profesionales, la Iglesia), o que precisamente se organizan (y pueden hacerlo legalmente) en

las reformas liberales “se orientaron hacia una separación creciente de la Sociedad Civil y el Estado; es decir al surgimiento de ‘lo político’ como una esfera específica”.⁶

Ese proceso de laicización y secularización que experimentó el Estado cuando, entre otras cosas, se conculcó formalmente a la Iglesia la capacidad, que hasta entonces había tenido, de intervenir en los asuntos considerados de estricto orden terrenal, defendidos por los liberales como campo propio de lo estatal, la idea de soberanía popular, es decir de que la autoridad suprema emanaba del pueblo, surgió también consolidada.⁷ Así pues, a pesar de todo, el Estado liberal, controlado por la burguesía, robusteció y amplió el concepto de democracia, y en concomitancia, entre otras cuestiones, no solo defendió la libertad de conciencia y expresión, sino que al mismo tiempo impulsó, como asunto fundamental, una mayor participación política de los sectores populares.⁸

La agenda liberal fue menos ambiciosa con respecto a los cambios que el sistema concentrado de tenencia de la tierra demandaba. La burguesía comercial ligada no solo a la exportación sino a “la propiedad precapitalista y con unos estrechos vínculos con una aristocracia terrateniente [...] no realizó una reforma agraria que diera al traste con las relaciones de producción precapitalistas en el campo”.⁹ Entonces, la burguesía no logró arrastrar consigo procesos de modernización en el agro, sino que, por el contrario, su accionar determinó que la vieja clase terrateniente serrana se mantuviera enclaustrada

‘movimientos’ que desean imprimir una influencia organizada al debate de determinado problema”. Rafael Quintero, *El mito del populismo*, 3.^a ed. (Quito: Ediciones Abya-Yala / Universidad Andina Simón Bolívar, 1997), 96.

⁶ Enrique Ayala Mora, *Historia de la Revolución Liberal ecuatoriana*, (Quito: Corporación Editora Nacional / Taller de Estudios Históricos, 1994), 206.

⁷ Uno de los más importantes ideólogos del liberalismo, José Peralta, decía: “La misión sublime del sacerdote nada tiene que ver con el gobierno temporal de las naciones: la palabra sagrada debe resonar sólo en el augusto recinto del templo, y para llamar a los hombres al camino de la virtud que conduce al cielo: las armas ungidas, lejos de empuñar el arma fratricida o la tea destructora, únicamente deben emplearse en derramar consuelos y bendiciones, en enjugar lágrimas y perdonar extravíos”. José Peralta, *Años de Lucha* (Cuenca: s.r., 1976), 84.

⁸ Ayala Mora, *Historia de la Revolución Liberal...*

⁹ Quintero, *El mito del populismo...*, 89.

dentro de los viejos esquemas precapitalistas¹⁰ y que, concomitantemente, detentara todavía no solo grandes e inalterables cuotas de poder político, sino un enorme control social e ideológico sobre los campesinos indígenas.

La Revolución Liberal no dejó de cuestionar las estructuras anacrónicas del sistema prevaleciente.¹¹ Los ideólogos del liberalismo con frecuencia denunciaron las precarias condiciones de vida de los indígenas y acusaron a los grandes propietarios agrícolas expoliadores de ser sus causantes.

En ese marco de vínculos no rotos, pero también de emergencia política de los sectores subalternos (populares y medios), la burguesía no pudo armar en principio un proyecto de dominio político hegemónico,¹² proyecto que indudablemente enfrentó la resistencia de los terratenientes, pero también de los campesinos, sectores urbanos y grupos medios, quienes, empeñados en sostener el programa liberal radical que amenazaba con posibles desviaciones, adoptaron una actitud vigilante frente a un proceso que se mostraba contingente. Se debe indicar que los sectores populares y medios emergieron políticamente más o menos robustecidos de su experiencia en las luchas montoneras de la revolución liberal, a cuyo interior, es cosa conocida, jugaron un papel protagónico.

En el campo de la compleja trama de tensiones que surgieron del enfrentamiento entre dos visiones del mundo –liberal y conservadora– que luchaban entre sí, la una dispuesta a imponer un modelo mental subversivo, y la otra empeñada en mantener una cosmovisión tradicional de ascendencia decimonónica, asumida de manera incontestable por la Iglesia y los grupos conservadores, el liberalismo se vio en la necesidad, en el

¹⁰Ibíd.

¹¹ Ayala Mora, *Historia de la Revolución...*, 206.

¹² Ibíd., 207.

plano de la práctica, de redefinir, en el proceso, la relación Iglesia-Estado,¹³ y en el plano de lo simbólico, de replantear las categorías morales y los rituales. Es necesario indicar que si bien al principio la política de Estado con respecto a la Iglesia fue, en cierta forma, errática e inclusive prudente, conforme avanzó el proceso ésta fue paulatinamente radicalizándose pero solo hasta un límite: el que imponía todavía el temor al poder ideológico eclesiástico. Aquello que Ayala denomina una *ruptura controlada*¹⁴ fue la tónica que marcó esa relación durante los doce primeros años liberales.

Si la transformación de junio de 1895 reformuló el concepto de democracia liberal y le inyectó contenido laico al reconocer como suyo el principio de la soberanía popular, emancipando -de esta manera- al sistema político de las ataduras que lo mantenía ligado todavía a tradiciones políticas de Antiguo Régimen que postulaban el origen divino de la autoridad,¹⁵ al mismo tiempo, y como resultado, la categoría de ciudadanía como bien fundamental de la nación surgió consolidada. La revolución se interesó en convertir al ciudadano en fundamento del sistema republicano hasta entonces huérfano de este elemento democrático imprescindible. En este sentido, propuso la constitución de un individuo no solo autónomo, amante del progreso, laborioso, patriota e identificado con los grandes intereses nacionales, sino también empeñado en la realización del bien común, no solo invocando como fundamentales los derechos

¹³ En el intento de oxigenar la relación con la Iglesia, el Estado liberal fue tomando paulatinamente una serie de medidas contrarias a los intereses eclesiásticos que desencadenaron una actitud de permanente beligerancia conservadora en su contra. El reconocimiento de la libertad de cultos y de conciencia, la emisión de la Ley del Patronato, el decreto que derogaba la consagración de la República al Corazón de Jesús, la Ley de Matrimonio Civil y Divorcio, la Ley de Cultos no solo constituyeron fórmulas legales a través de las cuales el Estado fue debilitando la injerencia de la Iglesia en los asuntos civiles, sino que al mismo tiempo fueron el telón de fondo para poner en tela de duda viejas creencias conservadoras, que se vieron seriamente confrontadas.

¹⁴ Según Ayala Mora, “Al cabo de más de una década de feroz enfrentamiento, no se había llegado ni a la sujeción de la Iglesia por el Estado, ni a la vuelta a las relaciones concordatarias”. Ayala Mora, *Historia de la Revolución...*, 222.

¹⁵ Según Ayala, “La lucha por la ‘independencia de Roma’ aseguró al Estado el control de amplias esferas de la sociedad política y la dirección ideológica que antes eran competencia cuasi autónoma del clero. Esto supuso una desacralización de la autoridad, no entendida ya como de origen divino, sino como fruto de la soberanía popular”. *Ibíd.*, 223. De hecho, José Peralta decía: “Nosotros sostenemos que el Estado es independiente de toda potestad eclesiástica; y el clero defiende la doctrina ultramontana: *todo poder viene de Dios*; y, por lo mismo, de su Vicario en la tierra”. Peralta, *Años de...*, 218.

individuales sino que “se entendió al Estado como representante de intereses colectivos de la sociedad y no como guardián de privilegios corporativos”.¹⁶

Teniendo como telón de fondo ese marco ideológico, el liberalismo se propuso plasmar en la realidad ese ideal de ciudadano republicano.

En este sentido, puso en marcha una serie de mecanismos de legitimación política ciudadana, que incluyó, como fundamental paso, la promulgación de una nueva carta política que reconoció a los individuos una serie de garantías constitucionales que hasta entonces le habían sido conculcadas. A través de ese marco legal novísimo se viabilizó, en cierta forma, el proyecto de inclusión ciudadana que, entre otras cosas, desencadenó, una participación política popular independiente de los espacios políticos tradicionales controlados secularmente por las élites conservadoras.¹⁷

Las percepciones políticas liberales vinieron también acompañadas de propuestas económicas vanguardistas en torno al ciudadano. Este empeño se ajustaba a un momento del desarrollo del capitalismo en el Ecuador que demandaba la existencia de agentes sociales funcionales a los cambios que se estaban operando. En ese sentido, por lo tanto, era indispensable transformar las mentes de los ecuatorianos de acuerdo a las que requerían las nuevas circunstancias económicas (vinculadas al auge de las exportaciones cacaoteras) por las que atravesaba el país.

Al convertir al concepto de ciudadanía en una de las ideas paradigmáticas fundamentales del proyecto liberal, el Estado intentó viabilizar su construcción a través de un programa educativo laico que debía ser capaz de producir sujetos-ciudadanos consecuentes con la reforma social, política y económica que se había fijado. En ese

¹⁶ Enrique Ayala Mora, “El laicismo en la historia del Ecuador”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 8 (II semestre 1995–I semestre 1996): 15.

¹⁷ Ayala Mora, *Historia de la Revolución Liberal...*, 235.

marco, el mismo Estado se arrogó el control del sistema educativo como un deber, junto con la idea de igualdad democrática que correspondía al sistema de pensamiento liberal. Bajo estas condiciones, la Iglesia perdió el monopolio que secularmente había tenido sobre la educación y, apelando al principio de libertad, sostenido por los mismos liberales, abogó por el mantenimiento de la educación confesional, pensada por esta institución como única forma de hacer a los ecuatorianos individuos socialmente virtuosos.

El concepto de ciudadanía que planteó el liberalismo tuvo un carácter restrictivo, ya que se marginó de la prerrogativa al disfrute de los derechos individuales a grupos que se consideraba “podían obstruir” el desarrollo del capitalismo dependiente. Tal es el caso de los indígenas a quienes se les mantuvo marginados del sistema de representación política, bajo la premisa de que eran “peso muerto” para el avance nacional y esto a pesar de que la retórica liberal denunció la explotación secular de la que eran objeto por parte de los terratenientes. En todo caso, el Estado propuso incorporarlos al sistema educativo nacional en el afán de hacerlos sujetos sociales disciplinados y con habilidades laborales de acuerdo con la demanda de las nuevas circunstancias nacionales.

A través de esta mirada soslayada en torno al liberalismo, se ha intentado mostrar la matriz de ideas que marcaron, en cierta forma, el ritmo de los procesos sociales, políticos e ideológicos que tuvieron lugar en el período que nos interesa estudiar en su relación con el fenómeno educativo. En los años posteriores a la Revolución Liberal, el empeño transformador del liberalismo no finalizó, sino que mantuvo su vigencia años después, aunque bajo viejas y nuevas condiciones.

1.2 Un nuevo escenario (1925-1948)

1.2.1 Del auge a la crisis y diversificación económica

Como resultado del auge de las exportaciones cacaoteras, es conocido que el Ecuador experimentó a finales del siglo XIX y principios del XX una época de importantes transformaciones económicas y sociales. En la Costa, la producción y circulación de la renta cacaotera dio paso a la conformación del capital comercial y al mismo tiempo al surgimiento de una burguesía compleja, vinculada al comercio y a la banca.

Si la Costa, como resultado de la economía agroexportadora, observó procesos sociales y económicos particulares, la Sierra, por su parte, vivió en la misma época un momento económico coyuntural de importantes transformaciones: el espíritu empresarial de varios dueños de haciendas llevó a la introducción de técnicas de producción modernas y a la diversificación productiva para abastecer el mercado de materias primas a la incipiente industrial regional y a la creación de una serie de instituciones de crédito agrícola e industrial, que se convirtieron en vehículos de consolidación del poder económico y político terrateniente. De lo señalado se desprende que tanto la Costa como la Sierra atravesaban por un momento de importante inserción a la dinámica propia del sistema capitalista.

Así pues, la economía y la sociedad ecuatorianas experimentaban, durante esos años, un proceso de modernización hacia la consolidación del desarrollo mercantil y capitalista; proceso que, sin embargo, ha sido relativizado, ya que como vimos “el desarrollo inicial del capitalismo en el Ecuador no significó la disolución directa de las relaciones precapitalistas en el agro ni la creación de una infraestructura industrial”.¹⁸ Se

¹⁸ Juan Manguashca y Liisa North, “Orígenes y significado del velasquismo: lucha de clases y participación política en el Ecuador, 1920-1972”. En *La cuestión regional y el poder*, ed. por Rafael Quintero. (Quito Corporación Editora Nacional / FLACSO / CERLAC-York University, 1991), 100-101.

trata, entonces, de una realidad compleja caracterizada por el aparecimiento de nuevas dinámicas económicas y sociales, que entraron en contradicción con las tradicionales o “arcaicas”, que pervivían todavía como formas fuertemente enquistadas en la sociedad.

En ese marco de complejas relaciones económicas, el Ecuador vivió durante esos años no solo dos momentos de crisis económica (la provocada por la caída de las exportaciones cacaoteras, entre 1920 y 1927, y la causada por la depresión del sistema capitalista, entre 1929 y 1932), sino un importante proceso de diversificación productiva de carácter regional.¹⁹ Tal como lo demuestra Maiguashca en la Costa la respuesta a la crisis cacaotera llevó a la producción de “otros bienes exportables como el café, el arroz, el azúcar y el petróleo” y al incentivo del sector secundario expresado en la producción de aguardiente, azúcar, alcohol potable, alcohol industrial, licores, perfumes y yodo.²⁰ En la Sierra norte, según el mismo autor, un incipiente proceso de modernización se vivía en las haciendas cerealeras y ganaderas a cuyo impulso demandaban mayor cantidad de fuerza trabajo, escasa, al parecer, para cubrir sus requerimientos. “Los agricultores están continuamente quejándose de la insuficiencia de mano de obra y ciertas haciendas están obligadas a traer trabajadores de zonas distantes con considerables gastos y problemas”.²¹ Esta región experimentó también un modesto crecimiento industrial, por ejemplo en la rama de la producción textil, a la que fue afecta desde la época colonial.²² Por su parte, el incremento de la producción artesanal en la Sierra sur marcó sus rumbos económicos. La

¹⁹ Juan Maiguashca, “Los sectores subalternos en los años 30 y el aparecimiento del velasquismo”. En *Las crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta* (Quito: Corporación Editora Nacional / Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford / Instituto de Estudios Avanzados, 1991), 79-93.

²⁰ Maiguashca y North, “Los sectores subalternos en los años...”, 82.

²¹ Testimonio del Cónsul Británico en Quito en 1935, *British, Consular Reports*, 1935, en Maiguashca “Los sectores subalternos en los años...”, 82-83.

²² Maiguashca, “Los sectores subalternos en los años...”, 83.

producción de los sombreros de paja toquilla conoció un aumento significativo a efectos de la demanda internacional, cuya exportación alcanzó cifras sin precedentes.²³

1.2.2 Populismo o “crisis de lealtad”

Luego de la Revolución Liberal, durante el régimen plutocrático (1912-1925) la utopía política liberal experimentó un retroceso. La burguesía, temerosa de la politización de una parte de los sectores subalternos que venían, en el marco de la revolución alfarista, desafiando la exclusión política de la que habían sido tradicionalmente objeto, no solo propició una política represiva que, entre otras cuestiones, paralizó la movilización de los liberales conchistas, rezago de las montoneras alfaristas, sino que, en cierto sentido, dio lugar a la involución de algunos de los procesos democráticos que había iniciado la revolución. De hecho, como se sabe, durante este régimen no solo que la tenencia de la tierra mantuvo todavía inalterables sus formas, sino que la burguesía propició una nueva alianza con los sectores conservadores serranos, lo que sirvió para restituirles, en algunos casos, sus viejos privilegios. Sin embargo, el proceso iniciado a finales del siglo XIX y a principios del XX llevó consigo irreversiblemente al robustecimiento de la participación popular y de los sectores medios que emergieron protagónicos a partir de la Revolución Juliana (1925); ciclo histórico aquel que actuó como “bisagra entre el siglo XIX y XX”, siendo portador de importantes transformaciones institucionales públicas, económicas, políticas y sociales.²⁴

²³ *Ibíd.*, 84-85.

²⁴ Juan J. Paz y Miño Cepeda, *Revolución Juliana. Nación, Ejército y bancocracia* (Quito: Abya-Yala / THE, 2000).

Ahora bien, en medio del carácter dependiente y regionalizado de la economía ecuatoriana, en términos generales, entre 1925 y 1948 se abrió en el Ecuador un momento caracterizado por una intensa conflictividad social, un marcado interés del Estado por atender demandas sociales y una enorme y creciente inestabilidad política. Como se sabe, durante aquel tiempo no solo que se sucedieron en el poder veintidós gobiernos, entre regímenes constitucionales, jefaturas supremas e interinazgos, sino que para reencausar el frecuentemente desarmado orden democrático, se reunieron en distintas ocasiones asambleas nacionales, convocadas cada vez para que, por la vía de la elección presidencial delegada, diera nuevamente cauce al orden constitucional del sistema. Esta situación de intermitencia democrática ha merecido diversas explicaciones de la historiografía ecuatoriana empeñada en preguntarse acerca de las razones que motivaron ese recurrente estado de ilegalidad institucional política. Una de las explicaciones más difundidas sobre el período es la de Agustín Cueva²⁵ para quien la debilidad de los sectores medios,²⁶ que recién empezaban a “abrirse campo”; la crisis económica, emparentada con la crisis del capitalismo mundial; la creciente ola de descontento popular, y, por fin, la imposibilidad de los sectores dominantes de mantener su tradicional control político e ideológico sobre las masas, surgidas precisamente del derrumbe cacaotero y la Gran Depresión, fenómenos que habrían dado lugar a una “crisis de hegemonía”, explicarían la inestabilidad política del período.

Así pues, durante estos años se sucedieron en la escena política un vaivén de gobiernos de distinta matriz ideológica y representatividad social. Por un lado, los liberales y conservadores, a veces coaligados, llegaron a controlar en diversas ocasiones el poder, y otras veces, fueron los militares, representantes de la clase media y el velasquismo, que

²⁵ Agustín Cueva D., *El proceso de dominación política en el Ecuador* (Quito: Ediciones Crítica, 1972).

²⁶ Como se sabe, la Revolución Juliana estuvo encabezada por “oficiales de baja graduación” que dijeron representar los intereses de los sectores medios del país.

Cueva proclama populista, los que se hicieron de las riendas del Estado. El surgimiento del fenómeno velasquista, según Cueva, mostraría a más de la “crisis de hegemonía” de las élites, el debilitamiento de los partidos políticos tradicionales.²⁷

Quintero, sin embargo, sobre un prolijo y cuidadoso análisis de fuentes primarias, señala que el período no conoció una “crisis de hegemonía” como sostiene Cueva, sino que, por el contrario, la crisis económica habría servido para crear las condiciones para el robustecimiento del Partido Conservador; partido que en alianza con los terratenientes de la Costa habría llevado al poder a Velasco Ibarra, cuyo triunfo, además, no se debió al voto de las masas subproletarias de la ciudad de Guayaquil, que surgieron mayoritariamente de los campesinos expulsados del agro por la crisis cacaotera, sino de una “pequeña burguesía pueblerina” de la Sierra, sobre la que los terratenientes mantenían todavía importantes cuotas de control político-ideológico.

Desde una perspectiva diferente, Manguashca y North ofrecen una nueva interpretación sobre esta etapa. A partir del análisis de la cuestión regional, del concepto de “lucha de clases”, y de la thompsoniana “economía moral de los pobres”, estos autores encuentran que, tras la crisis de la producción cacaotera, la economía ecuatoriana vivió intensamente un significativo proceso de diversificación productiva regional que vino acompañado de una serie de cambios sociales que dislocaron significativamente las relaciones entre dominantes y dominados, que se expresó en una sucesión de protestas sociales regionales.²⁸

La protesta popular abonó negativamente al problema de la unidad nacional, agravado, como en otras etapas, por la inexistencia de un sector social hegemónico;

²⁷ Se debe indicar que a diferencia de Cueva, Quintero sostiene que los partidos políticos tradicionales lejos de debilitarse más bien experimentaron un proceso sostenido de consolidación en la década de los veinte. Quintero, *El mito del...*, 108.

²⁸ Manguashca y North, “Orígenes y significado del velasquismo...”, 100-101.

problema que se reflejó en la enorme crisis política que caracterizó al período. Los insuperados y seculares conflictos de intereses regionales entre los sectores dominantes, a los que se sumaron otros nuevos, devinieron en una intensa lucha política por el poder, dentro de la cual las viejas artimañas de antaño, como el fraude electoral, el golpe de Estado o el enfrentamiento bélico, sirvieron de mecanismos de ascensión a la dirección gubernamental.

Así pues, en esta ocasión los conflictos al interior del sistema político, sostienen estos autores, no provinieron solamente de las contradicciones entre las élites regionales, sino también del papel que jugaron los otros sectores de la sociedad, principalmente los artesanos, obreros y medios, lo que dio lugar a lo que han llamado la “‘crisis de lealtad’ de los sectores subalternos frente a los poderosos”.²⁹

En medio de esa situación de inestabilidad política, explicada de esa manera por los autores mencionados, el período conoció, decíamos, al mismo tiempo un importante proceso de transformaciones sociales que se llevaron a cabo en medio, según Enrique Ayala, de la vigencia del Estado liberal que mantuvo la estructura heredada de la revolución alfarista, ya que, según este autor, por diversas razones “se conservaron, y en ciertos casos se profundizaron, las tendencias laicas y el anticlericalismo”.³⁰ Según Ayala, la defensa del carácter laico del Estado se convirtió en bandera de lucha de los comunistas y socialistas que se declararon, abiertamente, partidarios del carácter secular del Estado.³¹

²⁹ *Ibíd.*, 108.

³⁰ Ayala Mora, “El laicismo en la historia...”, 17.

³¹ *Ibíd.*, 17.

1.2.3 La “cuestión social”: la población y su bienestar

Se vive, entonces, una etapa de anticlericalismo militante de la izquierda, “herencia ideológica liberal”³² y, al mismo tiempo, un momento de profundización de reformas sociales ya iniciadas, en su momento, por el alfarismo, que se cristalizaron por medio de la institucionalización de nuevas y modernas reformas que, de una u otra manera, acrecentaron la toma de conciencia sobre la dimensión de lo social y la ciudadanía. En esta línea, se podrían establecer algunos de los modos de abordar dicha problemática por parte del Estado: establecimiento de reformas legales laborales que se concretaron en la promulgación del Código del Trabajo; creación de instituciones gubernamentales, encargadas de atender los asuntos de los trabajadores y de mediar en sus conflictos con los empresarios, e implementación de una política de bienestar y seguridad social. En definitiva es un momento en el cual, a partir del gobierno juliano de Ayora, el Estado institucionalizó su papel en la cuestión social.³³

Ahora bien, las políticas sociales, instauradas en estos años, consolidaron y, al mismo tiempo, fueron portadoras de nuevas formas de conciencia social acerca del bienestar ciudadano, que se vertebró en torno a la salubridad, la higienización, el asistencialismo, la regeneración racial y la modernización. Algunas de estas ideas se encontraban profundamente imbricadas en la ideología liberal que, bajo la influencia de los movimientos positivistas, y junto con los avances científicos de la medicina, fue portadora de otras formas conceptuales de aprehensión de los problemas sociales. Y es que, percibida la sociedad como “cuerpo social”, semejante a un “cuerpo orgánico”, su desarrollo se

³² *Ibíd.*, 20. No puede dejar de señalarse que por su parte Juan Paz y Miño propone para el ciclo juliano el “agotamiento del Estado Liberal” debido, entre otras razones, que para “los julianos, ni conservadores, ni liberales anquilosados podían dar respuestas a los nuevos desafíos del Ecuador, por lo que, al mismo tiempo que cuestionaban su predominio político, anhelaban un poder construido sobre nuevas bases ideológicas”, Juan J. Paz y Miño Cepeda, *La Revolución Juliana en Ecuador (1925-1931). Políticas económicas* (Quito: Ministerio Coordinador de Políticas Económicas, 2013), 29-30.

³³ *Ibíd.*, 104.

convirtió en una cuestión de “profilaxis social”, es decir de higiene pública, a través de la cual se podrían “abolir los sufrimientos del alma e imponer la salud moral y física de la República”.³⁴

Al amparo de esta nueva concepción, la salud y la higiene pasaron a convertirse en asuntos de Estado y, en consecuencia, “a considerárseles un problema público”, sobreponiéndose para entonces los conceptos de “sano” y de “salud” a los de “enfermo” y “enfermedad”.³⁵

En el marco de la progresiva toma de conciencia sobre la dimensión social que vivió el país a partir de la Revolución Juliana, no solo la preocupación por la salud se acrecentó, sino que el Estado implementó nuevas formas de respuesta a su problemática, diseñando, con este fin, un modelo de “Asistencia Pública”, mediante el cual se empeñó en promocionar un movimiento de concienciación higienista ciudadana, delegando a la misma población parte de las responsabilidades sobre la conservación y cuidado de su salud, mientras el Estado la asiste y colabora a través de las instituciones públicas y leyes creadas con ese propósito.³⁶

Pero si bien la higiene y la salud constituyeron importantes ejes vertebradores de la cuestión social, simultáneamente apareció y se consolidó, según Kim Clark, una mentalidad que atribuyó a las características biológicas y culturales de la población ecuatoriana, parte del origen de los problemas sociales que aquejaban para entonces al Ecuador. A través de

³⁴ Hidalgo, “Hombres piadosos y ciudadanos...”, 103.

³⁵ Plutarco Naranjo, “El pensamiento médico en la época republicana”. En *Arte y cultura. Ecuador: 1830-1980* (Quito: Corporación Editora Nacional, 1980), 205.

³⁶ En el marco de las políticas higienistas no se puede dejar de referir al interés, por ejemplo, que puso el gobierno de Ayora por el saneamiento del puerto de Guayaquil, empeño que llevó a que Guayaquil sea declarado “puerto limpio clase A”, es decir espacio libre de “fiebre amarilla, bubónica, tifoidea y otras enfermedades transmisibles”. Plutarco Naranjo, “La medicina y la salud pública en la época de Ayora”. En *Revolución Juliana y salud colectiva*, ed. por Germán Rodas Chaves, 105-139 (Quito: Universidad Andina “Simón Bolívar”, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2012), 119.

esta visión, “no solamente (se) identificaron (éstos) como debidos a características inherente en la población, sino también enfatizaron atributos sujetos a ser reformados”.³⁷

De lo señalado se desprende que, aunque para esta época pervivía una visión pesimista del estado de la “raza ecuatoriana”, contenida y desarrollada por el discurso racista del siglo XIX, ahora la nueva visión sobre lo racial incorporó el concepto de “regeneración biológica”, que debía pasar, entre otras cuestiones, por la implementación de una serie de medidas –entre otras, higienistas– tendientes a erradicar la insalubridad y otros males socioculturales a los que se atribuía la causa de la degeneración biológica.³⁸ En consecuencia, la salubridad y la higienización fueron propuestas que se imbricaron profundamente al concepto de regeneración racial y social, y también al concepto de homogeneización cultural.

En ese marco de aspectos y percepciones con respecto a la “cuestión social” podría estar subsumida la idea de un Estado que no solo interviene en las distintas dimensiones de la vida social de las personas, sino de un organismo en capacidad de consolidar políticas sociales tendientes a ampliar el concepto de derechos ciudadanos. Bajo esta consideración, es importante identificar a los actores sociales que interactuaron con el Estado en la promoción de esas nuevas políticas, y preguntarse acerca de cuál fue la capacidad de presión que tuvieron sobre el Estado para que genere por la vía de esas nuevas políticas sociales un renovado modelo de ciudadanía, y al mismo tiempo desde qué ámbitos de gestión actuaron sobre el Estado en ese sentido.

³⁷ Kim Clark, “Raza, ‘cultura’ y mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana, 1930/1950”. En *El racismo en las Américas y el Caribe*, comp. por José Almeida (Quito: Ediciones Abya-Yala, 1999), 16.

³⁸ *Ibíd.*

1.2.4 Surgimiento de nuevos actores sociales

No cabe duda de que uno de los rasgos distintivos del período fue el apareamiento en la escena nacional de nuevos actores sociales: obreros y sectores medios que pasaron a engrosar las filas de las tradicionales capas subalternas de la sociedad. En un momento de transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales han surgido distintas interpretaciones historiográficas con respecto al papel que estos sectores habrían jugado en la gestación de esos cambios: una versión sostiene que frente a las transformaciones que se experimentaban, éstos no jugaron un rol protagónico en la vida política nacional, sino que, por el contrario, las élites dominantes imponían modelos y operaban a su arbitrio sobre sus acciones políticas. Una corriente de estudios historiográficos más reciente, interesada en darles voz y rostro a “los de abajo”, se inclina por reconocer el importante peso político que tuvieron en la construcción de los cambios que se estaban operando.

Así, para Cueva y Quintero, representantes de la primera postura, la participación política de los sectores subalternos, se debió, según el primero, al poder carismático que Velasco Ibarra fue capaz de ejercer sobre las masas y, de acuerdo al segundo, al poder ideológico todavía incuestionado de las élites sobre las mismas.

Inclusive, sostiene Cueva, la Revolución Juliana aunque llevada a cabo por la “clase media de todo el país” fue incapaz de crear condiciones gubernamentales eficientes para la gestión social de la población nacional. En realidad, esta revolución se habría constituido en un proyecto frustrado por la poderosa oligarquía serrana,³⁹ que se encargó de desbaratar los

³⁹ Según Cueva la “clase media” fue incapaz “de manejar por sí sola las riendas del Estado, ni enfrentar con éxito a un grupo tan poderoso como la burguesía agro-mercantil [...] llamó a colaborar consigo a individuos inequívocamente identificados con la oligarquía de la Sierra, la que por supuesto no veía del todo mal que se pusiera en vereda a su rival de Guayaquil”. Cueva, *El proceso de dominación política...*, 19.

empeños reformistas iniciales contenidos en su programa pequeño burgués. En todo caso, a su amparo, dice Cueva, se produjo un proceso de robustecimiento cuantitativo de los sectores medios resultado del ensanchamiento burocrático que el Estado experimentó durante estos años.⁴⁰ Esos mismos sectores presionaron por la ampliación de las funciones públicas como medio alternativo de fuentes de trabajo, frente a la imposibilidad juliana de “desarrollo de un aparato de producción”.⁴¹ Bajo estas consideraciones, el principal interés de la “clase media” se habría reducido a escalar posiciones por la vía de su inserción a las funciones administrativas estatales, sin asumir posturas contestatarias al sistema de explotación imperante. De hecho, dice Cueva, cuando el gobierno reformista juliano se vio incapacitado de atender las expectativas burocráticas de los sectores medios, como resultado de la crisis económica de 1929, estos sectores le retiraron su apoyo⁴² e inclusive, señala, cuando los militares se tomaron nuevamente el poder en 1935, estos “sólo reclamaban que se permitiese a los de su grupo social (la “clase media”) seguir ascendiendo, sobre todo a través del acceso a las funciones burocráticas”.⁴³

Con importantes matices entre sí, Maiguashca,⁴⁴ Luna⁴⁵ y Pachano⁴⁶ sostienen lo contrario. Para el primero, la participación política activa de los sectores subalternos en esta etapa no puede ser soslayada por la historiografía. No solo que su acción en el proceso de

⁴⁰ Sobre el crecimiento del sector burocrático puede verse en Cecilia Durán C., *Irrupción del sector burócrata en el Estado ecuatoriano: 1925-1944. Perspectiva a partir del análisis de la vida cotidiana de Quito* (Quito: Ediciones Abya-Yala / Embajada de España / Departamento de Ciencias Históricas PUCE), 2000. También Milton Luna, “Los movimientos sociales en los treinta. El rol protagónico de la multitud”, *Revista Ecuatoriana de Historia Económica*, n.º 6, (1989). Según este autor, “si en 1903 había 4.033 empleados públicos en el país, en 1938 aumentaron a 13.355”.

⁴¹ Cueva, *El proceso de dominación política...*, 21.

⁴² Agustín Cueva, “La crisis de 1929-32: un análisis”. En *Las crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta* (Quito: Corporación Editora Nacional / Centro de Estudios de la Universidad de Oxford / Instituto de Estudios Avanzados, 1991), 72.

⁴³ *Ibíd.*, 33.

⁴⁴ Maiguashca, “Los sectores subalternos en los años...”.

⁴⁵ Milton Luna, “Historia y sociedad: el rol del Estado y de las clases medias”. En *Historia de las literaturas del Ecuador*, vol. 5. (Quito: Corporación Editora Nacional / Universidad Andina Simón Bolívar, 2007), 13-46. Véase también de este autor *Historia y conciencia popular. El artesanado en Quito, economía, organización y vida cotidiana, 1890-1930* (Quito: Corporación Editora Nacional, 1989).

⁴⁶ Simón Pachano, “La sociedad imperceptible”. En *Las crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta* (Quito: Corporación Editora Nacional / Centro de Estudios de la Universidad de Oxford / Instituto de Estudios Avanzados, 1991), 235-258.

diversificación económica que el país experimentó en esos años fue decisiva, sino que estos sectores fueron capaces de cuestionar la “autoridad paternal” de la élites, fenómeno del que resultó el movimiento velasquista y la promoción, demandada de su parte, de una “serie de cambios sociales” que se plantearon por la vía de la organización sindical que para entonces había dado paso a una nueva forma de conflictividad social: la de los capitalistas versus los obreros. Así pues, en medio de un proceso imbricado, el proyecto de desarrollo social se habría basado en las expectativas y exigencias de los trabajadores y sectores medios y en el interés del Estado y de las élites, sobre esa base, de garantizar un mínimo de condiciones de vida a los sectores populares,⁴⁷ en su empeño por crear un consenso social basado en los “derechos morales” de los pobres.

Aunque Pachano es más cauto en cuanto a agenciar las acciones políticas de los sectores subalternos, asume que los intentos modernizadores del Estado provinieron de las “tímidas propuestas de sectores sociales que habían surgido entre los resquicios de aquella sociedad cerrada y poco flexible”. En esa situación de remoción social, el Estado habría desarrollado

[...] **una capacidad de respuesta anticipada a las demandas sociales** [...] Por ello, no es casual que desde las instancias estatales se hubieran promovido las más importantes transformaciones de la sociedad especialmente en lo que se refiere a la promulgación de leyes de avanzado contenido [...] Pero, al no existir continuidad en los cambios que se planteaban para el Estado, es imposible hablar de un proceso sostenido.⁴⁸

Pachano plantea que la política social puesta en marcha por el Estado tenía como trasfondo frenar la movilización popular que, consolidada, podía convertirse en una seria amenaza a las estructuras económicas, políticas y sociales defendidas por las élites tradicionales.

⁴⁷ Luna Tamayo, “Historia y sociedad: el rol del Estado...”, 25.

⁴⁸ Pachano, “La sociedad...”, 237.

Para Luna, en cambio, las políticas sociales que “prioriza y profundiza” el Estado en el período se deben a la confluencia compleja de una serie de factores políticos y sociales que lo impulsan a adoptarlas.

Las intensas luchas y movilizaciones de los trabajadores, [...] la iniciativa modernizante y sensibilidad de algunos sectores de las élites y [...] la concreción de los esfuerzos de los sectores medios que desde la movilización y acción política y desde los puestos de dirección estatal logran que el Estado asuma “lo social” como propio.⁴⁹

Desde esta perspectiva, las acciones sociales emprendidas por el Estado no son el resultado de su decisión unilateral, ni obedecen a “respuestas estatales anticipadas”, sino que se concretan, en parte, en la relación dialéctica que se establece entre un Estado “permeable” a las demandas sociales y la movilización popular que lucha por reivindicaciones.

Frente a tal consideración, los líderes de los sectores medios (empleados públicos, oficiales del ejército, profesionales, aristócratas venidos a menos, intelectuales, profesores y estudiantes) se encargan de dar estructura programática a las peticiones populares, y, desde las funciones administrativas que desempeña una parte de ellos, a cuyo interior ejercen importantes cuotas de poder, son capaces de materializar en acciones esas demandas.

Entrecruzadas y coincidentes a momentos tanto las aspiraciones de los sectores medios como la de los sectores populares, se viabilizan entre ellos acuerdos comunes, interdependencias, alianzas, que tuvieron como marco discursivo referencial el “discurso socialista obrerista”, que apropiado como suyo por los líderes socialistas, “miembros en su mayoría de la clase media”, es difundido por ellos entre los sectores subalternos, cuya pertenencia y representatividad reivindican.

⁴⁹ Luna, “Historia y sociedad: el rol del Estado...”, 25.

En esta misma línea de reflexión desarrollada por Luna, la articulación de las acciones sociales estatales, sin embargo, también obedece a la presión de otros sectores (Iglesia, por ejemplo) y partidos políticos tradicionales (el reorganizado Liberal) que “alentaban [...] la organización y la movilización de los trabajadores”.⁵⁰

Así pues, mientras la explicación de Pachano asume las políticas sociales intermitentes que emprende el Estado fundamentalmente como mecanismos de contención a vislumbrados o conjeturados conflictos sociales, Luna opta por una perspectiva de explicación que da mayor importancia a la presión social que los distintos grupos de una sociedad plural ejercieron sobre el Estado, impelido, en tales circunstancias, a expedir y ejecutar programas ciudadanos reivindicativos y básicos, activados, en parte, desde adentro de sus instituciones por las clases medias burocratizadas.

En tal virtud, si tal como observa Cueva es un hecho cierto el crecimiento cuantitativo de las clases medias, como resultado de la capacidad económica del Estado para ampliar su aparato burocrático, frente a la incapacidad de una parte del sector privado, en ese momento de crisis, de absorber fuerza de trabajo, no es menos cierto que los sectores medios, en tales circunstancias, aportarían de manera decisiva a la puesta en marcha de políticas sociales que sirvieron para alimentar la agenda pública del Estado. Estos sectores que “nutren intelectualmente al Estado” habrían sido capaces de impulsar esa serie de transformaciones que condujeron al planteamiento de la “cuestión social”, fenómeno que desencadenó las primeras políticas de previsión y seguridad ciudadana que, a lo largo del período, conocieron algunos momentos importantes como la Revolución Juliana (1925-1931) y el gobierno progresista del general Alberto Enríquez Gallo (1937-1938).

⁵⁰ *Ibíd.*, 28-29.

En medio del reforzamiento de la “cuestión social” (alimentada de un espectro complejo y entrecruzado de ideas provenientes de distinta matriz filosófica que se balanceaba entre el positivismo más recalcitrante y el marxismo socialista vanguardista) la educación fue percibida como instrumento y tabla de salvación de los problemas sociales que, en su conjunto, aquejaban al país. En ese sentido, de múltiples maneras y desde distintos espacios, voces altisonantes demandaban por cambios. Desde algunos sectores de la sociedad civil fueron frecuentes los reclamos por políticas educativas que, arbitradas por el Estado, deberían propender a desarrollar las responsabilidades ciudadanas de los alumnos a fin de que se conviertan no solo en sujetos políticamente comprometidos, sino en portadores de innovaciones.

A pesar de los importantes cambios educativos introducidos por el Estado liberal, luego de la caída del régimen alfarista, había, entre los intelectuales del momento, la percepción de que el sistema de educación pública en el Ecuador no atravesaba por su mejor etapa. Según Alfredo Espinosa Tamayo, al que podemos considerar importante representante del pensamiento pedagógico de esos años, los males educativos se debían a diversos factores: descentralización administrativa,⁵¹ que le había quitado “toda autoridad al poder central en frente de las inferiores del ramo”;⁵² pésimas condiciones de la infraestructura escolar; insuficiente o nula formación pedagógica de los maestros, y viejos métodos de enseñanza enquistados en el sistema educativo.

Fáltales a los maestros instrucción y educación científicas generales y por lo tanto ignoran muchas cosas que es necesario saber en la vida práctica y que ayudan mucho en la tarea del buen educador. Sin el auxilio de una vasta educación y de una preparación profesional suficiente, no es posible que llenen su tarea sino con la deficiencia con que lo hacen actualmente. Fuera de esto, la multitud de prejuicios que se anotan sobre ellos, por causa de

⁵¹ Hasta 1928 la administración de la Instrucción Pública se rigió de acuerdo con los preceptos de la Constitución liberal de 1906.

⁵² Alfredo Espinosa Tamayo, *El problema de la enseñanza en el Ecuador* (Quito: Imprenta y Encuadernación Nacional, 1914), 8.

esta misma falta de educación y del medio ambiente en que ejercen, los hace mirar con desapego toda idea nueva que les impone un recargo de trabajo.⁵³

Valga indicar que el interés por la educación fuera del “ámbito de acción y control estatal” estaría mostrando que se vivía un momento de consolidación de la esfera pública ciudadana que presionaba por procesos de modernización social al Estado. Ámbito gestionado, en parte, por los sectores subalternos estos fueron capaces de cuestionar e interpelar el discurso dominante, utilizando, con ese propósito, una serie de recursos – prensa, revistas, partidos de izquierda, asociaciones- relativamente autónomos de los centros de poder político. Entonces, en este marco se puede desprender que la evolución y realización de las políticas sociales (dentro de las cuales la educación era vista como asunto de máximo interés), tuvieron como aspecto referencial la constitución del “espacio público” que sirvió, en parte, para presionar la ampliación del concepto de ciudadanía y de derechos humanos. En este sentido, se estaba abogando ya no solo por los derechos civiles o políticos (propios en Europa de finales del siglo XVIII y del XIX), sino por la institucionalización de derechos sociales y económicos, cuya enunciación, a nivel amplio y específico, corresponde a los fenómenos sociales del XX.

Si gracias al desarrollo de la historiografía reciente se ha demostrado la contribución protagónica de los sectores subalternos y particularmente de los sectores medios en los procesos de cambio social que tuvieron lugar en los años que estamos estudiando, tal como se dio a conocer en párrafos anteriores, sostenemos que fueron los intelectuales pedagogos de los sectores medios, surgidos de la Revolución Liberal, los que desde el Ministerio de Educación se convirtieron en actores fundamentales de la orientación que la educación asumió en estos años. Estos sujetos, afectos a la “cuestión social” y, en gran número, a las revoluciones bolchevique y mexicana, fueron capaces, a pesar de la crisis política del

⁵³ *Ibíd.* 36.

Estado, de proponer y sostener un programa educativo que conservó unos rasgos más o menos continuos a lo largo de todo el período. Este programa que va a incidir de manera decisiva en la configuración de lo social, muestra la manera cómo estos intelectuales asumieron la educación nacional. En el próximo capítulo nos detendremos no solo a analizar el papel que esos destacados intelectuales pedagogos cumplieron en la orientación que tuvo el programa educativo público de la época, sino que nos interesaremos también por los “otros” maestros, en el sentido de establecer cuáles fueron los discursos que se tejieron en su torno y qué respuestas políticas fueron capaces éstos de desplegar frente a las demandas educativas estatales.

2. DESCONSTRUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES: LOS MAESTROS ENTRE 1925 Y 1948

2.1 El abordaje

En los pocos estudios que existen sobre el origen y el papel del sector medio en el Ecuador⁵⁴, se vislumbra la tendencia a verlo como un grupo compuesto de una diversidad de componentes sociales, cada uno con características específicas propias en el orden social y económico, cuyo comportamiento no habría obedecido a patrones ideológicos compartidos ni a aspiraciones comunes que le dieran a su escasa participación política inicial un cierto carácter de organicidad. Según Cueva formaron parte de este sector a principios del siglo XX “personas en trance de abandonar las filas obreras o que ya han dejado esas filas: trabajadores manuales, maestros de taller en general [...] estudiantes hijos de la chacería [...] chullería del Norte y a los levas de todas partes [...] a los antiguos nobles llegados a la pobreza y que por lo mismo, han perdido sus escaños en la ‘alta sociedad’”.⁵⁵ A esta disparidad de grupos se sumarían miembros de la oficialidad militar, empleados particulares, comerciantes, pequeños propietarios, maestros, intelectuales, la tecno-burocracia y adicionalmente los chóferes, que irrumpieron en la escena nacional a partir de la década de los años 30 del siglo pasado. Dentro de esta disparidad de grupos, Cueva califica a la tecno-burocracia y a los intelectuales como “la **clase media** propiamente dicha”⁵⁶. Por su parte, Luna sostiene que las clases medias, sin alejarse mucho de la propuesta de Cueva, estuvieron constituidas por “empleados públicos, oficiales del

⁵⁴ A más de los aludidos en el Capítulo 1 y en esta parte, la actuación política de los sectores medios también es mencionada, aunque muy tangencialmente, por Alfredo Pareja Diezcanseco en su *Historia del Ecuador*, 2.^a ed. (Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1958) y por Oscar Efrén Reyes, *Breve Historia General del Ecuador*, (Quito: Editorial Fray Jodoco Ricke, 1960).

⁵⁵ Agustín Cueva, *El proceso de dominación política en el Ecuador* (Quito: Ediciones Crítica, 1972).

⁵⁶ *Ibíd.*, 85.

ejército, profesionales, aristócratas venidos a menos, intelectuales, profesores y estudiantes”⁵⁷.

En ambos casos, el agrupamiento de componentes sociales tan disímiles con características culturales e intereses más bien contrapuestos, pondría, si se siguen las reflexiones de J. J. Johnson,⁵⁸ en tela de duda el uso del concepto “clase media” para calificarlos. Como lo menciona Francisco López Cámara, cuando analiza el trabajo de Johnson sobre las clases medias, no existe para este último autor “un fundamento coherente para poder considerar a dichos sectores como una clase en sentido riguroso, pues no solo carecían de un trasfondo histórico común, sino que venían a ser elementos muy heterogéneos por su origen social, su cuadro de actividades, sus aspiraciones y sus tendencias políticas”.⁵⁹ Este hecho ha dado lugar, sin duda alguna, a las dificultades teóricas conceptuales de definición de la “clase media” y a que haya surgido el criterio generalizado entre los estudiosos de referirse a este sector en términos indistintamente de “clases (en plural), grupos o sectores medios, aludiendo a la heterogeneidad de sus integrantes y huyendo de su definición en términos de ‘clase’”⁶⁰.

Más allá del problema conceptual que encierra la designación del término, una de las preocupaciones fundamentales de los estudiosos sobre las nuevas capas sociales que surgieron en América Latina en la primera mitad del siglo XX, ha estado dirigida a dilucidar, entre otros aspectos, sobre cuál fue la función que cumplieron en los procesos de cambios sociales, económicos y políticos que les fueron propios a los países de la región.

⁵⁷ Milton Luna, “Historia y sociedad: el rol del Estado y de las clases medias”. En *Historia de las literaturas del Ecuador*, coord. por Jorge Dávila Vásquez, vol. 5 (Quito: Corporación Editora Nacional / Universidad Andina Simón Bolívar, 2007), 14.

⁵⁸ El libro ya clásico de J. J. Johnson *La transformación política de América Latina*, publicado en inglés en 1958, inició una importante línea de reflexión sociológica sobre las clases medias en América Latina. Sobre el trabajo de J. J. Johnson y de otros estudiosos de la “clase media” puede verse en Francisco López Cámara, *El desafío de la clase media* (México: Editorial Joaquín Mortiz, 1971).

⁵⁹ López Cámara, *El desafío de la...*, 22.

⁶⁰ Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, “Clases medias y populismos. Algunos criterios para explicar e interpretar las reformas educativas latinoamericanas de la primera mitad del siglo XX”, (inédito).

Existen desde aquellas propuestas teóricas, adjetivadas como *tradicionales*, que percibieron, en términos generales, a los sectores medios o bien como factores positivos de cambios o bien como agentes de estancamiento, propensos, inclusive, a momentos, a aliarse con regímenes conservadores⁶¹ hasta aquellas que, rompiendo con esa visión esquemática a veces maniquea de la realidad, se han aproximado a su problemática desde presupuestos teóricos más complejos que, al reconocer la historicidad del fenómeno, han sido capaces no solo de objetivizar o sacar a la luz las profundas contradicciones internas de las clases medias, sino de mostrar que su papel, según las circunstancias históricas, lejos de seguir una sola dirección, en sentido positivo o negativo, ha tenido distintas y complejas orientaciones: en momentos determinados las clases medias pueden amalgamar políticamente sus posiciones con las de los sectores tradicionales, o por el contrario alejarse de esos grupos y adoptar posturas democráticas más identificadas con los intereses de los sectores populares, pero a ratos inclusive pueden presionar por políticas desarrollistas, no necesariamente apegadas a la defensa de intereses democráticos más amplios, sino a la “redistribución que les sea favorable”.⁶²

Si el origen del surgimiento de los nuevos sectores medios en el Ecuador está vinculado, en parte, a las reformas estatales que emprendieron en su momento las revoluciones liberal y juliana, una mirada retrospectiva al siglo XIX muestra ya la presencia social de lo que se ha llamado “las viejas clases medias” cuyos miembros, en número reducido, lo integraban profesionales liberales, clero secular y grados medios del ejército. A principios del siglo XX este sector experimentó un proceso importante de

⁶¹ Según López Cámara, Johnson concibe a las “clases medias” latinoamericanas como agentes importantes de progreso económico y político, cuya acción positiva habría inducido cambios democráticos en sus sociedades; propuesta que se contrapone, según el mismo López, a la que posteriormente sostuvo Hoselitz, para quien, por el contrario, las clases medias se caracterizarían por tener posiciones políticas redistributivas y poco afectas, en determinados momentos, a la idea de progreso. A pesar de las divergencias analíticas que sostienen los trabajos de ambos autores, estos tienen en común que comparten modelos teóricos tradicionales de raíz europea y norteamericana. López Cámara, *El desafío de la...*, 24.

⁶² López Cámara, *El desafío de la...*

transformaciones. A sus viejos componentes sociales se sumaron otros nuevos, lo que devino, a su interior, en cambios de orden cuantitativo y cualitativo que, entre otras cosas, dieron lugar a su constitución heterogénea e informe, como notan Cueva y Luna cuando intentan identificar sus componentes, entre los que cuentan a los maestros vistos, en términos generales, como elemento arquetipo de las “clases medias”, a los cuales vamos a dirigir nuestra atención en el presente capítulo.

En el Ecuador no deja de tener interés el hecho del crecimiento más o menos intenso de este componente social a partir de la Revolución Liberal, tal como haremos notar con evidencias en su momento.⁶³ El liberalismo no solo abrió las puertas a la laicización de la educación, sino que se empeñó, por la vía de los Colegios Normales, en la construcción de nuevos sujetos formadores que, bajo el vigilante control del sistema educativo puesto a su servicio, debían actuar como medio de transformación de las mentes de los niños y jóvenes ecuatorianos cuya aprehensión del mundo social, hasta entonces, correspondía, en términos generales, a la tradición religiosa heredada de la época colonial y que, precisamente, hasta el siglo XIX, en el “marco de los pedazos enteros”⁶⁴ subsistentes del antiguo régimen, mantenía su preeminencia ideológica.

En el contexto de ese crecimiento cuantitativo sostenido de los maestros para el período que nos preocupa, nos interesa resolver las siguientes preguntas que consideramos medulares: ¿Qué tipo de presión ejercieron los maestros sobre las instituciones escolares, propias al ejercicio de sus tareas y ámbito de su dominio profesional? ¿Cuál fue la imagen

⁶³ Es innegable que el apareamiento del profesorado laico fue uno de los hechos sociales importantes de la Revolución Liberal. Este grupo social fue uno de los que pasó a formar parte de las clases medias del país a partir de la primera mitad del siglo XX.

⁶⁴ Marie-Danielle Demélas e Ives Saint-Geours, *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador 1780-1880* (Quito: Corporación Editora Nacional / Instituto Francés de Estudios Andinos, 1988). En el libro ambos autores muestran la persistencia de la tradición católica de antiguo régimen en la sociedad ecuatoriana decimonónica, en contraposición a la idea sostenida que “se arriesga a hablar de la modernización de una sociedad, sin ocuparse de su religión o de la importancia de su tradición”, *Ibíd.*, 14.

que la sociedad forjó sobre ellos y qué expectativas incluían ese imaginario? ¿Qué modelo educativo diseñó el Estado para su formación y en qué medida correspondió a las exigencias sociales, económicas y políticas de la época? ¿Qué papel, a más de transmisores de conocimientos y, en el marco de ese mismo rol, les asignó el Estado y la sociedad en su conjunto? ¿Desde el punto de vista político qué posiciones asumieron al respecto? O en otras palabras ¿No se dieron condiciones propicias para la rebelión y el malestar social de su parte y en qué medida esa reacción adquirió “una cierta consistencia homogénea” con las de los otros componentes de los sectores medios y obreros?

Desde la perspectiva foucaultiana, que mira a las versiones modernas de cárcel, hospital, manicomio, ejército, el puesto de trabajo y a la escuela como instituciones de “asistencia” y disciplinamiento,⁶⁵ nos preguntamos si acaso los profesores estuvieron en la capacidad, de servir de instrumento de “ordenamiento racionalizado”. Esto debe considerarse bajo la preeminencia de un Estado debilitado por la crisis política, y que en tal virtud, se podría pensar, en parte, incapaz de penetrar consistentemente en sus instituciones.⁶⁶ A esta serie de preguntas y, desde la misma perspectiva foucaultiana, nos interesa incorporar, además, una relativa al papel del maestro como “intelectual específico”.⁶⁷ En este sentido, cabría preguntarse, por último, si dicho intelectual sirvió para promover “régimenes de verdad” o por el contrario fue capaz de trastocar el imaginario

⁶⁵ James D. Marshall, “Foucault y la investigación educativa”. En Stephen J. Ball, comp., *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, comp. por Stephen J. Ball (Madrid: Ediciones Morata, 2001), 19. Tal como advierte el autor, Foucault en su clásica obra *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* pasa del análisis del “ejercicio del poder violento” en las instituciones de antiguo régimen, al análisis del poder silencioso y ordenado que se ejerce en las instituciones modernas de “asistencia”, como la escuela, con fines de configurar personas sumisas y silenciosas.

⁶⁶ Ver capítulo 1.

⁶⁷ Esta conceptualización es de Foucault, quien establece una distinción entre lo que llama “intelectuales generales” y “específicos”. A los primeros los entiende como una forma de “intelectual universal”, es decir un individuo que habla en términos holísticos y que es capaz de asumir y transmitir una serie de valores propios de la razón ilustrada (verdad, justicia, humanidad, razón) y a los segundos como individuos identificados con un quehacer especializado, fragmentado y que actúan como “jueces de normalidad”. Ver Jane Kenway “La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal”. En *Foucault y la Educación. Disciplina y saber*, comp. por Stephen J. Ball, 4.ª ed. (Madrid: Ediciones Morata, 2001), 177.

dominante y de asumir posiciones discursivamente antihegemónicas,⁶⁸ tendientes a gestionar una “subversión cognitiva” liberadora.

2.2 Los maestros cuantificados, clasificados y observados

El crecimiento de los sectores medios en el país, fenómeno que tuvo como punto de inflexión la Revolución Liberal, no fue, ciertamente, producto del desarrollo tecnológico o de la expansión industrial nacional⁶⁹, como lo fue, de una parte, en otros países de América Latina. En Argentina, México, Brasil o Chile -a diferencia del Ecuador- se vivieron importantes procesos de industrialización a partir de las primeras décadas del siglo pasado⁷⁰ “que exigieron [...] capacitaciones técnicas y profesionales que las viejas clases medias no estaban a en condiciones de proporcionar, de manera que tuvieron que abrir sus esferas tradicionalmente cerradas a numerosas personas provenientes de otras clases sociales”.⁷¹

En el caso ecuatoriano, el agrandamiento de los sectores medios se debió, entre otros factores, a la expansión del sistema educativo nacional que operó como generador de

⁶⁸ Aunque el concepto de hegemonía y en su relación el de antihegemonía es propio del neomarxismo gramsciano, la pertinencia de su utilización, en el marco de análisis más foucaultiano que intentamos hacer, obedece al hecho de que este concepto alude a discursos y alianzas de clase aspectos que, analizados en su interconexión, van a permitir entender la manera cómo nuestros maestros intelectuales se identificaron o no con el “conjunto discursivo movilizador” que alimentó el ejercicio de la dominación en el período que estamos estudiando.

⁶⁹ Es cosa sabida que el crecimiento industrial en el Ecuador ha sido tradicionalmente modesto. Aunque en las décadas que estamos abordando en este estudio en la Costa hubo un notable incremento de la industria azucarera, hacia cuya producción secundaria, en parte, se diversificó su economía luego de la crisis de las exportaciones cacaoteras, y en la Sierra sur y en la norte creció la industrial textil (Sabine Fisher, *Estado, clases e Industria: La emergencia del capitalismo ecuatoriano y los intereses azucareros* (Quito: Editorial El Conejo, 1983), y la de sombreros de paja toquilla, respectivamente (Maignashca, Juan y Liisa North, "Orígenes y significado del velasquismo: Lucha de clases y participación política en el Ecuador, 1920-1972". En *La cuestión regional y el poder*, ed. por Rafael Quintero (Quito: Corporación Editora Nacional, 1991), 84), ese relativo aumento industrial no repercutió significativamente en los procesos de movilidad social.

⁷⁰ México y Argentina fueron los primeros países en América Latina que “conocieron un importante grado de industrialización antes del primer conflicto mundial”. Posteriormente lo experimentaron Brasil, Chile y Colombia. Celso Furtado, *La economía latinoamericana desde la Conquista Ibérica hasta la Revolución Cubana* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1970), 103.

⁷¹ Esto lo sostiene J. J. Johnson, en López Cámara, *El desafío de la...*, 21-22.

ascenso social⁷² y al abultamiento de las instituciones estatales que, en el contexto de los proyectos centralizadores y unificadores que el Estado puso en marcha desde su nacimiento, fueron aumentando en número principalmente a partir de la Revolución Liberal. En ese marco, se crearon las condiciones para que paulatinamente se fuera constituyendo en su interior una burocracia estatal civil y militar que hizo del Estado su principal medio de captación de recursos.

Pero, sin duda alguna, el proceso de “burocratización” de los sectores medios experimentó un renovado impulso a partir de la Revolución Juliana. Fue durante esos años que se crearon una serie importante de instituciones públicas (Ministerio de Previsión Social y Trabajo, Banco Central del Ecuador, Superintendencia de Bancos, Banco Hipotecario, Contraloría General de la Nación, Caja de Pensiones, Direcciones Generales de Aduanas, del Tesoro, del Presupuesto, de Obras Públicas, de Ingresos, etc.) que resultaron, en parte, de los afanes burocratizantes de estos sectores que presionaron por políticas estatales afectas al crecimiento gubernamental. De este modo, el aumento del volumen de los sectores medios en el país ocurrió principalmente en la Sierra en medio de un sistema económico basado en una estructura agraria tradicional que, de acuerdo a lo señalado, no habría sido óbice a su apareamiento y ulterior desarrollo. Así pues, para el caso ecuatoriano se podría plantear que se estaría cumpliendo la tesis de Ratinoff (expuesta por López Cámara), quien propone que la aparición de una “clase media” no “implica necesariamente un fenómeno de incompatibilidad con las estructuras existentes de tipo tradicional”⁷³, debido a que éstas, en determinadas circunstancias pueden mostrarse abiertas

⁷² Según hace notar Ball, para Foucault los efectos de poder de la educación no solo operan unidireccionalmente, sino en direcciones contrapuestas: positivas o negativas. Precisamente, la educación como medio de movilidad social vertical expresaría una de las dimensiones positivas de ese poder. Stephen J. Ball, “Presentación de Michel Foucault”. En *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*, comp. por Stephen J. Ball, 4.ª ed. (Madrid: Ediciones Morata, 2001), 9.

⁷³ López Cámara, *El desafío de la...*, 26.

a los cambios, sin que ello signifique necesariamente un trastrocamiento de las esencias de sus instituciones conservadoras.

En vista de que no existen sino reducidos y muy puntuales estudios sobre los sectores medios en el Ecuador, según lo hicimos notar, una de las muchas cuestiones que están por resolverse al respecto tiene que ver con el volumen real de crecimiento que este sector experimentó en la primera mitad del siglo XX, a efectos de las causas señaladas.

A través del trabajo de Cecilia Durán podemos contar con información cuantitativa sobre el componente burocrático de los sectores medios entre 1925 y 1944. Durán sistematiza la información de los Presupuestos Generales del Estado de esos años y de los censos de empleados que realizó la Caja de Pensiones en febrero de 1930 y abril de 1935 con “el objeto de conocer el monto al que ascenderían las obligaciones para con sus afiliados”.⁷⁴ De la información obtenida y organizada por la autora en el cuadro “Número de empleados del sector público entre los años 1925 – 1944”, (Anexo 1) se puede apreciar que entre 1927 y 1944 se produce un incremento de la burocracia estatal del 203,8%.⁷⁵ La cifra revela que hubo un crecimiento de esa población en el orden del 12% anual y que confirmaría, en parte, la importancia que jugaron las instituciones del Estado en el crecimiento del sector medio.

Con relación al Ministerio de Instrucción Pública, los números son aún más reveladores. Si se toman en cuenta los datos de los años 1927 y 1944, este Ministerio creció 246.7%, es decir a un promedio del 14.5% anual, superando de esta manera el crecimiento promedio anual de las otras instituciones del Estado, a excepción del Ministerio de Guerra,

⁷⁴ Cecilia Durán C., *Irrupción del sector burócrata en el Estado ecuatoriano: 1925 – 1944. Perspectiva a partir del análisis de la vida cotidiana de Quito* (Quito: Ediciones Abya-Yala / Embajada de España / Departamento de Ciencias Históricas PUCE, 2000), 39.

⁷⁵ A pesar de que tanto en 1927 como en 1944 no constan datos del número de empleados públicos del Ministerio de Guerra, Marina y Aviación.

Marina y Aviación que, como se puede apreciar en el mismo cuadro de Durán, fue la institución que absorbió un número sustantivamente mayor de empleados públicos.

Al comparar el volumen de incremento de los empleados del Ministerio de Instrucción Pública con la población total del país (en 1930 de 2'160.000)⁷⁶ apenas había un empleado del Ministerio por cada 2.000 habitantes⁷⁷, lo que claramente muestra que, a pesar de su crecimiento, a efectos del impulso que el liberalismo dio a la entonces llamada “instrucción pública”, el peso social de la educación formal sobre la población nacional mostraba serias limitaciones. De hecho, en 1946, ya casi al final del período que estamos analizando, “el 60% de la población era analfabeta y el 20% semianalfabeta”. Esta realidad, calificada de “pavorosa” por el intelectual que llegó a ese resultado, mostraba que había para entonces “más niños fuera que dentro de las escuelas”.⁷⁸

Si a partir de lo señalado dirigimos más concretamente nuestra atención al comportamiento numérico de la población docente existente en el país en el período que estamos estudiando, se puede constatar que aunque su volumen creció significativamente, éste no correspondió a las demandas educacionales de una población que entre 1920 y 1950 experimentó una tasa promedio anual de crecimiento vegetativo del 2,44%.⁷⁹ La preocupación en este sentido era tal que en 1927 la revista *Educación*, órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, lanzó el concurso “¿Cómo aumentar el número y mejorar la preparación de los profesores primarios?” El premio le correspondió a José I. Vinuesa quien, entre otras cuestiones, recomendó para solucionar el problema

⁷⁶ Álvaro Sáenz y Diego Palacios, “La dimensión demográfica de la historia ecuatoriana”. En *Nueva Historia del Ecuador*, ed. por Enrique Ayala Mora, vol. 12 (Quito: Corporación Editora Nacional / Grijalbo, 1983), 156.

⁷⁷ Esta cifra se ha obtenido de la división entre el número de empleados del Ministerio y la población total del país.

⁷⁸ Cristóbal Hurtado, “La estadística cultural”, *Educación y Letras*, n.º 1 (enero 1946): 152.

⁷⁹ De acuerdo a Roque Espinosa “entre 1920 y 1950 se dio [...] una tendencia cada vez más acentuada al incremento de la población. En el curso de la década de 1920, la tasa promedio anual de crecimiento vegetativo fue del 2,07 por ciento, en la de 1930 se elevó al 2,44, y para la de 1940 alcanzó el 2,54. Roque Espinosa, “La población”. En *Enciclopedia del Ecuador* (Barcelona: Editorial Océano, s.f.), 149.

Aumentar las fuentes de preparación del profesorado, creando dos Escuelas Normales en Cuenca y una en Guayaquil; entonces la República contaría con seis establecimientos destinados a la formación del preceptorado primario de ambos sexos, y si el magisterio llegara a ser una carrera justamente retribuida, no hay duda que en sus aulas no quedaría sitio desocupado.⁸⁰

Se debe señalar que ese conocimiento que se tenía acerca de la insuficiencia numérica de profesores en el sistema educativo no fue resultado de meras percepciones acerca del fenómeno, sino que, en el marco de la influencia que ejercieron en el país los llamados saberes *modernos* a lo largo de la primera mitad del siglo XX, el Estado se empeñó en generar una diversidad de información estadística inherente a una serie de características referidas a sus instituciones y a la población ecuatoriana.⁸¹ Esto le permitió hacerse de una serie de conocimientos sobre hechos sociales existentes en la realidad que, al objetivarlos, se entendía, iban a permitirle viabilizar la implementación de estrategias de racionalización poblacional y de prevención política y social. El Estado desplegaba un dispositivo que al mismo tiempo que se entendía le desnudaba una realidad sobre la que pretendía actuar con fines de *policía*, también le mostraba, irónicamente, su ineficacia frente a las necesidades básicas de la población (salud, educación, alimentación, etc.).

Esta política estatal de cuantificación estuvo particularmente presente en el Ministerio de Educación ya a partir de la Revolución Liberal, cuando el Estado, en disputa con la Iglesia, asumió como suya la responsabilidad de la formación de los individuos ecuatorianos que se pretendían hacer ciudadanos en la acepción más clásica del término. En 1941 Oscar A. Romero, Jefe de la Sección de Estadística y Escalafón del Ministerio de Educación Pública, afirmaba:

⁸⁰ José I. Vinuesa, “¿Cómo aumentar el número y mejorar la preparación de los profesores primarios?”, *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año 2, n.º 19 (octubre 1927): 14.

⁸¹ Si a lo largo de la época colonial, el Estado español desplegó toda una política de conteo de la población, con propósitos principalmente tributarios, una vez producida la independencia, el Estado decimonónico ecuatoriano no incorporó a sus estrategias de control gubernamental estudios estadísticos. Este proceso se revirtió desde principios de las primeras décadas del siglo XX de tal manera que en 1950 ya se realizó el primer censo nacional de población.

Ha sido necesaria la investigación prolija y un trabajo asiduo y constante, para llegar a formar la “Estadística Escolar”, rama sin la cual ninguna de las actividades humanas puede alcanzar un grado de eficiencia y desarrollo, digno de los tiempos en que la organización y la técnica constituyen la sólida base del progreso y de la cultura de los pueblos [...] Hoy, se pueden suministrar datos precisos de *toda índole*, que ponen de relieve el estado actual de la Educación Pública en el país [...] ⁸²

El interés por las estadísticas escolares, que tuvo como corolario la creación de la “Sección de Estadística y Escalafón”⁸³ del Ministerio en 1935, llevó precisamente en la época, a detectar, entre otras ricas cuestiones, el grave problema de la escasez de maestros que se convirtió en asunto de preocupación nodal, como se advierte a través del lanzamiento oficial del mencionado concurso por medio de la revista *Educación*.

En todo caso, de los afanes oficiales por la estadística escolar, no exenta, por cierto, de connotaciones cualitativas que pueden ser objeto de análisis, reproducimos la siguiente tabla que da cuenta del número de profesores que había en el país entre los años 1930 a 1948 por secuencia de gobiernos.

⁸² Oscar A. Romero, “Nuevas orientaciones de la Estadística Escolar y del Escalafón del Magisterio”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época VII, n.º 115 (agosto 1941): 123. Las cursivas son nuestras.

⁸³ Le precedió a esta sección la Oficina de Estadística de Instrucción Pública, que se estableció alrededor de 1914.

Tabla 1: NÚMERO DE MAESTROS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DEL PAÍS POR RÉGIMEN DE GOBIERNO (1930-1960)

Año	Presidencia	Nro. de maestros
1930-1931	Dr. Isidro Ayora	2.240
1932	Dr. Baquerizo Moreno	2.557
1933	Dr. Juan de Dios Martínez	2.715
1934	Dr. Abelardo Montalvo	2.885
1935	Dr. José María Velasco I.	3.081
1936-1937	Ing. Federico Páez	3.751
1938	Gral. Alberto Enríquez Gallo	3.813
1939	Dr. Aurelio Mosquera N.	3.938
1940-1943	Dr. Carlos Arroyo del Río	4.299
1947-1948	Dr. José María Velasco I.	4.862
1948	Carlos Julio Arosemena T.	5.013

Fuente: Julio Estupiñán Tello, *Síntesis histórica de la educación y del laicismo en el Ecuador* (Esmeraldas: s. e., s. f.), 155.

El cuadro demuestra aquello que sostuvimos en párrafos anteriores, es decir, que el número de maestros creció de manera sostenida entre 1930 y 1948, aunque no de forma directamente proporcional a las demandas educativas que el país exigió durante esos años.

Si se analizan al mismo tiempo los informes de los Ministros de Instrucción Pública entre 1925 y 1950, que patentizan un afán resuelto por exhibir en cifras el alcance de la gestión educativa gubernamental, se aprecia que hubo una preocupación oficial recurrente por averiguar no solo cuestiones referidas al número de maestros con los que contaba el país, sino las concernientes a su desempeño profesional; su adscripción laboral en el orden espacial (urbana o rural, provincial); el nivel de profesionalización alcanzado; el tipo de institución educativa al que estaba vinculado (fiscal, municipal, etc.); el tiempo de servicio profesional, la edad y el sexo.

Este empeño por recoger cifras estadísticas en torno a los maestros, se convirtió en una mirada más inquisidora todavía a partir, primero, de la promulgación del “Reglamento de Ascensos y Escalafón de Instrucción Primaria” (1930) y, luego, cuando se decretó la

primera Ley de Escalafón del Magisterio durante el gobierno de Enríquez Gallo (1935), “anhelo por mucho tiempo esperado por *los modeladores de la cultura*”⁸⁴, debido a la cual Oscar A. Romero se preciaba:

[...] hoy se conoce la vida profesional (de los maestros) *en sus más mínimos detalles*: títulos, fechas y calificaciones; cargos que ha ocupado en el Ramo: Clases y Categorías; Calificaciones Anuales; Sanciones; Suspensiones y Reincorporaciones; Licencias; Comisiones que ha desempeñado y demás datos consignados en las Hojas de Servicio.⁸⁵

La cita entonces refiere definitivamente no solo al empeño por cuantificar a los maestros, sino al interés por observar minuciosamente sus cualidades y conducta profesional. Sujeto y objeto de poder-saber, aparece un maestro que no escapó al examen, al control y a la vigilancia en medio de una situación escolar, como lo veremos en su momento, dispuesta a sujetarlo a los designios de una modernidad pedagógica que se vio así misma “heroica”.⁸⁶

Desde la institucionalidad estatal, podemos desde ya adelantar que el maestro en este momento fue clasificado, premiado y sancionado en orden a tornarlo sujeto transformado, capaz de gestionar procesos de enseñanza eficientes que sirvieran a la creación de una población regenerada y útil a los requerimientos de un país que vivía, según se ha visto antes, un importante proceso de transición a la modernidad social y económica.

La institucionalización del premio anual “Honor y Trabajo” establecido en 1941 por el Ministerio de Educación Pública en reconocimiento a los maestros que “llenen los

⁸⁴ Romero, “Nuevas orientaciones de la Estadística...”, 127. Las cursivas son nuestras.

⁸⁵ *Ibíd.*, 127-128. Las cursivas son nuestras.

⁸⁶ La investigación histórica reciente, según Miguel Ángel Cabrera, “ha puesto de manifiesto [...] que las categorías sociales modernas no nacieron de un acto de descubrimiento, una vez que el velo mistificador de la religión hubo sido vencido. Esta no sería más que la versión heroica que la propia modernidad ha elaborado de su genealogía. Desde este punto de vista, la emergencia del imaginario social moderno no supuso exactamente la sustitución de una imagen mistificada de la realidad por otra auténtica, sino más bien la sustitución de una forma de concebir la vida social por otra distinta”. “La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos”. En *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, ed. por Manuel Ferraz Lorenzo (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2005), 31-32.

requisitos legales”⁸⁷ muestra, ciertamente, ese profesor al que se le demandaba nuevos atributos y a un Estado empeñoso en auscultarlo. Para designar a los ganadores del concurso, la misma Sección de Estadística y Escalafón debió hacer “un trabajo arduo [...] pues tuvo a su cargo el estudio de miles de Hojas de Servicio, a fin de seleccionar, en cada provincia, la lista de los candidatos acreedores al mencionado Premio, guiándose en el más amplio espíritu de justicia y respaldándose en documentos, previamente comprobados”.⁸⁸

Se debe indicar que hubo un interés manifiesto en clasificar a los maestros según el nivel de logros académicos alcanzados. En este sentido, fueron divididos en siete grupos: normalistas, bachilleres, primera, segunda y tercera clase, varios (certificado de aptitud) y los sin título.⁸⁹ Esta clasificación se mantuvo desde principios de la Revolución Liberal hasta cuando se estableció la Ley de Escalafón y Sueldos de 1944, que incorporó con fines de clasificación una sofisticada serie de variables que apuntalaron un orden destinado a promover aún más la meritocracia del magisterio.

⁸⁷ Estos fueron: “Ser profesor titulado y en ejercicio de la Docencia, con un tiempo de servicio no menor de cinco años; tener la calificación de Muy buena en los tres últimos años consecutivos y no haber sido sancionado durante los cinco años de su vida profesional”. Abelardo Montalvo, *Informe a la Nación* (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1942), 36.

⁸⁸ Romero, “Nuevas orientaciones de la Estadística...”, 128.

⁸⁹ En vista del escaso número de profesores normalistas, para suplirlos, por ley, se autorizó a los Consejos Escolares provinciales (uno de los organismos creados por el Estado liberal con amplias atribuciones sobre el sistema gubernamental de instrucción pública), otorgar títulos de profesores de tercera y segunda clase. Para alcanzarlo, los unos “presentan un examen de las materias enseñadas en la instrucción primaria”, los otros, “luego de cinco años de ejercicio, un examen análogo, en el que además se exigen nociones de Pedagogía”. Los profesores de primera clase eran aquellos que habían obtenido el bachillerato en filosofía y por ley automáticamente eran reconocidos como tales. Por el nivel académico alcanzado gozaban de mayor prestigio profesional. Espinosa Tamayo, *El problema de la enseñanza...*, 18-19.

2.3 La génesis del maestro moderno: Las ambivalencias

A fin de formar al maestro el Estado liberal puso en marcha el sistema de enseñanza normalista; dispositivo de educación que se apropió de los preceptos de los postulados educativos modernos, haciendo suya, en un primer momento, la pedagogía de Heinrich Pestalozzi⁹⁰ y luego el modelo herbartiano de educación⁹¹ que, entre 1914 y 1925, se constituyó en “pedagogía oficial” en el sentido que “compagina con los principios liberales en los valores que explícita e implícitamente transmite”.⁹²

En ese momento, en el que rige un liberalismo clásico academicista, que plegó a un positivismo fuertemente empirista,⁹³ el normalismo planteó, entre sus objetivos, la formación de un maestro laico, de amplia cultura general y, en términos pedagógicos, profundamente especializado. Se trata de un discurso de replanteamiento de la identidad del maestro que debe abandonar su papel de hacedor de pupilos morales en términos cristianos y convertirse en formador de ciudadanos amantes del progreso y comprometidos con los intereses nacionales.⁹⁴

Este nuevo maestro que se intenta forjar, transita de un modelo educativo que dio preeminencia a la visión católica de la educación, que tuvo lugar en el contexto de uno más amplio que sustentaba la idea de un “orden esencialmente moral regido por Dios y por la

⁹⁰ Sobre Pestalozzi y Herbart hablamos más en extenso en el capítulo 4.

⁹¹ De hecho en 1904 fueron introducidas las teorías de Herbart por el colombiano Manuel de Jesús Andrade. Posteriormente el español Fernando Pons optó por el modelo pedagógico de Pestalozzi, hasta que la primera y segunda misiones alemanas consolidaron en los normales la enseñanza de la pedagogía herbartiana. Emmanuelle Sinardet, “La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador (1895-1925)”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 13 (II SEM / 1998 – I SEM / 1995): 25.

⁹² *Ibíd.*, 26.

⁹³ Carlos Paladines, *Rutas al siglo XXI. Aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador*, (Quito: Editorial Ecuador, 1998), 162.

⁹⁴ Sinardet señala que el liberalismo se propuso “hacer del hombre el motor del progreso y por ende de la ‘modernización’ nacional”. “La pedagogía al servicio de un proyecto político...”, 28.

Providencia”⁹⁵, a otro que planteó una educación que debía allanar el camino para convertir al alumno en un individuo-ciudadano, capaz de alcanzar en este mundo “una condición de opulencia y felicidad”, principio propio de una “concepción de la historia que confería al hombre un papel activo en la transformación del mundo”⁹⁶.

El camino a la constitución del nuevo maestro, comprometido con el proyecto liberal modernizador y secularizador, cuyo faro debía ser la razón que ilustra todo entendimiento, no siguió un desarrollo continuo y unidireccional hacia el cambio pretendido, como lo ha dado a entender cierta historiografía que aborda esta cuestión⁹⁷, sino que transitó por una serie de contradicciones, discontinuidades y sinuosidades al momento de intentar poner en acción el modelo a través del cual se entendía que el maestro alcanzaría la ansiada transformación.

A pesar de que hubo una acción estatal verdaderamente concertada cuando se establecieron los Normales, el proyecto de enseñanza que se impulsó estuvo al principio “contaminado” de las viejas maneras educativas calificadas de “tradicionales”, profundamente arraigadas en la cultura pedagógica de la época, de las cuales los mismos liberales no pudieron zafarse fácilmente. Cuando se fundó el Normal Juan Montalvo en 1901, más allá de la serie de dificultades que la tarea entrañó⁹⁸, se delineó un nuevo tipo de currículo que dio cierta preeminencia a la enseñanza de las ciencias y de la técnica, aunque paradójicamente, al mismo tiempo, se acogieron varios textos de los Hermanos Cristianos

⁹⁵ Hidalgo, “Hombres piadosos...”, 89.

⁹⁶ *Ibíd.*, 99.

⁹⁷ La historiografía tradicional que estudia los normales generalmente ofrece una visión heroica de su papel histórico. Véase por ejemplo Julio Tobar, “La contribución científica y pedagógica del normalista laico ecuatoriano”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 39-47; Alfredo Jácome, “Contribución del normalismo a las letras nacionales”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 48-56.

⁹⁸ De una manera vívida Reinaldo Murgueytio hace un recuento de las dificultades que implicó el establecimiento del Normal, entre las que se contaban las relacionadas con el inapropiado local, el inadecuado mobiliario, los limitados recursos didácticos, el escaso financiamiento y el profesorado del cual dice “era escaso e improvisado”. “Domicilios del Normal Juan Montalvo: La Guaragua, La Platería, El Olimpo y El Placer”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 140-153.

como *Geografía del Ecuador*, *Cosmografía*, *Aritmética*, etc. a los que se sumaron otros de distinta procedencia como una “Historia Universal de Smith, libros de lectura Mantilla, textos de inglés y francés por Roberson, Gramática de la Real Academia Española, Cuadernos de Escritura Garnier, Historia Natural por Langlebert, Pedagogía de Wickersha, Lecciones de Cosas por Liesen y otros más que se adoptaron como auxiliares para la didáctica”.⁹⁹

Si el texto *Lecciones de Cosas* habla de la influencia que el pestalozzianismo ejerció en aquellos momentos en el normalismo,¹⁰⁰ la presencia de los textos de los Hermanos Cristianos estaría mostrando que la propuesta no se ciñó, en estricto, a un mismo *epistème* pedagógico: mientras éstos venían de una tradición fundamentada en la obra *Conduite des écoles* de San Juan Bautista de La Salle que postuló, entre otras cuestiones, que el maestro debía ser modelo cristiano de educación y, por lo tanto, de buen ejemplo, *Lecciones de cosas* da cuenta de un punto de ruptura, de conformación de la llamada “pedagogía moderna”, uno de cuyos padres, Pestalozzi, influido por la “psicología racional” combatió el verbalismo y el memorismo como métodos de aprendizaje. Este aspecto, en términos generales, dio lugar a la invocación de un nuevo modelo de maestro sustentado en la idea de que debía “formar aptitudes intelectuales y hábitos morales, (en sus alumnos) por medio de la ejercitación constante de la memoria, la observación, el cálculo, y desarrollar hábitos repetidos hasta lograr su reproducción mecánica constante, fijarlos como ‘disposiciones permanentes’”.¹⁰¹

⁹⁹ Carlos Aillón Tamayo, “Una obra trascendental de Don Eloy Alfaro”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 117 (junio 1942): 56.

¹⁰⁰ Por recomendación del Consejo General de Instrucción Pública, se adoptó para la enseñanza del normal la obra de los pedagogos colombianos Luis y Martín Restrepo Mejía *Elementos de pedagogía* de fuerte influencia pestalozziana.

¹⁰¹ Oscar Saldarriaga Vélez, *Del Oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003), 51-52.

Este hecho, sumado a la aplicación en este Normal de inicio de “tecnologías disciplinarias” sujetas todavía a las llamadas “sanciones morales”,¹⁰² muestra la presencia de tensiones contrapuestas, de ritmos ambivalentes y, en cierta forma, ambiguas en la formación del normalista, futuro maestro, que indudablemente pesaron en el ejercicio de su práctica docente.

En el mismo sentido, algo significativo está relacionado con el lema “Dios y libertad” que, en principio, se instituyó como la idea directriz que debía orientar la vida de la nueva institución.¹⁰³ Aunque no necesariamente desde el punto de vista filosófico contrapuestas, la invocación a Dios en medio de un proyecto de educación laicizante, podría estar dando cuenta del temor inicial del liberalismo a operar con los plenos principios radicales, en el afán, seguramente, de contener la oposición conservadora y clerical que, como se sabe, se manifestaba desde tiempo atrás virulenta y también temerosa de los nuevos tiempos amenazantes que se aproximaban imperturbables. Pero si vamos más lejos, inclusive, se podría afirmar que tras la adopción de recursos ambivalentes, el liberalismo estaba recurriendo a una forma de encubrimiento ideológico que, sesgado, procuraba interactuar con el discurso católico profundamente arraigado en las mentes de la mayoría de los ecuatorianos. Cuando el liberalismo fue radicalizando su postura, es decir el hecho de que el principio fundador del normal se transformó en el de “Libertad y

¹⁰² Estas fueron instituidas por las comunidades religiosas que, opuestas a la disciplina lancasteriana, optaron por desechar el castigo corporal por “las reconversiones públicas, privación de recreos, aislamiento o encierro, malas notas de conducta, listados públicos de ‘delincuentes’, etc., pero administradas con tacto paternal”. (Ibíd., 163). Carlos Aillón Tamayo refiere precisamente que “el mal aprovechamiento (de los normalistas) era sancionado, cuando el caso lo requería, con la obligación de los alumnos de asistir en vacaciones a recibir algunas clases, durante ciertos períodos de tiempo y horas del día. Desde entonces se preceptuaba que los catedráticos han de concurrir al plantel con diez minutos de anticipación a las horas de iniciación de la labor, bajo pena de multas y descuentos. Los profesores presentaban al Director memorándums del trabajo y conducta de los estudiantes. El mal comportamiento de éstos se sancionaban con ENCIERRO hasta de dos horas, según la falta”. Aillón Tamayo “Una obra trascendental de Don Eloy Alfaro...”, 57.

¹⁰³ Este lema fue utilizado en sus inicios inclusive para suscribir todas las comunicaciones que salían del Normal “Juan Montalvo” hacia otras instancias. En 1906 Alejandro Mancheno, nombrado Director del Normal en ese año, colocó al pie de su firma esa idea-símbolo en una carta dirigida al Ministro de Instrucción Pública en la que le da cuenta, entre otras cosas, de la marcha de la institución. En Ibíd., 61-62.

Orden”.¹⁰⁴ Esta nueva consigna descubre necesariamente un giro “más laico” en la formación del maestro normalista.

Más allá de lo señalado, es importante destacar que el pestalozzianismo en el Ecuador no marcó prolongadamente los rumbos pedagógicos de la etapa liberal. En realidad, el herbartismo reemplazó rápidamente al pestalozzianismo convirtiéndose en el modelo pedagógico a través del cual, dado su sustento psicopedagógico y filosófico, el liberalismo pretendía embarcarse definitivamente en el tren de la modernidad educativa y del laicismo. Esta idea era concomitante con ese programa modernizador de carácter más amplio que buscaba regular “lo social” atendiendo a las necesidades básicas de la población como salud, educación, servicios públicos (transporte, luz pública, alcantarillado), todo esto en el interés de legitimar las promesas políticas liberales sobre la base, de alguna forma, de hacer ciertas las invocadas ideas de progreso y de bienestar social. Nos encontramos frente a un proyecto político interventor en el que lo privado pasó a ser campo de interés público y en el que la injerencia sobre la familia, en ese marco, se convirtió en escenario de batalla entre la oposición conservadora-clerical y el liberalismo.

Desde la perspectiva de la formación del maestro que nos interesa en particular, brevemente podemos señalar que sobre la base del modelo herbartiano *realista*, *instruccionista* que “fundamenta la pedagogía sobre la psicología”, se intentó luego de los primeros avatares formativos, definitivamente modelar un maestro laico, moderno, dotado de herramientas científicas y técnicas, que debía alcanzar el rango de formador de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos políticos frente a la nación.

Fue entonces un discurso a través del cual se buscó desarmar abiertamente la visión conservadora del docente (que, en su momento, había construido sobre él la idea de ser

¹⁰⁴ *Ibíd.*, 63.

dotado por naturaleza, poseedor innato del buen arte de educar) por otra basada en la idea de un maestro cualificado y especializado, políticamente comprometido con los principios laicos de la doctrina liberal. Así pues, el liberalismo, influido de las pedagogías europeas, no solo interpeló la constitución de un verdadero “cuerpo docente”, poseedor de los nuevos rasgos de identidad y de los otros registros simbólicos brevemente reseñados aquí, sino que rechazó abiertamente la educación como un campo indeterminado e interpeló abiertamente por una educación al servicio del moderno modelo político-ideológico que se buscaba instituir: el laico. No cabe duda entonces que en este momento la noción de educación en su relación con lo político asumió nuevas connotaciones. Como hemos señalado uno de sus grandes objetivos estuvo vinculado a la producción de sujetos ciudadanos en medio de un Estado que al mismo tiempo, se arrogó no solo el derecho a ejercer control sobre la educación, sino que asumió la obligación de garantizar, por la vía del nuevo cuerpo legal educativo instituido, el acceso universal de la población a ésta.

En este marco se preparó también al normalista para desarrollar desde su ejercicio una función eminentemente política-ideológica. Se entendió que éste debía encargarse de la difícil tarea de transformar el imaginario tradicional de los ecuatorianos por uno nuevo sustentado en los principios liberales. Se trató entonces de un movimiento dirigido a desarmar las viejas representaciones del mundo por otras tendientes a imponer un discurso político moderno al que se le dio el estatuto de auténtico.

Este “patrón conceptual” o nuevo discurso que el liberalismo, por la vía del normalismo, tejió en torno al maestro fue, sin duda alguna, subversivo. Bisagra del proyecto liberal, por intermedio suyo, el Estado se planteó erigir y legitimar la educación como esfera de lo público.

El carácter nacional que el Estado buscó imprimir a la educación y el control que asumió sobre ésta buscó infiltrar al maestro en espacios de poder social y político que tradicionalmente habían sido de dominio de la Iglesia y de las élites regionales. De esa forma, se pretendió convertirlo en agente de cambio a escala nacional, es decir con injerencia no sólo sobre la población urbana sino también sobre la rural.

El proceso de constitución de un verdadero “cuerpo docente”, dotado de los nuevos saberes pedagógicos, que debía asumir importantes responsabilidades político-ideológicas, estuvo sujeto a una serie de dificultades que provinieron, por un lado, de las propias limitaciones del Estado liberal por llevar adelante la tarea y, por otro, de las acciones de la oposición conservadora clerical. El ambiente social todavía impregnado de un fuerte tradicionalismo era propicio a receptar esa enorme campaña de desprestigio que desplegó en contra de los normalistas la institución eclesiástica y también, en acuerdo con ella, los sectores más conservadores de la sociedad. Así pues, desde la Iglesia y esos sectores se armó una verdadera red de acciones destinadas a convencer a la población de la improcedencia de educar a los hijos bajo la batuta de los mismos que se entendía amenazaba las fidelidades a la religión y a la autoridad moral de la Iglesia.

Si observamos las cifras de graduados y graduadas en el Normal Juan Montalvo y en el Normal Manuela Cañizares, respectivamente, en la siguiente tabla con el número reducido de alumnos y alumnas que se educaron en estas instituciones desde su fundación se constata que el crecimiento de la cantidad de maestros normalistas fue muy lento.

Tabla 2: NÚMERO DE PROFESORES Y PROFESORAS NORMALISTAS GRADUADOS EN EL INSTITUTO NORMAL "JUAN MONTALVO" Y EN EL INSTITUTO NORMAL "MANUELA CAÑIZARES", DESDE 1905 HASTA 1925

Año	Nro. alumnos Normal "Juan Montalvo"	Nro. alumnas Normal "Manuela Cañizares"
1905	5	7
1906	-	12
1907	-	-
1908	9	-
1909	5	5
1910	5	4
1911	8	3
1912	3	16
1913	2	3
1914	3	9
1915	11	17
1916	13	15
1917	7	23
1918	19	20
1919	16	14
1920	3	16
1921	12	14
1922	12	8
1923	11	27
1924	10	21
1925	23	24
Total	177	258

Fuente: *Horizontes: revista del Colegio "Normal Juan Montalvo"*, Año I, n.º 2 (junio 1929), y en Año I, n.º 6 (enero 1930).

Las estadísticas evidencian en los hechos que el empeño que el Estado liberal puso en la transformación ética y pedagógica del maestro, fue un proceso arduo debido a las razones antes señaladas, que dan cuenta de los ritmos lentos que caracteriza la interiorización de nuevos imaginarios. Ya habíamos visto que inclusive al principio, la misma formación del magisterio laico estuvo sometida a modelos pedagógicos de distinta y

contradictoria procedencia, lo que desencadenó indeterminaciones y ambivalencias formativas que sólo fueron superadas más tarde.

En este orden de cosas, en la realidad una serie de discursos en relación al maestro en general convivían sobrepuestos. Por un lado, estaba el referido a ese maestro normalista que, en proceso de constitución, el Estado pretendía transmisor de valores éticos ciudadanos en acuerdo con los principios liberales y positivistas. Como resultado de la formación que se le ofreció, este maestro no solo que se fue asumiendo técnicamente preparado, sino que fue demandando a la sociedad un reconocimiento profesional que devino en una depuración de su imagen que, a la postre, sirvió para prestigiarlo socialmente. De hecho, paulatinamente, desde diversos sectores, se fue exigiendo cada vez más la incorporación de este docente al sistema educativo nacional sujeto a desajustes y debilidades administrativas que se expresaron, entre otras cuestiones, en el escaso apoyo que los mismos funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública le dieron en sus inicios a los normales, los cuales durante mucho tiempo lidiaron con inadecuada infraestructura, escaso personal docente calificado, insuficiente material didáctico y como hemos visto reducido número de alumnos.

Por otro lado, subsistía todavía muy arraigada una visión desvalorizada del maestro, que le ponía en una posición social no solo complicada sino sobre todo disminuida. Percibido poco preparado, se acusaba a este maestro de mantener una instrucción tradicional basada casi exclusivamente en la memorización de libros de texto en el marco de una enseñanza que para entonces se esperaba habría recurrido a la oralidad como método de aprendizaje.¹⁰⁵ Semejante valoración del docente no era sin embargo solo un asunto del imaginario social. En los hechos, tal como hemos dado a conocer antes, los profesores

¹⁰⁵ Al respecto Espinosa Tamayo decía “Como la enseñanza no es oral sino casi toda se da ateniéndose a las preguntas de los libros de textos que se hacen aprender de memoria a los alumnos, los maestros no pueden pasar sin ellos”. *El problema de la enseñanza...*, 15.

normalistas eran escasos, frente a los de tercera clase y a los sin título que eran la gran mayoría. En 1924 había solamente 109 normalistas, frente a 192 de primera clase, 107 de segunda clase, 836 de tercera y 504 sin título¹⁰⁶.

Las cifras dadas tienen también su correlato testimonial:

[...] el profesorado deja mucho que desear por su falta de preparación, por su alejamiento de las cuestiones pedagógicas modernas, por su falta de contracción y de energía para iniciar una campaña que marque orientaciones y tendencias a la enseñanza pública. No teniendo ninguna iniciación práctica de la Pedagogía y de las ciencias accesorias, la generalidad del profesorado desconoce de muchísimas cuestiones relativas a la educación y así se comprende que mientras en países más adelantados se han iniciado y discutido métodos y sistemas que después de algunos años de llevados a la práctica han caído en desuso o han sido abandonados después de algunos años, aquí esas luchas hayan pasado desapercibidas sin que nadie o casi nadie se haya interesado por ellas, por ejemplo, los trabajos manuales que tanto se preconizaron como medio educativo, aquí poco o nada han interesado y no tengo noticia que en escuela alguna se hayan implantado.¹⁰⁷

Esta situación que ya en 1914 puede ser considerada irregular, sobretodo en un momento en que el Estado demandaba la cualificación formal del maestro, llevó sin embargo a éste a introducir mecanismos informales de promoción profesional que en la práctica resultaron poco ortodoxos. Según el mismo Alfredo Espinosa Tamayo, para suplir la falta de profesores normalistas

[...] la ley autoriza a los Consejos Escolares a Expedir un diploma a todo individuo de cualquier sexo, que presentara un examen de las materias enseñadas en la instrucción primaria, obteniéndose así, el título de Profesor de 3ª clase y después de cinco años de ejercicio y de otros examen análogo, en el que además se exigen nociones de Pedagogía, se obtiene el título de Profesor de 2ª clase. Las Profesoras del sexo femenino, generalmente señoritas que han terminado su instrucción primaria, después de uno o dos años de preparación con algún profesor particular, rinden este examen; pero los del sexo masculino, es muy raro que tal hagan, siendo muchísimos más escasos los profesores titulados, mientras el número de profesoras es mucho mayor que el de las plazas que podrían ocupar en las escuelas públicas. Así las escuelas están muchas veces confiadas a personas con alguna instrucción, que se han dedicado a la enseñanza como un medio de vida, no por cierto muy cómodo ni bien retribuido; pero al menos, en armonía con sus gastos y necesidades: no se crea tampoco que los exámenes para profesor de instrucción primaria son muy rigurosos, y más de una vez el Ministerio ha tenido que

¹⁰⁶ En Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correo, Telégrafo, etc. a la Asamblea Constituyente, (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1928), 30.

¹⁰⁷ Espinosa Tamayo, *El problema de la enseñanza...*, 20.

intervenir para evitar que se dieran títulos de profesores en ocasiones de una manera poco conforme con la ley, y uno de los Consejos Escolares, se ha visto obligado a suspender la recepción de exámenes de profesoras a causa del gran número de candidatas que venían a aumentar el de las maestras tituladas que no tienen ocupación. Como la ley concede el título de Profesor de 1ª clase a los Bachilleres en Filosofía, algunos de éstos se han dedicado a la enseñanza y forman núcleo escogido, a lo menos por la superioridad de sus conocimientos.¹⁰⁸

Esta visión pesimista y crítica respecto a la formación de un enorme grupo de maestros se contradecía, sin embargo, con una distinta que les reconoció otros méritos: “La mayor parte de profesores, afirma Alfredo Espinosa Tamayo, son sobrios hasta el ascetismo, humildes, resignados, pacientes y sufridos, de una abnegación a prueba de todas las extravagancias oficiales, de conducta honorable y sin tacha en su vida particular, buenos ciudadanos, amantes de su Patria y cumplidores de sus deberes.”¹⁰⁹

La cita muestra que nos encontramos frente a un maestro que compensó su escasa preparación científica con la posesión de un tipo de virtudes éticas que, por un lado, ambivalentemente, iban de la mano de los preceptos liberales cívicos, laicos y seculares, y, por otro, con aquellas propias del rigor de una disciplina penetrada de los principios normativos religiosos como la humildad, la abnegación, el sufrimiento o la paciencia. Recurriendo nuevamente a las observaciones de Espinosa Tamayo, muy vívidamente anota que el maestro de las “provincias de segundo o tercer orden y villas o poblaciones rurales corresponde al tipo de Maestro de aspecto miserable, doliente y humilde, que pasa por el escenario de la zarzuela española”.¹¹⁰

Estas formas de percepción del docente muestra entonces un sujeto todavía profundamente anclado en una genealogía que remite a una representación de su figura que enfatizaba en el valor ético de la sumisión. Este maestro en las áreas rurales estaba sujeto

¹⁰⁸ Ibid., 18-19.

¹⁰⁹ Ibid., 20.

¹¹⁰ Ibid., 21.

a los poderosos designios de los grandes caciques locales. Mal pagados o muchas veces impagos, estos maestros dependieron en diversas ocasiones de la beneficencia “de las Municipalidades y de los propietarios ricos” a quienes se vieron sometidos, entre otras razones, como resultado de esa situación.

En todo caso, más allá de esta condición, plagada de ambigüedades en las dos primeras décadas del siglo XX, un proceso de formación de un nuevo individuo pedagógico fue paulatinamente consolidándose a partir de 1925. Inexorablemente empujado a sumergirse en la racionalidad de los nuevos saberes pedagógicos, provenientes de la llamada Escuela Nueva, el maestro ecuatoriano se vio en medio del torbellino de un proceso que demandó de él cada vez más funciones vinculadas a la cuestión social, en correspondencia con el que estaba ocurriendo en ese campo.

2.4 El campo de lo social: la agencia asignada a los maestros

Lo social en el país, señalamos en el capítulo 1, emerge como un campo de especial interés fundamental a partir de 1925, alcanzando en la década de los años 30 una coherencia específica. Se trata de un campo complejo, históricamente construido, que remite a una problemática que involucra cuestiones relacionadas a atender “necesidades o aspiraciones naturales” y “reivindicaciones de justicia” poblacionales, aunque no de manera neutra o sin más, sino provista de un envoltorio de intencionalidades políticas. Estas intenciones se expresarían en una doble vertiente: por un lado, desde esta instancia no solo intentar contener, por la vía de la satisfacción de dichas necesidades, cualquier forma de desborde social de los sectores populares, sino también la de otorgar “credibilidad y legitimidad al campo de lo político” y, por otro lado, establecer una serie de dispositivos (instituciones, sujetos y saberes especializados en lo social) a través de los cuales “ejercer funciones de extracción de información sobre la vida de ‘los pobres’ o subalternos configurándose como

objetos de saber, de experimentación y de intervención”.¹¹¹ Estas ideas desarrolladas por Oscar Saldarriaga se alimentan de los conceptos foucaultianos de *tecnologías de gobierno* y de *gubernamentalización*, que, entre otras cuestiones, debaten sobre los mecanismos de regulación de los individuos y de las masas. Para los individuos se expresarían como “poder disciplinario”, es decir un tipo de poder que se ejerce “sobre el cuerpo individual, con vigilancia y adiestramiento”, propio de los siglos XVII y comienzos del XVIII y que empíricamente operaría a nivel local “en el marco limitado de instituciones como la escuela, el hospital, el cuartel, el taller, etc.”. Para las masas como una forma de poder bio-regulador de carácter más complejo que implica al Estado con sus “órganos de coordinación y centralización” y que habría tenido lugar desde finales del siglo XVIII.

Esta mirada foucaultiana que recoge y desarrolla Saldarriaga, quien también se apoya en las ideas de Jacques Donzelot y de Gilles Deleuze, postula entonces que los procesos de modernización social no solo desplazan sus empeños en el “tema de los intereses de las masas y de los niños”, sino que asignan un nuevo rol a la familia, al convertirla tanto en objeto de políticas sociales como en medio de “gobierno social”.¹¹²

Si a partir de 1925 lo social en el país experimentó una serie de reacomodos, al rastrear en su contenido histórico nos encontramos con que una cierta noción de lo moderno acompañó estrechamente los procesos vinculados a la organización de la vida social del momento. De hecho, fueron años durante los cuales, a partir de la apropiación de los nuevos saberes (la psicología; la psiquiatría; la sociología; la medicina y la fisiología experimental, y la antropología)¹¹³ y nuevas prácticas sociales “orientadas a la administración de la

¹¹¹ Saldarriaga, *Del oficio del Maestro...*, 195-196.

¹¹² *Ibíd.*, 203

¹¹³ También en Colombia un importante proceso de apropiación de nuevos saberes tuvo lugar más o menos por la misma época. Ver Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia / Ediciones Uniandes / Editorial Universidad de Antioquía, 1997), 3-7.

población y a la racionalización de las relaciones y comportamientos cotidianos” se pusieron en acción.¹¹⁴

En su empeño por entender “la historia social urbana y sus imaginarios”, Eduardo Kingman muestra cómo durante esos años Quito experimentó el tránsito de una ciudad señorial a una moderna en medio, entre otros aspectos, de un empeño higienista al que ya nos hemos referido brevemente en el capítulo 1. Su principal preocupación no se restringió a un interés exclusivamente físico o médico, sino que inclusive acogió lo más avanzado del pensamiento salubrista de entonces, que planteó la higiene como un problema que involucra tanto cuestiones biológicas como sociales.¹¹⁵ Según Kingman aunque en principio el discurso salubrista estuvo profundamente imbricado a criterios de orden moral ya que “un hombre descuidado corporalmente, sería un hombre moralmente degradado, y algo semejante sucedería con las poblaciones”¹¹⁶, posteriormente éste se fue constituyendo eminentemente técnico y científico, con los respectivos “cambios en el comportamiento social”.

Al interior de los dispositivos salubristas estaban involucrados una serie de aspectos de la vida social concernientes a cuestiones vinculadas con la vivienda, la alimentación y otros aspectos relativos a la vida de los individuos y los grupos. A la luz del nuevo discurso salubrista se tejieron nuevos discursos en torno a esos aspectos, que muestran, en términos generales, los cambios que la sociedad ecuatoriana, particularmente en las áreas urbanas, estaban experimentando por entonces. Por ejemplo, si se dirige la atención a aspectos relacionados con la vivienda, el mismo Kingman se encarga de señalar que a partir de esos años en Quito comenzó a asumirse “la idea del ‘bienestar doméstico’, como valor y

¹¹⁴ Eduardo Kingman Garcés, *La ciudad y los otros. Quito 1860 – 1940. Higienismo, ornato y policía*, (Quito: FLACSO, Sede Ecuador / Universidad Rovira e Virgili, 2006), 269.

¹¹⁵ *Ibíd.*, 290.

¹¹⁶ *Ibíd.*, 291.

referente de vida”¹¹⁷, o que la introducción de nuevos hábitos alimenticios, con fines salubristas, implicó al mismo tiempo cambios en los modos culturales de las personas. A pesar de la modernidad esquiua que Kingman nos presenta en su estudio sobre Quito en la década de los años 30, no cabe duda de que, parafraseando a Deleuze, un nuevo panorama de lo social estaba teniendo lugar; panorama en medio del cual los individuos y los grupos eran objetos de intervención.

Las políticas sociales modernas de asistencia a la población que se implementaban desde el Estado remiten a un complejo discursivo en el que la idea foucaultiana de biopoder está involucrada. Un soporte institucional de orden estatal que puso en acción una serie de dispositivos modernos, a través de los cuales se intenta operar sobre el cuerpo de las personas lleva a este señalamiento. Objeto de políticas salubristas e higienistas, las personas y particularmente las familias fueron observadas y vigiladas por parte de organismos especializados que, entre otras cosas, se encargaron de organizar visitas domiciliarias en búsqueda de “evidencias” que pudieran ser consideradas atentatorias a la salud pública.¹¹⁸ Este hecho muestra que la intromisión de lo público en lo privado dio lugar a que lo privado deviniera en público, tal como ya lo dimos a entender antes.

Esa serie de medidas sociales que el Estado implementó durante estos años no solo estuvieron dirigidas a la población mestiza pobre de las urbes, sino a los diversos grupos de indígenas de la sierra quienes “constituían el más importante ‘otro’ en la construcción ideológica de la identidad de la sociedad dominante (entre 1920 a 1940)”.¹¹⁹

Los discursos que se tejieron en torno a la degeneración racial y también los que se esgrimieron sobre la salud y la higiene, imbricados con aquéllos, muestran, sin duda

¹¹⁷ *Ibíd.*, 292.

¹¹⁸ *Ibíd.*, 293-300.

¹¹⁹ Kim Clark, “La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920 a 1940)”. En *Ecuador racista. Imágenes e Identidades*, ed. por Emma Cervone y Fredy Rivera. (Quito: FLACSO, 1999).

alguna, que la biología de la nación se había convertido en tema importante de debate y de preocupación.¹²⁰ En ese contexto, se pensó que la escuela debía asumir la tarea fundamental de salvaguardar a los niños de las enfermedades que atentaban en contra de una vigorosa constitución, entendida ésta como condición social indispensable para que el país pueda alcanzar su prosperidad, en un momento en el que las relaciones capitalistas de producción estaban en vía de consolidación.

Esta nueva tarea que se le asignó a la escuela llevó, al mismo tiempo, a reformular y replantear el papel del maestro. Se pensó en estos años que la función del maestro debía estar encaminada, sobre todo a formar ciudadanos sanos y vigorosos; es decir individuos biológica y psíquicamente bien desarrollados en armonía con el ideal positivista, ya debatido años atrás, que había puesto como bien supremo fundamental “la salud moral y física de la República”.¹²¹ Un destacado profesor normalista de ideas socialistas esgrimía todavía en 1948 que uno de los problemas básicos de la República era la salud del niño. Según él:

Primero está el deber gubernativo de defender la potencialidad biológica del pueblo. Este deber ha sido comprendido por los gobernantes del país de estos últimos tiempos y hay que declarar que los esfuerzos iniciales son dignos de ese honor inaugural que deben tener todas las empresas grandes. Los primeros gobernantes liberales se hicieron la ilusión de que bastaba para transformar hondamente al país la escuela laica y la igualdad de los ciudadanos ante la ley. El tiempo al que asistimos requiere visiones y actitudes sociales a través de toda la gestión cultural y educativa. Necesitamos una política social franca y laboriosa. Los mismos liberales están convencidos de que su partido, para subsistir, tiene que pasar de la declaración de derechos individuales hacia el encaramiento concreto de los derechos de las masas, porque los males nacionales provienen de las desgracias y miserias de las grandes multitudes de habitantes que producen rudimentariamente y que consumen de modo muy escaso.¹²²

¹²⁰ La creación por parte del Estado de un soporte institucional burocrático para sostener la “salud del pueblo” evidencia, en parte lo señalado. En febrero de 1926 se establecieron, adjuntos al Ministerio de Previsión Social y Trabajo, los Departamentos de Asistencia Pública, Sanidad y Deportes al mismo tiempo que por Ley de Sanidad se obligó a los Municipios a colaborar por el “cumplimiento de los fines sanitarios”. Mensaje del Presidente Provisional de la República a la Asamblea Nacional, 1928.

¹²¹ Hidalgo, *Hombres piadosos...*, 103.

¹²² Julio Larrea, *Historia de la educación ecuatoriana y sus problemas actuales* (Quito: Editorial Fray Jodoco Ricke, 1948), 320.

En ese marco, el sistema de formación de los maestros debía dotarlos no solo de los saberes pedagógicos de la Escuela Nueva (cuestión en la que nos detendremos en el capítulo 4), sino de otros saberes vinculados con la higiene pública, la nutrición, la psicología eugenésica o la estadística.¹²³ Si nos remitimos a Foucault, nos encontramos con un maestro que se pretendía formado en una doble vía de saberes: los destinados a ejercer poder sobre los cuerpos de los individuos –la ciencia pedagógica- y los destinados a ejercer poder sobre el cuerpo social –por ejemplo la higiene pública. En ese orden de cosas, de por medio estaba el interés manifiesto de convertir al maestro en una especie de agente de prevención de los males físicos y psíquicos a los que los más pobres, y sobre todo los indígenas, se consideraban estaban más expuestos. De hecho, se sostenía que eran ellos los que presentaban claros signos de “subdesarrollo biológico”, como resultado de taras transmitidas por largo tiempo debido, entre otras razones, a los pésimos hábitos que había caracterizado por generaciones su dieta alimenticia.¹²⁴

Así pues, si el Estado desplegó una serie de medidas para promover entre la población normas sanitarias y médicas, se asumió que la misión del maestro de escuela no sólo que debía complementar dicha tarea, sino que estaba destinado a cumplir un rol verdaderamente protagónico. Reticentes los padres a zafarse de viejos hábitos que el Estado consideraba dañaban la salud física y mental de sus hijos, se pensó que la escuela era el espacio idóneo para promover políticas salubristas e higienistas destinadas a la gestión de la población.

Si nos detenemos una vez más en la formación del maestro, nos encontramos con todo un complejo de dispositivos, presentes ya en la etapa liberal, que el Estado puso en

¹²³ Aunque en 1908 se pidió la contratación para el Normal “Juan Montalvo” de un médico para que diera clases de anatomía, fisiología e higiene, esto no llegó a concretarse de tal manera que es a partir de estos años cuando se impulsa la formación en esas materias. Según Carlos Aillón Tamayo solo a partir de 1914 se enseña en el normal psicología. “Una obra trascendental de Don Eloy Alfaro...”, 66.

¹²⁴ Kim Clark, “La medida de la diferencia...”, 119.

marcha a fin de que adquirieran esa serie de saberes a los que nos referimos antes que van a ser los que permitieron no sólo desplegar las tecnologías disciplinarias de poder sobre los cuerpos de los niños, sino las tecnologías destinadas a regular la “masa global” (relacionada con el concepto de bio-poder).

De este modo, desde los Normales, convertidos en instituciones escolares a partir de los cuales se irradiaron al magisterio nacional los nuevos conocimientos (formación del maestro del centro a la periferia),¹²⁵ el Estado recurrió ya puntualmente a una serie de mecanismos alternativos de formación magisterial. A través de ellos se intentó atacar lo que se consideraba todavía para estos años uno de los problemas más graves de la educación: la falta generalizada de preparación del maestro. Así pues, desde 1925 un proceso vigoroso de institucionalización de “cursos de mejoramiento del profesorado; asambleas de preceptores y conferencias periódicas; centros de estudios pedagógicos [...]; consultorio pedagógico por correspondencia; biblioteca del magisterio y bibliotecas escolares; publicación de la revista *Educación*”¹²⁶ fue tomando vigor en el afán de erradicar el problema. Esta preocupación buscaba “regularizar” aún más para estos años la situación profesional del maestro quien a partir de la fundación de los Normales hemos visto fue sometido a un orden clasificador bajo un sistema estricto de categorías. Este orden clasificador estuvo fundamentalmente determinado por el nivel de formación alcanzado y por sus años de experiencia. En este momento el Estado desplegó esa serie de estrategias consistentes y detalladas que sirvieron para promoverlo de una categoría a otra. Es

¹²⁵ Entre 1925 y 1949 funcionaban cuatro normales urbanos: En Quito, el Normal “Juan Montalvo”, para hombres, y el Normal “Manuela Cañizares”, para mujeres; en Guayaquil, el “Rita Lecumberri”, para mujeres, establecido en la segunda administración de Alfaro y en Cuenca el “Manuel J. Calle”, para hombres y mujeres. Este normal fue creado en octubre de 1928. Manuel María Sánchez, Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc., Presenta a la Nación en 1930 (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1930), 145.

¹²⁶ Emilio Uzcátegui, *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo* (Quito: Editorial Voluntad, 1981). En los distintos Informes del Ministerio de Educación a la Nación del período se hace también permanente referencia a estos medios de formación de los maestros. Los primeros cursos de vacaciones se organizaron en el año de 1925.

interesante constatar, de acuerdo a la información que arroja la tabla 3 que en 1932 todavía los maestros sin título correspondían a la categoría más numerosa, en una proporción del 41,92% del total de maestros por su preparación. Esta situación sin embargo en los años siguientes se fue revirtiendo de tal manera que en 1944 solo el 8,6% no poseían título. Sin embargo, todavía en este mismo año los de tercera categoría representaban el 45,98% de maestros.

Tabla 3: NÚMERO DE PROFESORES PRIMARIOS CON RELACIÓN AL TÍTULO

Año	Normalistas			Bachilleres			Normalistas Rurales			De lera			De 2da			De 3era			Certificado de aptitud u otros títulos			Sin título			Total		Total general
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	
1924			109									192			107			836						504			1.748
1928			319									237			122			918					803			2.399	
1930	115	262	377	143	12	155				49	116	165	73	74	147	397	618	1.015	9	37	46	508	1.073	1.581	1.293	2.193	3.486
1931	128	287	415	147	14	161				40	101	141	65	86	151	348	620	968	77	103	180	503	1.099	1.602	1.308	2.310	3.618
1932	156	315	471	156	11	167				36	90	126	65	75	140	338	561	899	144	243	387	503	1.078	1.581	1.398	2.373	3.771
1933																											
1934	253	406	659	208	34	242				24	63	87	47	40	87	307	573	880	173	309	482	513	1.258	1.771	1.525	2.683	4.208
1935	311	450	761	209	35	244				16	58	74	47	39	86	327	569	896	191	366	557	467	1.293	1.760	1.568	2.810	4.378
1940			943			476						71			100			2.541			321			1.441			5.893
1941	353	574	927	276	110	386				5	28	33	18	26	44	755	1.598	2.353	35	88	123	134	283	417	1.576	2.707	4.283
1942	413	641	1.054	285	108	393	67	43	110	1	30	31	23	34	57	739	1.650	2.389	18	115	133	108	214	322	1.654	2.835	4.489
1943																											
1944			1.517			480			531			72			139			3.100			321			582			6.742

Fuente: Informes de los Ministros de Educación Pública a la Nación.

M: Mujeres / H: Hombres.

Elaboración: Sonia Fernández Rueda

2.5 La feminización de la docencia

Si se observa con detenimiento la información contenida en el cuadro anterior, se puede apreciar, al mismo tiempo, que existe un número mayor de mujeres trabajando en el sistema escolar, en comparación al número de hombres adscritos a éste (en términos generales el 36% de hombres en relación al 64% de mujeres). Las cifras son decidoras: dan cuenta de que para esta época la docencia se había ya consolidado definitivamente como uno de los campos-fuerza importantes de realización laboral de las mujeres. Incorporadas las mujeres entonces al sistema educativo en forma importante, el camino que viabilizó su inclusión se dio en medio, por un lado, de las condiciones sociales de emancipación familiar que el liberalismo había planteado para ellas y, por otro, en medio del afán de los moralistas de confiar fundamentalmente a las mujeres la educación de los niños. Se pensaba que las maestras eran las más idóneas para asumir en la escuela el papel de madres sustitutas eficaces de los niños rurales o, en su defecto, para convertirse en apéndices o extensión de las madres urbanas, hechas, se entendía, para criar hijos más en armonía con los objetivos estatales e idealizaciones sociales. El maestro José Vicente Andrade decía que

Al campesino debe captárselo (a la escuela) muy temprano antes de que la edad adulta refuerce las características raciales y antes de que adquiera los hábitos que perpetúan el estancamiento cultural en el ambiente consabido.¹²⁷

Lo señalado sin embargo se debe relativizar, ya que Ana María Goetschel señala que independientemente de las preocupaciones estatales por el campo social, algunas

¹²⁷ José Vicente Andrade y A., “¿De qué manera la Escuela Rural podrá incorporar a la Cultura Nacional, al niño y al adulto campesino?”, *Labor*. Órgano del Magisterio del Azuay, n.º 1 (mayo 1942), 63. Con este trabajo Andrade ganó el concurso pedagógico promovido por la Dirección Provincial de Educación Primaria del Azuay para celebrar las Fiestas del Maestro", en 1942. Fue publicado en reconocimiento en la revista.

maestras destacadas habrían cumplido un rol significado como hacedoras ellas mismas de procesos de inserción en la esfera pública del país.¹²⁸

En todo caso, tal como veremos, los maestros intelectuales jugaron roles significativos en los cambios educativos que el país experimentó en esta etapa, que en el campo pedagógico no provinieron de sus propias propuestas sino de las apropiaciones de la Escuela Nueva, a la que adscribieron también esas maestras destacadas de las que habla Goetschel.

Según el mismo Andrade, a la mujer le debía corresponder una enseñanza centrada en el conocimiento de los nuevos saberes alrededor de la sexualidad, el embarazo, la maternidad, la alimentación, la higiene y la salud familiar. Se trata, entonces, de una propuesta que tenía como propósito, de acuerdo a sus propias palabras "el mejoramiento de la vida de hogar y de la reproducción campesina".¹²⁹ "En este programa, la educación de la mujer es resignificada, al instalarla en el sistema como sujeto de mejoramiento racial, en virtud de las competencias hogareñas que le son asignadas".¹³⁰

Si nos detenemos a enfocar el problema vinculado a la formación docente, se puede inferir a través del mismo Cuadro 3 que, como lo establece Mariano Fernández, el ámbito educativo sirve de medio a través del cual viabilizar formas de igualdad o de equivalencia entre mujeres y hombres¹³¹ (allí las mujeres pueden ejercer dominios laborales similares a los hombres, lo que no ocurría en otras profesiones consideradas más aptas para hombres). En realidad, aparecen contradictoriamente al interior del campo reflejadas aquellas murallas que, erigidas sobre la base de privilegios masculinos,

¹²⁸ Ana María Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX* (Quito: FLACSO / Abya Yala, 2007).

¹²⁹ Andrade y A., "De qué manera la Escuela podrá...", 67.

¹³⁰ Sonia Fernández Rueda, "La escuela activa y la cuestión social en el Ecuador: dos propuestas de reforma educativa, 1930-1940", *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 23 (I semestre 2006): 92.

¹³¹ Mariano Fernández Enguita, Prólogo a *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España* de Sonsoles San Román (Barcelona: Editorial Ariel, 1998), 5.

establecieron persistentemente líneas divisorias que marcaron en la época la relación entre los géneros. El número mayor de normalistas mujeres con respecto a los hombres sólo confirma lo que antes hemos manifestado: el ejercicio de la docencia escolar estuvo direccionada. Legitimados por percepciones sociales y políticas un cuerpo de códigos, fundamentado en una gama de “juegos de verdad”, erigió al magisterio escolar primario en un espacio, por sus peculiares características (la conducción de los niños) fundamentalmente inherente al sexo femenino. Al mismo tiempo y en la misma dirección se constata también lo siguiente: si bien como se ve en el mismo Cuadro Nro. 3 el número de normalistas mujeres era mayor, los bachilleres maestros superaron en una proporción enorme a las bachilleres maestras. Al mismo tiempo, en oposición, un número enorme de ellas no poseían título alguno que las acreditase formalmente.¹³² En realidad, en los pocos colegios de enseñanza secundaria que funcionaban en el país (catorce, en 1935), la población masculina en esos colegios sobrepasó significativamente a la femenina. El principio de esta realidad da vueltas alrededor del hecho constreñido, demasiado conocido, de tradicionalmente mayores oportunidades profesionales para los hombres. El colegio, al que accedían mayoritariamente ellos, aunque también en forma restringida,¹³³ les abría el camino a las contadas carreras universitarias existentes, lo que los ubicaba en una situación de prevalencia social sobre las mujeres. Instrumento de movilización social, los títulos obtenidos sirvieron, sin duda alguna, para prestigiar socialmente a los individuos a pesar de que prevalecía fuertemente enquistada en el país una estructura social en la cual la

¹³² Es interesante constatar que de acuerdo a Alfredo Espinosa Tamayo en su trabajo citado *El problema de la enseñanza en el Ecuador* alrededor de 1914 el número de maestros no titulados era mayor al de maestras que poseían un título. Las cifras nos muestran que para los años que estamos estudiando este hecho se ha revertido.

¹³³ En el sentido de que los hombres de las elites eran los que tenían mayor acceso a la educación secundaria. La presencia de “líneas divisorias” que impregnaba el sistema de educación para hombres se evidencia en el hecho de que se pensó que los pobres, tal como lo desarrollaremos en extenso en el Capítulo 4, debían recibir sobre todo una educación manual que sirviera para atender las necesidades de fuerza de trabajo para los sectores primario y secundario de la economía del país. Una evidencia de lo señalado fue la puesta en marcha de un programa de creación de colegios técnicos que tuvieron como modelo ideal el Colegio Central Técnico de Quito.

pertenencia étnica, la propiedad y la función económica constituían factores fundamentales de diferenciación social.¹³⁴ Valga indicar que para Max Weber “las diferencias de *educación* son las barreras sociales más fuertes”¹³⁵, y que éstas inclusive, según él, actúan no como medios de ubicación de los individuos en clases sociales, sino “como factores de establecimiento de barreras de casta”.¹³⁶

Si volvemos sobre la información concerniente al número enorme de maestras sin título, nos encontramos que en 1930 de un total general de 3.486 maestros primarios, 1.073 preceptoras no contaban con cualificación profesional. Si a esto sumamos a los maestros-hombres en la misma condiciones, más de la mitad del magisterio estaba dentro de esa categoría. El cuadro muestra que paulatinamente esa situación se va revirtiendo, de tal manera que para 1944 el número de maestros –hombres y mujeres- sin título asciende a 582 y que a lo largo de toda la etapa el número de maestras sin título duplica prácticamente siempre a la de los hombres. ¿Por qué la administración pública de la educación abrió la puerta al magisterio, a esa alta cantidad de mujeres, el doble en proporción a los hombres, que no contaban con el respaldo profesional tan caro a los intereses pedagógicos de entonces? La razón que se esgrimió era el escaso número de profesionales con el que contaba el campo educativo en el país. Sin embargo, esta situación solo corrobora lo señalado antes: el importante proceso de feminización de la docencia escolar obedeció a esos impulsos que llevaron al Estado social a suplir al sistema educativo primario mayoritariamente de mujeres capaces de permear a la institución educativa sus conocimientos maternos que, de alguna manera, podrían suplir a los pedagógicos. En este

¹³⁴ El mismo Alfredo Espinosa Tamayo en 1917 reconoce que “los Bachilleres en filosofía [...] forman núcleo escogido, a lo menos por la superioridad de sus conocimientos”. “El problema de la enseñanza...”, 19.

¹³⁵ Max Weber, citado por Carlos Lerena, “Educación y cultura en Max Weber”. En *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, ed. por Mariano F. Enguita (Barcelona: Editorial Ariel, 1999), 78.

¹³⁶ *Ibíd.*, 72-82.

aspecto, si nos sumamos a las palabras de Mariano Fernández Enguita, “la feminización de la docencia podría comprender asimismo, en sentido inverso, como la institucionalización de la educación maternal”.¹³⁷ No está por demás indicar que un síntoma más de lo expresado descansa en la evidencia cierta de que los Jardines de Infantes, cuyo número fue paulatinamente incrementándose a lo largo del período, no solo fueron exclusivamente atendidos por mujeres, sino que la mayoría de ellas estaban desprovistas de titulación profesional. Aunque solo para el año de 1941 se tienen cifras del número de profesores que atendían esta institución infantil de acuerdo al sexo, es relevante el hecho de que en ese año de un total de 146 maestros que atendían a los tres tipos de Jardines de Infantes existentes (fiscales, municipales y particulares) 135 eran mujeres y solo 11 eran hombres. Con lo cual el número de mujeres con respecto a los hombres era doce veces superior.¹³⁸

2.6 El estatuto ético y técnico demandado

En torno a lo expuesto, si uno de los núcleos de preocupación principal del Estado fue la capacitación en general de los maestros, ya sea por la vía de los Normales o a través de medios de formación sustitutos que funcionaron paralelamente, lo que se pretendía era consolidar la constitución definitiva de un cuerpo de maestros técnicos, especialistas poseedores de saberes vanguardistas, de los que ya hemos hablado antes. Este proceso de interés estatal por la constitución de maestros expertos que se inició limitadamente en la etapa anterior, al amparo, en parte, de las misiones pedagógicas alemanas que llegaron al país y gestionaron la imposición de los nuevos saberes, se conecta a la manera de un continuo con los empeños que se hicieron en esta etapa en el mismo sentido.

Detrás del discurso que se esgrime y de las acciones que se espera lo sustenten, se está convocando definitivamente a la constitución de un maestro eficiente a tono con los

¹³⁷ Fernández Enguita, Prólogo..., 6.

¹³⁸ Guillermo Bustamante, Informe a la Nación 1941 (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1941).

procesos de burocratización y racionalización que se vivían por ese entonces al interior del Estado.¹³⁹ Empero, a la par se exhortaba al maestro intensamente a experimentar vívidamente su “magisterio” asumiendo como “práctica de sí” un conjunto de valores que se consideraban fundamentales e inherentes a su condición, entre otros la abnegación, la devoción y la vocación. Este conjunto de valores que podrían constituir una forma de “moral pedagógica”, estuvieron “orientados hacia la ética”¹⁴⁰ y les vinieron impuestos no sólo a través de “aparatos prescriptivos” como las instituciones educativas y la familia sino, en general, a través de la sociedad en su conjunto. Estos preceptos coaccionaban su práctica pedagógica de manera difuminada y lo presionaban a acatar compromisos idealizados que chocaban con una realidad cargada de contradicciones. Aunque en términos generales siguieron los discursos un molde, son innumerables las idealizaciones que se construyen en torno a los maestros. “Ellos, decía un reconocido profesor de la época, son como los artistas y poetas, su trabajo es esencialmente creador, y la vivencia de sus creaciones remoza su espíritu en cada atardecer, sin que puedan escribirse mediante conceptos racionalistas y lógicos aquellos procesos inefables que informan su trabajo. Como el asceta, renuncia a todo aplauso y a todo éxito visible en el mundo de las finalidades y las pasiones”.

En el importante Congreso Pedagógico organizado por el Ministerio de Instrucción Pública en 1930 (del que hablaremos detenidamente luego) se señaló expresamente que la formación del maestro “tiene dos partes: ética y técnica”. La ética “recomienda la formación de la conciencia profesional, para la selección de niños con vocación para el

¹³⁹ Ver capítulo 4.

¹⁴⁰ Foucault distingue entre dos formas de morales: las “orientadas hacia la ética” y las “orientadas hacia el código”. A veces en confrontación, otras en acuerdo y actuando, en ocasiones, en forma yuxtapuesta, las primeras remiten a sistemas morales codificados jurídicamente donde “el sujeto moral se relaciona con una ley, o conjunto de leyes, a la que debe someterse bajo la pena de culpas que lo exponga a un castigo”, mientras las segundas aluden a “formas de subjetivación” y “prácticas de sí”. “En este caso, el sistema de códigos y de reglas de comportamiento puede ser bastante rudimentario”. *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, 4.^a ed. (Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1998), 26-33.

magisterio; *creación de hábitos en la práctica de las virtudes profesionales*; la elevación del nivel social del profesorado, por la destrucción de prejuicios; el mejoramiento de su situación económica y el establecimiento de la carrera profesional, mediante la efectividad del Escalafón”.¹⁴¹ La técnica, en cambio, se propone, vinculada al establecimiento de todo ese andamiaje de formación profesional institucionalizado, enrumbar al magisterio por la vía de su ansiada profesionalización, tal como estaba en la mente de sus exponentes más destacados: Emilio Uzcátegui, Fernando Chaves, Reinaldo Murgueytio, Nelson I. Torres, Julio Larrea, César Mora, Ernesto Guevara Wolf, Leonidas García, Reinaldo Espinosa, Edmundo Carbo, Gonzalo Abad, entre otros.

Ese andamiaje permanece constante a lo largo del período. En el Congreso Pedagógico, según consta en el mismo Informe Ministerial de ese año, se pidió el “Incremento de los Normales [...]; la reorganización de los mismos; la creación de Cursos de Aspirantes, de Perfeccionamiento, de Vacaciones e Intensivos; la provisión de becas en el Exterior; establecimiento de la Imprenta Escolar; estímulo a las publicaciones pedagógicas; fomento de las Bibliotecas del Magisterio; intercambio de Profesores; establecimiento de misiones culturales y de viajes y excursiones de los alumnos de los Normales por la República”.¹⁴² En este sentido, los Ministros de turno en sus Informes a la Nación muestran que estuvieron particularmente empeñados en rendir cuentas de lo que en el campo de la profesionalización del maestro habían hecho.

En todo caso, la ética del maestro, tal como fue convocada por el Congreso, por un lado, se la enfocó como virtud moral que debía ser practicada por él y, por otro, como demanda que debía concretarse en el reconocimiento social y económico del demandado éticamente.

¹⁴¹ Manuel María Sánchez, Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc. presenta a la Nación en 1930 (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1930), 45-46. Las cursivas son nuestras.

¹⁴² *Ibíd.*, 46

Aunque son muchas las referencias que hay sobre la problemática de la formación moral del maestro (aparecen permanentemente en el discurso oficial) la revista *Educación*, órgano del Ministerio de Educación, recoge el siguiente decidor testimonio del Vicerrector del Instituto Mejía en 1931, citado en un artículo de Isaac J. Barrera:

[...] es menester, dice, principalmente amor y devoción por la niñez, porque ni en el arte ni en la pedagogía, nada se hace sin ese ímpetu sin ese calor dinámico, sin ese acicate que se llama entusiasmo, fe, amor. El profesor que crea que su deber no tiene que pasar de la explicación clara, luminosa, si se quiere, de la materia que deba enseñar, no ha pagado toda la deuda con el deber y con su conciencia: le faltará el adarme de abnegación que le haga considerar ese deber como el máximo de su vida y no como el fomento de otras obligaciones ni como la ayuda suplementaria de una existencia más holgada.¹⁴³

Hay dos zonas en la cita que están confrontadas entre sí: la que idealiza lo que debería ser la moral del maestro y la que, por otro lado, describe la realidad económica adversa que caracteriza su práctica, que no debe ser óbice a su desempeño ético. Su autor no vislumbra en ese hecho, en gran parte, la imposibilidad de concreción de ese maestro idealmente construido por él mismo y que, en cambio, lo intuyó claramente el Congreso Pedagógico.

Esta forma de “moral pedagógica”, articulada al pensamiento de la época, a la que el maestro debía adscribirse, era objeto de control social y vigilancia. En realidad, el maestro no escapaba a la mirada escrutadora de la sociedad que esperaba que acatará normas de conducta que se visibilizaran a través de comportamientos austeros. El rompimiento de éstas llevaba al descrédito no sólo de los que las rompían, sino que eran motivo de desprestigio social del conjunto. En ese marco, las maestras eran las que estaban más expuestas a la vigilancia y al examen. Un artículo del periódico *El Comercio* decía en 1925:

Tal vez el descrédito docente nace de las propias filas, en las que fermentan odios, rivalidades y envidias.

¹⁴³ Isaac J. Barrera, “Observaciones y sugerencias. Abnegación, devoción, vocación”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 57 (junio-julio 1931): 1-2

En el complicado mundo femenino, no faltan maestras, por esbeltas y garridas que sean, que proceden, muy desdeñosas con indiferencia tal para todo lo que se refiere a sus compañeras que se creería que están avergonzadas de la carrera que han elegido.

¿Qué apostolado ni nada que se lo parezca con tan punible conducta?

El secreto de algunas –salvando honorables y honrosísimas excepciones– finca en el lujo, de tal manera que, predicando así funestamente con el ejemplo, dañan tempranamente a las niñas del pueblo, acostubrándolas a la vanidad, al engreimiento. No ha arraigado en esas maestras la austeridad de su misión y el sacrificio que les obliga diariamente a quemar frivolidades, lujos y rencores en el crisol de la educación nacional [...]

¿Cómo curar estas enfermedades del magisterio? Por medio de la cooperación mutua y de la unión; por el cambio de carácter, volviendo amplio, vigorizado por la moderación y el exquisito don de gentes. Con tal generosa conducta se borrarán las timideces y los desfavorables comentarios, porque comprenderán todas que integran el gran edificio de la cultura ecuatoriana y que hablar de uno de sus miembros es herir de muerte a la institución.¹⁴⁴

A más de las morales, otras condiciones vinculadas a la buena salud del cuerpo y a meritorias capacidades intelectuales también se utilizaron para construir un modelo de maestro. Esta creación, a la que suscribían y apelaban muchos de los mismos maestros, aparece reflejada en un artículo escrito en 1937 por el Director de una escuela fiscal. Según él:

El gasto de energías cerebrales (de los maestros) le exigen los esfuerzos de atención y dominio continuos de la voluntad, la excitación constante de la vista y del oído para percibir cuanto hace y dice cada niño y para corregir y aleccionar en cada momento al que lo necesite, representan un trabajo que reclama constitución robusta y salud normal.¹⁴⁵

Al maestro y al discurso que le conduce a actuar en armonía con una ética de comportamiento, que le demanda la posesión de una biología que reúna condiciones “normales”, con disposición a dar respuestas eficientes a los avatares o vicisitudes de una aula llena de niños, muchos desnutridos, pobres, enfermos o maltratados, le correspondieron una enorme cantidad de funciones y deberes asignados. Abnegado, devoto, amoroso de “discernimiento claro (e) ilustración extensa [...] de espíritu perspicaz

¹⁴⁴ “Remedio contra el decrecido docente”, *El Comercio*, 17 de abril de 1925: 5.

¹⁴⁵ Ignacio Rodríguez R., “Formación del maestro primario”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, época IV, n.º 1 (abril 1937): 82.

[...] discreción suma y gran sensatez”¹⁴⁶. Al amparo de éstas y de otro sinnúmero de cualidades que se le demandan, debía constituirse en una especie de mago: hábil para desempeñar responsabilidades no solo al interior de los estrechos marcos de las aulas escolares, sino fuera de ellas, en los ámbitos familiares y locales. En estos espacios se esperaba que cumpliera un rol social y cívico verdaderamente protagónico. Frente a esa quimérica idealización acerca de su figura tomó forma el planteamiento extremo de que el maestro en virtud “de su vocación, de su psicología, del proceso interno de sus creaciones, de su actitud espiritual permanente se [...] *diferencia o debe diferenciarse de los demás tipos humanos*”.¹⁴⁷ Se vislumbra entonces que el acento cae en características asociadas a la *forma de sí*, en oposición y contrarrestando a la forma de los otros.

Detrás de lo señalado, es decir de los atributos morales que se le exigen y asignan, parecería estar incluso la idea de que su hacer pedagógico debía ser sobre todo un hacer de carácter moral, es decir, encaminado a producir un determinado pensamiento ético en los niños. Sin embargo, en realidad entrelazada con esa idea se esperaba que estuviera fundamentalmente dirigido a resolver ese problema ya antes expuesto, al que un Ministro se refirió como “la tragedia biológica del escolar ecuatoriano”.¹⁴⁸ En este momento adquiere un mayor sentido el interés político de la formación técnica del maestro que, desde la perspectiva pedagógica, debía, precisamente, estar orientada a interiorizar los principios propios de la Escuela Nueva; principios que armonizaban con las aspiraciones estatales de regeneración racial, no por cierto deslindadas de otras intencionalidades que rebasaban esos exclusivos afanes biológicos, como veremos en el Capítulo 4.

¹⁴⁶ *Ibíd.*, 83.

¹⁴⁷ M. Utreras Gómez, “Nuevos problemas de la educación, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 76 (marzo 1933): I. Las cursivas son nuestras.

¹⁴⁸ Esa frase corresponde a J. M. Estrada Coello, Ministro de Educación de Aurelio Mosquera Narváez, quien reconoce que “el Estado debe a los niños sin posibilidades de subsistencia en sus hogares toda la atención que merece la raza”. J. M. Estrada Coello, Informe del Ministro de Educación 1939 (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1939), 41.

2.7 La propuesta integral de formación docente

Los planes y programas de estudio de los maestros en los Institutos Normales en esta época se construyeron vinculados a esos intereses y alejados de la pura “especulación teórica”. En realidad, desde un principio los Normales fueron experimentando un proceso creciente de incorporación de los saberes pedagógicos modernos, de tal manera que el normalismo fue en su momento “reconocido como el equipo de vanguardia técnica, metodológica y filosófica de la educación nacional”.¹⁴⁹

En el período que nos ocupa, y al amparo de la influencia que ejerció la Escuela Nueva en el país y de las idealizaciones que se construyeron en torno a los maestros, estos centros de enseñanza contaban entonces con un complejo programa de estudios diseñado para ofrecer a los alumnos lo que era un novedoso concepto para la época: la formación integral,¹⁵⁰ entendida en este caso para atender no solo los aspectos físicos (cuerpo) e intelectuales (mente consciente) de los normalistas, sino los concernientes a la sensibilidad estética y habilidad manual. Sin embargo, la formación integral no sólo se orientó en ese sentido, sino que puso a prueba la “adquisición de modales civilizados y de hábitos [...] refinados”. En 1950 Julio Tobar, autor, entre otros trabajos, de la obra *Apuntes para la historia de la educación laica en el Ecuador*, en medio de una postura polémica con respecto a la educación confesional, se preciaba precisamente de que la educación laica había sido la primera en incorporar a sus planes de estudio la enseñanza, entre otras

¹⁴⁹ Julio Tobar, “La contribución científica y pedagógica del Normalista Laico Ecuatoriano”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (mayo-abril 1951): 45.

¹⁵⁰ La idea de educación integral para esta época ya está plenamente asumida. Por ejemplo, Reinaldo Murgueytio, el indigenista pedagogo de estos años, en un artículo sobre el Normal Rural de Uyumbicho destaca el hecho de que allí “Ningún aspecto de la personalidad de los alumnos ocupa un nivel inferior a los demás aspectos que ordinariamente se creen que son superiores”. “Normal Rural de Uyumbicho”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época VI, n.º 112 y 113 (enero-junio 1940): 132-139.

novedades, de la Educación Física y las actividades artísticas.¹⁵¹ Valga indicar que sagazmente este autor advirtió que la educación confesional, “col(ada) frenéticamente [...] detrás de los educadores laicos” se constituyó en “usufructuaria de sus conocimientos” y que, solamente a su amparo, mientras “vociferaba” contra aquella, fue capaz de imprimir un sello renovado a sus propuestas.¹⁵² Así pues, también en los Normales Católicos, sobre los dogmas religiosos y apropiados de la disertación pedagógica laica, la formación de los alumnos se realizaba conforme a intervenciones que regulaban todo lo que se presumía constitutivo al ser humano, en un empeño por no dejar escapar lo posible a ser intervenido y vigilado.

Frente a lo expuesto y en correspondencia, la pedagogía y la psicología experimentales, la biología, el arte, la educación física, las manualidades, la historia, la cívica y la geografía fueron parte del complejo programa de saberes que un normalista ecuatoriano debía aprender. Por ejemplo, en 1935, en el Normal Manuela Cañizares las futuras maestras estudiaban pedagogía, psicología, educación física (que incluía gimnasia rítmica y prácticas deportivas); trabajo manual; música; ciencias físico-naturales y ciencias biológicas; economía doméstica, higiene, costura, puericultura, materias estas tres últimas tendientes a dar a las alumnas “provechosos conocimientos acerca de las necesidades del hogar y la familia”, y también historia, geografía, moral y cívica y educación para “anormales”.¹⁵³ En cambio en el Normal Juan Montalvo, en ese mismo año, a más de conocimientos en cultura general, los alumnos se formaban en higiene teórica y práctica; biología pedagógica; agricultura en todos los cursos; agronomía y “dialecto vernáculo”, entre otras.¹⁵⁴ Los Cursos de Vacaciones y los importantes de Aspirantes a Magisterio

¹⁵¹ Julio Tobar, *Apuntes para la Historia de la educación laica en el Ecuador*, (Quito: Imprenta del Ministerio del Tesoro), 1948.

¹⁵² Tobar, “La contribución científica y pedagógica...”, 45-46.

¹⁵³ C. E. Hurtado, Informe del Ministro de Educación a la Nación. 1935, (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1935), 174.

¹⁵⁴ *Ibíd.*, 167.

seguían similar programa. De hecho, en 1930, en los organizados en Tulcán, San Gabriel, Ibarra, Quito, Latacunga, Ambato, Riobamba, Guaranda, Azogues, Cuenca, Loja, Celica y Portoviejo, los alumnos, que postulaban a su mejoramiento profesional, se prepararon en psicología, ciencias biológicas, agricultura, puericultura, costura, trabajos manuales, etc.

Lo señalado, que puede parecer una enumeración de elementos de un *pensum* desprovisto de significados, porta indudablemente una serie de intencionalidades que requieren ser transparentadas. Y es que, por un lado, no sólo confirma la presencia de ese régimen escolar que buscaba operar *íntegramente* sobre los sujetos-normalistas, percibidos, ya vimos, como un todo integrado de cuerpo y espíritu, sino que, al mismo tiempo, pretende dotar a esos mismos sujetos-normalistas de una serie de herramientas idóneas que le permitan en su momento operar *íntegramente* sobre otros sujetos educandos. En el marco del interés por “asegurar el porvenir biológico de la raza” se entiende que se añadiera a los programas el estudio de la biología, la puericultura, la higiene, la educación física y la economía doméstica. Estos saberes se convirtieron, sin duda alguna, en el soporte técnico y científico de intervención sobre los cuerpos. Así pues, se trataba, desde esta óptica y a través de los maestros, de impulsar un proyecto civilizatorio orientado a “reformular y dignificar las costumbres domésticas”,¹⁵⁵ en el ánimo de crear condiciones para la gestión de la población sana e higiénica, vigorosa y pujante.

No podemos obviar el hecho, tal como se aprecia en los mismos planes de estudio, que de entre todos ellos solo a las normalistas les cupo el aprendizaje de la puericultura y la economía doméstica. Direccionada la enseñanza de esos saberes hacia ellas, se esperaba que, en su momento, pudieran trasladarlos a sus futuras alumnas. Se entendía que estas últimas, provistas de esas armas, podrían en su momento criar hijos corporal y

¹⁵⁵ Ello implicaba que la educación estaba orientada a transformar “la simpleza natural de comer con las manos; de mojarse sin jabón, de conversar con mímica exagerada, de tratar a las personas con brusquedad y golpes o de manejar las cosas con displicencia”. Murguetyio, “Normal Rural...”, 138.

mentalmente bien constituidos, en acuerdo al modelo que sustentaba el discurso racista y salubrista de la época.

Pero el *pensum* de estudios muestra también la importancia que se le dio a la educación experimental. Fue tal el interés en esta cuestión que el Ministerio instituyó una serie de escuelas anexas a los colegios normales para que los normalistas pudieran desarrollar las prácticas pedagógicas que fueron, con los ejercicios de observación, las que sostuvieron la propuesta de contenido de la Pedagogía Experimental. Instituidos en estos espacios escolares proyectos pedagógicos pilotos, éstos se convirtieron en la época en centros de experimentación educativa verdaderamente referenciales. Así pues, para especializarse por ejemplo en la llamada educación de “anormales”, las alumnas del Colegio Normal Manuela Cañizares contaron con el Instituto Nacional de Ciegos y, en 1935, estaban anexadas las siguientes escuelas al Normal Juan Montalvo: Experimental de Tumbaco, Experimental de San Pablo, Experimental de Conocoto, el reformatorio de Menores de Quito y la Preprofesional “Uruguay”.¹⁵⁶

Las prácticas pedagógicas muestran nuevamente esos empeños sostenidos que desde el Estado se hicieron por tecnificar la formación de los maestros. Su cumplimiento exigía que los normalistas elaboraran previamente una guía que sirviera de instrumento metodológico y didáctico para experimentar la lección teórica aprendida en el aula por él. El diseño de la guía no es sino la muestra de que se estaba obligando a los maestros a incursionar en el ámbito de una enseñanza cuidadosamente planificada. Una de estas guías, elaborada por un tal normalista Eloy Mejía E., publicada en la revista *Horizontes* del Instituto Normal Juan Montalvo, es una rica evidencia de la planificación de una de esas prácticas demostrativas. Dada la influencia de la Escuela Nueva, como era de esperarse, aparecen evidentes en el documento no solo las ideas de niño activo y método inductivo,

¹⁵⁶ Tobar Donoso, *Apuntes para la Historia de la Educación Laica en el Ecuador...*, 52.

sino explicitados los “objetos” éticos, cognoscitivos y procedimentales que el normalista esperaba alcanzar a través de la lección.

En la guía se propone llevar el desarrollo de la lección, titulada “Fray Bartolomé de Las Casas, insigne defensor de los indios”, a través de cuatro etapas nombradas de la siguiente manera: preparación; adquisición; elaboración y expresión del conocimiento.¹⁵⁷ Por medio de la primera no solo se muestra el empeño por motivar el interés del niño sobre el tema, sino despertar en él sentimientos de compasión por los indígenas frente a las “crueldades” de las que fueron objeto durante el período “aciago” de la conquista. Por su parte, el segundo, de carácter instructivo, está dirigido a que el alumno se informe acerca del personaje materia de la lección. El tercero, ya sobre el “saber conocido”, apunta a que el alumno realice una serie de actividades intelectivas conducentes al alcance de varias complejas destrezas de pensamiento (comparación, análisis, síntesis, abstracción), y, el último, referido al saber asimilado, a que desarrolle un ejercicio de evaluación acerca de la “labor del Padre Las Casas”.

La propuesta tiene interés porque permite visualizar el modelo pedagógico que se estaba procurando imponer en las escuelas públicas de entonces; modelo que debía imperar como un orden pedagógico en permanente funcionamiento. En este sentido, Mejía propone el desarrollo de la clase de la siguiente manera:

[...] Varias preguntas me servirán para que los alumnos recuerden sus conocimientos. Se referirán a los pobladores pre-coloniales, a los cuales les comparamos con los indios actuales, para encontrar sus semejanzas y diferencias y sobre todo, para que comprendan que la raza y la descendencia, son las mismas. Trataré de que recuerden a quiénes pertenecieron las tierras americanas antes de la llegada de los españoles; cómo se repartieron éstas, las riquezas y los hombres, a partir de la conquista. La situación del indio: las crueldades de que fue objeto, los abusos que con él se cometieron, etc.

Sucedirá entonces, un brevísimo relato de la muerte de Felipillo. Y, para confirmar la verdad de tales hechos, leeré un trozo de la Historia del insigne quiteño González Suárez.

¹⁵⁷ Esta planificación corresponde al Método Decroly, tal como lo veremos también en el capítulo 4, en el que abordamos el tema referido a la Escuela Nueva.

[...] Arrancaré juicios sobre el sentimiento personal por los indios, en razón de la vida que pasaban. Indicaré entonces, que hubo un sacerdote, que en vista de tanta injusticia, y de la carnicería indígena, se movió a compasión y empezó por defenderlos. (Presentaré el cuadro litografiado de Las Casas). Entregaré entonces, sencillos trozos sobre la vida y la labor realizada por el Padre Las Casas.

[...] Luego de que hayan leído y comprendido cada niño irá informando al grupo sobre el contenido en orden a la numeración de los trocitos. Después de cada exposición, haré las aclaraciones y ampliaciones que fueren convenientes. Así, se irá integrando todo el conocimiento, más bien, se irá formando unidad del asunto, porque si bien, cada trozo tiene un sentido completo, claro y sencillo, unido a los otros, adquiere mayor significación. Entonces, una serie de preguntas, facilitarán las comparaciones, incitarán a que los niños realicen asociaciones, abstraigan y generalicen.

[...] A base de varias preguntas, haré que los alumnos realicen resúmenes tanto parciales como totales. Para fijar el conocimiento, haré escribir algunos datos importantes como las órdenes del Rey, el nombre del defensor, lugar de nacimiento, lo que pedía, etc. [...] Entregaré a cada alumno, un pequeño cuestionario que sintetiza en ocho preguntas toda la labor del Padre Las Casas, al cual deberán contestar los niños.¹⁵⁸

2.8 Estado interventor: maestro interventor

Detrás del empeño por la formación integral del maestro, que conjugó el interés por desarrollar en él determinadas condiciones físicas, intelectuales y morales, pensadas interconectadas y en unidad,¹⁵⁹ se encuentra subsumida la idea de construcción de un *maestro moderno e interventor*. Este docente corporalmente bien constituido,¹⁶⁰ formado a la luz de una ética laica y bajo el cobijo de la moderna ciencia que se reconocía a sí misma solo en lo que es susceptible de experimentación, medición, observación y cuantificación, fue pensado como uno de los agentes sociales más aptos para viabilizar ese programa de modernización ampliado de lo social en el que el Estado se encontraba empeñado. De ello, se deduce un maestro desbordado de responsabilidades, actuando sobre espacios culturales y sociales que no le eran directamente de su competencia, pero dentro de los cuales, de todas maneras, el Estado reclamaba su intervención. Lo señalado se torna más evidente en

¹⁵⁸ Eloy Mejía E., “Práctica demostrativa”, *Horizontes: Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”*, Época III, n.º 16 (abril 1940): 74-75.

¹⁵⁹ Se tenía bien asumida la máxima griega de “cuerpo sano en mente sana”.

¹⁶⁰ Ya vimos que una de las condiciones que se pensaban importantes para el ejercicio de la docencia era poseer una buena salud y un cuerpo que no adolezca de males considerados “anormales”. Un inválido, por ejemplo, se creía incapacitado para desempeñar el oficio.

el caso de los maestros de escuelas rurales. En medio de un discurso que reclamaba por la reactivación y modernización de la economía agraria y la incorporación del indígena a la nación, se decía que

Era ya preciso que se adiestre a los maestros en la organización de sociedades económicas, culturales, cívicas y deportivas; que se los enseñe los métodos de investigación para apreciar el medio humano; a sistematizar los hechos, a interpretarlos y utilizar pedagógicamente las conclusiones; a demostrar el modo de aprovechar los materiales del ambiente para las labores manuales de la escuela y para las industrias o artes pequeñas; a mejorar los métodos agrícolas y el cuidado de los animales domésticos; a aplicar los métodos activos; a adaptar las enseñanzas a las necesidades del campesinado; a interesar a los padres de familia por la educación de sus hijos y a convertir a la escuela en agente de civilización de los hogares campesinos; a divulgar los sistemas de construcción que, conservando por lo general los mismos materiales de edificación y sin alza notable del costo, mejoren las condiciones higiénicas y estéticas de la vivienda; a demostrar a los campesinos el uso de mejores herramientas e implementos de trabajo; a elevar el nivel de vida del indígena; a postular el aprovechamiento de los mejores elementos de la cultura autóctona; a vincular a los profesores y a los indígenas a la gleba para evitar la despoblación del agro; en fin, a hacer obra de transformación cultural, social y económica de alguna trascendencia para la población rural ecuatoriana.¹⁶¹

Esa enorme cantidad de funciones trasladadas al maestro rural; funciones que le exigían importantes conocimientos en campos disciplinarios tan disímiles como los que da cuenta la cita, estuvieron conectadas al propósito fundamental de “instruir para que se combatan las taras sociales, el fanatismo, la indiferencia cívica, el alcoholismo, la apatía económica, etc., (entre la población indígena)”.¹⁶² En medio de esa gama de responsabilidades laborales puestas sobre los hombros del maestro estuvo entonces manifiesto el objetivo de crear, por su intermedio, un nuevo modelo de ciudadano indígena pujante, regenerado, cívico, amante del progreso, en resumen, se decía, capaz de aportar al tan necesitado desarrollo nacional.

Así pues, observamos que en términos generales el maestro fue enormemente exigido. A él, según muestran las citas, se le encargó la difícil y descomunal tarea de crear

¹⁶¹ Teodoro Alvarado Olea, Informe a la Nación. 1937-1938, (Quito: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, 1938), 34.

¹⁶² *Ibíd.*

condiciones propicias que viabilizaran esas esperadas profundas transformaciones sociales, económicas, culturales que, indudablemente, rebasaban todas sus posibilidades. En ese marco y para que desempeñara sus funciones eficientemente de acuerdo al programa y modelo trazado, el Ministerio de Educación se convirtió en un verdadero observatorio de su trabajo. A pesar de que el Estado estableció una serie de mecanismos a través de los cuales formar maestros eficaces¹⁶³ y funcionales a sus propósitos, contradictoriamente a lo largo de todo el período, según anotamos antes, todavía un gran porcentaje no contaban con una mínima capacitación profesional que les permitiera el desempeño eficiente que se les exigía. En realidad, el trabajo del maestro se desenvolvía en medio de condiciones poco propicias, por no decir muy adversas¹⁶⁴: bajos salarios,¹⁶⁵ aulas excesivamente cargadas de niños,¹⁶⁶ infraestructura escolar generalmente desastrosa,¹⁶⁷ escasísimos materiales de trabajo, pocos incentivos fueron la tónica diaria del ambiente laboral con el que lidiaba.

Aunque consciente el Estado de la situación de precariedad en la que trabajaba en general el maestro, de la cual era responsable el mismo Estado, no dejó, sin embargo, de dirigir una mirada cargada de suspicacia a su gestión y de exigirle denodadamente el logro

¹⁶³ Ya vimos que el Estado instituyó una serie de mecanismos a través de los cuales formar docentes sin título.

¹⁶⁴ El maestro de las escuelas rurales era el más afectado en ese sentido.

¹⁶⁵ En 1928 un maestro ganaba S/.50, 00 y en 1940 S/.200, 00, al tiempo que el presupuesto de educación pública para esos mismos años era de S/.2'688.316 y de S/.18'603.780, respectivamente. Esta información muestra que si bien el salario del maestro se cuadruplicó en once años, ese incrementó no guardó relación con las 6,93 veces que aumentó el presupuesto de educación. En conclusión se puede decir que el Estado no se planteó como prioridad mejoras salariales para los maestros. Lastimosamente no contamos con otras cifras comparativas que nos permitan mostrar el real poder adquisitivo de un sueldo-maestro. Datos obtenidos de los Informes de los Ministros de Educación a la Nación de 1928 y 1940.

¹⁶⁶ Mínimo 30 niños por aula, aunque a veces asistían a las mismas 60 niños.

¹⁶⁷ Los sucesivos informes de los Ministros de Educación a la Nación que se producen durante estos años reportan permanentemente la calamitosa situación en que se encontraba la infraestructura escolar y de la insuficiencia enorme de materiales escolares. El Ministro de Educación Marco Tulio González en 1944 decía "El problema relacionado con las construcciones escolares es vasto, complejo y de carácter nacional, y que, por lo mismo, requiere del concurso del Estado para resolverlo, pero en forma positiva y resuelta. En locales inadecuados, antihigiénicos y sombríos, estrechos y ruinosos, que no ofrecen ambiente propicio para la formación espiritual y física de nuestros niños y jóvenes, porque empequeñecen y hasta deforman sus mentes y no despiertan simpatías para la escuela y el colegio, no se puede forjar el alma nacional vigorosa, fuerte, patriótica y optimista". Marco Tulio González, Informe a la Nación 1944-1946, (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1946), 56.

de las grandes metas que se le habían asignado. Sobre la percepción ministerial, muchas veces constatada, de resultados poco aceptables, se hicieron importantes esfuerzos para observarlo y examinarlo; es decir, para evaluar y calificar sus acciones, para encaminar su pensamiento y, también, para escudriñar en su mente. Objeto entonces de control, detrás de todo ello se encontraba instituida una infraestructura administrativa de vigilancia que obligaba al observado a rendir periódicamente cuentas del trabajo hecho o de la gestión realizada.

Plagado de ambivalencias, este sistema de vigilancia instituido bajo la denominación de “inspección escolar” fue ejercido en principio por los directores de estudios y los visitadores escolares,¹⁶⁸ a los que se sumaron más tarde el Director de Educación Primaria y Normal, el médico, el dentista escolar y los miembros de las Juntas Inspectoras,¹⁶⁹ a quienes se les encomendó una serie de tareas fiscalizadoras y reguladoras, orientadas al “desenvolvimiento racional y leal a los fines del Estado”.¹⁷⁰ Por lo tanto, ese complejo de funcionarios que debían operar sobre las escuelas y también sobre la “población” fue, no sin problemas, paulatinamente infiltrándose en los asuntos concernientes a esos ámbitos.¹⁷¹ En este sentido, no debía escapar a su mirada:

[...] el local, mobiliario, material de enseñanza, útiles escolares, herramientas, bibliotecas, museos, instalaciones varias, utensilios de cocina, archivos, registros; [...] personal docente; [...] alumnado; la marcha educacional en sus diferentes aspectos; la extensión cultural para la educación del pueblo [...]. En lo que respecta a la población, [...] la observación y el estudio de las características del lugar: condiciones naturales, fuentes que proporcionen

¹⁶⁸ Según consta en el primer Reglamento de Inspección Escolar decretado por Isidro Ayora el 14 de noviembre de 1929. El cargo de visitador fue establecido en 1906, de acuerdo a la Ley de Instrucción Pública de ese año. Reivindicando su creación, el maestro Víctor A. Jaramillo señala que al visitador durante esa etapa le cupo el importante papel de obligar a los maestros a “humanizar la enseñanza a viva fuerza”.

¹⁶⁹ Así consta en el tercer Reglamento de Inspección Escolar, mucho más completo, decretado por Velasco Ibarra, el 29 de diciembre de 1934.

¹⁷⁰ Reinaldo Murgueytio, “Los Centros pedagógicos”, *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. Año III, n.º 34-36 (marzo 1929): 4-15.

¹⁷¹ Antes de 1929, la labor fundamental del director de estudios y del visitador escolar había estado encaminada “a la mera enumeración de las necesidades materiales de la escuela”. Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación, 1931, 61.

medios de vida, número de habitantes, población escolar, costumbres, necesidades, problemas, sugerencias para resolverlos.¹⁷²

Con este propósito estos funcionarios fueron obligados a generar una serie de concienzudos “registros de información” de tal manera que “merced a esta [...] reglamentación, que se ha puesto en práctica satisfactoriamente, el Departamento (el Ministerio de Educación) fiscaliza, a su vez, la inspección escolar, y hace las observaciones y dicta las órdenes oportunas para la mayor eficiencia del servicio”.¹⁷³

Se trató entonces de poner en marcha un sistema minucioso de examen que sirviera al mismo tiempo para examinar al que examina. Evidentemente, detrás de la implementación de este mecanismo que se retroalimenta, la propuesta es mucho más ambiciosa ya que no solo se espera poseer saber sobre el maestro y el niño, sino, de manera más o menos profunda, sobre el conjunto generalizado de la población en donde la escuela se encontraba emplazada. Entonces ese cuerpo de inspectores, a través de la información que sondea, recoge, evalúa (sobre cuya base sugiere correctivos), proporciona al Estado saberes sociales, que antes ocultos y ahora develados, se transforman de privados en públicos. El sistema escolar, con todo su andamiaje fiscalizador, sirve en parte para el acopio de información poblacional tanto cuantitativa como cualitativa, en un momento en el cual al interior del Estado está presente totalmente madura la idea de conocimiento objetivo de la población. Pero al mismo tiempo que se esperaba que la inspección escolar sirviera de eficaz medio de examen del maestro, también se quería asegurar que por su intermedio recibiera saberes de tendencia renovada. Manuel María Sánchez, Ministro de Instrucción Pública de Isidro Ayora, tal vez uno de los más importantes de este período, se encargó de

¹⁷² Reglamento de Inspección para las Escuelas Primarias decretado por José María Velasco Ibarra el 29 de diciembre de 1934, en C. E. Hurtado, Informe del Ministro de Educación a la Nación. 1935 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1935), 242.

¹⁷³ Manuel María Sánchez, Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc., presenta a la Nación en 1930 (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1930) 33.

que en el primer Reglamento de Inspección Escolar constara entre las obligaciones del visitador o técnico pedagogo la de ofrecer clases prácticas y conferencias magistrales a los maestros en las escuelas de su jurisdicción. Los nuevos saberes entonces calaron o se infiltraron también en ellas a través de la inspección escolar y más aún todavía cuando se sumaron al equipo de inspección el médico y el dentista escolar. Este interés por hacer de la visita médica una cuestión de fundamental importancia está encadenada a la corriente biologista sostenida por importantes personajes científicos de entonces como el Dr. Pablo Arturo Suárez, para quien la medicina, la salud y la educación podrían servir de medio de mejoramiento de los “rasgos corporales” de los ecuatorianos, degenerados, según él, entre otras razones, por el excesivo consumo del alcohol al que era propensa, se aseguraba, principalmente la población indígena.¹⁷⁴

Bajo tales condiciones se pueden plantear dos cuestiones: por un lado, que el conocimiento que se quiere captar sobre la población ya no es el moral decimonónico; (conocimiento al que instituciones de poder ideológico como la Iglesia llegaron, entre otros medios, a través de someter a los individuos al sacramento de la confesión) sino que ahora, al amparo de las nuevas ciencias, el saber que se quiere es sobre la biología del cuerpo, la psicología de la mente, la antropología y también la sociología de la población. Por otro lado, y conectado con lo anterior, ya no es el cura el convocado o el llamado a extraer el saber sobre el individuo con fines de control ideológico como antaño; en este momento son los funcionarios técnicos, burócratas organizados racionalmente a los que se les encarga acopiar la moderna y científica información poblacional.¹⁷⁵ En este sentido, encadenado el papel del maestro a los propósitos regeneracionistas, se busca convertirlo en pieza clave de

¹⁷⁴ Clark, “Raza, ‘Cultura’ y mestizaje...”, 17-18.

¹⁷⁵ Oscar Saldarriaga en su obra ya citada *Del oficio del Maestro...*, demuestra que en Colombia se vivió un proceso similar. Su reflexión nos sirvió para vislumbrar que en Ecuador ocurrió un fenómeno parecido.

ese cuerpo de funcionarios que no solo sondean datos acerca de la población, sino que intenta intervenir sobre ella biológica, psíquica y sanitariamente.

El discurso de la regeneración no solo liga el trabajo del maestro con el del médico, el dentista, el psicólogo, el salubrista, sino que le obliga a actuar sobre una gama de actores que no son solo sus alumnos sino las familias de éstos y la comunidad. El maestro entonces debe poseer ese sinnúmero de saberes que le permitan participar, con los otros funcionarios, en campos como la higiene, la salud o la nutrición; campos en los cuales se esperaba desempeñe un rol verdaderamente importante. El interés manifiesto del Estado por intervenir sobre el cuerpo de los individuos le llevó no sólo a demandar al maestro funciones en correspondencia, sino a buscar adscribir o a anexar a la escuela una serie de servicios también relacionados (médicos, dentales, comedores, peluquerías, colonias de vacaciones infantiles) dirigidos a sostener un normal “coeficiente vital del escolar ecuatoriano”. Era tal la preocupación en este sentido que en 1932 Manuel María Sánchez dispuso que maestros especializados de Quito viajaran a distintas provincias a realizar una serie de mediciones antropométricas entre la población infantil que sirvieran para establecer las características del estado físico de la población pobre infantil, que tanto preocupaba.

Lo señalado nos lleva a indicar que las responsabilidades sociales asignadas al maestro no fueron, indudablemente, hechos aislados, formaron parte, a manera de un engranaje, del complejo programa que en torno a lo social se desarrolló durante estos años en el país. En realidad, se puede visualizar que la educación pública se concibió fundamentalmente como instrumento de intervención, control y reforma social en un momento, según vimos en el Capítulo 1, en el que surgió una amplia conciencia sobre la “cuestión social” y al bienestar ciudadano. Sin embargo, es indispensable señalar en este punto que los fines de la educación pública no solo estuvieron orientados a la defensa y regeneración de la raza y con ello a la salubridad y a la higienización sino que, por el

contrario, como se muestra en el capítulo 4 estuvieron encadenados a otros tendientes a crear un perfil de sujeto en conjunción con los procesos económicos, demográficos y políticos-ideológicos que el país vivía para entonces.

2.9 Intelectuales, técnicos y burócratas

La observación anterior conduce al planteamiento de la siguiente pregunta: ¿sobre qué bases el Estado ecuatoriano pudo articular y sostener a lo largo de todos estos años de profunda crisis política un programa educativo orientado a utilizar la educación con fines de control biosocial, homogeneización cultural y legitimación política?

La pregunta remite al papel que en tal sentido jugaron un grupo destacado de ellos. A partir de la creación de los normales tuvo lugar un proceso de constitución de un cuerpo de intelectuales-pedagogos formados a la luz de los conocimientos que trajeron las misiones pedagógicas extranjeras que llegaron al país durante la etapa liberal a hacerse cargo de los normales, a través de los conocimientos que algunos adquirieron en el exterior, cuando se instituyeron una serie de becas que les abrió las puertas a escuelas y universidades en el extranjero y también a través de un proceso de auto formación.¹⁷⁶ De allí surgió una nueva manera de representación de intelectual, distinta a la del intelectual tradicional de la elite, vinculado y formando parte de los círculos de poder económico, político y social que le hacían merecedor de atributos simbólicos incontrastables.¹⁷⁷ Empeñados estos emergentes intelectuales en ampliar su campo de acción, convocaron el establecimiento de Sociedades Pedagógicas Provinciales que, con fines de debate académico, agruparon con ese propósito, por primera vez, en “espíritu de cuerpo” a los maestros. En todo caso, durante el período que nos ocupa, proceso usufructuario de lo que ocurrió en años anteriores, se encuentra plenamente constituida una capa de intelectuales específicos del saber pedagógico que han

¹⁷⁶ Es el caso de dos destacados maestros de la época Emilio Uzcátegui y Reinaldo Murgueytio, quienes fueron favorecidos con sendas becas para estudiar pedagogía en Chile.

¹⁷⁷ El ejemplo paradigmático de intelectual de la elite es Jacinto Jijón y Caamaño.

logrado ya para entonces apropiarse de los paradigmas pedagógicos de la Escuela Nueva.

Según Gonzalo Rubio Orbe:

En la formación de los educadores ecuatorianos se tuvo una preocupación especial, que dio fisonomía propia y trascendental significado para la cultura y la técnica pedagógica misma: ella fue la virtud por la lectura y el autodidactismo. Gracias a ella, nuestros maestros se informaron del movimiento pedagógico del mundo: Bélgica, Inglaterra, Francia, Estados Unidos, Alemania, Rusia, etc. Muchos dirigentes de la educación se preocuparon de estos progresos y, entonces, surgió en el Ecuador una preocupación excepcional por la Nueva Pedagogía, por los métodos nuevos. Especialmente en el “Juan Montalvo”, un grupo de jóvenes maestros encabezados por Gonzalo Abad, Edmundo Carbo, Ernesto Guevara, Eduardo Rodríguez y otros, iniciaron una gran reforma. Luego encontraron eco en muchos catedráticos, que si bien fueron formados con Herbart o el Neoherbartianismo, pronto remozaron su preparación con las nuevas corrientes.¹⁷⁸

A la luz del proceso reseñado, surgió entonces un movimiento pedagógico nacional deslumbrado de los experimentos educativos que se venían desarrollando en Estados Unidos y en Europa y que, entre otros de sus grandes presupuestos, convirtió al niño en el centro de toda atención al dotarlo de peculiaridades propias o especificidades inherentes a su condición, diferenciándolo psicológica, fisiológica, emocional y mentalmente del adulto que se planteó, por el contrario, poseedor de las suyas propias. Los intelectuales que llevaron adelante este proceso no solo provinieron de los centros de poder regional sino de distintos lugares del país, inclusive a veces de los más apartados, aunque la gran mayoría se formó en aquellos. En realidad, todo apunta a la consideración de que la pedagogía se convirtió en estos años en disciplina social de interés generalizado no solo por la mayor cantidad de estudiantes que fueron ingresando a los normales y, a la par, por el número de intelectuales que se aproximaron a sus saberes, sino porque en la época fue corriente apelar a la educación como vía fundamental de encausar al país por la senda del progreso. En el marco del desprestigio social en el que de todas maneras vivían sumergidos los maestros, inclusive en medio de los discursos que intentaban por todos los medios de mitificar su figura, tal como hemos visto antes, en los hechos fueron objeto en muchas ocasiones de

¹⁷⁸ Gonzalo Rubio Orbe, “Las corrientes pedagógicas que han dominado en el Ecuador desde la fundación de los Normales”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 35-36.

escarnio público. Emilio Uzcátegui, tal vez uno de los más importantes intelectuales de la época, en forma anecdótica recuerda que cierta ocasión, en medio de un altercado, recibió el calificativo de “maestro de escuela” en la forma de “insulto humillante, vergonzoso y de palabra adecuada para usarse en las reyertas”.¹⁷⁹ Aquí lo que vemos reflejado es esa clara distinción que la sociedad subrepticamente había establecido entre los intelectuales: uno colocados en posición de mayor prestigio con respecto a otros a los que se reconocía méritos menores: el área de especialización profesional, en cierta forma, determinó el establecimiento de esa diferencia. De hecho, un médico gozaba de mayor prestigio social que un pedagogo, que era menos apreciado.

Durante estos años surgió una categoría de intelectuales pedagogos que rechazaron de manera categórica los llamados “métodos de enseñanza tradicional” al mismo tiempo que abogaron por la implantación de pedagogías reformadas de finales del siglo XIX y principios del XX, cuyos fundamentos conectaban perfectamente enlazados con los afanes sociales modernizantes del Estado, con los cuales estos intelectuales se sintieron plenamente identificados, de tal manera que en muchos aspectos lideraron ese proceso. Se trata entonces de un grupo de pedagogos comprometidos con el discurso social de la regeneración racial, con una enorme capacidad de influencia sobre la formación de académica del conjunto de los maestros y, en consecuencia, con enorme capacidad de intervención no solo en el campo de lo social, sino en el cultural y en el político. Algunos de estos intelectuales ocuparon las más importantes funciones dentro del Ministerio de Educación y también estuvieron a cargo de la dirección de los más prestigiosos establecimientos educativos del país.¹⁸⁰ Generaron un clima propicio para expresar sus

¹⁷⁹ Emilio Uzcátegui, “Un nuevo insulto: Maestro”, *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Año I, n.º 1 (mayo 1929): 13.

¹⁸⁰ Por ejemplo Emilio Uzcátegui ejerció las funciones de Director de Estudios de Pichincha y fue también Director General de Educación; Reinaldo Murgueytio ocupó la dirección del primer normal rural del país, el de Uyumbicho; Manuel Utreras, César Mora y Fernando Chaves fueron, cada uno a su momento, Directores Generales de Educación; Leopoldo Chávez fue director de estudios. No hemos

convicciones y el prestigio que alcanzaron a la larga llevó a que fueran permanentemente convocados a organizar congresos, a presentar ponencias, a dictar conferencias, a escribir en la prensa y en revistas especializadas; además muchos optaron por la escritura de libros especializados.¹⁸¹ De ello surgió un importante *corpus* bibliográfico cuyo análisis da cuenta del estado en el que para entonces se encontraba la reflexión académica sobre lo pedagógico, pero también sobre cuestiones vinculadas a la antropología, la sociología, la psicología, la estadística, la paidología, la salubridad, la higienización o la sexología, áreas en las cuales también los intelectuales pedagogos incursionaron. Sobre este intelectual que a finales del período había abierto el cauce a su definitivo reconocimiento social se habló, a la manera de un cierre, en los mejores términos, en 1948 a propósito de la “Exposición del Libro del Escritor Normalista” organizado por el Colegio “Juan Montalvo” por sus cincuenta años de vida institucional. En esta exposición se exhibieron libros, folletos, publicados e inéditos, revistas y periódicos de egresados del Normal “Juan Montalvo”. “Cien autores con cerca de 300 obras concurren al certamen [...] Asimismo, estuvieron a los ojos del ávido público 120 revistas publicadas en todas las poblaciones importantes del Ecuador y 58 periódicos dirigidos por normalista o que han colaborado en ellos”.¹⁸²

Si nos atenemos a la periodización que plantea Gregorio Weinberg para la historia de la educación de América Latina no superada todavía, la producción de estos pedagogos correspondería al momento de la “cultura criticada”; momento caracterizado por la

encontrado datos de mujeres desempeñándose como directoras generales de educación o directoras de estudios. Parece ser que la normalista Elisa Ortiz Aulestia es una excepción. Fue nombrada visitadora escolar de la Provincia de Pichincha. Otras destacadas maestras ejercieron funciones de directoras de algunos establecimientos escolares públicos.

¹⁸¹ En este ambiente, el Ministerio de Educación lanzó una serie de concursos que convocaban a los maestros a escribir sobre temas vinculados con su quehacer. Por ejemplo, en 1938 el Ministerio convocó al “Concurso sobre Investigaciones Psicológicas y Pedagógicas” en el afán de “implantar en el Ramo Educativo una nueva orientación de carácter profesional y técnico [...] estimu(lar) la obra de experimentación en el ambiente escolar [...] e impulsar la iniciativa y el interés de los educadores por la práctica de los postulados de la Pedagogía moderna y el conocimiento de nuestra realidad”. Teodoro Alvarado Olea, Informe a la Nación. 1937-1938 (Quito: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, 1938), 136-137.

¹⁸² Julio Tobar, “La contribución científica y pedagógica del Normalista Laico Ecuatoriano”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 40-41.

apropiación de modelos pedagógicos europeos o norteamericanos a los que los pedagogos destacados se acercaron encandilados, sin postura crítica o sin ningún intento de “emancipación intelectual”.¹⁸³ Ciertamente hemos podido establecer que los intelectuales ecuatorianos no propusieron planteos pedagógicos propios y originales, sino que estuvieron atados, casi de manera incondicional, a los modelos pedagógicos que les vinieron prestados desde afuera, en un momento, eso sí, en el que el descubrimiento de la niñez como categoría social, se entendía, requería más que nunca soportes conceptuales e instrumentales científicamente experimentados. En relación con toda esta cuestión surgió un importante debate que, por un lado, se felicitaba por la literatura pedagógica extranjera que invadía “las pequeñas librerías” de Quito y que suscitó las inquietudes intelectuales de un “grupo selecto” de lectores; por otro lado, ese mismo grupo se lamentaba que se hubiera desatado

[...] una campaña contra el extranjerismo en materias educativas [...] como si la ciencia no tuviera un carácter universal, por encima de los espíritus cretinos !Como si se pudiera hablar de una física o biología ecuatoriana! ¡Como si toda nuestra estructura intelectual no estuviese organizada y alimentada por los valores creados por la cultura universal! ¡Y como si los espíritus selectos de todos los países no hicieran exactamente lo mismo, o sea, informarse constantemente acerca de los trabajos, experiencias y conclusiones del mercado ajeno!¹⁸⁴

Hay que resaltar que un importante grupo de pedagogos no solo se alimentó del conjunto de nociones y presupuestos pedagógicos de Europa y Estados Unidos, sino que en medio de la influencia que la Revolución Mexicana ejerció en toda América Latina y en la mitad de un programa educativo nacional inclusivo que pretendió incorporar masivamente al indígena a la educación oficial, se inspiró también en los enunciados del proyecto de educación rural diseñado por la Revolución Mexicana y propuso, en parte, sobre esa base,

¹⁸³ Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina* (Buenos Aires: UNESCO / CEPAL / PNUD, Kapelus, 1984. También del mismo autor “Algunas reflexiones sobre *Modelos educativos en la historia de América Latina*”. En *Historia de la Educación en debate*, comp. por Rubén Cucuzza. (Argentina: Miño y Dávila Editores), 1996.

¹⁸⁴ M. Utreras Gómez, “Nuevos problemas de la educación”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 76 (marzo 1933): I.

el que debía conducir la educación de los indígenas campesinos. Este acercamiento tuvo como antecedente la fundación en 1925 de la “Liga José Vasconcelos”; la visita al Ecuador de Moisés Sáenz, Ministro Plenipotenciario de México, y principalmente del interés que el normalista y escritor de *Plata y Bronce* Fernando Chaves mostró por la experiencia mexicana.¹⁸⁵

El punto es que estos pedagogos intelectuales tomaron a su cargo, en consenso con el Estado, la formulación de los programas de estudio y orientaron, en términos generales, el camino que el sistema educativo primario ecuatoriano tomará en estos años.

Aunque en 1916 y 1920 se reunieron los primeros congresos de educadores en Quito y Guayaquil, respectivamente, en un afán por “unificar los métodos y la organización pedagógica conforme a los dictados de la ciencia pedagógica”¹⁸⁶ la génesis del proceso mediante el cual los pedagogos nacionales en esta etapa asumieron en forma protagónica los destinos de la educación nacional comenzó en 1925 en medio de un movimiento pedagógico liderado por importantes maestros laicos como Reinaldo Murgueytio y Carlos T. García.

En ese año, en el marco de la Revolución Juliana y en medio de una corriente que abogaba por la presencia de un dirigente estratégico ideal, “que hiciera el milagro de

¹⁸⁵ Fernando Chaves fue uno de esos intelectuales normalistas autodidactas que transitó entre la educación, la política y la literatura. Considerado por algunos como el primer indigenista fue en sus propias palabras “uno de los primeros en hablar de ideas socialistas”. Chaves plegó a los postulados de la Escuela Nueva en los que se inspiró para llevar adelante un programa de reforma educativa en las áreas rurales, en el que se encontró empeñado con el Ministro de Educación Carlos Zambrano. Fernando Chaves Reyes, *El hombre ecuatoriano y su cultura*, estudio introductorio de Marcelo Villamarín C., (Quito: Ediciones La Tierra, 2007), 7-23.

¹⁸⁶ Reinaldo Espinosa y César Mora, “La delegación normalista en Guayaquil. Conferencias de los profesores Reinaldo Espinosa y César Mora”, *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 22 (enero 1928): 8.

levantar una bandera y de empujar la carreta vieja en que iba la Escuela pública”¹⁸⁷, los maestros intentaron asumir un papel protagónico e hicieron acto de presencia política e intelectual proponiendo públicamente los rumbos que, según su criterio, debía tomar el sistema educativo nacional. Lo interesante de todo esto es que en ese momento surgió un bosquejo de programa que sirvió de inspiración del programa educativo que rigió a lo largo de todo el período. La propuesta presentada a las autoridades gubernamentales a manera de un pliego de peticiones contuvo veinte y dos postulados, diez de los cuales refirieron a lo siguiente:

- 1.- El establecimiento de la Escuela Activa en el mayor número de escuelas urbanas y rurales, previa preparación del profesorado en cursos especiales. Movimiento y lucha contra la inercia tradicional.
- 2.- Aplicación de los nuevos programas de enseñanza que conceden más derecho a la vida y más libertad a los niños. Más actividad y menos libros.
- 3.- Atención médica eficaz y ampliación del servicio de alimentación a los escolares pobres. Nutrición antes que instrucción.
- 4.- Dotación de tierras a todas las Escuelas rurales de la República y talleres a las urbanas a fin de vitalizar la educación y formar el sentido práctico-económico que requiere el país. Más trabajo y menos discursos.
- 5.- Intensificación de las construcciones escolares, especialmente en el campo, tomando en cuenta la necesidad de viviendas para maestros. Exigir trabajo docente haciendo decente la vida del maestro.
- 6.- Extensión de la educación primaria a los analfabetos adultos campesinos, mediante la organización de misiones culturales, escuelas nocturnas, centros artísticos, cooperativas agrícolas, etc. Educación social antes que individual.
- 7.- Obligatoriedad efectiva de la instrucción primaria para los indígenas –niños y adultos- en las escuelas prediales, con la cooperación del Estado y de los propietarios. Educación indígena y solidaridad nacional.
- 8.- Mejoramiento del profesorado primario, mediante cursos intensivos y provisión de becas al Exterior. Estímulos antes que sanciones.
- 9.- Vertebración de todas las ramas de la enseñanza pública, a fin de que haya unidad de pensamiento y de acción. Concentración y no dispersión.
- 10.- Nueva Ley de Educación, a fin de que el ejercicio de la docencia sea en el Ecuador un servicio de dignificación nacional. Paso libre a los maestros.¹⁸⁸

El programa evidencia que aquellos maestros tenían plenamente incorporado a su campo discursivo los principios pedagógicos de la Escuela Nueva y la defensa no solo de la educación masiva de los indígenas, sino de otros sectores hasta entonces relegados de sus beneficios. Pero la propuesta incorporó también la importancia de la protección de la salud

¹⁸⁷ Reinaldo Murgueytio, “El estandarte del magisterio nacional no ha sido arriado”, *El Comercio*, 13 de mayo de 1935: 3.

¹⁸⁸ *Ibíd.*

de los escolares y exigió la aplicación generalizada de normas médicas y alimenticias mínimas dirigidas a su salvaguarda biológica y fisiológica. En este sentido, nos encontramos con maestros destacados que demandan, en medio de acciones relacionadas con otros organismos del Estado, servicios mínimos de asistencia pública dirigidos a la población infantil pobre. Dentro de un renovado marco legal exigido, se propone también que el Estado, interactuando con el maestro, supla a éste de medios para su mejoramiento profesional, que para la época era percibido como un asunto apremiante y de vital importancia.

Según Murgueytio:

Vino la revolución militar del 9 de julio. Alentados por las promesas del nuevo régimen político, los maestros de Quito pensamos en presentar un programa educacional que diseñara la administración del ramo en armonía con el espíritu de la época. A este objeto nos constituimos en comité, provocamos la entusiasta adhesión de las provincias, en las que también surgieron centros análogos y luego nos dimos a sentar las bases de una Liga Nacional de Preceptores. Mas en esta ocasión, como en las anteriores, pronto hubimos de experimentar el vértigo del desengaño, y que nos faltaba cohesión de afectos y comunidad de ideas. En el fondo de esa actividad había algunos vicios ancestrales, que las almas generosas, incontaminadas, no alcanzaron a contrarrestarlas por falta de táctica y de determinaciones radicales.¹⁸⁹

Este intento de los maestros, empeñados en tomar las riendas institucionales de la educación pública proclamando su derecho de acceso a las funciones burocráticas del Estado, se concretó empero en 1930 cuando se reunió el Primer Congreso de Educación Primaria y Normal del Ecuador, al que ya nos hemos referido antes, convocado por el gobierno para tratar seis cuestiones (las que desde 1925 se consideraron problemas fundamentales de la educación primaria): reforma legal; organización de la escuela ecuatoriana para poner en práctica los principios de la escuela activa; escuela rural; plan de

¹⁸⁹ *Ibíd.*, 5.

estudios; bases para la formulación del programa; aumento y mejoramiento de la preparación del magisterio primario.¹⁹⁰

Esta diversa gama de asuntos que abrió un espacio de reflexión sobre cuestiones concernientes a lo legal, pedagógico, curricular y profesional remite a la apropiación consolidada por parte de los intelectuales pedagogos de los nuevos saberes científicos y muestra al mismo tiempo la capacidad de decisión que en el área educativa ya para ese año habían alcanzado cuando fueron convocados por el mismo gobierno a delinear las políticas educativas públicas.

Bajo las directrices de la Comisión Organizadora del Congreso compuesta por miembros representativos de los maestros, se convocó al diseño de soluciones -para tan amplio espectro de preocupaciones- a delegados destacados de instrucción primaria de cada una de las provincias de la Costa y de la Sierra y delegados de los Normales. La Comisión Organizadora estuvo compuesta por Emilio Uzcátegui, Director General de Educación Común; Leopoldo N. Chávez, Director de Estudios de Pichincha; Leonidas García, Profesor de Filosofía aplicada a la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras; César Mora y Leila Carrera, Directores de las Escuelas Anexas a los Institutos Normales de Quito; Fernando Chávez, Director de la Escuela Municipal “Espejo”, y Leonardo Moscoso, representante de las Escuelas Particulares.

A la luz de lo detallado evidentemente se constata el interés por parte del Estado de que sean principalmente los “funcionarios adiestrados” del Ministerio los que fijen la

¹⁹⁰ En el marco de las tensiones y ritmos de los procesos educativos que para esta época experimentaba América Latina, la agenda educativa planteada muestra en algunos aspectos preocupaciones que les concernieron por igual a los otros países de la región tal como lo deja ver el trabajo de Gabriela Ossenbach en el que, a través de un importante esfuerzo comparativo, muestra las características de los sistemas educativos iberoamericanos desde la primera mitad del siglo XIX hasta finales del siglo XX. Según la autora los países de América Latina en general dirigieron su atención en la primera década del siglo XX a la educación indígena, a la tecnificación y profesionalización de los maestros, a la escuela activa, entre otras cuestiones. “Génesis histórica de los sistemas educativos”. *En Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, ed. por José Luis García Garrido y Javier M. Valle, (Madrid: OEI, 2001), 1360.

agenda del sistema educativo primario, aunque en un aparente afán democrático también se inmiscuyó en la organización del Congreso a sendos delegados de la educación municipal y particular, este último significativamente “designado por el mismo Ministerio de Educación”.

En un ambiente que reivindicaba la importancia del quehacer técnico de la educación, las máximas autoridades gubernamentales, como los mismos organizadores del evento, se preocuparon por señalar como un logro el carácter neutral del que, según lo expresaron, estuvo investido el Congreso. El propio Ministro de Educación Manuel María Sánchez se encargó de manifestar que “el Congreso ha contemplado el problema educativo como un *campo enteramente neutral*, y ha trazado la futura orientación de la escuela primaria ecuatoriana, con el exclusivo propósito de que la niñez pueda iniciarse en ella, acertada y eficientemente, para el cumplimiento ulterior de los altos fines individuales y sociales”¹⁹¹ al tiempo que Leonidas García resaltaba el hecho de que la Comisión Organizadora, “soberana de sus ideas”, sustentó exclusivamente sus propuestas en sus saberes, los adquiridos de la “observación a lo largo de la carrera profesional en las diversas regiones de la patria, así como (de) los resultados de su meditación inspirada en las enseñanzas de la ciencia y en el conocimiento de la realidad ambiente”.¹⁹²

Nos encontramos entonces frente a un proceso que remite al campo del poder-saber, referido a cómo el sujeto maestro, llamado a actuar sobre el mundo de las percepciones sociales, es capaz de trastocar cualitativamente las visiones tradicionales de la población y formular unas modernas a tono con ciertos objetivos gubernamentales, ocultos, bajo el velo de una proclamada neutralidad.

¹⁹¹ Manuel María Sánchez, Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc. Presenta a la nación en 1930 (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1930), 43. El subrayado es nuestro.

¹⁹² Leonidas García, “Conferencia pronunciada por el Sr. Dr. Dn Leonidas García, Presidente del Congreso de Educación Primaria y Normal del Ecuador, inaugurado el 26 de mayo de 1930”, *Anales de la Universidad Central*, t. XLIV, n.º 272 (abril-junio 1930): 426.

Este proceso mediante el cual los pedagogos ecuatorianos reclamaron una mayor capacidad de decisión dentro de la administración educativa escolar quedó patentizado en la oposición que surgió en contra del técnico colombiano Luis Enrique Osorio, contratado por Velasco Ibarra en 1935 para “transformar la educación primaria en el Ecuador”. En medio de un discurso que reclamaba el reconocimiento profesional del pedagogo nacional, Emilio Uzcátegui desafió al técnico colombiano a un debate “sobre tópicos relacionados con escuelas experimentales”. El encuentro se realizó en el Teatro Sucre y despertó un interés ciudadano significativo. El Diario *El Comercio* no solo publicitó el evento,¹⁹³ sino que dio espacio al apareamiento de un artículo suscrito por el profesor normalista César Mora M., otro crítico de Osorio, quien se encargó también públicamente de poner en entredicho la teoría pedagógica del colombiano. Según Mora, Osorio había sostenido “que a los niños iberoamericanos del trópico se les puede y se les debe enseñar las verdades universales, los principios generales de las ciencias, los conceptos abstractos antes que la experimentación y observación de los fenómenos”.¹⁹⁴ Tal planteamiento según Mora “representa(ba) un viraje de la pedagogía hacia el pasado más antipsicológico de la docencia”.¹⁹⁵ Negando toda posibilidad de que los niños iberoamericanos tengan, tal como sostenía Osorio, “una disposición especialísima para entender, y aún para inquirir conocimientos universales”, Mora, abanderando la postura de los pedagogos ecuatorianos, fue a contracorriente con respecto a los postulados de aquél

[...] los nuevos insurgentes contra la pedagogía pestalozziana hemos estado empeñados en acercarnos a la etapa Deweyniana, transformando los procedimientos de intuición estática en modos dinámicos de trasportar el mundo de los objetos trascendentales al intelecto del niño.¹⁹⁶

¹⁹³ “El Sr. Osorio acepta el desafío del Sr. Uzcátegui”, *El Comercio*, 1 de junio de 1935: 1.

¹⁹⁴ César Mora M., “La Escuela Activa y la pedagogía de Osorio”, *El Comercio*, 3 de mayo de 1935.

¹⁹⁵ *Ibíd.*

¹⁹⁶ *Ibíd.*

Esta polémica, entrecruzada con la dimensión política en el afán de los destacados pedagogos nacionales de conservar sus cuotas de poder en la administración del sistema de educación pública,¹⁹⁷ buscaba asegurar legitimidades intelectuales en medio de representaciones sociales que todavía sospechaban de la idoneidad intelectual del pedagogo nacional. Aún así se asignó un rol significativo a los intelectuales nacionales dentro del sistema educativo nacional. El Presidente Velasco Ibarra, mediante un decreto de 3 de abril de 1935, se vio precisado a crear una Misión Pedagógica Nacional que, dentro del organigrama del Ministerio, estuvo ubicada sólo por debajo de la autoridad del ministro y del subsecretario.¹⁹⁸ A la Misión compuesta de un “director técnico,¹⁹⁹ un ingeniero escolar, un médico escolar, un agrónomo escolar, un visitador, un jefe de escalafón y un secretario”, se le dio funciones amplias vinculadas a la puesta en marcha de la reforma de la enseñanza primaria que el mismo decreto establecía y que involucraba a la educación urbana, rural y especial.

La conformación de la Misión claramente muestra la interacción de una serie de funcionarios provenientes de diversos campos del saber, con lo cual se confirma una vez más que se ha puesto en tela de duda la acción en solitario de antaño del maestro: el maestro debe actuar ahora formando parte de un complejo engranaje de profesionales en medio de una escuela a la que, en consonancia, se le ha asignado la responsabilidad de emprender una diversidad de actividades “intelectuales, cívicas, económicas y sanitarias” que “deber(ían) relacionarse íntimamente, de acuerdo con las necesidades del país y su futuro desarrollo”.²⁰⁰

¹⁹⁷En el mismo artículo de *El Comercio* Mora señala que el debate con Osorio giraba, entre otros aspectos, en torno a “que si el Ecuador ha cometido un *lapsus administrativo* al haber importado un técnico colombiano como asesor pedagógico del Ministerio de Educación”. Las cursivas son nuestras.

¹⁹⁸ La Misión Pedagógica Nacional tuvo como antecedente otra previamente propuesta por los maestros Luis Felipe Torres y Reinaldo Espinosa Torres. Ellos inclusive plantearon su creación dentro de un proyecto de Ley de Instrucción Primaria que elaboraron. Reinaldo Espinosa, “La orientación de la educación popular”, *El Comercio*, 8 de septiembre de 1935.

¹⁹⁹ Director de la Misión fue Reinaldo Espinosa.

²⁰⁰ En Decreto suscrito por Velasco Ibarra en torno a la reforma de la educación primaria, el 3 de abril de 1935. C. E. Hurtado, Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación. 1935 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1935), 9.

Dentro de esta gama de profesionales interviniendo en el sistema educativo y en correspondencia a las actividades asignadas a la escuela, se evidencia una vez más la presencia de ese Estado interventor, operando sobre una serie de aspectos concernientes a la vida de los niños a los que se intenta regular a través de la escuela, encargada de dotarlos de normas de higiene y salubridad y clasificarlos según las características físicas y síquicas que se establecen acerca de ellos a través del examen.

Este proceso mediante el cual la gestión educativa recayó en manos de ecuatorianos está claramente visibilizado en un artículo publicado en 1936 en la revista *Educación* con el título “Los problemas educativos”.²⁰¹ A propósito de la denuncia pública²⁰² de crecimiento burocrático que se creía inusitado en el Ministerio de Educación el artículo refuta la crítica sosteniendo que

No es tampoco verdad que antes los Ministros trabajaban solos. Fueron misiones extranjeras, costosas por lo mismo, las que hicieron planes, programas, etc., o fueron consultores técnicos los que asesoraron al Ministro. Ahora los profesionales ecuatorianos trabajan para bastar el servicio del país. El tiempo juzgará su obra.²⁰³

En 1937 inclusive, mediante Resolución de 5 de marzo, el Ministro de Educación convocó la Primera Conferencia Nacional de Directores Provinciales de Educación para que sirviera de medio de asesoramiento al Consejo Superior del Ministerio, órgano que debía elaborar una nueva Ley Orgánica de Educación Pública, en reemplazó a la de 1906. Se entendió que los Directores Provinciales “por sus actividades presentes constituían los más cercanos y eficaces factores de consulta”.²⁰⁴

La presencia de un cuerpo amplio de burócratas tecnificados, incorporados al Ministerio de Educación, afanosos por empapar el sistema educativo de herramientas

²⁰¹ “Los problemas educativos”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º V y VI (mayo-julio 1936): 6-18.

²⁰² Se dice inclusive que vino “de gente de alguna solvencia intelectual”. *Ibid.*

²⁰³ *Ibid.*, 75.

²⁰⁴ Teodoro Alvarado Olea, Informe a la Nación. 1937-1938 (Quito: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, 1938), 4.

técnico científicas,²⁰⁵ fue el pilar en el que se sustentó el programa educativo trazado ya, a grandes rasgos, por el grupo de pedagogos de 1925, y que se concretó en el Congreso Pedagógico de 1930. Si bien es cierto, como sostiene Emmanuelle Sinardet, a lo largo del período se pueden establecer momentos definidos caracterizados por avances y retrocesos en el sistema educativo,²⁰⁶ cuestión explicable principalmente por la situación política de profunda inestabilidad que vivía el país, no es menos cierto que la dinámica del discurso educativo se sustentó en un mismo grupo de presupuestos, que fueron motivo de permanente debate a lo largo de todos esos años: Escuela Nueva por la que se abogó insistentemente hasta que inclusive asumió carácter de modelo educativo oficial durante el primer mandato de Velasco Ibarra; una educación inclusiva que puso énfasis en la escuela rural; el interés en la regeneración racial a través del empleo de una serie de dispositivos estratégicos (dispensarios médicos, comedores escolares, impulso a la educación física); la educación primaria, sobre educación secundaria, en un país en el que subsistía un enorme porcentaje de analfabetos; educación cívica que reclamó sobre todo la defensa de los principios nacionalistas y formación profesional de los maestros.

El interés creciente por parte del Estado en contar con un cuerpo de funcionarios altamente capacitados, y el programa educativo del que estuvo impregnado el sistema escolar, con sus avances y retrocesos, se sostuvo en esa burocracia. Una cantidad

²⁰⁵ Una de las preocupaciones fundamentales de los Ministro a lo largo del período fue mantener dentro del Ministerio un departamento técnico separado del administrativo, lo que denota los empeños puestos en la tecnificación de la educación. La nueva ley de educación de 1938 muestra ese mismo interés. En ella se estableció la creación de un Consejo Consultivo “compuesto por autoridades del Ramo y Delegados nombrados por varios Colegios Electorales, Representativos de los diversos núcleos de la enseñanza”, con fines de dirección técnica a fin de “evitar el caos y el desconcierto educacional”. Ver capítulo 4. “Interpretación de la Ley de Educación Primaria realizada por el Ministro de Educación General M. T. León”, en *Ibid.*, 124. También en J. M. Estrada Coello, Informe del Ministro de Educación de 1939 (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1939) en el que se señala que se ha puesto especial interés en la “profesionalización de los cargos directivos del Ramo, lo cual, si no es de ahora, se ha mantenido en el lapso de los últimos años, en el deseo de garantizar la buena marcha institucional. Los puestos de responsabilidad del Ministerio, las Direcciones Provinciales de Educación, etc., han seguido confiados a profesionales de reconocida honradez y solvencia, para que en la obra de impulsar y orientar la cultura, no falte el aporte de los elementos que directamente están vinculados con la educación”.

²⁰⁶ Emmanuelle Sinardet, *El Laicismo: consolidación y crisis. 1925-1946*, vol. 4 de *Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos* (Quito: Ediciones Abya-Yala, s. f.).

importante de dichos funcionarios estuvo provista de recursos especializados, que sirvieron para colocarlos en una situación de expertos a quienes se debía consultar, asumiendo de esa manera el doble rol de burócratas e intelectuales.

Según Weber, al interior de los aparatos burocráticos hay la “tendencia a mantener las normas y ordenamientos habituales” debido al carácter impersonal del que están investidos. Si nos atenemos a este planteamiento, contrastado empíricamente por Weber, creemos, con las debidas distancias, que este hecho explicaría en parte que en medio del descalabro político que se vivía fue posible mantener, en cierta forma, el ordenamiento del régimen escolar que se había fijado en el programa del Congreso Pedagógico.²⁰⁷ Con ello estamos hablando entonces de una propuesta que se institucionalizó como resultado del funcionamiento más o menos regularizado del aparato burocrático del Ministerio de Educación. En este sentido jugaron un papel destacados los Directores Provinciales de Educación, quienes en 1937 fueron convocados a pronunciarse, tras un acumulado de años de experiencia, sobre la Ley de Educación primaria; un proyecto de Ley de Sindicalización Obligatoria del Magisterio; programas mínimos para las escuelas primarias urbanas y rurales y puntos de coordinación para la labor de los Directores Provinciales.²⁰⁸ Por otro lado, y vinculado a este hecho, los normales se convirtieron en dispositivos que actuaron en conexión con la propuesta cuya plasmación exigía la constitución de una estructura formadora de maestros que funcionase en armonía con tales postulados y sirviera de medio para su concreción efectiva. Una mirada retrospectiva realizada por Leonidas García en 1951 acerca de la vida institucional de los normales muestra que éstos se preocuparon de colocar en el “centro de todas las atenciones” a los niños y que bajo la influencia de la “psicología científica” reconocieron sus peculiaridades fisiológicas, emocionales y

²⁰⁷ En 1937 el Ministro de Educación manifestó que se habían “designado para los cargos directivos del Magisterio exclusivamente profesionales” ya que “el Ministerio quiso que autoridades y maestros se consagrasen a su función técnica”. Teodoro Alvarado Olea, Informe a la Nación. 1937-1938 (Quito: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, 1938), 21.

²⁰⁸ *Ibíd.*, 173-183.

psíquicas específicas; que impulsaron la enseñanza de la historia y geografía nacional y la cívica en un afán por intensificar el “cultivo del patriotismo”; que se empeñaron por despertar el nacionalismo incentivando el “consumo nacional” y la “defensa de la integridad territorial”; que se preocuparon por la “salud y el vigor de los niños y adolescentes, mediante la educación física, por la gimnasia sistemática, el juego, la excursión, la natación y los demás deportes...”, y que también se interesaron por “elevar la cultura individual y familiar del campesino, sobre todo, del campesino aborigen”.²⁰⁹ Todo lo señalado es una evidencia más de una propuesta normalista ligada a los lineamientos que encaminaron la gestión educativa del Ministerio de Educación a lo largo de los años que estamos abordando.

2.10 El sujeto politizado o la identidad subversiva

En medio de este proceso que muestra el interés que hubo por elevar al maestro al estatuto de sujeto tecnificado y que al mismo tiempo demandó de él acciones pedagógicas que debían estar conectadas con la observancia de una ética pedagógica (abnegación, vocación, devoción, amor, apostolado) fue surgiendo un maestro activamente politizado sobre quien se tejió ambivalentes discursos que encajaron con los distintos momentos políticos por los que atravesó la etapa. La mirada mitificada acerca del maestro muestra que pervivía de todas maneras una visión acerca de lo educativo que pretendía desconocer las contradicciones sociales en las que están envueltos los espacios escolares cuando el fenómeno educativo, en el que están involucrados una serie de actores sociales, es en sí mismo una densa realidad cargada de una diversidad de conflictos internos y expuesta a

²⁰⁹ Leonidas García, “Postulados del educador ecuatoriano”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º. 15 (mayo-junio 1951), 25-29.

otros provenientes del exterior.²¹⁰ La constitución de un cuerpo político más o menos organizado de maestros fue resultado de un proceso complejo que hunde sus raíces en la etapa liberal. Mirándose en momentos a sí mismos como “empeñados en la santa cruzada de la educación de la niñez” o como “obreros intelectuales, incansables cultores de almas” los maestros se organizaron en primera instancia en Sociedades Pedagógicas que se consolidaron especialmente en las provincias del Carchi, Imbabura, Pichincha, León, Tungurahua y Guayas, y en 1915, paralelamente, en una Liga Nacional de Preceptores que se estructuró al amparo de sendos Comités Provinciales de cuyo interior debía emanar un representante que tendría que actuar en su nombre ante un Comité Central de la Liga. Al amparo de ésta, de efímera vida, pero sobretodo de las Sociedades Pedagógicas y de Asambleas de Preceptores Nacionales y Provinciales, convocadas por las sociedades que habían alcanzado gran capacidad organizativa (especialmente la de Pichincha, cuyo mentor fue Carlos T. García), los maestros aparecen ya empeñados en cohesionarse como grupo social determinado. La Fiesta del Maestro que se estableció oficialmente como nacional mediante decreto ejecutivo de 1920,²¹¹ en apariencia vaciada su institucionalidad de todo contenido político, ya que los fines de su creación fueron estrictamente sociales, estuvo encaminada a agrupar a los maestros en medio de la dispersión profesional en la que se hallaban, a pesar de los esfuerzos que venían haciendo sus líderes en sentido. La Fiesta sirvió sobre todo para mantener frescos los mitos sociales positivos que habían surgido en torno a los maestros, y al mismo tiempo para que éstos se reconozcan como hacedores de una función que entendieron y reclamaron debía ser exaltada.

²¹⁰ Miguel Somoza sostiene que “como resultado de (un) proceso de ‘purificación’ de lo escolar se ‘prestigió’ el concepto educación gracias a que se le expropiaron sus significados socialmente conflictivos, tratando de hacer olvidar que la educación de la humanidad no puede dejar de ser una capacitación de los individuos para su intervención en la sociedad, es decir, una educación para la política”. Tomado de “Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)”. En *Estudios de la Historia de la Educación durante el primer Peronismo 1943-1955*, dir. por Héctor Rubén Cucuzza, 115-147. (Argentina: Universidad Nacional de Luján, s. f.), 119.

²¹¹ “La iniciativa de la Fiesta del Maestro fue lanzada en la Revista Pedagógica ‘El Magisterio Ecuatoriano’ cuyo director fue el profesor Carlos T. García”. “La fiesta del Maestro. Breve reseña histórica”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época IV, n.º 1 (abril 1937): 12.

Más allá de los propósitos pedagógicos en los que estuvieron profundamente empeñadas las Sociedades (concretadas por ejemplo en peticiones insistentes de reforma a los planes y programas de estudio, formación profesional de los maestros) la demanda por mejoras salariales constituyó una parte importante de su plataforma política.²¹² La Sociedad Pedagógica de Pichincha, por ejemplo, suscribió varios acuerdos de orden económico uno de los cuales señaló “Encarecer al Jefe de Estado que, para facilitar y asegurar el pago de los sueldos del Preceptorado, ordene la entrega de dos mil sucres diarios al Sr. Colector de I. Pública, hasta el 31 de diciembre, y, desde el 1º de enero, la entrega diaria de una cantidad equivalente a la treintava parte a que asciende el presupuesto mensual de instrucción primaria”.²¹³ La lucha por el poder burocrático en el Ministerio de Educación en este momento no estaba todavía trazada. Por el contrario: si bien los maestros a través de las Sociedades plantearon al Estado plutocrático reivindicaciones de carácter económico, en contradicción, hicieron al mismo tiempo con éste alianzas de carácter nacionalista. Estas alianzas se expresaron, a manera de ejemplo, en el compromiso de ceder en 1919 el uno por ciento de su salario mensual, por un determinado número de meses, para “contribuir a la defensa nacional” en el marco del conflicto territorial con el Perú o a fundar Comités Patrióticos en todas las parroquias con el mismo propósito. El discurso geográfico que el Estado esgrimió suscribe a la idea general según la cual se “deposita en la historia-

²¹² En el artículo antes citado “La fiesta del maestro” se dice: “Considerando la importancia de la cooperación económica y del auxilio mutuo entre los asociados” la Sociedad Pedagógica de Pichincha resolvió crear una Cooperativa que debía funcionar con el aporte económico de cada uno de sus miembros, a fin de que por su intermedio y, en caso de necesitarlo, reciban “asistencia médica gratuita y el auxilio de un sucre diario al socio que estuviere enfermo, y, en caso de muerte, la entrega, a la familia del fallecido, de tantos sucres cuantos sean los socios”, *Ibíd.*, 19-20.

²¹³ Otro de los acuerdos que da cuenta de una postura más bien conciliadora con el poder se planteó en los siguientes términos “Solicitar al H. Consejo Escolar que, para el caso en que se adeuden a los profesores dos meses de sueldos, autorice la implantación del Horario continuo (una sola sesión por la mañana) en las escuelas rurales y en (algunas) de las urbanas”. *Ibíd.*, 18.

geografía la misión de realizar y de inculcar el espíritu cívico patriótico”,²¹⁴ con lo que se pretendió comprometer a los maestros con ciertos designios del Estado.

La Liga de Maestros y las Sociedades Pedagógicas, formas noveles de organización del magisterio, aunque surgieron en medio de los primeros intentos de movilización popular motivados éstos en reacción al dominio de la bancocracia y la crisis de la exportación cacaotera, actuaron al margen de las demandas obreras, sin establecer lazos de conexión con ellas. Aún así, Rosemarie Terán ha encontrado que las Sociedades Pedagógicas concretaron en cierta forma los afanes que en educación se propuso el Estado liberal alfarista.²¹⁵

Ahora bien, aquellas organizaciones, a diferencia de lo que se podría pensar, no plantearon reclamos socio-económicos de tipo clasista vinculados a la ideología socialista, que para entonces ya mostraba una influencia importante en el movimiento popular ecuatoriano.

Estas Sociedades sin embargo mostraron un interés manifiesto en instaurar entre sus miembros vínculos de ayuda mutua a través del establecimiento de cooperativas, cuyos fondos provenientes de sus cuotas sirvieran para socorrer a sus integrantes en caso de enfermedad y a sus familiares en caso de fallecimiento de uno de ellos. Se debe señalar que el espíritu de beneficio mutuo presente en las sociedades pedagógicas se remite a la doctrina cooperativa desarrollada por los socialistas utópicos en el siglo XIX, quienes sobre la base de un bien desarrollado sistema de pensamiento, propusieron la organización corporativista entre personas con intereses comunes a fin de que se ayudarían entre sí de manera solidaria. Se trató entonces en sus orígenes de un sistema de defensa de los intereses colectivos en respuesta al creciente individualismo del industrialismo triunfante

²¹⁴ Michel Foucault, “Preguntas a Michel Foucault sobre la geografía”. En *Microfísica del poder*, (Madrid: Ediciones Endymión, 1992), 120.

²¹⁵ Rosemarie Terán (docente de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador), en conversación con la autora, enero de 2012.

que los socialistas utópicos criticaron a través de una línea argumentativa que no solo puso en duda la dimensión de funcionamiento económico del sistema capitalista, sino también los interconectados cimientos morales de la civilización occidental. Así pues, sustentada en algunos de los principios básicos del asociacionismo socioeconómico moderno (participación económica de sus miembros, integración y ayuda mutua) la cooperativa establecida por los maestros muestra dos cuestiones: el interés de cohesión social que les animaba y la conciencia de la necesidad de recurrir a formas de organización socio-económicas alternativas, en este caso bajo el modelo asociativo.

Nos queda por señalar con respecto a esta cuestión que si detrás de este sistema cooperativo implementado estuvo presente una preocupación especial por atender solidariamente la salud de los miembros, entendemos que el vínculo de esta preocupación se encuentra en ese estado social general por promover la salud ciudadana, campo en el que como hemos visto la escuela debía jugar un rol protagónico.

Si nos situamos en 1925 -momento de quiebre social y político- nos encontramos que en medio de la Revolución Juliana los maestros de Quito, liderados por los profesores normalistas Reinaldo Espinosa y César Mora entre otros, buscaron abrir un proceso de refundación de la experiencia cohesionadora anterior, bajo la vieja fórmula de la Liga Nacional de Preceptores, proyecto que fracasó una vez más. Las profundas contradicciones al interior del magisterio llevaron a un grupo a plantear propuestas alternativas de unidad, aunque vaciadas de todo contenido político, de tal manera que condujeron a la banalización de cualquier acción movilizadora. Al mismo tiempo, y al margen de los esfuerzos de la agrupación política, se convocó nuevamente al cooperativismo, visto en el momento por algunos elementos del magisterio como única vía posible para alcanzar reivindicaciones “clasistas”. La crítica a la fragmentación individualista vino de los más destacados miembros del magisterio que comulgaban ya para entonces con los ideales socialistas.

Emilio Uzcátegui frente a la imposibilidad de agrupación cooperativa de la que habían dado visos los maestros mordazmente señaló:

[...] mientras en todos los países crece la ola del cooperativismo, el Ecuador, y dentro de él, la clase docente hace excepción a la regla y presentase, en increíble desconcierto, aislada, egoísta, diluida hasta lo infinito, reconcentrada en innoble individualismo. No hay magisterio, ni siquiera responde a algo tan tangible la expresión: maestros. No existen vínculos de ninguna clase. Por más que busquemos algo que presente síntomas de solidaridad, nada se divisa. En vez del magisterio como clase social, apenas hay el maestro Fulano, el maestro Zutano. No hay colectividad, hay individuos. No existen ideales colectivos, sino aspiraciones personales.²¹⁶

Las voces contrarias a la dispersión del magisterio, aunque con otras intencionalidades, se generaron también en el amplio ámbito de lo público, en el que la prensa tuvo un papel importante. Erigida la disconformidad sobre las bases de esa percepción mítica acerca de los maestros, no hubo reparos en convocarlos a mirarse en el espejo de Montalvo al tiempo que denunciaban las luchas internas que los maestros entonces experimentaban y que se pensaba hacían enorme daño a su misión.

¿Y qué discurrir acerca de la desunión? Si hay gremio disgregado, que aborrece a los suyos, que se devora a sí mismo, que desprestigia a los propios miembros de la comunidad es del magisterio. Muy pocos hablan bien del compañero. Los demás, con descontento creciente, viven cuchicheando mal de sus colegas. Parece que ‘hacerse la guerra’ es uno de los capítulos de su ‘plan de estudios’.²¹⁷

A pesar de todo, en 1928 los primeros esfuerzos de compactación condujeron a propuestas de agremiación o sindicalización, aunque todavía con resultados débiles.

Reinaldo Espinosa y César Mora dijeron que si bien

[...] un síntoma de indudable progreso (era) el afán demostrado por el magisterio para formar centros o agremiaciones docentes en las provincias más adelantadas del país, por desgracia [...] en Quito, como en Guayaquil, como en las demás provincias, la tendencia

²¹⁶ Emilio Uzcátegui, “Maestros, Uníos”, *Educación*. Revista mensual para el Magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año I, n.º 9 (diciembre 1926): 1-2.

²¹⁷ “En vísperas del día del maestro. El culto de Montalvo desde la escuela”, *El Comercio*, 12 de abril de 1926: 1

caudillista, que sólo encuentra explicación en la enorme desproporción de cultura entre los gestores de esa pretendida compactación de elementos y la masa del magisterio, adulteraba y desprestigiaba en breve la obra comenzada, y siempre se concluía en disturbios que traían la desconfianza mutua como ineludible y dolorosa consecuencia.²¹⁸

Así pues, sin un proyecto de conjunto este interés sindicalista embrionario, lejos de cohesionar a los maestros los fragmentó aún más. Siguiendo a los dos normalistas, encontramos que el liderazgo del magisterio al asumir ese carácter caudillista desencadenó obviamente la confrontación no solo entre los líderes regionales, sino de éstos con las bases de los maestros.

El llamado de unión al magisterio que se venía proponiendo no deja de ser un síntoma de que la organización sindical estaba tomando cuerpo. Este hecho es un indicio, para el momento, del enorme impacto que en tal cuestión tuvo el sindicalismo obrero en general, los partidos de izquierda y la emergencia de los sectores medios en la política nacional.²¹⁹ Es indudable que el clima de movilización política que vivían los sectores subalternos no fue extraño a los maestros, quienes actuaron también conectados con el signo de los tiempos populares.

Para entonces muchos maestros y autoridades escolares se sentían identificados con el socialismo marxista de tal manera que cuando se concretó el programa del sindicalismo del magisterio, como veremos luego, sostuvo la idea de trabajo solidario y cohesión clasista con los obreros, grupo social al que dijeron pertenecer y al cual, señalaron, debían “acompañarle en hechos y no solamente en pose declamatoria [...]”. En este sentido, plantearon un trabajo militante pensado en términos de viabilizar la inclusión de los

²¹⁸ “La delegación normalista en Guayaquil Conferencias de los profesores...”, 8.

²¹⁹ Alexei Páez Cordero, “El movimiento obrero ecuatoriano en el período (1925-1960)”. En *Nueva Historia del Ecuador*, ed. por Enrique Ayala Mora, vol. 10. (Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1990), 129.

sectores populares a la cultura letrada, concebido como medio único de alcanzar la “exaltación social ecuatoriana”.²²⁰

La representación funcional de los maestros en 1930 en el Senado marca un momento importante en el desarrollo de la constitución del maestro como sujeto político.²²¹ Representados por Emilio Uzcátegui y Manuel Utreras, la militancia de los maestros se tornó eficaz y significativa. Por medio de estos líderes, los maestros dieron a conocer un discurso radical que denunció frontalmente el escaso interés del Estado por atender sus demandas. Este discurso asumió, en los momentos de tendencia más conservadora al interior de las instancias gubernamentales, un carácter de protesta masiva que se dejó ver - por ejemplo en 1933- cuando una Asamblea General de Profesores defendió un programa educativo inclusivo que debía hacer hincapié en la educación de los indígenas e hijos de los obreros para quienes reclamó más escuelas prediales y nocturnas, respectivamente, desayunos y colonias escolares. Se reafirmaba la defensa de un programa regido por los objetivos sociales de la educación, visibilizados en requerimientos de salud e higienización para los escolares.

En aquel año la postura política del magisterio ya aparece robustecida, y a la par una serie de sindicatos provinciales de maestros primarios se había establecido con un programa militante que reclamaba por puestos de decisión burocrática, no solo en las instancias gubernamentales de educación, sino también al margen de esas instancias, como en los gobiernos locales. Así por ejemplo los sindicalistas de Pichincha que, significativamente, se reunieron en forma periódica en la Casa del Obrero se mostraron

²²⁰ *Boletín del Sindicato de Educadores Ecuatorianos*, n.º 1 (1939): 11.

²²¹ La Constitución de 1929, décima tercera expedida en el país, fue la que estableció la representación funcional, defendida por personajes identificados con los intereses del magisterio como Manuel María Sánchez, Rigoberto Ortiz, Carlos Cueva Tamariz, Abel Gilbert, Pablo Arturo Suárez, quienes actuaron como Diputados en la Asamblea Constituyente de 1929, convocada por Isidro Ayora.

empeñados en presentar “una lista de candidatos para intervenir en las elecciones de Consejeros Municipales que debía realizarse en ese año”.²²²

Influido ya para entonces el movimiento de los ideales socialistas, un grupo importante de normalistas y de intelectuales pedagogos se afilió al Partido Socialista y debido a sus intereses intelectuales estuvo muy empeñado en el debate ideológico. Según Hernán Ibarra “el Partido Socialista, arrastró tras de sí, la nueva intelectualidad que se vio frustrada con el Partido Liberal y, los organismos mutuales que antes fueron influenciados por el liberalismo”.²²³ En 1925 encontramos al destacado profesor Fernando Chaves formando parte de la “sección Comunista del Ecuador de propaganda y acción Lenin”,²²⁴ y en 1926 cuando se fundó el Partido Socialista a un importante número de normalistas asociados como miembros.²²⁵ Dentro del partido algunos de los maestros jugaron un papel destacado, como el mismo Fernando Chávez, Carlos Romo Dávila, Elecier Irigoyen Solís, Emilio Uzcátegui y Reinaldo Murgueytio. Estos dos últimos concurren al Congreso constitutivo del PSE en calidad de representantes por las Provincias de Pichincha e Imbabura, respectivamente. Lo importante de lo señalado es que en este momento los maestros no solo se mostraron como agentes propulsores de cambios en las cuestiones relativas a su oficio, sino comprometidos, en general, con la protesta social de contenido popular que estaba teniendo lugar. Así pues, su lucha se expresó en doble sentido: por un lado, exigiendo reivindicaciones económicas que encajaban con las otros sectores subalternos y, por otro lado, reclamando protagonismo dentro de las instancias gubernamentales educativas para poder incidir en los rumbos que debería tomar la

²²² Edwing Guerrero Blum, *El proceso histórico de organización gremial del magisterio ecuatoriano* (Quito: Ediciones Opción, 2005): 19.

²²³ Hernán Ibarra, *La formación del movimiento popular: 1925-1936* (Quito: Centro de Estudios y Difusión Social, 1984), 24.

²²⁴ Germán Rodas Chaves, *Partido Socialista casa adentro. Aproximación a sus dos primeras décadas* (Quito: Ediciones La Tierra, 2006), 28.

²²⁵ De acuerdo a una entrevista realizada por Hernán Ibarra a Manuel Donoso “la mayoría de egresados de 1924 del Normal “Juan Montalvo”, pasó colectivamente al recién fundado Partido Socialistas en 1926”, Ibarra, *La formación del movimiento...*

educación escolar; este aspecto necesariamente incidió en el protagonismo que alcanzaron los maestros al interior de las instancias administrativas del Ministerio de Educación.

Aunque tal como han determinado diversos estudiosos del Partido Socialista y, en general, del movimiento popular ecuatoriano,²²⁶ la organización socialista surgió ideológicamente escindida, principalmente entre un liberalismo difuso de izquierda y un socialismo radical, la discusión giró sobre todo en torno a “avanzados enunciados doctrinarios”. Como intelectuales -y reconociéndose miembros de los sectores populares- los maestros atraídos por los postulados del socialismo radical y algunos inclusive militantes en el Partido Comunista, debatieron acerca de la lucha de clases, la dictadura del proletariado y la justicia social, al tiempo que respaldaron la participación activa de los indios, negros y mestizos a la vida política del país. La corriente que postuló la inclusión de los indígenas a la educación, asunto, como hemos visto, de debate permanente en la época, tuvo como contenido ideológico los postulados izquierdistas y como a sus máximos propulsores a los normalistas socialistas que permanentemente los promocionaron, tanto fuera de los espacios burocráticos del Ministerio como dentro de ellos. Se entiende entonces que Fernando Chaves haya impulsado el establecimiento del primer normal rural, el de Uyumbicho, y que la primera dirección del mismo haya recaído en Reinaldo Murgueytio. En realidad, dentro de la agenda del Partido Socialista el tema educativo aparece tratado con especial interés y preocupación. Los socialistas, seguramente motivados por los intelectuales normalistas miembros de sus filas, se preocuparon por ese campo, perfectamente conscientes de su enorme potencial como medio eficaz de transformación del mundo de las ideas y de las percepciones sociales.

²²⁶ Richard L. Milk Ch. 1977; Hernán Ibarra (1980, 1984); Patricio Icaza (1983, 1986), Enrique Ayala Mora (1988); Guillermo Bustos (1991), Alexei Paéz (1986, 1990), Milton Luna (1989), Germán Rodas (2006), Isabel Robalino.

Pero si ese conocimiento de larga data no era ninguna novedad, -la educación percibida como esfera interconectada con la política-, cabe preguntarse ¿qué tipo de planteamientos estuvieron detrás de la visión que sobre lo educativo tenían los socialistas? Dentro del programa ideológico delineado por el Congreso Socialista reunido en 1933 consta como punto importante la “implantación de la escuela obligatoria, única, integral y racioanalista”. Si bien este enunciado plantea la democratización social de la educación, muestra que se trata de una demanda inmersa en el postulado liberal de autonomía racional del que se habían apropiado ciertas corrientes de izquierda en el mundo, que consideraron que su interiorización podía ser vehículo de alcance de la libertad plena.²²⁷

En medio de la influencia que ejercieron las tesis socialistas en muchos normalistas y de una militancia política activa al interior de los Partidos de Izquierda, se fue consolidando entre los maestros esa fuerte conciencia sindicalista que llevó al establecimiento en 1934 del Sindicato Nacional de Educadores y en 1938 a su reconocimiento oficial bajo la fórmula de sindicalización obligatoria de todos los miembros del magisterio. Este proceso estuvo mediatizado por reacciones contrarias provenientes de los gobiernos liberales que se encargaron de desprestigiar a los sindicalistas, mediante la denuncia de que pretendían crear el caos y la anarquía social y política.²²⁸ Cabe resaltar dos cuestiones: la primera relacionada con un movimiento sindical que fue expresión, entre otras cosas, de un proceso que reclamó permanentemente por la unidad del magisterio, según vimos antes y, por otro lado, que una vez institucionalizado, sirvió a esos propósitos. Los maestros, al amparo del sindicalismo, pudieron consolidar, entre otras cuestiones, la defensa por mejoras salariales que, aunque no constituyó un giro en la demanda que en ese sentido venían haciendo desde tiempo atrás, desde la organización sindical fue de alguna manera escuchada. Así pues, si un maestro en 1925 ganaba un promedio de entre S/.45.00

²²⁷ Marshall, “Foucault y la investigación...”, 29.

²²⁸ Guerrero Blum, *El proceso histórico...*, 26-27.

y S/.50.00, y en 1940 percibió en promedio S/.200.00, a finales del período ganó entre S/.370.00 y S/.715.00, bajo el concepto de un régimen categorial contemplado en la Ley de Escalafón del magisterio, que aunque emitida en 1929 tuvo recién el correlativo respaldo presupuestario en 1940.²²⁹

Las reivindicaciones salariales que exigieron los maestros por la vía de la organización sindical pueden llevar a plantear que su orientación estuvo impregnada de un cuño exclusivamente reformista. Sin embargo, su programa de acción muestra que también postularon y defendieron transformaciones radicales, como la que planteaba la lucha que debía librarse en contra del capitalismo nacional e internacional reinante; sistema del que se dijo, ateniéndose al postulado marxista, se “distingue por la explotación al hombre”. Este sindicalismo se sitúa entre un movimiento que hizo suyos reclamos pragmáticos, en medio de los cuales se postuló la aplicación correcta de la Ley de Escalafón, la defensa de una Ley de Sueldos o garantías plenas al derecho de reunión, y consideraciones doctrinales revolucionarias que llevaron, entre otras cosas, a asumir posturas definitivamente antirreligiosas expresadas en los siguientes términos por Hugo L. Albornoz Cabezas, miembro del Comité Cantonal de Quito del Sindicato de Educadores

[...] tenemos que convenir, si no somos ciegos ni perversos, en que el peor enemigo que ha soportado la cultura ha sido la religión. Ella, con su carga de prejuicios e incomprensiones absurdas, se alía al Capital, y portando su estandarte oscurantista, embrutece a las masas y las tiene perpetuamente esclavizadas y explotadas. Su mejor arma, tenía que ser la escuela. Sin esos antros criminales que se llaman escuelas confesionales, siembran en el psiquis infantil fatídicas semillas de aberración y de miseria espiritual, las sociedades que de ahí salgan, tienen que ser de eunucos espirituales.²³⁰

²²⁹ Se debe señalar que a pesar de esos incrementos, los sueldos de los maestros fueron inferiores a los que percibían otros empleados públicos inclusive con responsabilidades menores, de tal manera que su economía se vio sumamente afectada frente a los altos índices de inflación que el país vivió a lo largo del período. En 1931 se decía que un maestro ganaba menos que uno en 1914. En 1914 el dólar se cotizaba a \$1,30 de tal manera que si en 1931 se hubiese cotizado esa moneda al mismo valor “resultaría casi fantásticos nuestros sueldos si es que los percibiríamos al mismo tipo de cambio con el dólar, esto es, como los gozaban los maestros en 1914”. Homero Villamil “Sueldos de profesores”, *Horizontes: revista del Colegio Normal “Juan Montalvo”*, Época III, n.º 18 (diciembre 1931): 236-237.

²³⁰ Hugo L. C., “El Sindicato Nacional de Educadores”, *Boletín. Órgano del CEN del Sindicato de Educadores*, n.º 1 (enero 1939): 12.

La segunda cuestión, en relación a lo sindical, se expresa en el aspecto relativo a la vinculación o no del sindicalismo del magisterio a un Estado en situación de profunda crisis política. En realidad, los sindicatos de maestros actuaron por momentos en confrontación con él, y en otros momentos hubo alianzas y acuerdos. Ya hemos señalado que durante los gobiernos liberales de este período el magisterio fue objeto de una persecución gubernamental abierta, lo que obligó a los sindicalistas a mantener una línea de acción apartada de sus designios. Empero, hubo momentos durante los cuales se produjo una modificación radical en esta situación de tal manera que la relación con el poder oficial se dio en términos inclusive de protección formal y auspicio. Precisamente, previa esa larga etapa preparatoria que llevó a su definitiva organización, el sindicalismo público del magisterio llegó a su cúspide organizativa en 1938, bajo la dictadura del progresista General Enríquez Gallo. Su gobierno impulsó la institucionalización oficial del magisterio en consonancia con los planteamientos sociales vanguardistas que esgrimía; planteamientos que le llevaron a desarrollar un programa que se estructuró fundamentalmente alrededor de la cuestión social y a desplegar una manifiesta política estatal benefactora. Esta apertura es la que llevó al mandato de adhesión obligatoria sindical de los miembros, con el que, por cierto, algunos destacados representantes del magisterio como Emilio Uzcátegui no comulgaron. Detrás de esa postura de Uzcátegui está involucrada la tesis del pensamiento liberal burgués de librepensamiento de la que Uzcátegui y otros maestros seguían participando, pese a su adhesión a las ideas socialistas. En todo caso, a pesar de esos acuerdos, las relaciones entre maestros sindicalizados y Estado fueron más que nada conflictivas.

Ahora bien, cuando en 1938 los maestros, a través de sus líderes, esgrimieron definitivamente un discurso radical a través del cual se reconocieron explícitamente sujetos políticos en obligación no solo de orientar la vida de las instituciones educativas, *sino la de*

los Sindicatos obreros, asumiéndose conductores políticos de los sectores populares que se organizaban y también cuando se decía que el Sindicato “es una institución de lucha y definitivamente de izquierda; es el asociarse de explotados para eliminar al explotador”,²³¹ las élites, los conservadores e inclusive grupos de liberales se sintieron profundamente amenazados.²³² Incapaz la sociedad en su conjunto de registrar las ideas vanguardistas de izquierda (su pensamiento oscilante no superaba todavía la única confrontación ideológica que hasta entonces había conocido la de liberalismo versus conservadurismo), miró con enorme inquietud la posibilidad de que los maestros “bolcheviques” ateos estuvieran “infiltrados” en el sistema educativo.²³³ En realidad, más allá de la confrontación vigente todavía entre educación laica y confesional, para cuya defensa –la de esta última- la Iglesia, aparentemente de manera contradictoria, convocó a su favor decididamente el principio liberal matriz de libre pensamiento,²³⁴ surgió otra línea de debate, vinculada en este caso a la defensa de una *escuela neutra* en oposición a una tendiente a imponer en las mentes de los escolares determinadas dependencias discursivas, debate que la Iglesia aprovechó y de la que los socialistas ahora querían hacer uso.

²³¹ *Ibíd.*, 13-14

²³² La Iglesia por ejemplo, en reacción, puso en funcionamiento sus mejores y al mismo tiempo nuevos mecanismos de lucha contra ideológica. A fin de bloquear ese “nuevo fantasma” que se cernía amenazante –el socialismo- se dirigió a la familia a la que advirtió sobre las “perniciosas y extravagantes opiniones que estaban contaminando las mentes de los ecuatorianos”. José Félix Heredia S. J. et al., “Memoria presentada al Primer Congreso Mariano del Ecuador, acerca de la Educación religiosa del niño en la familia”. En *Memoria de las Bodas de Plata de la Dolorosa del Colegio*, t. 2. Edición de propaganda especialmente dedicada a los padres de familia (Quito: La Prensa Católica, 1933).

²³³ Inclusive en una circular dirigida al Preceptorado de la República por el Comité de Padres de Familia del Instituto “Juan Montalvo” y publicada en la revista *Horizontes* se advierte que “El maestro no sirve a partido alguno ni a religión alguna: sirve a la patria, y su misión no consiste en hacer prosélitos para alguna causa, sino en formar caracteres para la vida ciudadana”. Época II, n.º 12 (junio - julio 1931): 33.

²³⁴ Precisamente haciendo uso de ese principio, Velasco Ibarra, en su segunda administración, apoyó importantes proyectos de educación confesional y “rodeo (en términos generales) de mayores garantías a los planteles confesionales”. Julio Tobar Donoso, “Control de los establecimientos particulares de acuerdo con las leyes y prácticas actuales en el Ecuador”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año I, n.º 5 (octubre-diciembre 1948): 37. A esta cuestión también se refieren Enrique Ayala Mora en “El laicismo en la Historia...” y Rosemarie Terán y Guadalupe Soasti en “La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 23, (I semestre 2006): 39-55.

En la perspectiva de los defensores de la escuela neutra ésta debía superar a la laica en tanto “La escuela no sólo se ha de mantener apartada de los credos religiosos sino también de las doctrinas políticas, pues su misión no es la de formar cristianos, mahometanos o budistas, ni tampoco liberales, radicales o socialistas [...] su fin primordial es formar individuos con conciencia propia, con ideología personal, con voluntad libre, con actividades independientes”.²³⁵ Esta cita de Emilio Uzcátegui contradecía lo que sostenían sus coidearios socialistas, para quienes era fundamental el papel político que debía cumplir la educación. En realidad, se abrieron posturas divididas en torno a esta cuestión al interior de los mismos maestros militantes. En oposición al criterio, en apariencia ingenuo de Uzcátegui, el reconocido maestro laico M. Utreras Gómez señaló la imposibilidad de existencia de un maestro vaciado de posiciones y compromisos político-ideológicos. Abiertamente postuló que no era posible “hacer de los maestros una casta de eunucos, sin participación alguna en aquello que constituye patrimonio común de todos los hombres y de toda la Humanidad”.²³⁶ El debate sobre escuela neutra, a la que se opuso también la Iglesia que vio en su defensa una amenaza a sus permanentes intereses ideologizantes, se sostuvo a lo largo del período; sin embargo, si en 1927 Emilio Uzcátegui la respaldó en un afán de dar a la escuela un sentido exclusivamente tecnicista, en 1947 Nelson I. Torres cerró, de alguna manera, el debate, cuando desde el análisis sociológico e histórico planteó y proclamó la imposibilidad de una escuela apolítica.

La historia de la educación, dijo, nos precisa el hecho de que cada sistema político que fue adoptándose en el proceso de la cultura humana dio valor a un sistema educativo concordante. Es decir, que aparte de las influencias reflejas insistentes en la formación de las nuevas generaciones, en ese como pulimento continuo de las personalidades en recíproco contacto e influencia, en el que la dureza y la relativa elasticidad de viejos y jóvenes tiene el

²³⁵ Emilio Uzcátegui, “Escuela neutra”, *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año I, n.º 12 (marzo 1927): 1.

²³⁶ M. Utreras Gómez, “Los maestros y la política”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 73 (mayo 1933): XVIII.

valor de conservación y superación biológica, la sociedad organiza un sistema de influencias y encarga del sistema de ellas y responsabiliza de su eficacia a determinadas instituciones.²³⁷

Es fundamental indicar que a ese maestro -sujeto político- que se construyó tras ese largo proceso del que hemos dado cuenta, se le negó su concreción o realización en términos específicos. Desde las altas esferas estatales y desde amplios sectores sociales, inclusive de los menos privilegiados, se apeló, para su encausamiento, a su “reconversión espiritual” conforme los míticos valores que se le inquirió o reclamó a lo largo del período y que fueron reiterativamente considerados inherentes a su labor. De por medio, sin embargo, estuvo su auto percepción, entre otros aspectos, de sujeto intelectual; en virtud de tal condición se vio así mismo en capacidad y obligación de conducir y encaminar políticamente a los sectores populares. En realidad, con respecto a éstos, adoptó la posición ambivalente de individuo con atributos intelectuales diferenciados y, al mismo tiempo, y debido a ello, deudor social, copartícipe, de todas maneras, de la identidad social y económica que correspondía a esos sectores. El primer secretario general del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Educadores, Eliecer Irigoyen S., demandó que

como clase organizada (la de los maestros) se identificara con el pueblo, al cual se pertenece, para en su duro bregar por la solución de sus problemas vitales, acompañarle en hechos y no solamente en pose declamatoria, para garantizar aplausos.²³⁸

Y en convergencia el maestro activista sindical Hugo Albornoz C. expresó que

el maestro político es el llamado a orientar la vida de los Sindicatos obreros. La liberación del indio y su incorporación al medio ciudadano, es cosa que no podemos mirar indiferentes. Hay tragedia política, en los pueblos a los que falta a los individuos

²³⁷ Nelson I. Torres “Educación y política”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, n.º 1 (julio-agosto 1947): 12.

²³⁸ Eliecer Irigoyen S., “Rol del SEE (Sindicato de Educadores Ecuatorianos) en el concierto nacional”, *Boletín del Sindicato de Educadores Ecuatorianos. Órgano del Comité Ejecutivo Nacional*, n.º 1 (enero 1939): 11.

preparación política; por lo mismo, la debemos crear entre nuestros hombres desde la escuela”.²³⁹

En definitiva, si en el estricto rigor conceptual los maestros han sido socialmente ubicados como uno de los componentes paradigmáticos de los sectores medios, desde la dimensión temporal o la “incontrastable historicidad” no se reclamaron pertenecientes a ellos. Sobre la base de la información encontrada se percibe que los maestros observaron una sociedad profundamente polarizada, compuesta por un lado de “círculos de explotadores que cómodamente participaban de las prebendas sociales”,²⁴⁰ y por otra del “pueblo”, concepto que comprimieron y al que convocaron para reconocerse en él. En el marco amplio de la lucha socialista de los trabajadores el maestro atravesaba por un momento de encuentro con su identidad, de su autoconocimiento, marcado, de todas maneras, por las percepciones que en torno a su figura la sociedad se encargó de construir.

Algunas preguntas encadenadas caben hacerse. ¿Qué formas asumió la protesta social que protagonizaron? ¿Qué procesos activó ésta y cuál fue su relevancia? Y también ¿a qué medios recurrieron las instituciones estatales para contener su movilización?

En el ambiente de ebullición política que vivía el magisterio hubo momentos de una intensa actividad que, con el carácter de insubordinada, se manifestó principalmente cuando la ansiedad política nacional alcanzó niveles altos, pero hubo en cambio otros en los cuales, en medio de escenarios políticos favorables a sus intereses, se abrió un cauce a sus apetencias políticas y reivindicativas. Durante el período que estamos estudiando la forma que asumió la protesta social de los maestros estuvo asociada a “repertorios de acción

²³⁹ Albornoz C., “El Sindicato Nacional de...”, 13.

²⁴⁰ Eliecer Irigoyen, *Sindicato nacional de educadores* (Quito: Publicaciones CEN, s. f), 1.

colectiva”²⁴¹ de tipo moderno, como la huelga, los actos, las reuniones, las movilizaciones callejeras y la movilización sindical; formas que ya se han configurado como saberes aprendidos de las rutinas de movilización que emprendieron los obreros y los mismos maestros a partir de la década de los años 10 del siglo pasado en el país.²⁴² La protesta social del magisterio se dio en el marco amplio de los procesos que experimentaba el sistema capitalista en el Ecuador en el momento, y de la crisis de la “autoridad paternal” de la que nos habla Maiguashca, síntoma ésta del debilitamiento que estaban viviendo los sectores políticos tradicionales del país.

Ahora bien, la ocasión de la protesta de los maestros no estuvo exclusivamente orientada a demandas por mejoras laborales, sino que de acuerdo a los objetivos sindicalistas del magisterio, la protesta rebasó esos marcos y se articuló también a petitorios socio-culturales, que incluyeron el acceso de las masas a la educación y reformas al sistema educativo imperante. Se debe indicar que la acción de los maestros en ningún caso, a pesar de la crítica que desde las filas del magisterio se hizo al sistema capitalista de producción, reclamó por cambios estructurales. En realidad, la protesta ocurrió en situaciones políticas coyunturales y tuvo lugar en momentos en que los gobiernos que se sucedieron en la etapa no solo fueron expresión ideológica del conservadurismo sino también del liberalismo que fuera en años anteriores el gran impulsor del normalismo. El temor a la izquierda en ascenso hizo que conservadores y liberales que intermitentemente se tomaban el poder del Estado, se avinieran y convergieran en el propósito de acallar una movilización popular

²⁴¹ Este concepto desarrollado por Tilly se refiere, tal como recoge Marina Farinetti, a “un conjunto de medios de los que dispone un grupo particular para realizar reclamos, el cual no se explica solamente en términos instrumentales -como el medio más adecuado para alcanzar el fin deseado en una determinada circunstancia- sino, al propio tiempo, en términos de aprendizaje”. Marina Farinetti, “¿Qué queda del movimiento obrero?”, *Trabajo y Sociedad*, n.º 1 (junio-septiembre 1999), <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Zmarina.htm>.

²⁴² Los maestros organizaron su primera huelga en 1916. Rosemarie Terán (docente de la Universidad Andina “Simón Bolívar, Sede Ecuador) en conversación con la autora, enero del 2012. Esta huelga se sumaría a las que a todo lo largo de la década de 1910 fueron hechas por “ferroviarios, cacahueros, sastres, tipógrafos y otros gremios”, Páez Cordero, “El movimiento obrero ecuatoriano...”, 129

amenazante, impregnada de las ideas socialistas. En esa situación de temor social que experimentaban las elites gobernantes, los maestros progresistas, entre otros grupos, fueron objeto de persecución y represión. Así pues, en la segunda etapa del gobierno de Federico Páez, impregnado de un fuerte conservadurismo y en un momento “caracterizado por el ascenso de las luchas obreras”²⁴³ los maestros vivieron la dureza represiva del régimen, lo que los obligó a colocarse en una situación de defensa de sus intereses. La considerada “inaceptable” trasgresión del magisterio y la reacción oficial en su contra alcanzaron su clímax durante el mandato de Aurelio Mosquera Narváez. Durante su gobierno las elites percibieron más que nunca como amenazante la politización de los sectores subalternos, politización que había ampliado su base social como resultado de la movilización estudiantil universitaria y secundaria (por ejemplo la de los normalistas del “Juan Montalvo”) que se manifestó en conformidad con los repertorios modernos de protesta social. Este hecho llevó a que la inédita rebeldía estudiantil se convirtiera en sí misma en expresión política de una lucha que se mostró inconformista, militante y vanguardista.

Ahora bien, la persecución a maestros y a estudiantes desencadenó el apoyo de los sindicatos obreros, caracterizado por acuerdos que sintonizaron en acciones encaminadas a desestabilizar al régimen liberal de Mosquera, como la huelga que, bajo la coyuntura provocada por la oposición, asumió una dimensión en 1939. Empero, ésta y las otras formas de protesta no tuvieron repercusiones reivindicativas eficaces e inmediatas: el mismo Mosquera desoyó los pedidos populares y sólo fue su súbita muerte la que le apartó del poder político. De esta forma la inconformidad y, al mismo tiempo, la represión perseveró en los otros escenarios gubernamentales que sucedieron al liberal Mosquera: el de Carlos Arroyo del Río y el de Velasco Ibarra; gobierno, este último que, en el marco de La

²⁴³ Agustín Cueva, “El Ecuador de 1925 a 1960”. En *Nueva Historia del Ecuador*, ed. por Enrique Ayala Mora, vol. 10 (Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1990), 103.

Gloriosa, convergió a la derecha al poco tiempo de tomado el poder, desoyendo a un socialismo que buscó, en la primavera aliancista de la Alianza Democrática Ecuatoriana, ocupar un puesto de centralidad dentro del aparato del Estado.²⁴⁴

A fin de excluir el conflicto, el Estado buscó atomizar el tejido social de la revuelta, y en ese marco se dirigió especialmente a los maestros en términos de disciplinamiento y reencauzamiento de su comportamiento socio-político. Registrada minuciosamente la huelga de 1939 en el informe a la nación del Ministro J. M. Estrada Coello, éste calificó el accionar subversivo de los maestros en términos de “indisciplina” y de “atropello a la civilización”, y convocó al “espíritu de abnegación” que debe caracterizar “a los servidores de la Educación en su totalidad”.²⁴⁵ El contra discurso reivindicativo de los maestros llevó a la reconversión oficialista a inducir la retoma, por la vía de la represión, del viejo modo social que la protesta buscaba desconstruir sobre la base del nuevo ideario socialista.

La represión a los maestros adoptó modos diversos que, si bien alejados de los más radicales como el aniquilamiento físico,²⁴⁶ no cabe duda que fueron eficaces instrumentos de acallamiento: el apresamiento, el amedrentamiento, la amenaza, la suspensión laboral y la clausura de locales escolares, entre otros, cumplieron ese papel. La suspensión laboral, a la que se le embadurno de un marco legal,²⁴⁷ por medio del cual se buscó la legitimación

²⁴⁴ Con un tono apologético Velasco, a inicios de La Gloriosa, nombró a Alfredo Vera Ministro de Educación, quién con el del Trabajo constituyeron cuota política velasquista a los socialistas que rápidamente se desvaneció.

²⁴⁵ J. M. Estrada Coello, Informe del Ministro de Educación. 1939 (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1939), 19 y 45 - 48.

²⁴⁶ A ese método recurrió inéditamente José Luis Tamayo quien, como se sabe, para acallar la protesta obrera expresada a través de la primera huelga nacional, ordenó la matanza de cientos de huelguistas, cuyos cadáveres fueron arrojados al río Guayas.

²⁴⁷ Tal como consta en el Informe del Ministro J. M. Estrada Coello en el que se dice que “el Ministerio, respetuoso siempre de la función educativa, que debe ser noble y dignificadora, y de los derechos de los profesores, no ha extremado en ningún momento las sanciones que, *legalmente*, pudo haber aplicado a los elementos incomprensivos y agitadores que precipitaron a un grupo del Preceptorado a la violencia y, por ende, a la desocupación, con todas sus desesperantes consecuencias. Era evidente que del sumario que se tramitaba —y que no lo ha instaurado el Ministerio sino las Autoridades competentes— tenía que aparecer responsables. La sindicalización y detención decretada por el Juez competente y comunicada oficialmente a este Ministerio, le colocó en el doloroso pero ineludible caso de aplicar a los sindicatos la sanción que establece el inciso a) Art. 36 de la Ley de Escalafón, que dice: ‘El Ministerio decretará la

social y política represiva, que por momentos sirvió de detonante movilizador,²⁴⁸ llevó sobre todo a que los maestros amenazados en su seguridad laboral (la que le brindaba su involucramiento en la burocracia) se replegaran políticamente. Aquí nos encontraríamos por un lado, frente al uso de “métodos paralelos de represión, que tienen el objetivo de reforzar el discurso oficial en la opinión pública” y, por otro lado, frente a una clara forma “de condicionamiento social a partir del castigo de los comportamientos ‘incorrectos’”.²⁴⁹

La eficacia represiva aparece muy visualizada en el gobierno de Mosquera Narváez, ya que a su efecto muchos maestros, especialmente de provincia, optaron por desafiliarse del Sindicato de Maestros, de tal manera que su no adherencia explícita llevo a que la organización sindical experimentara un deterioro.

La represión también estuvo direccionada. La manera “ejemplificadora” persiguió a miembros clave del magisterio a los cuales se buscó acallar por la vía de la suspensión de sus trabajos o el encarcelamiento.²⁵⁰ Se trataría entonces en este sentido de un tipo de “represión selectiva” que a decir de Manuela Arancibia “busca formar referentes emblemáticos que adviertan y enseñen a la población los criterios de represión, con el propósito de desmovilizar y generar dispersión en la organización social existente y potencial, y en la relación de la población general con ambas, al romper aquellos lazos de solidaridad que mantienen el tejido social”.²⁵¹

separación del profesor, sin derecho a asignación alguna, en los siguientes casos: a) Cuando, por haberse iniciado en contra del profesor juicio penal por delito se hubiere dictado auto de detención y éste fuere confirmado por el Juez de Derecho o cuando hubiere sido llamado a Juicio Plenario”. Estrada, Informe del Ministro..., 48.

²⁴⁸ Cuando Mosquera optó por sacar a algunos maestros de sus puestos de trabajo aduciendo que a través de sus cátedras impartían “principios disolventes”, se generalizó la protesta de profesores y alumnos que terminó por devenir en la huelga nacional de 1939. Cueva, “El Ecuador de 1925 a ...”, 104.

²⁴⁹ Manuela Arancibia, “Psicología y represión política. Los efectos psicológicos y psicosociales de la represión política”, www.revistarevuelta.org.

²⁵⁰ El mismo Ministro Estrada Coello en su Informe a la Nación de 1939 señala que “Para no lanzar a la desocupación a considerable número de maestros, imposibilitándolos para ejercer el Magisterio, y atenuando todas las circunstancias, sólo a 23 de los principales agitadores, se les impuso [...] la suspensión por 59 días sin derecho a sueldo”, 46.

²⁵¹ Arancibia, “Psicología y represión política...”.

No podemos dejar pasar por alto que el ejercicio del poder represivo utilizó también permanentemente, como manera disuasiva y también legitimadora, el discurso simbólico que mitificó y exaltó la figura del maestro con objetivos claramente políticos. En realidad, por ese medio, al que se apelaba reiterativamente, el oficialismo buscó que la opinión pública reconfirmara, con fines de reprobación, la percepción idealista que se había armado en torno al maestro desde tiempo atrás; es decir, la de un individuo cautivo de una idealidad neutralizadora. Cualquier cosa que se considerase una trasgresión a ese ideario era considerada una falta grave en tanto el maestro-transgresor era el menos llamado, por la alta misión que se consideraba cumplía y por los atributos que se le habían prestado, a subvertir el orden de cosas instituido. Los emisarios del gobierno, en tiempos en los que la conflictividad experimentaba un crecimiento, retomaron y revigorizaron ese vocabulario simbólico que impregnó a los maestros de un halo opresivo de santidad cívica que no podía ser trastocado. Se renovó el uso de frases como el “espíritu de abnegación que debe caracterizar a los servidores de la Educación en su totalidad” o aquella que pretendió edificarlo como “modelo de corrección, de orden y de respeto a los niños confiados a su cuidado y a la sociedad”. Sin embargo, simultáneamente a ese léxico, en medio de la protesta, y seguramente como consecuencia que se podía pensar lógica, surgió otro que, en oposición, adjetivó a los maestros en términos negativos: a través de ese contrasentido, se buscaba construir en la conciencia de la opinión pública una imagen descalificadora del maestro que se había salido del formato establecido y hacía de ese recurso otro medio de justificación persecutoria. A ese nivel se habló de “agitadores políticos”, “irreflexivos”, “sembradores de desconcierto”, “rebeldes” y sobretodo “indisciplinados”. Velasco Ibarra, de manera reaccionaria en 1945, ante una amenaza de huelga de los maestros pidiendo que se aplique la ley de escalafón, señaló en su desenfreno: “encuentro reprobable el paro, la amenaza, la agitación contra el gobierno [...] yo no puedo consentir la anarquía y el

desorden a que está arrastrándoos una serie de agitadores irresponsables, sin conciencia [...] no os dejes engañar por los agitadores y poneos por encima de todo sectarismo”.²⁵²

Todo este proceso de enfrentamiento entre fuerzas en antinomia lleva consigo la necesidad de realizar un ejercicio de análisis acerca de sus consecuencias y trascendencia. Como hemos visto dos de los logros, entre otros, de los maestros en su lucha reivindicativa fue el establecimiento del Sindicato de Maestros y la promulgación de la Ley de Escalafón; sindicato y ley que se asentaron institucionalizados, sobre la dualidad normativa de obligaciones y derechos mutuos de las partes a las que concernían. Sin embargo, de la complementariedad legal de la que estuvo embestida dicha dualidad, en ambos casos, emanó el hecho contradictorio de ofrecer al mismo tiempo legitimidad legal a las acciones del gobierno en contra de los maestros y viceversa. . Ya vimos cómo durante la presidencia de Mosquera Narváez su Ministro de Educación convocó a beneficio gubernamental el artículo 36 de la Ley de Escalafón para cancelar a algunos miembros del magisterio en revuelta,²⁵³ y cómo los maestros al amparo del sindicalismo exigieron un legítimo derecho a la movilización política.²⁵⁴ Este hecho a través del cual se pudo paralizar acciones en contrario tuvo repercusiones ventajosas por momentos a favor del gobierno, concernientes a la sindicalización en un plazo corto. La amenaza gubernamental asentada en ese pilar provisto del oropel de la legalidad explicó, entre otras razones, la fragmentación de los sindicalizados, que terminaron en ocasiones enfrentándose entre sí: unos por temor, tomando el partido por el “encausamiento”, y otros enfilándose en línea contraria. La represión gubernamental le confirió al movimiento un carácter zigzagueante, de tal forma, que por momentos aparece más o menos desvanecido, y en otros, resurgente.

²⁵² El 28 de Mayo. Balance de una revolución popular. Documentos para la Historia, en Guerrero Blum, *El proceso histórico de...*, 59.

²⁵³ Efectivamente el gobierno de Mosquera obligó a introducir en la Ley de Escalafón “artículos o reformas a los existentes, que legalizaban la persecución a los maestros, con la aplicación de suspensiones o separaciones al arbitrio del Ministro”.

²⁵⁴ Entre las líneas de acción que exigieron los sindicalizados maestros se incluía la “garantía absoluta al derecho de reunión”.

Para evitar perder su institucionalización política los maestros utilizaron diversos medios alternativos de combate como *Cuadernos Pedagógicos*, revista independiente que sirvió de medio de difusión de sus ideas y que apostó por la defensa de la sindicalización a la que conceptualizó como “una de las formas contemporáneas de agrupamiento humano para defender los derechos de una clase social”. En realidad, *Cuadernos Pedagógicos* fue la voz de los maestros más progresistas quienes, a través de este órgano, hicieron conocer en la esfera de los principios los presupuestos que debían direccionar la acción de los maestros en general. En este sentido defendieron su politización, vista como recurso para la consolidación del que consideraron un inconcluso modelo republicano de gobierno, al tiempo que respaldaron un modelo activo e inclusivo de participación política que debía reemplazar al pasivo-restrictivo del que entendieron el poder omnímodo de las elites había tradicionalmente medrado. Desde esta perspectiva, la participación de los maestros no solo ilustra una de las maneras cómo los sectores medios irrumpieron en la escena política nacional, sino el papel directriz que asumieron para adherir a los otros sectores subalternos a la vida pública del país aunque sobre la base de un sentimiento protector y paternalista distorsionante. El papel altamente propositivo de los maestros encaminó en cierta forma el debate global especialmente sobre la “cuestión indígena” que preocupó a distintos sectores de la sociedad en esos años.

Ahora bien, no solo *Cuadernos Pedagógicos* sirvió a los maestros como mecanismo para afirmar posturas políticas, sino que por el contrario de manera militante utilizaron formas alternativas de lucha, lo que permitió paliar la acción silenciadora y el interés diluyente de los gobiernos de turno en su contra. En este sentido, frente a la clausura del Normal “Juan Montalvo”, decretada por el ministro de Mosquera Narváez en marzo de 1939, los maestros optaron por acoger la idea de los padres de familia de los alumnos del plantel de establecer, como vía alternativa, un normal al que denominaron “Instituto Libre”

que funcionó durante un año.²⁵⁵ Su fundación, en contra del interés gubernamental de desinstitucionalizar el normalismo público, aunque sea coyunturalmente, no sólo contó con el aporte profesional de las más destacadas figuras de la educación,²⁵⁶ sino con el apoyo masivo de distintos sectores de la población, que vieron en ese hecho un ataque al mismo corazón de la inteligencia. En realidad, se trató de una respuesta cargada de significados en tanto denotó no solo una postura de rebeldía, sino la defensa de un capital simbólico encarnado en el normalismo emblemático.

Excluidos prácticamente de cualquier manifestación política durante el gobierno de Carlos Arroyo del Río, tiempo durante el cual, en el marco de una represión dura en general al movimiento obrero y sindical, debieron actuar los más militantes en la clandestinidad pero, al mismo tiempo, en el espacio favorable que al principio les abrió La Gloriosa, buscaron rearmar su cohesión a través de la convocatoria a un congreso primario que tuvo lugar en agosto de 1944. Éste, a diferencia del Congreso de 1930, al que según vimos proclamaron “neutral”, no solo puso en debate asuntos concernientes al campo estrictamente educativo, sino directa y abiertamente los relativos a la sindicalización y politización comprometida de los profesores. Este interés mide los alcances que hasta entonces había logrado un proselitismo hecho en campos restrictivos. En forma manifiesta el Congreso habló de escuela democrática, en rechazo al “falangismo y al fascismo”; planteó, a pesar de la larga presión socio-política en contrario, educación formal política para los maestros y también propuso contundentemente un sindicalismo más conectado con las “organizaciones obreras”. La reafirmación que se hace del interés último señalado se podría creer que buscaba en aquel momento establecer alianzas más consolidadas -un tejido político- con los obreros, que permitiera a los maestros sindicalizados ejercer una presión

²⁵⁵ La Universidad Central abanderó la causa de los maestros en general y en torno a este evento en particular.

²⁵⁶ El listado completo de los profesores que trabajaron en el “Instituto Libre” consta en Guerrero Blum, *El proceso histórico de...*, 51-52.

mayor por la consecución de sus intereses y, por otro lado, a través de las lealtades mutuas, fortalecer una movilización popular en crecimiento. Pensamos que se trató de consolidar un cauce unionista clasista bajo la égida de un sentimiento reivindicatorio posible de concreción en medio del favorable, se entendía, espectro amplio de alianzas políticas que llevó a los socialistas a participar de una cuota de poder en el Estado, bajo el gobierno velasquista de 1944, pero que casi inmediatamente se desarmó.

2.11 Últimas consideraciones

Al cabo del recorrido que hemos hecho sobre las polivalentes miradas que se tejieron en torno a los maestros, unas, cargadas de una idealidad social que buscó colocarlos en la galería de individuos intachables, hacedores más que cualquier otro sector laboral, de funciones sociales elevadísimas, y otras en aparente sentido contrario, descalificadoras y airadamente reclamantes, se ha observado el interés de autoconstrucción de una identidad política y social sobre la base de unos saberes que, apropiados del ideario socialista, iban a contrapelo, aunque no totalmente, del liberalismo clásico. En este caso el discurso al que se acogieron defendió tesis reivindicativas económicas que tuvieron su correlato en la aprobación de una primera ley de escalafón durante el gobierno de Enríquez Gallo y de otra nueva aprobada en 1944 por la Asamblea Nacional, bajo la presión que ejerció no solo la organización sindical del magisterio, sino bajo la que promovió la Alianza Democrática Ecuatoriana que derrotó al gobierno de Carlos Arroyo del Río. El programa político de A. D. E., expresado por los militantes de la sección provincial del Guayas, no sólo propuso en lo referente a la educación un esquema de democratización educativa, sino que expresó el convencimiento de que la reconversión moral del magisterio estaba irremediabilmente vinculada a mejoras de tipo salarial.

Pero quedaría incompleto el planeamiento del problema si no se mira porque la renta que perciban los profesores esté a la altura de sus necesidades, si no se reconoce la necesidad del maestro de vivir como hombre culto, de poder alimentarse debidamente, de vivir en habitaciones confortables, con las seguridades necesarias para sí y su familia [...] La reivindicación económica y moral del maestro, es uno de los puntales básicos de la educación.²⁵⁷

Así pues, el discurso objetivado por el maestro sujeto político recreó permanentemente el saber de un individuo excluido de los elementales beneficios económicos, es decir aquellos que requería para alcanzar una “sobrevivencia digna”. Este saber asumido se constituyó en la principal fuerza motriz de movilización política, y llevó al sindicalismo organizado a reclamar de sus miembros una conciencia de clase identificada con la que concernía a los sectores populares desposeídos. Lo señalado, vinculado al campo educativo, amplió significativamente la relación entre intelectuales y masas populares, es decir entre saber y enseñanza, a diferencia de lo que ocurrió en el siglo decimonónico cuando la figura social del maestro-intelectual estableció, por el contrario, una muy escasa vinculación con los sectores subalternos. Los maestros de estos años perfilaron entonces una reputación de militantes doblemente asociados; por un lado, a su propia organización gremial, y por otro, a los partidos de izquierda, espacios desde donde actuaron militantemente.

En realidad, como se dio a conocer, a los maestros se les proscribió cualquier forma de activismo político al tiempo que se les reclamó ya concretamente, es decir más allá de la idealidad forjada en su torno, una *actividad social de liderazgo* tanto dentro de las aulas escolares como fuera de ellas. Inclusive cuando se les convocó como instrumento de promoción de un nacionalismo patriótico, su direccionalidad debía contener un sentido apolítico. De ello se desprendieron obligaciones laborales que devinieron también en

²⁵⁷ “Programa político de la sección provincial del Guayas”, en Guerrero Blum, *El proceso histórico...*, 57-58.

formas discursivas también idealizadas, en tanto estuvieron asociadas a posibilidades y exigencias de incierta concreción.

El liderazgo social demandado planteó que los maestros se formasen al amparo no solo de la pedagogía sino de los otros saberes sociales que llegaron de Europa y los Estados Unidos, con el fin de constituir un cuerpo de tecnócratas eficientes, desligados de todo compromiso político. Este empeño en pro de los procesos de tecnificación de los maestros no solo fue convocado por las distintas instancias del aparato gubernamental, sino también por algunos de los miembros más reputados del magisterio, empeñados también en el logro de tal objetivo. De lo señalado emana la aparente contradicción que, por un lado, pretendió el apoliticismo meritocrático de los maestros pero que, por otro, por distintas razones, lo convocó implícita y explícitamente como agente político. Esta contradicción -en apariencia real- no fue tal en tanto la constitución de maestros técnicos no estuvo desligada de la dimensión política, ya que el Estado la pensó como herramienta fundamental del proyecto político que planteó la gestación de un prototipo de individuo acorde a los intereses de los sectores dominantes vinculados al sistema capitalista de producción. Además, porque el proceso de promoción de maestros técnicos, impulsado por los maestros destacados, tuvo como telón de fondo la agenda sindical del magisterio que le imprimió al tema educativo, como era consustancial a su esencia, un carácter de centralidad al asumir la educación como única vía posible de impedir una existencia individual al margen de las preocupaciones cívicas y de liberar a los individuos de sus pobres ataduras económicas planteadas en término de servidumbre. Los maestros, señalaron los sindicalistas, “no solamente exigimos a la sociedad mayores atenciones materiales y morales a favor de las escuelas, sino que hemos llegado a considerar como un deber, como una necesidad imperiosa, tanto el

mejoramiento constante de nuestra capacidad científica y técnica como nuestro prestigio moral en el seno de la sociedad en que vivimos”.²⁵⁸

La conversión de los maestros en sujetos técnicos, con sus profundas limitaciones, se inició, como hemos visto, con el establecimiento de los institutos normales en la etapa liberal, y se consolidó en estos años a través de la puesta en marcha de la serie de medidas alternativas de formación. Parecía vivirse entonces un febril ambiente educativo, opuesto a prácticas pedagógicas consideradas tradicionales que todavía bullían fuertes al interior de las aulas escolares. Este ambiente de interpelación propició entonces la progresiva aparición de ese cuerpo de tecnócratas de la educación, quienes accedieron también a cargos burocráticos dentro de las instancias administrativas del Ministerio de Educación, en donde se desempeñaron en mandos de liderazgo, por los que presionaron. Asociados a la burocracia pública, fueron capaces de mantener vigentes, a lo largo del período, las grandes directrices de un programa educativo modernizante que se pensó inclusivo y renovado. Esa posibilidad de mantenimiento de la vigencia del programa educativo, a pesar de la profunda inestabilidad política por la que atravesaba el país, encontraría su explicación en la tendencia “del *hombre* a mantener las normas y ordenamientos habituales”, en los aparatos administrativos públicos como privados.²⁵⁹ Desde esta perspectiva los nuevos burócratas del Ministerio fueron capaces de sostener la versión educativa que vertebró su preocupación en torno al niño, en el interés de reconvertir su identidad por medio, entre otras cuestiones, de paradigmáticas medidas médico-higienistas.

En todo caso, el nuevo capital cultural alcanzado por un número representativo de maestros les sirvió para sostener un discurso educativo conforme a un itinerario forjado a instancias de sus preferencias académicas e intelectuales. Los maestros burocratizados

²⁵⁸ Sindicato Nacional de educadores, “La defensa de Clase”, *Boletín del Sindicato Nacional de Educadores Ecuatorianos*, n.º 1 (1939): 15. La cursivas son nuestras.

²⁵⁹ Weber, *¿Qué es la...?*, 80.

tuvieron clara no sólo la idea del individuo que había que formar, sino la manera cómo tal propósito podía ser alcanzado. Ellos se nos muestran entonces como sujetos apropiados de la problemática educativa que sin embargo plantearon en términos ambivalentes: liberar por la vía de la educación a los individuos de sus “servidumbres” (tal como lo propuso el programa sindicalista) y, por otro, en forma contradictoria, impulsar un modelo educativo que devino en funcional a los intereses de las clases dominantes; modelo que tuvo como marco de referencia la tesis de la formación de la niñez articulada a los procesos de regeneración racial.

Asumiendo que la comprensión de la niñez solo puede ser abordada desde la perspectiva de su historicidad, es decir como sujeto-objeto en permanente construcción y reconstrucción, y que exige “desde el punto de vista de la investigación, el inicio de una búsqueda genealógica en el sentido de rastrear los discurso de una época sin suponer un sujeto destinatario preconstituido”,²⁶⁰ nos proponemos mostrar a continuación cómo dentro del campo de lo social la educación de la infancia se convirtió en instrumento fundamental de intervención al amparo de los desarrollos científicos europeos, apropiados por los maestros en virtud de un proceso amplio y complejo de difusión al que nos hemos referido. Estos desarrollos científicos responsables, en parte, del reconocimiento social de la infancia, respondieron a políticas estatales de reforma social y de integración socio-cultural.

En ese sentido, si bien la interconexión entre los discursos modernizantes que se tejieron alrededor de los maestros con los que se levantaron en torno a los niños fue un factor significativo de la construcción de las identidades modernas de la infancia que se consolidaron durante estos años, éste no fue el único: en el próximo capítulo proponemos que aquel factor estuvo relacionado con otros, vinculados a una trama de intencionalidades

²⁶⁰ Sandra Carli, “Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación y política en Argentina”. En *Historia de la educación en debate*, comp. por Héctor Cucuzza, 207-226. (Buenos Aires: Miño Álvarez Editores, 1996), 209.

que emergieron de instancias políticas, sociales y económicas supra escolares, interesadas en reforzar lo social con fines de control biopolítico de la población.

El sujeto infancia en construcción y la intervención de la que es objeto correspondería al interés vasto estatal de intervención sobre la población, en un momento en el que los problemas acerca de ésta tomaron carta de naturalización en el país. En este sentido, nos enfrentamos a la categoría de Estado moderno propuesto por Foucault para quien se constituye en tal, cuando a efectos de las demandas del sistema capitalista, “la población y su bienestar se convierten en el tema central del gobierno”. A instancias de esta concepción, la familia, antes modelo, pasa a ser objeto de injerencia estatal, con lo que bajo su batuta se constituye en asunto de interés público y en “instrumento de gobierno”.²⁶¹

Desde esa perspectiva de análisis, si bien un grupo de maestros destacados jugaron un rol protagónico en la deconstrucción de los viejos discursos que todavía pervivían sólidos acerca de la infancia, los nuevos discursos apropiados, vinculados a las políticas estatales interesadas en regular la vida de la población, no produjeron procesos liberadores, sino que por el contrario sometieron a los niños a nuevas formas de poder-saber; formas que sirvieron como recurso legitimador y regulador de otros ejercicios de poder moderno. Por algo Hoskin, siguiéndole a Foucault, señala el importante papel de la educación en la construcción de la modernidad.²⁶²

²⁶¹ Marshall, “Foucault y la investigación...” al referirse a las reflexiones del filósofo francés sobre el poder moderno.

²⁶² Keith Hoskin, “Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado”. En *Foucault y la Educación. Disciplina y saber*, comp. por Stephen J. Ball. (Madrid: Ediciones Morata, 2001).

3. NIÑOS E IMAGINARIOS: LOS NUEVOS SABERES SUBJETIVANTES

3.1 Los marcos teóricos de reflexión y el planteamiento del problema

Como objeto historiográfico de estudio la infancia es tema de reciente data. Todo lleva a la consideración de que este sujeto social, recién en la modernidad occidental se constituyó en un concepto renovado que transmutó de una visión ambigua, incierta, de alguna manera deshumanizada de su realidad, a una nueva, que avanzó hacia percepciones que reconocieron sus características específicas; percepciones a partir de las cuales el adulto se habría situado “en el nivel de la necesidad del niño”.

Este hecho, ocurrió en el tránsito de la Edad Media a la Edad Moderna pero se consolidó a partir de las “utopías del siglo XVIII”; utopías que dieron lugar al surgimiento de un “nuevo estado social”²⁶³ en medio del cual la filosofía de Rousseau plasmada en parte en su *Emilio* (1762) llevó a que la infancia emerja ya para entonces, por lo menos en el campo teórico, reconocida. Rousseau quien desarrolló la idea de que “la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres”, no sólo que fomentó la sensibilidad del adulto para con el niño sino que reclamó a sus contemporáneos, en virtud de su postulado fundamental, la “atención a la propia naturaleza infantil”. Por su parte, la filosofía kantiana fue más allá: instituyó la idea de tutelaje del adulto sobre el niño en razón de la propuesta de “incapacidad” de este último de “servirse por sí mismo”. Según Kant en su *Filosofía de la Historia* “La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro”.²⁶⁴ Por extensión, (imposibilitados los niños de toda racionalidad -la que libera a los

²⁶³ José María Borrás Llop, Presentación del Dossier “Historia de la infancia”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 24 (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002), 147.

²⁶⁴ Immanuel Kant, *Filosofía de la Historia* (México: Fondo de Cultura Económica, 1987), 25.

individuos) su condición –idea de la modernidad kantiana- sería la de pupilos o de menores frente al adulto.²⁶⁵

Posteriormente a partir de los conceptos desarrollados por Durkheim, quien se ha dicho sostuvo la premisa de los niños como futuros hacedores políticos y de los de Marx, quien analizó la cuestión infantil como un problema de explotación familiar y social, una historia de la infancia está en proceso de constitución. Según Carli “las producciones de los historiadores han comenzado a otorgar a los niños un lugar en la construcción de la historia”.²⁶⁶

En todo caso, la niñez ha ido paulatinamente desencadenado un interés científico múltiple convirtiéndola no solo en actor social de preocupación de historiadores, sino de psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, juristas, sociólogos o antropólogos. Surgió entonces de ello un vasto campo de saber a su alrededor que conoció dos momentos contemporáneos importantes de inflexión: por un lado, a principios del siglo XX, debido al impacto de los trabajos de Freud que hablaron de la existencia de una sexualidad infantil, y por otro lado, en razón de los reacomodos que las percepciones sobre la niñez experimentaron luego de la II Guerra Mundial, consecuencia de la gran cantidad de niños que quedaron en condición de huérfanos.

Desde el punto de vista historiográfico no se puede dejar de remitir a los trabajos pioneros, por un lado, de Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960)²⁶⁷ y, por otro, al de Lloyd De Mause, *Historia de la Infancia* (1982);²⁶⁸ desde sus visiones específicas (el primero desde la perspectiva de la historia social, y el segundo desde la psicogenética)²⁶⁹ muestran las imágenes –muchas veces dolorosas y

²⁶⁵ Cabe señalar que el discurso kantiano que le confirió al niño un “estatuto de minoridad” ha sido ampliamente debatido y criticado por diversos autores estudiosos del tema. Ver Carli, “Historia de la infancia...”, 207-226.

²⁶⁶ *Ibid.*, 216.

²⁶⁷ Philippe, Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (Madrid: Taurus, 1987).

²⁶⁸ Lloyd De Mause, *Historia de la Infancia* (Madrid: Alianza Universidad, 1982).

²⁶⁹ Ariès, según Alzate, “ha mostrado el carácter *invisible* de las concepciones de la infancia; mientras De

lacerantes- que, desde el siglo IV hasta mediados del siglo XX, obraron en la mentalidad de los seres humanos respecto a la infancia.

Ariès, al abordar su objeto de estudio desde la perspectiva cultural, nos remite a la idea de infancia no como un concepto abstracto sino como un fenómeno que, tal como ocurre con otras elaboraciones culturales, se construye y reconstruye a lo largo de la historia. Desde esta perspectiva muestra que la infancia es una “construcción de la modernidad”, de un tiempo durante el cual, por una serie de factores convergentes, los niños fueron reconocidos por los adultos como sujetos específicos, es decir con características pensadas inherentes a su condición. Así pues, si en la Edad Media, en el marco de una sociedad de clientelas, que “potenció la revalorización de la fertilidad”, los niños, fundidos en convivencia con los adultos, son apreciados como medio de aseguramiento de futuras lealtades,²⁷⁰ y si la niñez es “percibida como época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo”²⁷¹ en la Edad Moderna, cuando emergieron nuevos miramientos en su torno, se despertó, lo que Ariès llama “el sentimiento moderno de la infancia”. Se vive para entonces una “revolución en la afectividad”, en cuyo horizonte simbólico la niñez es pensada desvalida y necesitada de ternura y protección.²⁷²

En medio de esas percepciones, surgió al mismo tiempo la idea de niño promisorio sobre el que se debe intervenir. Así pues paralelamente al aparecimiento de un renovado interés por la educación, la escolarización de los niños se pensó como vía a través de la cual impulsar en ellos la adquisición de un tipo de habilidades concernientes a un modo de pensar la sociedad. Es evidente que en la modernidad, el

Mause ha enseñado que las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza”. María Victoria Alzate Piedrahita, “Concepciones e imágenes de la infancia”, *Revista de Ciencias Humanas*, n.º 28. (diciembre 2001),

<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/rev28/alzate.htm>

²⁷⁰ Graciela Paula Caldeiro, “La infancia, una construcción de la modernidad”. <http://educacion.idoneos.com/index.php/119539>

²⁷¹ Ariès, *El niño y la vida familiar en el...*

²⁷² *Ibíd.*

hecho pedagógico es un fenómeno que no puede soslayar la infancia ya que sin ella es imposible pensar su realización o concreción.

La institucionalización escolar masiva de los niños vino, sin embargo, acompañada de un duro rigor disciplinario que contradujo los renovados sentimientos que los niños ya despertaron. Se desplegó, se ha dicho, un “sentimiento bifronte” sobre la infancia tal como se ha dado en llamar a esa disparidad de actitudes que despertó la niñez para entonces.

Aunque ya es lugar común que la escolaridad está investida de un ropaje que contiene elementos que sirven para trastocar viejos y enquistados moldes de pensamiento en nuevos y renovados, fue Ariès quien, interesado en la historia de las mentalidades, se preocupó de manera original en dar cuenta de ello. Así pues si el medioevo “delegó el cuidado del niño a otras personas”, la Edad Moderna, que le dotó de una serie de particularidades, confinó a los niños a espacios escolares que transformados sirvieron de “instrumento de disciplina severa, protegida por la justicia y la policía”.²⁷³ De ello se deduce que fue en esta etapa cuando se produjo esa profunda imbricación entre infancia y escolarización: la simultaneidad de su apareamiento y complementariedad explica dicha imbricación. En este momento, sujetos los niños al poder del adulto (heteronomía), ubicado el segundo en una situación de superioridad frente al primero, en tanto conoce lo que aquél desconoce, experimentan, en el marco de su escolaridad, un proceso de infantilización al tiempo que la misma sociedad se infantiliza.²⁷⁴ Así pues, Ariès propone que a “principios de la edad moderna, el gran acontecimiento fue el reapareamiento del interés por la educación”; interés resultado de un movimiento dirigido a impulsar un nuevo orden moral promovido por los reformadores humanistas que le dieron a la escuela y a la familia “una función moral y

²⁷³ Ariès, *El niño y la vida familiar en el...*

²⁷⁴ Mariano Narodowski, *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna* (Argentina: Aique, 1994).

espiritual”. Se piensa que “el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, *antes* de dejarle ir a vivir con los adultos”, con ello surge la idea de escolaridad obligada para los hijos y de obligada responsabilidad paternal de someter a los mismos a la escolaridad.²⁷⁵

Como importante resultado emerge al mismo tiempo el encerramiento institucional de los niños en las escuelas y con ello la pérdida de “libertad” que habrían conocido durante el régimen medieval cuando crecieron apegados a los adultos en medio de esa sociedad que veía como natural la convivencia entremezclada de los unos con los otros.²⁷⁶ Así pues, una gran revolución social habría tenido lugar en la modernidad: la nuclearización, privatización y centralidad socio política de la familia cuyo interés va a girar fundamentalmente alrededor del bienestar material, biológico y emocional de los hijos.

Se debe indicar que Ariès manifiesta que las líneas divisorias que se construyeron desde la modernidad entre niños y adultos, no les concernieron solo a ellos, sino que la separación involucró también a los pobres con relación a los ricos (la burguesía) ya que éstos miraron para entonces con verdadero horror la posibilidad de compartir espacios sociales en conjunto. Un sentimiento homogéneo familiar, de clase y racial surgió dando lugar a la supresión de cualquier forma de “yuxtaposición” social que se vivió durante la Edad Media.²⁷⁷

Cuando el Estado empezó enfocar su preocupación en la población y su bienestar, la educación pasó a ser cuestión de interés estatal, de tal manera que aquél se delegó así mismo, en gran parte, la responsabilidad de la formación de los niños, con todas las implicaciones concernientes. Sobre el sujeto infancia masivamente

²⁷⁵ Ariès, *El niño y la vida familiar en el....*

²⁷⁶ *Ibíd.*

²⁷⁷ *Ibíd.*

escolarizado, el Estado pudo dar sustentación a determinados proyectos políticos y sociales, cuya plasmación dependió de la formación de un prototipo de individuo, hecho para servir a determinadas estrategias estatales. Este proceso tuvo como antecedente lo que se ha llamado imposibilidad pedagógica racional de los padres de enseñar a sus hijos. Incapacitados éstos de ofrecerles la educación conforme a las nuevas demandas sociales, traspasaron esa responsabilidad a maestros experimentados, portadores de los modernos saberes pedagógicos, es decir de aquellos que les hacía sujetos idóneos de transmisión de conocimientos y de ideologías. En ese marco, el “traspaso de la educación infantil a la esfera pública requi(rió) de un dispositivo de Alianza, es decir, un contrato tácito entre los padres y los maestros, ya que de otro modo, no e(ra) posible la universalización de la educación”. De por medio se encontraría entonces una cuestión de obligaciones trasladadas y de derechos asumidos. Si en este sentido se tomó como referente a Rousseau, se habló categóricamente de concesión a los maestros de los derechos naturales que les son a los padres sobre sus hijos, en virtud, en cambio, de la asunción por parte de éstos de los deberes naturales paternales, resultado del acuerdo de delegación de responsabilidades. Se ha consagrado entonces un modelo mediante el cual los niños habrían quedado sujetos a los adultos bajo la forma heterónoma de dependencia; forma que solo se va a resquebrajar a finales del siglo XX debido a las otras posibilidades culturales extraescolares que el niño es capaz de recibir a través de los medios masivos de comunicación que operan como desestabilizadores de la autoridad del maestro.²⁷⁸

Los estudios de Ariès, tal como lo establece Carli, abrieron el cauce a otros trabajos sobre infancia: unos que siguieron sus mismos derroteros conceptuales y otros, sin embargo, que rompieron con la línea de análisis inaugurada por ese autor. Jacques

²⁷⁸ Juan Carlos Tedesco, “El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna”, (Buenos Aires: Editorial Santillana, 2007).

Gelis, que sigue a Ariès, señala Carli, se interesa por establecer la relación entre los procesos de encausamiento social de la niñez y la revolución educativa del siglo XVIII. Para este autor escuela y familia lejos de ser instituciones en contradicción, dice la misma Carli, fueron como dos aristas que convergieron a un mismo punto de interés: el niño preso de sus instintos primarios al que había que encausar, someter e integrar socialmente. Se trata de un trabajo que mira en la larga duración el proceso de individualización que la infancia experimenta en la modernidad; idea que confirmó la hipótesis de Ariès referida a que la infancia no existió en las sociedades de Antiguo Régimen, sino que por el contrario ésta fue producto de los procesos de modernidad. Gelis preocupado al igual que Ariès por escarbar en la comprensión de las estructuras mentales sociales, señala como cuestión fundamental lo siguiente: el “‘sentimiento de infancia’ ha de interpretarse [...] como signo de una mutación sin precedentes de la conciencia de la vida y del cuerpo en occidente. A una concepción de la vida que era la de la estirpe y la comunidad la sustituyó otra: la de la familia nuclear”.²⁷⁹

Por su parte el trabajo de Lloyd De Mause, síntesis psichistórica interpretativa, cuestiona las hipótesis de Ariès y sostiene que los cambios que la infancia va experimentando a lo largo del tiempo no obedecen a “transformaciones tecnológicas o económicas”, sino que independientemente de que ellas se produzcan o no, son resultado de cambios “psicogénicos de la personalidad resultantes de interacciones entre padres e hijos en sucesivas generaciones”.²⁸⁰ Sobre la base de este presupuesto el autor establece seis distintos períodos a través de los cuales habría pasado la crianza de los hijos a lo largo de la historia en “los países más adelantados”: infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, socialización y apoyo. El salto de un momento a otro estaría relacionado con la superación generacional cada vez en aumento de las

²⁷⁹ Jacques Gelis, *La individualización del niño*, http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Gelis_Unidad_3.pdf, 7

²⁸⁰ De Mause, *La evolución...*

ansiedades de los padres, quienes en los períodos históricos más avanzados de crianza están en mayor capacidad de volcar toda su atención a las necesidades siempre apremiantes de los hijos. De Mause sostiene en este sentido que las prácticas de crianza juegan un papel social fundamental en tanto, dice, éstas no son uno más de los elementos culturales sino que por el contrario “son la condición misma de transmisión y desarrollo de todos los elementos culturales e imponen límites concretos a lo que se puede lograr en todas las demás esferas de la historia”.²⁸¹ Al establecer en un sentido evolutivo la situación de los padres y de los hijos que va de peor a mejor, De Mause se aparta del planteamiento involutivo de Ariès para quien, veíamos, los niños no reconocidos como tales en la Edad Media experimentaron una situación de libertad al vivir confundidos con los adultos, mientras en la Edad Moderna, por el contrario, pasaron a una situación de encerramiento institucional en las escuelas.

Si bien los trabajos de Ariès y de De Mause influyeron decisivamente en la comprensión de la historia de la infancia, éstos también han sido objeto de diversos cuestionamientos. Para unos, Ariès vacía su problemática de todo contenido político al dirigir su atención sobre todo a las continuidades vinculadas éstas a la noción de mentalidad, de tal manera que sustrae a este concepto de las “luchas sociales”²⁸² y, para otros, como Stone, Ariès no convence porque considera que sus fuentes son poco confiables para demostrar las hipótesis que plantea y porque su análisis obvia la manera cómo cambios referidos a aspectos concernientes a lo político y a lo económico afectan los modos familiares.²⁸³ Por su parte, el trabajo psichistórico de De Mause, apegado al psicoanálisis, al restarle toda importancia a los aspectos culturales que operan como modificadores de la “subjetividad infantil” ofrece, se ha dicho, una visión sesgada de la

²⁸¹ *Ibíd.*

²⁸² Carli, *Niñez, pedagogía y política...*, 27.

²⁸³ Lawrence Stone, *El pasado y el presente*”, citado por Zoila Santiago Antonio, *Los niños en la historia. Los enfoques historiográficos de la infancia*, en http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/takwa/takwa1112/zoila_santiago.pdf

relación que se establece entre padres e hijos en cada momento de la historia. Al pasar por alto fenómenos externos que afectan dicha relación tiende a sobredimensionar el papel de aquellos en la crianza de los hijos. Como se señalaba, más allá de las críticas que estos autores han recibido, no cabe duda que cada uno (Ariès desde la perspectiva socio-cultural y De Mause desde la psicoanalítica), abrieron caminos nuevos a los dilemas concernientes a la historia de la infancia.

Un vuelco renovado experimentó la disciplina con los trabajos realizados por otra serie de autores influidos por los instrumentos teóricos desarrollados por Foucault.²⁸⁴ A partir de la idea foucaultiana de los poderes localizados o micropoderes (que imposibilitan la idea de poder hegemónico, como bien sostiene Carli) estos autores, señala Marshall, han hecho de la escuela como institución de disciplinamiento y de vigilancia de los niños el foco de su atención. Poder moderno y dominación (control social) son dos de algunas de las cuestiones alrededor de las cuales giran las reflexiones de estos historiadores sobre la infancia.²⁸⁵ Se ha producido nuevamente, a la luz del mapa categorial de Foucault, un viraje a las preocupaciones de orden político antes olvidadas.²⁸⁶

Desde la perspectiva sociológica el interés acerca de la educación y de la relación de ésta con los niños ha corrido pareja en los últimos tiempos. A partir de la introducción del concepto de *capital cultural* que no puede ser entendido sin considerar la base crematística o económica en el que se asienta, Bourdieu se preocupa de las instituciones educativas en tanto, con la herencia familiar, las observa como medios donde se realiza la adquisición de ese capital.²⁸⁷ En este sentido, Bourdieu imposibilita

²⁸⁴ Un ejemplo importante de la influencia de Foucault entre los historiadores de la educación se encuentra en Stephen J. Ball, comp., *Foucault y la educación. Disciplina y saber* (Madrid: Ediciones Morata, 2001), algunos de cuyos artículos han sido antes citados.

²⁸⁵ Marshall, "Foucault y la investigación...", 18.

²⁸⁶ Carli, *Niñez, pedagogía y política...*, 27.

²⁸⁷ Es conocido que Bourdieu desarrolla sus reflexiones sobre el tema de la educación en tres obras: *La reproducción*; *Los herederos*, en coautoría con Jean-Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron, y en

la visión idealista, republicana, ecuménica de educación ya que esa percepción es para él, señala Morales, “una acción de violencia simbólica puesto que trata de hacer pasar una forma particular de pensar, de hacer y de actuar por una forma universal en un mundo indefinido de posibilidades culturales”.²⁸⁸ La universalización cultural construida, objetivada y arbitraria exige su des-idealización porque detrás se encuentra legitimado un sistema que “reproduce la desigualdad en la distribución del capital cultural”²⁸⁹. En este sentido la escuela sirve, por un lado, para sacralizar determinadas formas de capital cultural y, por otro, para recrear el orden social, y para producir una disposición jerárquica cuando gestiona la puesta en marcha de un solo capital cultural heredado objetivado, colocando a los que previamente lo poseen en situación de ventaja y a los que no en situación contraria. “Mitos como el de don o aptitud e ineptitud natural” surgen de tal situación.²⁹⁰ El capital cultural juega entonces un rol importante en la significación de los procesos educativos, ya que es “factor de peso en el éxito educativo”. Sin embargo, aunque la escuela, sostiene Bourdieu, sirve a la reproducción de la estructura social, ello no significa, señala en el prefacio a la reedición de *La Reproducción*, contenido también en su obra *Capital cultural, escuela y espacio social*, que se deba negar “las resistencias de los dominados” y las posibilidades que tienen algunos individuos de escapar de la estructura social.²⁹¹

Así pues, historiadores de la educación y de la infancia, preocupados por comprender las implicancias culturales que caracteriza la dinámica de la escuela, han tomado como referente de análisis las categorías conceptuales desarrolladas por Bourdieu. La misma Carli se apropia del concepto de *campo* del sociólogo francés para

Capital cultural, escuela y espacio social, en Luis Carlos Morales Zúñiga, “Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación”, *Reflexiones*, vol. 88, n.º 1 (2009): 158.

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11516/10861>

²⁸⁸ *Ibíd.*

²⁸⁹ *Ibíd.*, 159.

²⁹⁰ *Ibíd.*, 160.

²⁹¹ Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*, 8.ª ed. (México: Siglo XXI Editores, 2008), 125.

ubicar no solo institucionalmente los saberes, sino para dar cuenta cómo en los espacios intelectuales los agentes se disputan un “saber legítimo sobre el niño”.

En este capítulo nos interesa observar la infancia como resultado de un proceso de sometimiento corporal y mental a un poder/saber de carácter opresivo que se ejerce a través de tecnologías disciplinarias que se ejercen sobre los niños. En un momento de la historia ecuatoriana, según vimos en el capítulo anterior, en que la intelectualidad se apropia de los saberes modernos referidos a la sociedad y al individuo, se develan a su conocimiento objetivados los niños, a la par que se desencadenan percepciones sobre ellos que engarzan con las maneras de pensar el país, la nación y la cultura. En este sentido se procuró, tal como vimos en el capítulo anterior, que los maestros sujetos cumplan un rol importante en el proceso de disciplinamiento de los niños de acuerdo a la ciencia pedagógica -la Escuela Nueva- que propuso profesores capacitados para niños en actividad. Así pues, si el modelo lancasteriano, asignó al profesor roles mínimos, tal como lo hace notar Dave Jones,²⁹² la Escuela Activa le demandó funciones rigurosamente especializadas que estuvieran en sintonía con lo que se consideraban los intereses del niño.

Si nos situamos en la cuestión de los saberes modernos, los proponemos como factores fundamentales de las nuevas formas de pensar la niñez que surgieron consolidadas en la etapa de nuestro estudio en el país. Al amparo de éstos se repensó un modelo de infancia que debía servir a la plasmación de una nación imaginada culturalmente homogénea. Consideramos sin embargo que estos nuevos saberes “contaminados” de las viejas percepciones culturales acerca de los niños fueron, así condensados, los que realmente modularon los discursos acerca de los niños. Se trata entonces de la gestión de un nuevo capital cultural que lucha por imponerse, pero que o

²⁹² Dave Jones, “La genealogía del profesor urbano”. En *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, comp. por Stephen J. Ball. (Madrid: Ediciones Morata, 2001), 63.

bien penetra desfigurado en las instituciones gestoras de los niños o bien entra en conflictos con las percepciones culturales de antaño que perviven en las mismas. Sobre la base de las hipótesis diseñadas cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿Cuáles saberes configuraron el saber sobre el niño? ¿Cuál fue la forma que asumió el discurso acerca de ellos? ¿Qué técnicas disciplinarias concretas sirvieron para disciplinar y normalizar a la niñez?

3.2 Las bases decimonónicas de disciplinamiento infantil: lancasterianismo y lasallismo

Sobre la historia de la infancia en el Ecuador prácticamente no se ha dicho nada. Bajo tal certeza, si le seguimos a Ariès, habría que comenzar preguntándose ¿cuándo surgieron los discursos acerca de la niñez en el Ecuador? o ¿cuándo la infancia fue objeto de discursos? La respuesta a esta pregunta que exigiría rastrear la historia de la infancia en la larga duración, asunto que no es el propósito de este trabajo, nos lleva a proponer, sin embargo, en razón de las evidencias encontradas que una forma peculiar de inteligibilidad sobre la niñez surgió en el país a partir de la Revolución Liberal y que sobre la base de las percepciones que aparecieron en ese momento, la viejas visiones de antaño, aunque con dificultad, dieron paso, en las siguientes décadas a otras reformuladas. Sostenemos entonces que el desequilibrio y la discontinuidad marcaron este momento de la historia de la infancia ecuatoriana cuando al mismo tiempo el modelo moderno laico de educación tomaba carta de naturalización en el país.

La búsqueda por romper con la tradición llevó a algunos intelectuales pedagogos de nuestra época de estudio a visibilizar memorias traumáticas de infancia que remiten a experiencias vividas por ellos en lo que llamaron críticamente “escuela tradicional”. Estos testimonios hacen pensar en la frase con la que De Mause inicia el primer capítulo de su ya citado libro: “la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos

empezado a despertar hace muy poco”. En realidad lo que pretendemos es mostrar cómo, a la luz de las formas modernas de mirar la infancia en la etapa que estamos estudiando, se visualizaron recuerdos lacerantes, que a manera de denuncia, sirvieron para deslegitimar los considerados viejos métodos escolares de disciplinamiento y legitimar los nuevos modelos pedagógicos en los que esos educadores se habían formado y que fueron pensados como remedio para sanar todos los males que físicos y morales se entendían aquejaban a los niños ecuatorianos, antes de su puesta en marcha.

Consideramos que el concepto de *escuela tradicional* es una construcción histórica que surgió para connotar negativamente los modelos pedagógicos del siglo XIX que imperaron a lo largo de esa etapa en el país. Nos parece importante, aunque sea muy brevemente, referirnos a esos modelos porque a ellos corresponden tecnologías disciplinarias que fueron combatidas a partir de la Revolución Liberal, y que pervivieron y entraron en tensión con algunas de las vertientes de la Escuela Nueva que se intentaban imponer a partir de 1925.

Si nos ubicamos en la segunda mitad del siglo XVIII, “época a la que generalmente se le atribuye una dinámica de modernización”²⁹³ podemos aproximar la hipótesis que ya en ese momento se fue gestando, en el marco del proyecto civilizatorio de Espejo, un proceso mediante el cual la infancia se visibiliza como cuerpo físico que podía ser objeto de intervención. Espejo, quien anunció en *Las Primicias de la Cultura de Quito* “tanto a los quiteños como a los europeos que Quito está dando sus primeros pasos en el proceso que ha de llevarla desde la barbarie hasta la Ilustración”²⁹⁴, planteó la idea del Estado como órgano regulador, que puede “intervenir en la reproducción de la economía y, sobre todo, en la formación de los individuos, en las estructuras de la

²⁹³ Natalia León, “Género, matrimonio y sociedad criolla en Cuenca durante la segunda mitad del siglo XVIII”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 10 (I semestre 1997): 19.

²⁹⁴ Fernando Albán, “Entre la máscara y el rostro”. En *La cuadratura del círculo. Cuatro ensayos sobre la cultura ecuatoriana*, (Quito: Orogenia Corporación Cultural, 2006), 30.

familia, de la salud pública y en el vasto espacio de la vida privada”.²⁹⁵ La materialidad del pensamiento de Espejo se encontraría vinculada a la actividad médica que desarrolló en el Hospital San Juan de Dios, creado por Felipe II en 1565, bajo la denominación de “Hospital de la Santa Misericordia de Nuestro Señor Jesucristo”. En el hospital, portador de múltiples proyectos médicos y benefactores a lo largo de su dilatada historia, se habría abierto el camino a una visión moderna de la infancia al asumir la ciencia como forma de vigilancia e intervención sobre el cuerpo de los niños.

Espejo en su *Carta sobre la educación de los niños* participó del ideal rousseauiano del “hombre es bueno por naturaleza” y planteó una interpretación tradicional de la sociedad colonial incapaz de permear los nuevos discursos que la Ilustración europea creaba en el siglo XVIII sobre la infancia. Fiel a esos principios, a pesar de su escepticismo de una posible realización quiteña, propuso un niño en retorno a su consustancial bondadosa naturaleza y una educación que se edifique sobre la base de ese reconocimiento. Pensando en un sistema socio cultural jerárquico y plagado de ignorancia, Espejo defendió un programa educativo que erradicase la violencia sistemática en las escasas y pobres aulas escolares coloniales y que, por el contrario, operase con espíritu benigno sobre el cuerpo y alma de los niños ya que decía “el dolor es un mal, y que no puede producir definitivamente un bien”.²⁹⁶

A partir de la independencia hasta la etapa garciana imperó el sistema lancasteriano de educación que trajo consigo una idea renovada de la infancia. Este sistema cuya más importante característica radica en su convocatoria a la masificación institucionalizada de los niños en el sistema escolar, posible por la metodología de enseñanza piramidal desencadenante que postula, inauguró el uso de recursos institucionales propios de una escuela renovada, con el propósito de poner en marcha un

²⁹⁵ *Ibíd.*, 49.

²⁹⁶ Eugenio Espejo, *Primicias de la cultura de Quito*. En Carlos Paladines Escudero, *Historia de la Educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos* (Quito: UPS, 1997), 70.

“examen detallado de los participantes efectivos y virtuales del quehacer institucional” a través inclusive de los propios alumnos colocados ellos mismos en situación de reguladores del sistema.²⁹⁷

El lancasterianismo aparece, por un lado, en el contexto de la Revolución Industrial y, por otro, vinculado a la tesis clásica iluminista de la universalización de la educación.²⁹⁸ Se entiende, señala Narodowski, citándole a Weinberg, la presencia de nexos entre el método lancasteriano y la emancipación de América Latina, cuya puesta en marcha está vinculada a “un tipo de postura pedagógica política”,²⁹⁹ que no puede ser sino propia de la Ilustración. Bolívar y posteriormente Rocafuerte (este último desde su liberalismo americano basado sobre todo en el principio de los derechos del hombre y del ciudadano), propusieron una reforma social tendiente a escolarizar la infancia sobre el paradigma lancasteriano.³⁰⁰

Estas señales de modernidad incluso en las instituciones escolares, lugar de privilegio para la “creación/control” de la categoría de infancia,³⁰¹ se dieron en medio de una sociedad en la que imperaba la asimetría, el disenso y en la que “pedazos enteros del antiguo régimen” como dice Demélas y Saint-Geours, subsistían reinantes en la mentalidad de gran cantidad de ecuatorianos.³⁰² No se puede pasar por alto, sin embargo, que fueron muy pocos los niños incorporados a las escuelas, de tal manera que el ideal Ilustrado de inclusión educativa universalizada, en el caso ecuatoriano, estuvo profundamente desdibujado y ello a pesar del sistema lancasteriano de

²⁹⁷ Narodowski, *Infancia y poder. La conformación...*, 143.

²⁹⁸ *Ibíd.* 140-141.

²⁹⁹ *Ibíd.*

³⁰⁰ El método lancasteriano, desarrollado por Bell y Lancaster en Inglaterra, correspondió también al proyecto educativo bolivariano. En el Ecuador, sostenidamente desde la época bolivariana hasta la llegada de los Hermanos Cristianos, las escuelas ecuatorianas funcionaron apegadas a este sistema de enseñanza, de tal manera que inclusive en 1839 se contrató al pedagogo Juan Rodríguez Gutiérrez para que lo difundiera en todas las escuelas primarias del país. Julio Tobar Donoso, *La instrucción pública en el Ecuador 1830 a 1930. Apuntes para su historia* (Quito: Escuela Tipográfica Salesiana, 1930), 294.

³⁰¹ Emilio García Méndez, “Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina”. En *Derecho a tener derecho*. (Quito: Editorial UNICEF, 1988).

³⁰² Marie-Danielle Demélas e Ives Saint-Geours, *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador 1780-1880* (Quito: Corporación Editora Nacional / Instituto Francés de Estudios Andinos, 1988).

educación que iba por vía contraria. En 1839, según memoria gubernamental, sólo concurrían a los establecimientos educativos 4.869 alumnos (4.323 niños y 546 mujeres); una década después, 10.679, y veinte y dos años más tarde, 14.731. Esta cifra sólo se duplicó en 1875, al fin del período garciano.³⁰³

Así pues, una gran cantidad de población infantil vivía al margen de la educación. Frente a lo señalado habría que preguntarse ¿qué versiones giraban en torno a la infancia en el Ecuador fuera de los espacios escolares, especialmente en aquellos en donde la noción de escuela era tan solo una idea vaga en la primera mitad del siglo XIX, resultado de la inexistencia de un sistema nacional de educación?³⁰⁴

En vista de que no es ese el propósito de este trabajo no vamos a detenernos en la cuestión, que requeriría una larga investigación, pero si podemos señalar que todo apunta a la consideración de que los niños eran percibidos como hombres en pequeño y, en tal sentido, por ejemplo en las áreas rurales se consideraba natural su involucramiento en las labores agrícolas que concernían a sus padres, quienes para poder cumplir con los trabajos que les demandaba el hacendado y para alcanzar a abastecer algunas de sus necesidades vitales los llevaban a trabajar con ellos. Se debe señalar que el mismo sistema lancasteriano vino todavía impregnado de la idea de los niños pensados como hombres-pequeños cuando propuso trasladar las responsabilidades dentro de la escuela que les concernían a los adultos maestros. A través del sistema de premios y castigos, consustancial a la pedagogía lancasteriana, el más aprovechado era designado para conducir el proceso de aprendizaje de sus pares, con lo cual, aunque el profesor estaba ubicado en la cúspide de la pirámide organizacional del sistema institucional escolar fue en cierta forma desplazado por el niño monitor, es decir por aquél al que se le delegó funciones que en otros sistemas pedagógicos le corresponde

³⁰³ En Informes de los Ministros del ramo de esos años, en Julio Tobar Donoso, *La instrucción pública en el Ecuador...*, 294.

³⁰⁴ En 1839, en Ecuador habían 170 escuelas: 138 de varones y 31 de mujeres. *Ibíd.*

exclusivamente al maestro. De hecho Narodowski, quien concibe el método monitorial como revolucionario, sostiene que en la vida cotidiana de la institución escolar lancasteriana circulaba la idea de niño como hombre-adulto.³⁰⁵

Aunque la aplicación del método lancasteriano en Europa y otras partes no sólo significó una “renovación del método didáctico”, sino que “revolucio(nó) la percepción acerca de no pocos elementos de la constitución de la institución escolar moderna”,³⁰⁶ en el caso ecuatoriano la tradición conservadora y la Iglesia de bases medievalistas y tridentinas, con enorme peso de influencia ideológica en la sociedad en su conjunto, reguló el imaginario social acerca de los niños y orientó su educación inclusive a través de prácticas no escolarizadas que se llevaban a cabo fuera de los intramuros escolares.³⁰⁷ De hecho cuando el pedagogo norteamericano y protestante Isaac W. Wheeler, profesor de la escuela de niñas Santa María del Socorro fundada por Rocafuerte, optó por un proselitismo político-religioso adverso a los dogmas católicos, desencadenó de manera inmediata respuestas contrarias a su postura, especialmente de un ala erudita de miembros de la Iglesia Católica, la que a través de la prensa conservadora quiteña procuró convocar a la oposición generalizada del pueblo católico.³⁰⁸

Durante el gobierno contradictorio de García Moreno en tanto “democrático y exclusivo, conservador y liberal, republicano y absolutista”,³⁰⁹ el modelo de educación católica que impulsó con el propósito de dar cabida a la formación de ciudadanos morales y buenos cristianos, no se contrapuso a la “enseñanza ‘democrática’ y modernizadora”,³¹⁰ que el gobernante reclamó al mismo tiempo. Por el contrario esta visión dual, poco afecta al criterio de que “los tiempos modernos son laicos”, era la

³⁰⁵ Narodowski, *Infancia y poder. La conformación...*, 173.

³⁰⁶ *Ibíd.*, 134.

³⁰⁷ Según Julio Tobar Donoso en las primeras décadas republicanas, la mayoría de escuelas era de carácter privado y municipal. *La instrucción pública en el Ecuador...*, 294.

³⁰⁸ Entre otros Joaquín Miguel de Araujo. Tobar Donoso, *La Instrucción Pública en el Ecuador...*, 291-292.

³⁰⁹ Demélas y Saint-Geour, *Jerusalén y Babilonia. Religión y política...*, 178.

³¹⁰ *Ibíd.*, 185.

fórmula idónea que podía llevar a la población a la verdadera libertad y a la plena civilización, idea cara al proyecto político garciano.

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y las Hermanas del Sagrado Corazón traídas por García Moreno para educar a niños y niñas portaron consigo el sistema de enseñanza simultánea con el que se identifica al fundador de la orden, Juan Bautista de La Salle (1651-1719). Contrapuesto al método de enseñanza lancasteriano, el sistema simultáneo propone reunir en una misma clase a alumnos con habilidades parecidas para que todos se instruyan con un mismo texto escolar y sigan simultáneamente las lecciones del maestro. Este sistema convirtió al profesor en modelo y centro de la atención de los niños, pero al mismo tiempo en objeto de supervisión y control escolar ya que el método le exigía concentrar toda su atención e interés en la clase³¹¹ sobre la que estaba obligado a ejercer un gran dominio y liderazgo. Entonces bajo este sistema “el conjunto del cuerpo de los niños” está sometido a la mirada escrutadora y abarcadora del maestro que no puede escapar a la del niño, obligado a su vez a prestarle toda su atención de manera rígida. Según Narodowski la instrucción simultánea

guarda fuertes correspondencias con el modelo de la misa católica: un padre que ocupa un lugar elevado y que desde allí opera hacia el conjunto de sus fieles. Situación de inmovilidad del sacerdote; situación de inmovilidad de los fieles, ambas partes interactúan en un ámbito definitivamente estipulado.³¹²

Este sistema, del que Oscar Saldarriaga señala pretendía “actuar sobre un móvil ‘más profundo’ de la acción humana, un principio a la vez más ‘interior’ y más ‘positivo’ de la subjetividad sobre el cual asentar una tecnología de formación que superara la ‘artificiosidad’ o la ‘superficialidad’ atribuidas a la disciplina lancasteriana”,³¹³ lleva a pensar en la presencia embrionaria de un enfoque

³¹¹ Jellinger Symons, *School Economy: A Practical Book on the Best Mode of Establishing and Teaching Schools*, citado por Dave Jones, “La genealogía del profesor urbano”. En *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, comp. por Stephen J. Ball (Madrid: Ediciones Morata, 2001), 67.

³¹² Narodowski, *Infancia y poder. La conformación...*, 137.

³¹³ Saldarriaga Vélez, *Del Oficio de Maestro...*, 159.

psicopedagógico que apela a la inteligencia del niño como medio de clasificación y normalización gracias a lo cual es posible ubicarlo en grupos de similares características mentales.

Aunque como vimos el método simultáneo no fue una novedad en la Europa del siglo XVIII, cuando llegó a Ecuador y otros países de América Latina a mediados del siglo XIX, puso en tela de duda las bases lancasterianas que configuraban el sistema educativo ecuatoriano y las de los otros países de la región funcionando hasta entonces bajo el mismo registro pedagógico. A través de su uso, los Hermanos Cristianos intentaron deslegitimar el lema propio de la “enseñanza monitorial” de la “letra con sangre entra” y reemplazarlo por otra tecnología disciplinaria que, como correspondía a su sistema, abortara el castigo corporal por “sanciones morales” aplicadas en forma escalonada y de manera paternal.³¹⁴ Julio Tobar Donoso dice que

desde el primer día, el extenso programa de los nuevos planteles (de los Hermanos Cristianos) causó admiración y sorpresa; y sobre todo llamó la atención de todos la eficacia de novedad de los métodos, *la mayor suavidad de las sanciones escolares*, el cuidado de la vida física del niño, la proscripción de los vestidos propios de la raza india en las escuelas.³¹⁵

A pesar de que el método simultáneo en su dimensión tradicional sirvió de medio positivo de formación confesional, al mismo tiempo, en su dimensión moderna, trajo consigo incorporado nuevos saberes sobre la infancia. El cuidado de la vida física del niño, la higiene escolar convocada, la inclusión de la enseñanza de las ciencias naturales en el currículo escolar son aspectos pedagógicos propios de las posibles significaciones en ese sentido.³¹⁶

El método simultáneo de los Hermanos Cristianos, a pesar de que significó un quiebre pedagógico metodológico con respecto al lancasteriano y de que vino

³¹⁴ *Ibíd.*, 163.

³¹⁵ Tobar Donoso, *La Instrucción Pública en el Ecuador...*, 29. Las cursivas son nuestras.

³¹⁶ “Los Hermanos Cristianos, dice el mismo Tobar Donoso, se encargaron de la formación de una Quinta modelo, en que se debía enseñar la ciencia del cultivo del campo, para lo cual se cedió provisionalmente parte de la Alameda”. *Ibíd.*

acompañado de saberes más complejos sobre la infancia, como lo detecta Saldarriaga, (de allí el interés de los Hermanos Cristianos por el cuidado físico del niño), sirvió en el caso ecuatoriano, para fomentar el discurso confesional dogmático sobre el mundo en el que estaba tan interesado particularmente el garcianismo en su afán de “redimir y moralizar” el cuerpo social. Es cuestión conocida que se trató de un programa educativo al servicio de un proyecto político que vio en la difusión de los valores ético-religiosos el medio a través del cual pegar en unidad nacional las regiones centrífugas ecuatorianas.³¹⁷ Nos encontramos entonces con la existencia de un espacio escolar profundamente ideologizado y politizado.

En todo caso, tanto el método lancasteriano como el simultáneo trajeron consigo la idea de quiebre e inflexión. Narodowski dice con respecto al primero que en sus distintos aspectos “conforma una discontinuidad en el devenir del discurso pedagógico”.³¹⁸ Así pues, la propuesta, por ejemplo, de la metodología de premios y castigos que instituyó este sistema estuvo encaminada a gestionar una población que sirviera a los intereses del capitalismo industrial boyante que necesitaba incorporar al sistema fabril mano de obra adiestrada. Por su parte el sistema educativo simultáneo puso en tela de duda la formación utilitarista del lancasteriano y propuso, por el contrario, “tecnologías éticas” introspectivas que deshicieran la “sumisión (del alumno) a un orden exterior”.³¹⁹

Sobre la base de lo señalado se puede constatar la presencia de tecnologías disciplinarias que asumieron rasgos particulares según el sistema educativo en el cual les tocó actuar a los maestros a lo largo del siglo XIX. Juegos de verdad y subjetividades infantiles están detrás de esas tecnologías que en el caso de las del sistema lancasteriano llevaron a consagrar como “medida normal” el niño competente y

³¹⁷ Juan Manguashca, “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol...”.

³¹⁸ Narodowski, *Infancia y poder. La conformación...*, 167.

³¹⁹ Saldarriaga, *Del oficio de Maestro...*, 160.

ambicioso afín a la idea de individuo productivo, y en el caso del lasallismo el niño virtuoso, moralizado y piadoso,³²⁰ afín a la idea de civilidad.

Para asegurar la obediencia infantil, la escuela institucionalizó formas violentas de ejercicio de poder como el castigo corporal o psicológico y la vigilancia minuciosa de los niños. Lancasterismo y lasallismo, con las diferencias y propósitos que les fueron propios, invocaron y pusieron en marcha, a su manera, esos medios persuasivos violentos de disciplinamiento que sirvieron a la causa del poder civil y religioso.

Una mirada hacia atrás muestra que el castigo corporal era recurrentemente utilizado en las escuelas de la segunda mitad del siglo XVIII en el Ecuador. Eugenio Espejo, quien como vimos desafió el sistema escolar imperante y propuso una nueva utopía con respecto a la infancia, se encargó de develar la realidad escolar cruel que los niños vivían al interior de las instituciones educativas.

Pero como no es dable a un solo individuo prevenir cuando puede ocurrir en el orden de la reforma, o mejor diré generación de la ilustración de Quito, se le ha pasado a Usted tratar de un punto substancialismo para la consecución de un objeto tan noble. Es pues avisar a los maestros de que sean tales y no tiranos de los jovencitos a quienes enseñan, dándoles el modelo de la conducta que han de observar en sus castigos. La 1era., máxima, que deberían tener presente es que el Maestro ha de hacerse primero amar que temer; porque de ella depende su moderación y el amor de los niños a su persona, y doctrina; y la segunda conducir a los Escolares por los caminos del agasajo, y del honor, [...] La lenidad, el buen tratamiento, el semblante agradable, y el disimulo de los defectillos pequeños de los jóvenes hace que éstos no falten a la escuela, y se apliquen al saber. Al contrario un grito horrible, una cara de condenado, y saña con el agregado de un azote siempre levantado para descargarlo con tiranía sobre unas carnes tiernas y delicadas, entorpece a los Niños, los amedrenta, aborrecen el estudio, hasta huyen de la casa de los padres, que los obligan ir a su enemigo, y comienzan a aprovechar en la carrera de los vicios.³²¹

El texto entonces expresa un modelo pedagógico dentro del cual el esquema de disciplinamiento infantil se atiene a un duro régimen de castigo que pesó en forma negativa sobre los niños que en muchas ocasiones los llevó a evadirlo. Así pues, el

³²⁰ Narodowski, *Infancia y poder. La conformación...*, 149. El autor sostiene que el lancasterismo “no excluye el aprendizaje de saberes morales” pero se trata de la incorporación de nuevos vinculados a un tipo de moral: la del mercado.

³²¹ Eugenio Espejo, *Primicias de la Cultura de Quito*. En Paladines Escudero, *Historia de la Educación y el pensamiento...*, 84.

abandono de la casa familiar que vino en algunos casos como consecuencia, minaba, por sus implicaciones, lo hace notar Espejo, el orden moral cristiano o “matriz ética” que se intentaba imponer por la vía de la educación al tiempo que convertía al “maestro tirano” en el artífice de tal situación.³²²

Reinaldo Murgueytio en su *Bosquejo histórico de la escuela laica ecuatoriana* señala que en el siglo XVIII

el primer instrumento efectivo de que se proveían los maestros era el látigo de ramas retorcidas e hirientes para atemorizar a los niños desde los primeros momentos, imponiendo el silencio absoluto en las clases, de tal modo que no se oyera ni el volar de una mosca cuando el maestro hacía las preguntas y daba las respuestas uno o dos veces hasta que los niños las aprendieran de memoria y luego repetirlas una o diez veces, cada frase. Y si alguien se permitía interrumpir el proceso rutinario y agobiador con alguna pregunta o con alguna travesura, era castigado violentamente con varios azotes y bofetadas hasta lograr que fluyese sangre de las víctimas [...].

El saber castigar y ser enérgico con los muchachos era un mérito pedagógico que permitía el ascenso y el mejoramiento del sueldo.

En muchas escuelas había y se cultivaba el prejuicio sangriento de que los niños necesitan sufrir, sangrar, soportar vejámenes para llegar a ser hombres capaces en la lucha por la vida.

Aún en los mismos hogares proletarios había un lugar especial para colocar el azote largo, de muchas ramas, debajo de la estampa o busto del santo custodio o favorito de la familia, vergajo que infundía el orden y la obediencia en la casa, con su simple presencia.³²³

La visión reveladora de Murgueytio con respecto a los métodos disciplinarios que la escuela utilizaba en el siglo XVIII no es única, coincide por ejemplo con la importante de Sarmiento sobre la Argentina antes de 1810 en donde también “la escuela estaba infestada del olor a sangre”.³²⁴ Sujeto el niño a ese régimen de imposición se esperaba someterlo a una irrestricta obediencia que no podía ser objeto de cuestionamiento ni en el ámbito escolar ni familiar, ya que inclusive los padres participaban y aprobaban el uso de tales métodos. La formación de la subjetividad

³²² Sandra Carli señala que en la Argentina colonial los niños eran sometidos a castigos tan infamantes que produjeron el reclamo de los americanos en contra del gobierno colonial, que los suspendió por decreto de 13 de octubre de 1813. *Niñez, pedagogía y política...*, 46.

³²³ Reinaldo Murgueytio, *Bosquejo histórico de la escuela laica ecuatoriana, 1906-1966* (Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1972, 145.

³²⁴ Carli, *Niñez, pedagogía y política...*, 46.

infantil estuvo vinculada al empleo de esos dispositivos insertos en un sistema educativo mecánico de aprendizaje basado en la repetición memorística de la lección.

Ya hemos visto sin embargo que el uso violento del poder sobre los niños no es privativo de los siglos coloniales sino que se ejerció a través del sistema lancasteriano y luego entrecruzado con el sistema simultáneo de educación. La escuela entonces lejos de ser el escenario donde el niño era configurado con benevolencia y “talante suave”, método que se entiende le es propio a las instituciones modernas para transformar la subjetividad individual y colectiva, fue un espacio en el cual se “moldearon a los individuos” recurriendo a formas autoritarias de poder. Desde esta perspectiva la escuela de este momento estaría alejada de la modernidad institucional y se acercaría al dominio del ejercicio de un poder coactivo que más bien corresponde a la esfera de las instituciones del Antiguo Régimen.

No se puede sin embargo simplificar las cosas. La subjetividad de la infancia, tal como nota Saldarriaga, no solamente se constituyó a través de los castigos sino también a través de los premios. Frente al “enérgico saber castigar” lancasteriano estuvo el sistema de retribución que le reconoció al niño más aprovechado la calidad de autoridad sobre sus compañeros, ubicándolo en una posición de superioridad frente a ellos. En el caso del sistema simultáneo éste dotó a los niños sobresalientes de “una abigarrada cantidad de premios” como las llamadas notas, los diplomas, las medallas y los obsequios.³²⁵ Al amparo de los premios alcanzados surgieron entonces otras maneras de pensar los niños retribuidos. Son, en el caso del lancasterismo, los reconocidos como los competentes o los ambiciosos, en oposición, a los consagrados como desinteresados e incompetentes, y para el caso del lasallismo los piadosos o virtuosos, en oposición a los pensados como demonios o “hijos del diablo”. En todo

³²⁵ Murgueytio cuenta que el reconocido pedagogo Carlos T. García recibía cuando alumno de primaria tantos obsequios “que necesitaba de un canasto para llevárselos a su domicilio”, *Bosquejo histórico de la...*, 43.

caso, el sistema de premios y castigos en el lancasterismo desencadenó temores y rivalidades entre los más y los menos aprovechados. “Los monitores tendían a abusar de la ‘situación de poder’” que les había generado el sistema, mientras los otros, vigilados por el monitor, buscaban la manera de someterlo al “escarnio feroz” y a la burla permanente, sostiene Saldarriaga. El método simultáneo también despertó envidias y rencillas entre pares con las negativas consecuencias sociales que tal situación creaba. El autoconocimiento de sí mismos (de los niños) estuvo marcado por un sistema que, sobre la base de los premios y castigos, se encargó de legitimar diferencias y jerarquías.

3.3 “La escuela creada por el diablo” o el ejercicio violento del poder

Si el sistema simultáneo de los Hermanos Cristianos representó un quiebre con respecto al lancasteriano, a la llegada de la educación laica, a principios del siglo XX, éste fue despojado de cualquier posibilidad de modernidad pedagógica. En este momento, pero sobre todo décadas después, en el marco del apogeo de la Escuela Nueva, surgió toda una literatura retrospectiva de denuncia al lasallismo pedagógico y escolar; literatura que muestra una serie de aristas históricas interesantes a las que nos vamos a referir. Los cambios que experimentó la educación ecuatoriana durante el garcianismo fueron desvanecidos por los pedagogos liberales bajo la argumentación de que estuvieron dominados por las “concepciones teocráticas, por los prejuicios religiosos, por los principios dogmáticos” de García Moreno que, en tal virtud, se dijo, no permitieron “en materia de instrucción pública llegar muy lejos”.³²⁶ Detrás de tal percepción en realidad se encuentra la visión historiográfica educativa liberal que brotó del enfrentamiento entre educación laica y confesional en el interés del Estado liberal por impulsar y consolidar la primera en detrimento de la segunda. En realidad, se

³²⁶ Luis F. Torres, “Las misiones extranjeras y los Institutos Normales del Ecuador”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 77.

estaba desconociendo y sacralizando la idea de que la enseñanza simultánea lasalleana no trajo consigo la idea de “innovación educativa”.

Ahora bien, es importante referirse específicamente a la visión que los normalistas se forjaron con respecto a la escuela ecuatoriana de las últimas décadas del siglo XIX la que no solo habría tenido hundidas sus raíces en la etapa educativa garciana sino en la colonial en virtud del carácter dogmático, “trascendental” que dijeron le caracterizó. Esta aproximación va a permitir entender de mejor manera las nuevas actitudes y discursos que surgieron en torno al niño y a su educación, especialmente a partir de 1925, como resultado de la influencia que los nuevos y complejos saberes pedagógicos, psicológicos, biológicos ejercieron sobre los pedagogos normalistas que abortaron de la Revolución Liberal. En el fondo de la cuestión se trataba de terminar con los fines metafísicos educativos precedentes y reemplazarlos por los de la nueva pedagogía laica que se pretendía convertir en triunfante. A la luz de estos saberes las formas de pensar los niños experimentaron cambios importantes, a los que nos vamos a referir más adelante.

La noción de escuela tradicional a la que los pedagogos de la primera mitad del siglo XX se refirieron, colmó al profesor y a la enseñanza de protagonismo de tal forma que si nos tomamos de las palabras de Pineau, apareció el aprendizaje fundido en la enseñanza.³²⁷ Desde esta visión, el maestro de esa época se pensó penetrado de una enorme autoridad basada en imponer un orden disciplinario riguroso, imposible de ser cuestionado por los alumnos. Inmovilizados los niños al banco escolar, el sistema simultáneo lasalleano habría sido desvirtuado durante la época garciana. Si éste hizo uso de técnicas disciplinarias positivas con fines de control socio-ideológico tan caro a los intereses ultramontanos, la práctica “tradicional” en la que devino posteriormente lo

³²⁷ Pablo Pineau, “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”, www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url

trastocó e incorporó en una amalgama, no libre de contradicciones, técnicas éticas lasalleanas y simultáneas que muestran la existencia de una secuencia punitiva que terminó por relacionar lo que se llamó “escuela tradicional” con castigo.³²⁸ En este sentido, los niños no solo habrían vivido el castigo físico, sino también el moral-religioso que produjo en ellos sentimientos de miedo a lo divino o sobrenatural que se hizo cernir amenazante sobre su espíritu. En un artículo aparecido en la revista *Horizontes*, órgano de debate pedagógico del Instituto Normal “Juan Montalvo”, escrito por el pedagogo liberal Luis F. Torres, se dice: “el maestro catequizador, domador de mestizos con su palmeta, moralizador a fuerza de imposiciones y de miedos: miedo al maestro para respetarle, miedo a los padres, al purgatorio y al infierno [para ser buenos] y miedo al mismo Dios al adorarle [...]”.³²⁹

En este contexto el cuerpo de los niños fue objeto de una acción punitiva violenta, tal como lo denunciaron en su momento los pedagogos normalistas. De esta manera las tecnologías de “adiestramiento individual” dirigidas a la “bioregulación poblacional” estatal, de las que nos habla Foucault, serían un fenómeno posterior. Con esporádicos intentos, todavía no aparecen materializadas en 1914, cuando se entiende que el proyecto liberal moderno de educación debía hallarse ya consolidado. En ese año Alfonso Espinosa Tamayo dice que los niños vivían hacinados en las escuelas que no eran sino cuartos malolientes y estrechos generalmente alquilados, que compartían con los profesores y sus familias, ya que algunos (los mejores) eran convertidos en habitaciones de vivienda para éstos.³³⁰ Las pobres condiciones de las escuelas perturbaba el orden “tecnológico médico e higiénico” que va a irrumpir más tarde como preocupación fundamental en el ámbito escolar como “técnica política de

³²⁸ Así lo hace notar Oscar Saldarriaga en su libro *Del Oficio del Maestro...*

³²⁹ Nelson I. Torres A., “*Interdependencia de los problemas educativos y económicos del Ecuador*”, *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Época III, n.º 20 (febrero 1944): 6.

³³⁰ Espinosa Tamayo, *El problema de la enseñanza...*

intervención”,³³¹ hasta tanto cualquier interés (que ya apareció durante la Revolución Liberal), de formar una población saludable, fuerte, productiva se pierde frente a las inciertas y calamitosas condiciones de vida a las que los niños estaban sometidos en las aulas escolares.

En la mayoría de escuelas públicas priva aún el largo bancón (sic) de madera para seis u ocho plazas, con duro e incómodo asiento, sin respaldo y de un solo tamaño cualquiera que sea la talla de los niños que en ellos se sientan: no puede darse mayor infamia que los tales asientos por que aparecen ser hechos a propósito para imprimir deformaciones a sus débiles cuerpos, obligándolos a permanecer encorvados sobre el pupitre durante las largas horas de clases, en las cuales el alumno fastidiado por la posición, abrumado por la monotonía de sus tareas, abochornado por el clima sofocante de la costa, se amodorra somnoliento sin poner atención en las cansadas explicaciones del maestro.³³²

Otro de los aspectos del que hablaron los pedagogos normalistas sobre lo que se dio en llamar “escuela tradicional” concierne al formato empírico que caracterizó a la enseñanza del profesor; formato que convirtió su práctica en una acción repetitiva, monótona y vaciada de contenido científico. En un momento en el que se buscaba la preparación de maestros expertos, se pensó que ese profesor fomentó no solo “la venalidad y el servilismo de la razón”³³³ sino que utilizó la coerción educativa como único posible recurso para despertar el interés del niño. En el fondo, se tenía claro que el régimen pedagógico “tradicional” había privilegiado la lección magistral, la participación pasiva del sujeto conocedor y los procesos intelectuales direccionados fundamentalmente al verbalismo y al memorismo de la lección. Así pues la educación no había recibido aún “el valor positivo en cuanto ilustración”.³³⁴

Este tipo de educación sancionadora, a la que le correspondió determinadas prácticas y discursos, formó un niño ligado a una dependencia identitaria negativa. De

³³¹ Michel Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2002).

³³² Espinosa Tamayo, *El problema de la enseñanza...*, 29.

³³³ Blanca de Carvajal, “Premios y castigos en la escuela ecuatoriana”, *Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, Año IV, n.º 5 (febrero 1930): 30.

³³⁴ Foucault, *The birth of the clinic*, en Hoskin “Foucault a examen...”, 40.

ello devino, en parte, la idea de que el escaso desarrollo nacional era resultado del sujeto que había sido así constituido. Una visión pesimista de las costumbres sociales y políticas ecuatorianas señaló que esos niños cuando adultos fueron propensos a aceptar el caudillismo político que facilita la “delación, la audacia y la intriga”, percibidos todos como anti valores morales contrarios a la causa de la nación.

La “escuela tradicional” denunciada mantuvo además una serie de normas pedagógicas que establecieron horarios rígidos, listas prolijas de asistencia y normativas propios de la tradición lasalleana de educación. Bajo este sistema los niños, acusaron los normalistas, no conocieron los descansos o recreos entre clases de tal manera que estuvieron sometidos a jornadas largas y pesadas de trabajo³³⁵ en espacios, según vimos, poco propicios a su desarrollo físico o espiritual. Por otro lado, la visión confesional que se intentaba imponer determinó un contenido curricular basado en la enseñanza del “catecismo, la Historia Sagrada y el conocimiento de héroes hebraicos”³³⁶ que colmó a la educación de saberes dogmáticos adversos a las “sensibilidades laicas” de los nuevos pedagogos.

La experiencia escolar que Reinaldo Murgueytio experimentó en su niñez es decidora en ese sentido:

Cuando hacemos un examen introspectivo de nuestra vida infantil en la escuela primaria del siglo pasado y aún del quinto del siglo presente, solemos sentir un estremecimiento de dolor, de angustia y, quizás, de venganza, porque no pudimos vivir como niños en un ambiente de sana alegría y de elevación espiritual. De las fatigosas e insulsas lecciones recitadas de memoria no nos ha quedado nada; [...] del terrible régimen disciplinario, casi bárbaro en lo que se refiere a castigos, lo revivimos íntegramente, hasta en sus insignificantes detalles, produciéndonos siempre un sentimiento de terror y de malsana venganza, no tanto contra los hombres sino contra la época histórica que nos cupo vivir. El ambiente de la escuela siniestra se respiraba fatalmente en el hogar, en la calle, en la ciudad, en el gobierno, en toda agrupación orgánica. La intriga vivía en la escuela como en todas partes; la adulación a los “superiores” era un modo de ser natural entre los alumnos, lo mismo que en el cuartel, la oficina, el taller, el gobierno; la envidia, causando tantos estragos en la escuela y en la sociedad; la injusticia imperando por

³³⁵ Luis H. Jarrín, “Acción del normalismo en la Educación Popular”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951).

³³⁶ *Ibíd.*

doquier, y, habiendo intriga, envidia e injusticia, tenía que imperar un régimen de tiranía y de terror en la escuela como en el País entero.³³⁷

Si tomamos como referente paradigmático lo que el pedagogo Gonzalo Abad dijo sobre la “escuela tradicional”, nos encontramos con un sistema organizado, según él, en torno a tres principios pedagógicos que habrían servido de base fundamental para “*imponer el orden*”: el principio de autoridad despótica del maestro cuyo origen se encontraría en la asimilación por parte de la escuela del sistema monárquico de gobierno, fuente de su inspiración y resultado de la interdependencia entre Estado y escuela. “El símbolo de este principio lo constituye la histórica frase *magister dixit*, el maestro lo dijo, que no significa otra cosa que la prohibición al alumno de contradecir o rectificar al maestro”. El principio de jerarquía que somete a su vez al maestro a un orden de autoridad que se construye tomando como base la mayor o menor experiencia de los miembros adultos de la escuela y que contradice el principio profesional que, según este autor, debería sustentar la autoridad del maestro al interior de la clase. Y, por último, el principio de coacción al que el maestro se vio precisado a recurrir, a pesar de su “autoridad-esfinge” para imponer los códigos de conducta establecidos por la escuela “sin discusión alguna”.³³⁸ Los conflictos o desviaciones que el mismo sistema suscita se “resuelven con la elaboración y práctica de una serie de medidas coactivas” que en orden progresivo, señala el autor, se fueron aplicando en la misma.

Medidas de flagelo: látigo sobre la piel, látigo sobre los vestidos, palmeta, reglazo, bofetada, tirón de oreja, del cabello, etc;

Medidas gimnástica: plantón (en la clase o en el calabozo), calambre chino, arrodillada (en cruz, sobre granos, etc.), trote, flexiones, baño;

Medidas afectivas (trabajo extra terminado el tiempo reglamentario, privación de recreo, insulto en público, insulto en privado, reconvención en público, reconvención en privado;

³³⁷ Reinaldo Murgueytio, “Un nuevo aspecto de la educación”, *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año IV, n.º 43 y 44 (octubre-noviembre 1929): 39.

³³⁸ Gonzalo Abad G., “La disciplina”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º V y VI (mayo, junio y julio 1936).

³³⁸ *Ibíd.*, 49.

Medidas de valoración de la personalidad: puestos en la clase; medallas, premios diversos, notas o calificaciones.³³⁹

Esta lista detallada, que no deja de asombrar, muestra que hubo diversos sistemas de castigo y de recompensas funcionando, según el caso, en momentos determinados. Inclusive posteriormente surgieron “los sistemas de méritos y desméritos de ‘responsabilidad penal’”; sistemas que “integra(n) y mide(n) las buenas y malas acciones sobre una escala no lineal de tantos ‘puntos positivos’ por buenas acciones y tantos ‘negativos’ por las malas”.³⁴⁰

La normalista Blanca de Carvajal se refirió al “concepto económico de remuneración” desarrollado por el pedagogo español Ruiz Amado usado también con fines de disciplinamiento de los niños, en algunas de las escuelas del país.

Partiendo de él se estableció el sistema de *notas o monedas escolares*, con las cuales se cuantifican las acciones buenas y malas. Las lecciones, los deberes, el aseo, la puntualidad, los buenos modales, la obediencia, la humildad, todas las demostraciones llamadas virtuosas, son estipendiadas con dichas monedas; así como los hechos negativos implican también los correspondientes descuentos o *multas*. Cuando la cotización del mérito y demérito de las acciones del alumno se practica en rigor y justicia, las notas llegan a despertar una muy alta consideración de parte de la niñez; lo ordinario ha sido que los maestros han hecho de ellas un vil instrumento para conquistar el servilismo y la adulación. Con las notas podían los alumnos redimirse de castigos, obtener concesiones y dignidades, adquirir calificaciones más favorables. De ahí que los niños llegasen a emplear medios nada pundonorosos a trueque de capitalizar grandes cantidades de notas: ya es la compra a los mismos compañeros, ya es el hurto, ya es la delación y la intriga para alcanzar de los profesores valiosos obsequios en monedas, o la compensación exagerada por méritos baladés.³⁴¹

Si nos atenemos a la cita se aprecia que el sistema de mérito-demérito distorsionado por el adulto instaló la suspicacia de la niñez y pervirtió en sus propias bases los objetivos escolares tendientes a formar la infancia virtuosa a la que se refiere la normalista y que se perseguía a través del uso del sistema coactivo.

³³⁹ *Ibíd.*

³⁴⁰ *Ibíd.*

³⁴¹ Carvajal de, “Premios y castigos...”, 31.

En todo caso, las visiones que los pedagogos normalistas tejieron en torno a la “Escuela Tradicional” en los años que estamos estudiando remiten a las tensiones que se vivían entre “Escuela Tradicional” y “Escuela Nueva” en un momento en el cual se intentaba imponer el modelo de maestro especialista apropiado de la serie de complejos saberes. Antes de este momento, y de acuerdo a lo que hemos señalado, los niños fueron sometidos a un aparato de poder-saber que pretendió formarlos de una manera determinada, basado en el no reconocimiento de su calidad de niños. Los pedagogos de nuestra etapa de estudio acusaron que el niño había sido “considerado un hombre en miniatura. [...] poseedor desde la más tierna edad, de todos los atributos de la mentalidad madura, en proporciones menores”,³⁴² con lo que estaban asumiendo, a su manera, que la infancia no es un concepto detenido en el tiempo sino que a la luz de la “psicofisiología primero y paidología después la concepción del niño había variado completamente”. Aprovechados de los desarrollos de la pedagogía centrada en el niño transitaron hacia la noción de que el “niño es un niño; un ser que se encamina hacia el adulto”, con lo cual estaban asumiendo la cara idea piagetiana de “niño en desarrollo”.

Así pues la nueva actitud de los pedagogos hacia la educación les llevó a denunciar política y positivamente los males de la “escuela creada por el diablo” como calificó Adolfo Ferrière a la “escuela tradicional”, que a su vez “demonizó” a los niños. Este autor, entre otros, inspiró a los pedagogos nacionales salidos del normalismo liberal a romper con los registros escolares no solo anteriores a la Revolución Liberal sino a los herbartianos.

³⁴² *Ibíd.*, 33.

3.4 El “descubrimiento de la infancia desvalida”

Es innegable que la Revolución Liberal abrió causes renovados a las percepciones que se tenían acerca de los niños y la educación en el país. Cuando el liberalismo llegó al poder es cosa sabida que el Estado ecuatoriano asumió para sí el derecho de intervenir en la educación de los niños que hasta entonces había estado en manos de la Iglesia. Un campo de enconada oposición entre liberales y conservadores se abrió como resultado: los primeros empeñados en instituir un *Estado docente* a la manera que lo propusieron los ilustrados franceses³⁴³ y los segundos opuestos a la idea de una educación pública liderada por el Estado laico. Se trataba de visiones antagónicas no solo con respecto a la clase de educación que debían recibir los niños, sino en relación al papel que la familia debía desempeñar en el mismo sentido. El Estado habló de niños como sujetos a su cuidado, mientras la Iglesia, que defendió la vieja idea de familia como modelo, reivindicó la noción de niño como sujeto al cuidado de ésta. De entre los intersticios familiares, la institución eclesiástica procuraba denodadamente mantener el control de los espacios privados que habían estado bajo su dominio desde antaño, mientras el Estado sustentaba la noción de familia como institución susceptible de su intervención frente a la idea de niño como futuro promisorio. Pensada la niñez de esa manera, el Estado se sintió obligado a promover las “virtudes cívicas” de los ciudadanos recurriendo a noveles medidas de subjetivación, que la Iglesia no conoció.

Así pues, cuando el liberalismo llegó al poder se puso en marcha un programa educativo que propuso la masificación de la educación ecuatoriana. Se abrió entonces un proceso de democratización educativa que buscó incorporar a los indígenas al

³⁴³ Emilio Uzcátegui defendía esta idea. Según él, el Estado era “la única entidad que puede preservarle (al niño) de todos los vicios, de todos los peligros, de todas las trabas al libre desarrollo [...]”. “El Estado y el derecho a educar”, *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 22 (enero 1928): 32.

sistema escolar en el interés general de hacer del *individuo* actor fundamental de las transformaciones de la sociedad; empeño que correspondió al principio liberal que planteó la posibilidad terrenal de progreso y felicidad para todos, en oposición a la vieja concepción vigente en el Ecuador decimonónico que esgrimía que el “único fin de los seres humanos era el de procurar ganarse la vida eterna a través de la práctica de la virtud”.³⁴⁴

Si bien el liberalismo puso en marcha una serie de estrategias de inclusión educativa sobre la base del modelo herbartiano de educación, en 1925, cuando se produjo la Revolución Juliana, los pedagogos de la tradición intelectual normalista de los primeros años mostraron su preocupación con respecto a la situación en la que se encontraba la educación en el Ecuador en ese momento.³⁴⁵ Ya vimos en el capítulo anterior que apenas producido el golpe de Estado en contra de Gonzalo Córdova un grupo de ellos lanzó una propuesta educativa renovada a través de la prensa que terminó inspirando en última instancia el programa educativo que el Estado, a pesar de la crisis política que experimentaba, sostuvo hasta finales de la década de los 40. A propósito de la Revolución Juliana que inicialmente se apegó a una propuesta de inclinaciones socialistas,³⁴⁶ los pedagogos se sumaron de manera entusiasta al movimiento y buscaron estrategias a través de las cuales articular a la agenda política juliana el tema educativo. Este dato está encadenado a la compleja controversia que la educación suscitaba para entonces y revela la necesidad que algunos mostraron por rearmar, sin

³⁴⁴Hidalgo, “Hombres piadosos...”, 90.

³⁴⁵ Alfredo Espinosa Tamayo a través de su trabajo citado *El problema de la enseñanza en el Ecuador* daba cuenta del calamitoso estado en el que se encontraba la educación ecuatoriana para entonces. Para el autor los eficientes sistemas educativos se debían erigir sobre la bases de tres pilares fundamentales: buenos maestros, preparados en las nuevas metodologías educativas, infraestructura escolar apropiada y material didáctico suficiente e idóneo. La mirada minuciosa a través de cada uno de estos elementos por parte del autor pone de manifiesto los escasos logros que de la escuela liberal. Se trata entonces de un documento de denuncia que deja ver que el sistema educativo vigilado estaba configurado sobre la base de muchos de los problemas de antaño.

³⁴⁶ Enrique Ayala Mora, *Resumen de Historia del Ecuador* (Quito: Corporación Editora Nacional, 1999), 94.

perder de vista los ideales laicistas, el plan educativo inicial liberal que estaba sumergido para estos años, según vimos, en una profunda crisis.

En realidad, la Revolución Juliana posicionó una serie de nuevas miradas en torno a lo social, encadenadas a las nuevas que se tejían en relación a la infancia. Era un momento en el cual se hicieron apremiantes las urgencias infantiles que emergieron a ojos de los adultos cuando éstos pusieron en marcha dispositivos modernos de vigilancia, acordes con los nuevos saberes apropiados. Elisa Ortiz Aulestia, destacada profesora de la época, a la luz de un trabajo de supervisión escolar que emprendió en su calidad de visitadora escolar de la provincia de Pichincha constató asombrada en 1935 las inciertas y deplorables condiciones en las que se debatía la vida de los niños de la provincia.

Uno, diez, cincuenta, cientos de niños se sometieron a nuestra investigación de datos sociales i a una prolija auscultación médica.

El doloroso espectáculo de una infancia que como valor humano se constataba descuidado; *me llenó de pavor*. Creo que lo sintieron todos: maestros, médicos i los padres que se interesaron por el particular.

La miseria económica de un porcentaje abrumador de hogares a los que pertenecían nuestros alumnos, repercutía en la desnutrición, palpable del niño, en su psiquis enfermiza i extraviada hacia un complejo marcado de inferioridad. En los casos más graves, asistimos al desfile de niños maltrechos, sin luz en la mirada, sin sonrisas en sus labios descoloridos. Niños de mejillas pálidas i osamenta acusadora. Niños en los que el pecho hundido delataba un estado pretuberculoso.³⁴⁷

Surgieron entonces señales que descubrían ocultamientos sociales implícitos que explicitados a la luz de la “ciencia” invocaban injusticias que se pensaban remediar proponiendo un programa amplio de intervención no solo sobre el cuerpo de los niños, sino sobre la conciencia de las familias de éstos. En realidad, los encuentros de Elisa Ortiz Aulestia con lo que se dio en llamar “la infancia desvalida” tuvieron como antecedente las investigaciones que los destacados salubristas de la época venían haciendo en ese campo desde la década de 1920. Este hecho demuestra que se había

³⁴⁷ Elisa Ortiz Aulestia, *Realidad rural i supervisión escolar. Estudio social-educativo del medio rural ecuatoriano* (Quito: Imprenta y Encuadernación Americana, 1941), 41. Las cursivas son nuestras.

constituido un interés por la biología de la nación de tal manera que es cuando se estaba configurando un proceso de “estatización de lo biológico” que tendría de por medio ese “derecho de hacer vivir” del que habla Foucault y que sitúa como fenómeno propio de los Estados modernos.³⁴⁸

3.5 Estigmatización biológica y cultural

Todo ese interés por la biología de la nación remite, tomando las palabras de Étienne Balibar, a “prácticas, discursos y representaciones racistas”³⁴⁹ que, en cierto sentido, se asociaron al programa educativo inclusivo de la época. Dese las instancias intelectuales y gubernamentales al tiempo que se criticó el racismo del “desprecio y de la humillación” que imperaba principalmente en contra de la población indígena, se desarrolló otro basado en la idea de profilaxis y reconversión del cuerpo social.³⁵⁰ Este fue un tipo de racismo que no crítico la intolerancia y la explotación, sino que vio en la herencia biológica y cultural de una parte importante de los ecuatorianos todos los males que agobiaban al país. De hecho, se esgrimía la tesis de que la coexistencia de la “cultura mestiza y la campesina [...] impide la formación de la conciencia nacional y el progreso del país en todos sus aspectos”.³⁵¹ Así pues, transformado, no reconoció la *otredad*, sino que pretendió homogeneizar las diferencias culturales de los ecuatorianos e incorporar a los *otros* a una sola identidad cultural.³⁵² Los médicos higienistas proponían parecidos planteamiento. Antonio J. Bastidas, médico del Servicio de Sanidad Pública, señaló enfáticamente en un estudio sobre la población infantil que en el país “se impone buscar un conjunto homogéneo, de propia nacionalidad” negando la

³⁴⁸ Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el...*, 217 – 237.

³⁴⁹ Étienne Balibar, Immanuel Wallerstein, *Raza, nación y clase* (Madrid: Gestión Editorial, 1991).

³⁵⁰ Este planteamiento ha sido desarrollado por Kim Clark en “Raza, cultura y mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana, 1930-1950”. En *El racismo en las Américas y el Caribe*, coord. por José Almeida Vinueza. (Quito: PUCE / Abya Yala, 1999).

³⁵¹ José V. Andrade A., “¿De qué manera la Escuela Rural podrá incorporar a la Cultura Nacional, al niño y al adulto campesino, *Labor*. Órgano del magisterio del Azuay, n.º 1 (mayo 1942): 58.

³⁵² Clark, “Raza, ‘cultura’ y mestizaje...”, 16.

posibilidad de la inmigración masiva europea sobre la que dijo era “factor extraño y de relativo valor en la formación étnica del pueblo”.³⁵³ Se trató entonces de un racismo, que tal como lo propone Balibar, estigmatizó lo corporal al tiempo que hizo lo mismo con lo cultural, es decir de un racismo que aunque no pensó en la eliminación física del otro, al considerar la posibilidad de acabar con las otras identidades culturales, planteó una forma de etnocidio.³⁵⁴ No es un problema de "inferioridad racial (decía el pedagogo ecuatoriano Víctor Andrade) como para pensar en la conveniencia de la eliminación del bloque campesino en la consabida forma de carne de cañón u otras similares [...] es un problema de taras ancestrales heredadas, de insalubridad, alcoholismo y desnutrición”.³⁵⁵

Este racismo al que bien se le puede tildar de “racismo culto”³⁵⁶ vino acompañado de la influencia que todavía ejercían sobre algunos intelectuales ecuatorianos del momento las teorías racistas evolucionistas decimonónicas desarrolladas por Herbert Spencer quien, sobre la base del lamarquismo, planteó la sociedad como un organismo sujeto a las mismas leyes que explican el funcionamiento de la naturaleza. En este sentido su darwinismo social, denominación de su teoría, al proponer la sobrevivencia del más fuerte como “ley de vida” negó la participación del Estado y los políticos sobre los individuos y la sociedad ya que tal intervención constituiría un impedimento al libre flujo evolucionista.

³⁵³ Antonio J. Bastidas, *Contribución al estudio de la protección infantil en el Ecuador y demografía nacional* (Quito: Imprenta Municipal, 1924), 51.

³⁵⁴ Aunque Mercedes Prieto en su libro *Liberalismo y temor. Imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950* (Quito: FLACSO / Abya-Yala, 2004) sostiene que el liberalismo de la primera mitad del siglo XX, no adhirió a la idea del etnocidio, una vertiente de intelectuales sobre todo de pedagogos, como los dos antes citados, si suscribieron a esa idea.

³⁵⁵ Andrade A., “De qué manera la Escuela...”, 62.

³⁵⁶ Balibar propone que “es sumamente importante preguntarse sobre la función que desempeñan las teorizaciones del racismo culto en la cristalización de la comunidad que se crea alrededor del significante de raza”. *Raza, nación...*, 33.

Así pues motivados por las ideas del evolucionismo y organicismo sociológico de Spencer³⁵⁷ los intelectuales entendieron que si en la sociedad y en la naturaleza sobreviven los más aptos, el desarrollo psíquico y el fortalecimiento físico de los niños debía ser objeto de especial atención. Empero, hubo una tendencia que consideró que la escuela “la familia, el gobierno y la universidad” debían intervenir para revertir las “atrofiadas energías raciales” resultado de las “desafortunadas” condiciones del medio ambiente, de los factores biológicos o de las sobrevivencias de la cultura aborígen. Las percepciones raciales en torno específicamente a los indígenas están muy bien recogidas en la representación de unos niños de la obra de teatro “Quizquiz” o el “Desastre de una Raza” escrita por Félix Proaño, miembro de la Academia Nacional de Historia, tal como muestra la ilustración que reproducimos a continuación.³⁵⁸

³⁵⁷ La influencia de Spencer se dejó sentir con fuerza en el Normal Manuela Cañizares. Las alumnas fueron formadas bajo sus presupuestos teóricos como lo muestra el trabajo ya citado de la normalista Blanca de Carvajal “Premios y castigos en la escuela ecuatoriana”.

³⁵⁸ Esta obra, tal como lo expone Prieto, se encargó de mostrar a los indígenas no solo como una “raza vencida”, sino asociada a lo que esta autora llama el temido “potencial rebelde de los indígenas”. *Liberalismo y temor...*, 112-113.



Ilustración 1: Representación de la comedia “Quizquiz” o “El Desastre de una raza”

Fuente: *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 23 (febrero 1928): 55.

3.6 El “niño – niño” y la escuela que redime

En ese marco, surgió entonces un nuevo modelo de infancia que centró su atención en el cuerpo del niño sobre el que se debía intervenir con fines racialmente correctivos y preventivos a través del uso de técnicas modernas. Esta situación se dio en ese momento en el cual en los medios intelectuales se rechazaba y criticaba esa visión del niño como “hombre en miniatura” y se le reconocía el estatuto de niño-niño, es decir de “ser que se encamina hacia adulto”, objeto de formación en esa medida.³⁵⁹ Se trató de una campaña en la que se movilizaron los más destacados pedagogos de

³⁵⁹ Ermel R. Velasco, psicopedagogo y uno de los primeros y reconocido demógrafo de la época señalaba que “los grandes progresos de la Psicología infantil, han influido para el *desagravio del niño*. *Ya éste ha dejado de ser el hombre en pequeño*, cuyos intereses, deseos, impulsos, desenvolvimiento físico y psíquico estaba conocido con sólo conocer al hombre adulto [...] el niño es una personalidad que debe ser respetada, han dicho psicólogos y pedagogos. Es una fuerza viva que está desenvolviéndose y que constituirá en el mañana un elemento activo, provechoso o una carga o un peligro para la colectividad”. “La psicopedagogía en la higiene escolar”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III y IV (marzo-abril 1936): 371. Las cursivas son nuestras.

entonces³⁶⁰ quienes utilizaron diversos medios para difundir las ideas que se venían tejiendo alrededor de los niños en Estados Unidos y Europa desde tiempo atrás.³⁶¹

Sin embargo, el interés por la infancia en el Ecuador, como ocurrió en otras partes, no solo estuvo dirigido al cuerpo singular del niño, sino a la masa poblacional infantil; masa que se consideró debía ser objeto de estudio. En este nivel por lo tanto nos encontramos con esa tecnología de poder que dirige su atención no “al hombre/cuerpo” sino al “hombre ser viviente” y que utiliza la estadística y la demografía como formas de vigilancia poblacional.³⁶² Un importante ejemplo de que se estaba construyendo nuevos procesos de intervención en la masa infantil es el trabajo de Antonio J. Bastidas, *Contribución al estudio de la protección infantil en el Ecuador. Demografía poblacional*, presentado al IV Congreso Panamericano del Niño reunido en Santiago de Chile entre el 12 y el 19 de octubre de 1922.³⁶³ Este trabajo es un rico documento que desplaza su mirada a la comprensión de nuevas cuestiones concernientes a protección, higiene, mortalidad o morbilidad infantil; preocupaciones que sirvieron para adentrarse de una manera renovada en la población infantil y que favorecieron un conocimiento positivista acerca de ésta.

Detrás del interés por la población infantil se encuentra la presencia de una serie de instituciones que asumieron modernas responsabilidades acerca de ella, entre otras,

³⁶⁰ En *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública constan una serie de importantes artículos que dan cuenta de lo señalado. Por ejemplo el Dr. Carlos R. Sánchez, profesor de la Universidad Central, mantuvo una columna especial en esta revista durante largo tiempo dedicada a tratar el tema exclusivo de los derechos del niño; columna que aparece bajo el título “Salvate párvulos”.

³⁶¹ En estos lugares, a principios del siglo XX algunos de los enunciados que se produjeron sobre los niños en la segunda mitad del siglo XIX se transformaron en fórmulas normativas de protección infantil, que reconocieron al niño su calidad de sujeto de derecho. La declaración de Ginebra de 1923 que sistematizó los Derechos de los Niños de los que ya se venían hablando con anterioridad (por ejemplo en las primeras reflexiones que sobre ellos hizo el francés Jules Valles en su obra *El niño* de 1879 o las que hiciera la pedagoga norteamericana Kate D. Wiggin en *Children's Rights* de 1892) al tiempo que reconoció derechos propios de los niños frente a las restricciones que les imponían los adultos, consagró sus especificidades y sobre todo la posibilidad de “pertenencia de sí mismos”, tal como lo había sostenido en su momento la misma Wiggin. “Chile y los Derechos del Niño”. <http://www.bcn.cl/de-que-se-habla/chile-derechos-del-nino>.

³⁶² Foucault, *Defender la sociedad...*, 220.

³⁶³ El Dr. Antonio J. Bastidas fue también profesor sustituto de la Facultad de Medicina de la Universidad Central. Concurrió como delegado ecuatoriano al Congreso.

las médico-sanitarias, las de beneficencia, las correccionales y por supuesto la escuela. Es a través de estas instituciones nuevas o transformadas que se concretaron en la práctica algunas de las visiones liberales clásicas acerca de la niñez al tiempo que se instituía también la idea de infancia como objeto de protección legal; mecanismo sutil a través del cual se estaba reconociendo formalmente las especificidades de los niños y su condición de vulnerabilidad y fragilidad frente al concebido como adverso medio ambiente socio-económico.³⁶⁴

Bajo tales circunstancias, se debe indicar que fue sobre todo en la escuela en donde se depositaron las mayores esperanzas de lo que se dio en llamar la *redención de la niñez*. Esta idea no solo fue sostenida por los profesionales higienistas y los pedagogos vanguardistas sino que formó parte importante del pensamiento oficial educativo de entonces. El Informe a la Nación de Teodoro Alvarado Olea, Ministro de Educación del General Alberto Enríquez Gallo, en el interés de mostrar los empeños estatales en materia de educación sostenía que “la escuela que concebimos en este momento, *queriendo hacer suya la gran obra de redención*, comienza a merecer las consideraciones oficiales necesarias”;³⁶⁵ en cambio el profesor César Mora M. sostenía que los nuevos educadores nacionales “dedica(n) todos sus afanes a *redimirle al niño*”.³⁶⁶

En ese marco, la escuela fue pensada como un lugar en donde se debía producir una especie de metamorfosis social consistente en un proceso de trastrocamiento de los vicios y malas costumbres en virtudes ciudadanas. Entonces apareció impulsada

³⁶⁴ La preocupación por la protección infantil en el Ecuador no fue cuestión aislada. A nivel continental se vivía un interés parecido, que incidió sobre las políticas infantiles nacionales que se pusieron en marcha para entonces. Los Congresos Americanos y Panamericanos sobre el niño, celebrados a finales de la década de 1910, el establecimiento del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia de Montevideo creado en 1924 y la promulgación del Código del Niño en Uruguay en abril de 1934 dan cuenta de lo señalado.

³⁶⁵ Teodoro Alvarado Olea, Informe a la Nación 1937 – 1938 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1938), 19.

³⁶⁶ César Mora M., “La Escuela Activa y la pedagogía de Osorio”, *El Comercio*, 3 de mayo de 1935.

aquella “pedagogía de las virtudes civiles” de la época de la Revolución Liberal al amparo, en este momento, de un modelo que pretendía formar un ciudadano regenerado en términos culturales y biológicos.

Entonces la escuela de la redención no era cualquier escuela: era la que debía introducirse en el cuerpo y, en general, en la vida de los niños a través de la inspección, las fichas médicas, la antropometría, la enseñanza de la higiene o la psicología experimental que cuantifica comportamientos, actitudes o vocaciones. A través de esta escuela decía un higienista

Conozca el niño su verdadera posición en la vida; entréñese en combatir las enfermedades del cuerpo y sepa cómo evitarlas; adquiera la sabiduría de dominar los impulsos y emociones del alma; aprenda a utilizar las facultades de su mente, manejar el pensamiento y gobernar la voluntad y pronto el país irá teniendo verdaderos y auténticos campeones de la raza y de la cultura.³⁶⁷

Las técnicas de disciplinamiento entonces fueron pensadas de otra manera. Repudiaron el castigo corporal³⁶⁸ y propusieron introducirse en el cuerpo y mente de los niños en términos positivistas en procura de alcanzar su regeneración y regulación emocional y biológica. Así se entiende el rechazo que la llamada escuela tradicional suscitó entonces. Anti funcional a las nuevas formas de ejercicio del poder, fue objeto de esas virulentas críticas de las que dimos cuenta atrás, que sin embargo no estuvieron libres de específicos y coyunturales propósitos políticos, vinculados al interés de desdeñar gestiones educativas anteriores y reivindicar las propias, en momentos de crisis política.

³⁶⁷ Zapata Troncoso, “Degeneración de la raza”, *Boletín de Higiene Escolar* (Quito, Dirección General de Higiene Escolar / Talleres Gráficos de Educación, 1939), 39.

³⁶⁸ En estos años se rechazó permanentemente al castigo corporal a los niños. En este sentido aparecieron publicados diversos artículos que abogaron por la supresión de tales medidas disciplinarias. Algunos de estos artículos son: José Estuardo Orbe, “Evolución de la disciplina educacional, en el Ecuador”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 98-100 (enero-marzo 1935): 35–39; Gonzalo G. Abad, “La disciplina”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º V y VI (mayo, junio y julio 1936): 6-18. Darío C. Guevara, “Nueva Orientación de la escuela ecuatoriana”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º V y VI (junio- julio 1936), 295-299. Jacinto Bastidas Aguirre, “La disciplina y las sanciones en la educación de los irregulares”, *Cuadernos Pedagógicos*, n.º 20 (mayo 1941): 21- 29.

Así pues, no solo había que redimir al niño de las enfermedades, la desnutrición, la pobreza, el ambiente social dañino, sino también redimirlo de la vieja escuela, que a espaldas de los nuevos saberes y por lo tanto del conocimiento científico acerca de él, le hacía seguro “candidato a los manicomios, los hospitales y presidios”.³⁶⁹

Al tiempo que los mismos normalistas reconocieron la “derrota en el ensayo del laicismo”, se abogó en este momento por una nueva escuela que consolidara los principios alfaristas educativos (libertad, laicismo, secularidad, racionalismo, obligatoriedad y gratuidad)³⁷⁰ que no habían logrado anclar del todo en la realidad y que quedaron almacenados, se decía, en las leyes educativas propuestas.³⁷¹ Según el profesor Darío C. Guevara:

Como obra de preciosa conquista nos legó la escuela laica en la punta del sable del Viejo Luchador. Eso sí, envuelta en una atmósfera de lejanías europeas. En forma de laicismo afrancesado. Pero qué fue el laicismo entre nosotros? Un semi-triunfo y un semi-fracaso. Lo primero, porque la Constitución del Estado declaró laica la escuela oficial. Porque dijo que era obligatoria la enseñanza. Porque se dio en preparar maestros para el cometido. Y hasta porque aumentó el número de escuelas y maestros. En cuanto al segundo aspecto, fracasamos bastante. Las escuelas confesionales boicotearon a la laica con su doctrinarismo celestial. Aprovecharon del fanatismo popular. Y hasta del gamonalismo egoísta de los mismos liberales que se dejaron imponer de sus costillas para educar a sus vástagos con rango y con nobleza.³⁷²

Aunque en estos años permaneció vigente la oposición del clero y los conservadores a la razón laica educativa del liberalismo, la institucionalización de los derechos educativos consagrados en la Constitución de 1906 perduró desde entonces y fue asumida como hasta ahora, como uno de los grandes logros del liberalismo triunfante.³⁷³ Entonces sin poner en cuestión los ideales liberales de educación, en

³⁶⁹ Zapata Troncoso, “Degeneración de la...”, 38.

³⁷⁰ Aunque la obligatoriedad y la gratuidad educativa ya estuvieron proclamadas en la Constitución de 1883, la Constitución de 1897 acentuó dichos principios.

³⁷¹ Darío C. Guevara, “Nueva orientación de la escuela ecuatoriana”, *Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, Año I, n.º V y VI (junio-julio 1936): 296.

³⁷² *Ibíd.*, 296.

³⁷³ Las Constituciones que siguieron a la liberal de 1906, consagraron los mismos principios educativos. Solo la de 1946, calificada de conservadora, le quitó al Estado el derecho de educar a los niños y trasladó esa responsabilidad a los padres “sin considerar, señala Uzcátegui, que la educación es una de las

realidad sobre sus bases, surgió una nueva agenda educativa que colocó al niño en el centro de la atención escolar. Tal interés requirió de una serie de reacomodos educativos que permitieran viabilizar el nuevo modelo de niño que se quería crear. A partir de la crítica al espíritu instructivo que estaba arraigado en la vida escolar se habló de que “la verdadera índole de la escuela debe ser educativa”³⁷⁴ entendiéndose como tal una educación que no se restrinja a impartir conocimientos mecánicos a los alumnos, sino que penetre integralmente en los aspectos fisiológicos, biológicos y psíquicos de éstos. Se estaba planteando entonces una intervención educativa invasiva a través de la cual se intentó regular globalmente el cuerpo infantil sin olvidar la parte consciente e inconsciente de su mente.

A la luz del debate que se abrió en torno a la Escuela Nueva y del interés de revertir los procesos de degeneración racial por la vía de la higiene y la salud pública, la escuela experimentó un proceso de reacomodos vinculado por un lado a su propio quehacer bajo la influencia de la Escuela Nueva y por el otro aliado al nuevo “*ethos* de la medicina social” que se infiltró, aunque en la realidad muy parcialmente, a través de sus intersticios. En esa medida se intentó que la escuela deje de ser el espacio en donde exclusivamente se desarrollaba la puesta en marcha de un *currículum* concreto y se convierta en un centro al que se añada como un apéndice instancias que interesadas en la salud física y mental de la población infantil actuaran directamente sobre su cuerpo y mente por medio de unas técnicas y un discurso basados en la noción del “cuidado de sí”.

funciones primordiales del Estado”. Emilio Uzcátegui “La libertad de enseñar y la de educar en nuestras Constituciones”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, n.º 5 (octubre-diciembre 1948): 54.

³⁷⁴ Sánchez, Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc. presenta a la Nación en 1930, 41.

3.7 Cuerpos y mentes vigilados y disciplinados: un nuevo modelo *identitario* de niño

Esta idea de escuela como dispositivo a través del cual intervenir en la población infantil vino acompañada de estudios acerca de la condición biológica y antropométrica del cuerpo de los niños que se hicieron en algunos centros educativos paradigmáticos, en cuyos espacios se instalaron laboratorios hechos a propósito, y en instituciones médicas especializadas, como los hospitales.

Si el índice de mortalidad de acuerdo a la moderna demografía es indicador fundamental para determinar las buenas o malas condiciones de vida de los grupos poblacionales, los datos que arroja el documento ya citado del Dr. Antonio Bastidas sobre mortalidad y morbilidad infantil serían un síntoma de las pobres características ambientales, económicas y sociales dentro de las cuales se desarrollaba la vida de la mayoría de los niños en esta época. Sin ir más lejos Elisa Ortiz Aulestia ofrece un cuadro vivido de las condiciones de vida de las familias pobres de la ciudad de Quito:

Estuve en pocilgas verdaderas de algunos barrios: del Aguarico, San Juan i La Tola. Allí, en la pieza única [...] todo se confabulaba para destruir la raza: pésima orientación, hacinamiento humano, suciedad, enfermedades i alcoholismo. Ya lo habían dicho los investigadores de la cátedra de Higiene del año 30: un ochenta por ciento de las familias obreras viven en un solo cuarto, compartiendo con los animales domésticos su existencia, indiferentes al desaseo, al contagio i a la inmoralidad. Pero es explicable, si apenas disfrutan de los dos o tres sures de salario diario i deben sostener familia numerosa.³⁷⁵

Heterónimo en relación al adulto, el niño estaba sujeto a fuerzas poderosas que le colocaban en una situación de fragilidad física y psíquica inquietante. Extramuros escolares entonces imperaba una forma de violencia que atacaba su cuerpo negativamente debido a la pobreza que caracterizaba el desarrollo de su vida. La tabla

³⁷⁵ Ortiz Aulestia, *Realidad rural i supervisión escolar...*, 42-43.

que presentamos a continuación sobre mortalidad general e infantil ofrece datos reveladores.

Tabla 4: MORTALIDAD GENERAL DEL ECUADOR

Número de fallecidos debido a:

EDAD	Todas las causas		Coqueluche		Enfermedades del aparato respiratorio		Enfermedades del aparato digestivo		Gripe		Paludismo		Sarampión		Debilidad congénita		Disenterías		Viruela		Enfermedades mal definidas		Otras
	1921	1922	1921	1922	1921	1922	1921	1922	1921	1922	1921	1922	1921	1922	1921	1922	1921	1922	1921	1922	1921	1922	
De 0-1 años	17505	15113	3326	2520	1705	1498	1460	1302	1085	1029	359	797	454	459	942	803	125	123	284	156	4413	2855	5034
De 1-10 años	10711	8748	1389	907	950	629	544	474	513	537	544	975	667	523			473	460	203	100	3266	1629	
De 10 en adelante	20895	19738																					
Diferencia favorable		5512		1288		528		228		32				139		139		15		231		3195	
Diferencia desfavorable												869											

	1921	1922
Mortalidad general	49111	43599
Diferencia		5512
Mortalidad infantil	28216	23831
Diferencia		4385

Mortalidad general sobre población	Proporción por mil		Diferencia favorable a 1922
	1921	1922	
	22,32	19,81	2,51
Mortalidad infantil de 0-10 años sobre	12,82	10,84	1,98
Mortalidad infantil de 0-1 años sobre	356	346	10
Mortalidad infantil de 1-10 años sobre	218	200	18
Mortalidad infantil de 0-1 año a	222	181	41
Mortalidad infantil de 1-10 años a	136	105	31
Natalidad (por cada 1000 niños,			

Información que refiere a las causas de mortalidad infantil, deja ver el enorme porcentaje de niños que murieron a causa de enfermedades infecto-contagiosas (tosferina, enfermedades del aparato respiratorio, gripe, paludismo, sarampión, viruela, en ese orden). Los niños fueron atacados principalmente por la tosferina o coqueluche (enfermedad que entre 1921 y 1922 asumió el carácter de epidemia: a causa de ella fallecieron 8.192 niños entre esos años, es decir 8,8 % del total de la población infantil fallecida entonces). Si se analiza con más detenimiento el cuadro vemos que la mortalidad infantil con respecto a la mortalidad general en el año 1921 fue de 57,45% y

en 1922 de 54,66 %. Se puede apreciar un descenso del 2,8% al año 1922. Esta cifra fue todavía reduciéndose más en los siguientes años. De acuerdo al Ministro de Instrucción Pública en 1930 “la mortalidad infantil hasta los diez años, relacionados con la mortalidad general, oscilan alrededor del 50%, lo que significa que la mitad de las defunciones corresponde a niños menores a esa edad”.³⁷⁶ Según Elisa Ortiz Aulestia en 1934 la mortalidad infantil alcanzó el 29,8% sobre el total defunciones,³⁷⁷ con lo que en un período de 12 años descendió 24,86%, es decir extraordinariamente casi a la mitad.³⁷⁸

La preocupación por la niñez, principalmente de la llamada “obrera”,³⁷⁹ se tradujo también en estudios acerca de la alimentación y el vestido. Son decisivos los datos que ofrece la misma Elisa Ortiz Aulestia para la capital de la República:

En Quito hay un 16% de familias que no toman ningún desayuno. De las que toman, la mayoría acostumbra infusiones aromáticas de canela, té, melisa, etc.; en una minoría se sirven café en leche. Acompaña el desayuno una cantidad escasa de pan de agua o de mezcla de harina de cebada.

En Quito, apenas un 30% de familias obreras consumen leche en cantidades reducidas que no llegan a un quinto de litro, o sea menos de 200 gramos por persona, ya en el desayuno o en la condimentación de las comida.

El consumo de carne en Quito, es general en las familias obreras, aunque en pequeñas cantidades, pues da una porción de 54 gramos por persona y por día.

Los granos y sus harinas, así como las patatas son las sustancias que más consumen los obreros en Quito, porque presentan grandes volúmenes y un costo más reducido. En efecto, se ven obreros y sobre todo cargadores acudir a las mesas de los mercados y satisfacer su hambre con un doble plato de comida de un peso de 16 a 24 onzas, compuesto exclusivamente de patatas (locro) o de harinas (coladas) con un escaso retazo de carne cuyo peso alcanza escasos gramos, constituyendo esto toda su alimentación de la mañana y la tarde [...].

[...] Si consideramos al niño, hemos de convenir que éste entra a alimentarse de lleno después del destete con la misma ración del adulto, pues consume igual cantidad que los padres, quienes le prefieren. De esto se deduce que los niños ingieren grandes masas

³⁷⁶ Sánchez, Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc. presenta a la Nación en 1930, 35.

³⁷⁷ Elisa Ortiz también señala que en ese año de 4.570 nacimientos, murió el 22,1 % de los infantes. *Realidad rural i supervisión escolar...*, 43.

³⁷⁸ Este descenso de la mortalidad infantil puede deberse a la puesta en marcha de las políticas higienistas impulsadas por el Estado y la beneficencia en toda la época.

³⁷⁹ Milton Luna señala que durante la época se estructuró un discurso que generalizó desde la retórica el concepto de “obrero”, alter ego del tema de lo social del que se apropiaron socialistas, liberales, conservadores y sectores medios. Así pues, se entiende que a la población infantil pobre, de padres obreros y artesanos, se le haya dado el calificativo también de “obrera”. Milton Luna, “Trabajo infantil y educación en el primer Código de Menores en el Ecuador 1900-1940”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 28 (II semestre 2008).

alimenticias que fatigan y traen disturbios del tubo digestivo, acaso esta particularidad sea una de las causas de la mortalidad de nuestro niños por afecciones gastro-entéricas. [...] Y en cuanto a su *vestido*, (se refiere al del niño obrero) que hable más bien la estadística.

Sólo un 7% reúnen las condiciones de un vestido higiénico [...].

El 43% no satisfacen los anhelos de la higiene, son niños mal vestidos [...]

De 100, el 40% usan a diario calzado, el 30% sólo en los días de fiesta y un 30% no lo usan jamás [...].

Todos los casos [...] tienen el vestido completamente desaseado y llenos, cual más cual menos, de piojos y de pulgas.³⁸⁰

3.7.1 “Higiene y más higiene”

En ese marco de condiciones socio-económicas desastrosas en las que se desenvolvía la vida de los niños, se defendió entonces una escuela que, articulada a las políticas higienistas médicas de entonces, sirviera a sus propósitos. Se debe indicar que el discurso higienista en torno al escolar no solo refirió a la higiene corporal sino que tuvo implicaciones más vastas. En esta etapa también se habló de la higiene mental y de la higiene socio-ambiental de los niños.

El discurso higienista corporal sin embargo no era nuevo. En 1913, el Director de Estudios de la Provincia de Loja abogaba no solo por “higiene y más higiene en las escuela” sino por la adscripción del médico escolar a ella.

Ya es tiempo de pensar de una manera seria en la reforma higiénica de las escuelas [...] dicha reforma consiste en que las escuelas tengan y gocen de: buena ventilación, abundante luz, cubicación de aire para alumnos y profesores, alternación racional y científica de las horas de trabajo y de descanso, buenos textos higiénicos, pupitres proporcionados a la estatura y sexo de los alumnos, ejercicios gimnásticos, práctica de deportes, inspección médica escolar, iluminación unilateral para evitar los trastornos visuales, uso de pizarrones higiénicos, etc.: he aquí lo que pudiera constituir el desiderátum higiénico de las escuelas.³⁸¹

Concepción higienista moderna que se tejió en medio de una escuela considerada para esa fecha, por sus condiciones de insalubridad, como un lugar “de

³⁸⁰ Ortiz Aulestia, *Realidad rural i supervisión escolar...*, 45-48.

³⁸¹ Informe que el Sr. Dr. (Médico) Francisco E. Toledo, Director de Estudios de la Provincia de Loja, presenta al Ministro de Instrucción Pública, 1913. En Reinaldo Murgueytio, *Bosquejo histórico de la escuela laica ecuatoriana...*, 93. Las pésimas condiciones higiénicas de las escuelas eran un mal generalizado. Pío Vicente Corral director de Estudios de El Oro decía en 1913 que “la asistencia escolar (en la provincia) es inestable por las pestes contagiosas que invaden las Escuelas debido a los malos locales y a la falta de higiene”, *Ibíd.*, 94.

contagio de varias y penosas enfermedades”.³⁸² Así pues, esta escuela, centro de “peligro biológico”, que lejos de liberar literalmente mataba, se intentó convertir posteriormente al contrario en escenario de realización de las políticas higienistas que, erigidas sobre el poder/saber de la medicina, pretendieron la regeneración biológica de la población infantil, expuesta a las “taras hereditarias” y a las condiciones adversas del medio ambiente social, principios en los que se fundamentó, como vimos, la “teoría de la degeneración racial” en el Ecuador.

En relación a la retórica higienista del liberalismo de las dos primeras décadas del siglo pasado se impulsó en esta etapa la *higiene escolar*; movimiento al que se le dotó de un cuerpo de leyes que, dispersas en principio, se recogieron en un solo cuerpo por primera vez en el Reglamento del Régimen Escolar de mayo de 1916. El capítulo XIV del reglamento concerniente a la higiene muestra que se depositó en el maestro y sobre todo en el médico escolar la responsabilidad de cuidar la salud de los escolares. El reglamento deja ver que la preocupación fundamental estaba dirigida a controlar la serie de epidemias (viruela, escarlatina, difteria, tos convulsiva, tifus, cólera, disentería, peste bubónica o asiática, fiebre amarilla) a la que los niños estaban particularmente expuestos en la época. Aparece entonces en el documento consolidada la idea de higiene y cuarentena como medidas de cuidado de las enfermedades infecto-contagiosas, aunque por otra parte consta extrañamente que las vacunas como sinónimo de prevención de esas enfermedades no formaban parte todavía del lenguaje médico escolar.³⁸³ La reglamentación higienista a través de la cual se buscaba normar el comportamiento de la familia y del niño en relación a las enfermedades es un síntoma

³⁸² Alberto Larrea Chiriboga, encargado de la Dirección de Estudios de Chimborazo, informaba que en 1913 “más del 10% de la población escolar de esta Provincia sufrió la peste del sarampión y sacrificó especialmente a la niñez escolar. Sólo la Escuela Superior de esta ciudad perdió 60 alumnos de los primeros grados y así en todas las demás”, en *Ibíd.*, 78.

³⁸³ Reglamento de Régimen Escolar, Capítulo XIV de la Higiene Escolar, mayo de 1916, en Bastidas, *Contribución al estudio...*, 47-49. De los diez y seis artículos del reglamento, nueve están dirigidos a normar el comportamiento escolar en relación a las epidemias.

del interés social de las elites por vigilar el cuerpo enfermo de los pobres que se pensaba se cernía descontrolado e intimidante sobre el suyo propio. Pero la preocupación por las enfermedades de los pobres concernió sobre todo a las explicaciones científicas de los médicos higienistas apropiados de los nuevos saberes en ese campo que miraron en algunas de ellas (sífilis, tuberculosis y alcoholismo) la causa racista sostenida de “degeneración y debilitamiento de los pueblos”.³⁸⁴ Aprovechados de estos saberes, los distinguidos normalistas de la época, esos funcionarios de alto rango en el Ministerio de Educación, aliados con los médicos higienistas, promovieron entre la llamada “escuela popular” políticas públicas sobre lo que dieron en llamar la “defensa biológica de los niños” impulsando programas de alimentación y de “profilaxis contra las enfermedades y su curación”. En realidad, tal como propusiera vagamente el discurso liberal de inicios del siglo XX, el régimen escolar para el período en estudio se organizó como un programa a través del cual se intentó poner a *examen* como una práctica compleja todos los aspectos de la vida del niño. Se trataba de alcanzar la síntesis de un modelo *identitario* de niño, regido por la presencia de óptimos factores físicos, mentales y culturales que harían de él el sujeto esperado.

Así pues, se procuró que entre en funcionamiento un complejo y amplio programa escolar higienista a través del cual se buscó escarbar en los más recónditos aspectos de la vida de los niños: la inspección médica y dental, las mediciones antropométricas, la evaluación de sus capacidades intelectuales, la investigación de su ambiente socio-económico y cultural, la práctica de los deportes “para levantar (su) capacidad física, intelectual y moral”³⁸⁵, o los programas de alimentación, promovidos por el Estado dan cuenta de lo señalado.

³⁸⁴ Bastidas acusa a esas enfermedades de ser las principales causa de la morti-natalidad en el Ecuador en los años comprendidos entre 1914 y 1923. *Contribución al estudio...*, 55.

³⁸⁵ Jarrín, “Acción del normalismo...”, 62.



Ilustración 2: “Gabinete Dental instalado en la Dirección de Estudios en pleno funcionamiento”

Fuente: *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año III, n.º 26 (mayo, 1928).



Desayuno escolar en la escuela de niñas “Isabel La Católica”. — Quito.

Ilustración 3: “Desayuno escolar en la escuela de niñas ‘Isabel La Católica’. Quito”

Fuente: Manuel María Sánchez, Informe que el Ministro de Educación Pública, Bellas Artes, Deportes, etc., presenta a la Nación 1931.



Ilustración 4: “Inauguración del desayuno escolar en la escuela ‘Luis Cordero’ de Cuenca. Al centro el señor Director de Estudios Dr. Carlos Cueva Tamariz”

Fuente: *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 64 y 65 (marzo- abril 1932), 110.

A partir del gobierno de Isidro Ayora las políticas higienistas se profundizaron. Ayora, médico vanguardista, ejerció un poder basado en la “relación biológica” con la población y particularmente con la infantil. Durante su gestión se creó el Servicio Médico Escolar que institucionalizó la Ficha Médica Escolar³⁸⁶ y en 1927 el Código de Policía Sanitaria que impuso “varias sanciones a los autores de infracciones en materia de higiene infantil y escolar”; en el Código ya aparece claramente concientizada la idea

³⁸⁶ El establecimiento de la ficha médica escolar fue promovido por Emilio Uzcátegui. A través de ésta se recepto información sobre el niño concerniente a “condiciones en las que se encuentran la piel, el cuero cabelludo, la boca y la dentadura, los oídos, los ojos, el esqueleto y de preferencia la columna vertebral, los aparatos digestivo y respiratorio, el sistema nervioso y además las vacunas recibidas, la talla, el peso, la capacidad torácica y estado intelectual del sujeto en observación”. Emilio Uzcátegui, “Servicios de Higiene Escolar”, *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año 1, n.º 8 (noviembre 1926): 2.

de vacunación como forma de prevención de enfermedades infecto contagiosas.³⁸⁷ De este proceso surgió también primero el servicio de Higiene Escolar de la provincia de Pichincha, y en 1935 la Dirección General de Higiene Escolar.

De lo señalado se desprende que se pensó en una escuela moderna que debía poner

[...] en actividad todos los recursos que proporciona la gimnasia, la higiene, el deporte libre, la excursión y el arte que en convergencia producen el tipo de hombre sano, fuerte, bien conformado, sereno y ágil, que no desdeña el cuidado del cuerpo humano por creerlo indigno e insignificante como sucedía en la escuela tradicional.³⁸⁸

El examen fisiológico, clínico y antropométrico se utilizó para establecer el estado de la condición física de los niños; los test psicológicos, para medir sus capacidades intelectuales y aptitudinales, y la investigación de sus condiciones familiares y socio-económicas para determinar su nivel de vida y el alcance de su formación moral. Por supuesto esos conocimientos orientaron la puesta en marcha de una serie de medidas que se pensó iban a permitir superar los males que aquejaban a la vida de los niños en esos sentidos: la práctica de la educación física, ligada a la investigación antropométrica, y la propuesta de homogenización intelectual en las aulas escolares, resultado de las pruebas psicológicas experimentales, fueron algunas de ellas. Por su importancia nos vamos a referir con detenimiento a cada una, porque un recorrido a través de ellas va a permitir visualizar lo que los intelectuales higienistas y pedagogos tuvieron en mente para plasmar en la realidad el prototipo ideal de ecuatoriano.

³⁸⁷ Emilio Uzcátegui, *Situación del niño en la legislación ecuatoriana* (Quito: Imprenta Nacional, 1935), 169.

³⁸⁸ Murgueytio, *Bosquejo histórico de la...*, 298.

3.7.2 La educación física y el cuerpo observado y requerido³⁸⁹

El entrenamiento físico de la niñez, que se remonta al período alfarista, se estableció inicialmente como un programa de gimnasia militar para hombres y de calistenia para mujeres que tuvo como sede la escuela, aunque fueron militares (capitanes, sargentos y cabos), encargados por Alfaro, los que tutelaron inicialmente la enseñanza de sus saberes.³⁹⁰ Esta cuestión, en medio del ambiente bélico de la época, da cuenta del interés oficial de entrenar niños y jóvenes como medio para desarrollar en ellos habilidades físicas que se parecieran a las de los hombres del ejército cuya preparación distintiva estaba conectada a los dictados de un Estado inestable, casi en permanente situación de guerra.³⁹¹ Esta mirada en relación a esta incipiente educación física se transformó a la llegada del alemán Franz Warzawa y Eleonora Neuman, quienes formaron parte de la primera misión pedagógica alemana (1914). Warzawa y Neuman institucionalizaron la enseñanza de la educación física hecha para alcanzar la vigorización física y también el “fortalecimiento de la voluntad” y la “audacia para vencer el miedo y la fatiga”.³⁹² Éste, que puede ser considerado el segundo momento

³⁸⁹ Véase también sobre la educación física el trabajo de Ana María Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas* y el de Emmanuelle Sinardet, “La preocupación higienista en la Educación Ecuatoriana en los años treinta y cuarenta”, *Bulletin de l’Institut français d’études andines*, vol. 28, n.º 3, (1999), 411-432, <http://www.redalyc.org/pdf/126/12628308.pdf>

En ambos casos las autoras se interesan en relacionar la educación física con las tendencias higienistas de la época con fines de mejoramiento de la “raza”, aspecto que es innegable tal como también lo hemos podido constatar. Nosotras que no podemos desatender esa cuestión, lo abordamos desde la perspectiva foucaultiana de *examen*; examen que no solo concernió al aspecto corporal del niño, sino a su psicología y a sus condiciones socio-económicas con fines de normalización.

³⁹⁰ Murgueytio, *Bosquejo histórico de la...*, 192-193.

³⁹¹ La profesora Emma Esperanza Ortiz señala que la educación física en el Ecuador decimonónico prácticamente no existió. A finales del siglo XIX y principios del XX los niños fueron vestidos con uniformes y obligados a los ejercicios militares “pero con objeto mucho más que la educación [...], la exhibición de estos en las calles de las principales ciudades, con ocasión de alguna fiesta religiosa y, alguna vez, patriótica, para que el público deslumbrado por esas exterioridades, rindiese su homenaje a los hábiles profesores y éstos aseguren la perpetuidad de su fama”. Emma Esperanza Ortiz B., “La educación física escolar y el feminismo moderno”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 47 (marzo 1930): 75.

³⁹² En Alemania para esta época ya existía una larga experiencia en la enseñanza de la educación física. En el siglo XVIII apareció incorporada al currículo general escolar. A principios del siglo XIX, Friederich-Ludwing Jahn le dio a su contenido un carácter nacionalista, bajo la forma de lo que llamó sistema *Turnverein*, en “Historia de la educación física”, <http://www.saludmed.com/EdFisica/EdF->

en la enseñanza de la educación física, cambió a la luz de la implementación de un nuevo programa impulsado por el sueco J. Gösta Wellenius,³⁹³ contratado por el Ministerio de Instrucción Pública en 1928. Con Wellenius, educado en la tradición sueca de una enseñanza científica de la educación física,³⁹⁴ se promovió el establecimiento de la primera escuela de formación de profesores normalistas de educación física, al tiempo que se propuso la práctica de una *gimnasia propiamente escolar*, alejada de la gimnasia militar alrededor de la cual el sueco recomendaba que

Jamás se debe practicar en la escuela aquellas marchas militares o con pasos violentos y acentuados. El andar del impúber debe dar la impresión de vigor y elegancia, a más de la libertad plástica en los movimientos de las extremidades. La marcha de los escolares no es la que hace temblar la tierra; las falanges de los niños apenas huellan el terreno y las columnas de las niñas al marchar representan una danza rítmica.³⁹⁵

Vinculada al saber biológico, la gimnasia escolar “factor para la organización (educativa) moderna” fue entendida como el mejor medio para encarrilar a los individuos hacia el alcance de la “verdadera cultura” y para llevarlos por el sendero de

[Hist.html](#) y en Alberto Langlade y Nelly R. de Langlade, *Teoría general de la gimnasia. Génesis y panorama global de la evolución de la gimnasia* (Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970).

³⁹³ La presencia de Gösta Wellenius en el país le sirve a Emmanuelle Sinardet para sostener que los rumbos pedagógicos de la educación en el país nuevamente correspondieron a gestiones de expertos extranjeros. No percibe el papel protagónico de los destacados pedagogos normalistas en el diseño del programa estatal educativo de entonces y la orientación que tomó a sus instancias. Sinardet, *El Laicismo: consolidación y crisis. 1925-1946*, vol. 4 de *Historia de la educación y el pensamientos pedagógico ecuatorianos* (Quito: Ediciones Abya-Yala, s. f).

La contratación de Wellenius fue en realidad funcional al programa educativo propuestos por los pedagogos destacados y encajó muy bien con el programa de higienización y regeneración racial por la vía de la educación que, como hemos visto, soplaba fuerte en Ecuador y también en otros países de América Latina como Colombia, Argentina, México y Brasil.

³⁹⁴ En Suecia Per Henrik Ling (1776-1839) tuvo el mérito de haber establecido la relación entre ejercicio físico y efectos anatómicos y fisiológicos, lo que dio lugar a una gimnasia de base científica, diferente a la que hasta entonces se venía desarrollando. En realidad, como a Inglaterra, Alemania y Francia, le cabe a Suecia en la modernidad haber planteado concepciones propias en relación a la ejercitación física. Ling postuló, según consta en el artículo “Historia de la Educación Física”, que “el ejercicio debería de ser prescrito tomando en consideración las diferencias individuales” en <http://www.saludmed.com/EdFisica/EdF-Hist.html>.

El mismo Wellenius en *Apuntes de educación física escolar. Gimnasia* (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1931) escrito durante su estancia en Ecuador, da cuenta de la influencia que en su formación ejerció Ling. En él señala: “El ‘Sistema Sueco’ del señor Per Henrik Ling, es tal vez el único, que, por ser netamente científico e higiénico y basado en la fisiología del impúber, cumple bien con los principios cardinales [de los sistemas gimnásticos]”, 9-10.

³⁹⁵ *Ibíd.*, 70.

la ansiada regeneración.³⁹⁶ En tal virtud, la gimnasia escolar y sus técnicas no podían ser universales: debían adaptarse, decía Wellenius, a las particulares características raciales, sociales y ambientales de cada pueblo.

[...] hay que tener muy en cuenta que no existe un sistema detallado que pueda llamarse eminentemente universal para todos los países y para todos los ambientes, debido a la enorme heterogeneidad de la niñez, en su desarrollo físico, mentalidad, diferencias fisiológicas, idiosincrasia, etc. Y así como no hay remedio infalible que cure a todas las personas que sufren de un mismo mal, de idéntico modo, tampoco existen programas de gimnasia que sirvan para todos los escolares, de ambos sexos y de todas las edades.³⁹⁷

El racismo que deja entrever la cita, se resuelve para Wellenius ligado a la educación física y la higiene, hechos percibidos en una relación más íntima de lo que se cree. En 1933 el profesor Carlos Madrigal Mora señalaba que esa relación se debía a que ambas perseguían los mismos objetivos “mejorar la vitalidad y la energía de los individuos”.³⁹⁸ Las clases de gimnasia decía Wellenius servirán para que el profesor “observe cotidianamente [...] el aseo de los pies, el de la ropa interior, el del cabello, etc. (de los estudiantes)”³⁹⁹ y el ejercicio *per se* para “favorece(r) el metabolismo del cuerpo”, que previene el contagio de enfermedades como la temida tuberculosis y otras relacionadas.

Científicamente se demuestra que la gimnasia, a más de dar resistencia, no solamente a los músculos, sino a todos los órganos del cuerpo, es la profilaxis más valiosa contra la tuberculosis.⁴⁰⁰

El enfoque de la “escuela sueca” de educación física reorganizado por Wellenius en tanto atendía a las “particularidades biológicas” y las diferencias culturales locales, ya que dijo “¡tan distinta se presenta la vida social en un país austral a la de un país boreal!”, revela la influencia que ha ejercido sobre él la “escuela

³⁹⁶ *Ibíd.*, 4.

³⁹⁷ *Ibíd.*, 9.

³⁹⁸ Carlos Madrigal Mora, “Cultura física escolar”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 78 (mayo 1933): 29.

³⁹⁹ Wellenius, *Apuntes de educación...*, 34.

⁴⁰⁰ *Ibíd.*, 104.

geográfica” de la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX según la cual los rasgos socio-culturales y biológicos de las colectividades y de los individuos están determinados por las especificidades propias del medio ambiente en el cual desarrollan sus vidas. En ese sentido la práctica de la gimnasia y su impacto sobre el cuerpo estaría en capacidad de revertir los procesos biológicos y culturales geográficamente determinados; cuestión que remitiría a la idea de “regulación biológica” por la vía del ejercicio físico.

El discurso de Wellenius fue específico: sus observaciones involucraron no solo aspectos concernientes a la ejercitación gimnástica para las “razas mezcladas”⁴⁰¹ sino los relacionados al castigo que no debía ser “oneroso a la dignidad (de los niños)”, e inclusive los concernientes al tipo de ropa que debían usar durante las clases de ejercitación física.⁴⁰² Esta propuesta disciplinaria está asociada a la visión científica de la que estaba impregnaba la gimnasia sueca, planteada como medio de alcance del “bienestar físico y moral del niño”, aspecto que no podía ser contrariado, so pena de contradecir sus principios científicos.

La práctica física debía estar precedida de un conocimiento previo acerca del cuerpo del alumno sobre el cual el profesor (sujeto cognoscente) intervenía indirectamente a través de un serie de instrucciones reglamentadas que el niño debía seguir al pie de la letra.⁴⁰³

⁴⁰¹ Por ejemplo señaló que “para los escolares de esas razas (raza sudamericana) la correcta posición parada o vertical, debe cumplir los siguientes detalles de composición: Los talones unidos y los pies abiertos en un ángulo de 60°, las piernas tensas y estiradas; las caderas en un mismo nivel, tronco recto, vientre recogido y pecho levantado y saliente; los hombros en una misma altura, llevados hacia atrás y abajo; los brazos bien extendidos con las palmas de las manos en dirección al muslo, los dedos unidos en un mismo plano [...]”. Wellenius, *Apuntes de educación...*, 14.

⁴⁰² “La ropa para el gimnasta debe permitir toda libertad de acción y ser de calidad lavable [...] Conveniente es hacer practicar la gimnasia a los niños con el torso desnudo [...] Para las niñas se recomienda el uso de una cinta al ruedo de la cabeza [...] El uso del sostén se ha recomendado tratándose de movimientos locomotivos. De vez en cuando los escolares de ambos sexos trabajan descalzos”. *Ibíd.*, 114-115.

⁴⁰³ En su trabajo Wellenius adjunta inclusive un “Ejemplo de Reglamento para el empleo de las voces de mando en la gimnasia escolar”. *Ibíd.*, 132-137.

Hay que tener como principio fundamental, primeramente estudiar al niño y después aplicar la enseñanza en armonía con el resultado de las investigaciones, lo cual resulta un buen paso hacia adelante.⁴⁰⁴

Y también

[...] para dosificar saludablemente los ejercicios físicos es indispensable que el profesor conozca bien la situación social y económica de los hogares del alumnado y las circunstancias que le rodea.⁴⁰⁵

Se buscó entonces acumular por la vía del saber antropométrico pedagógico⁴⁰⁶ un *conocimiento minucioso del niño* acerca de sus rasgos corporales como los morfológicos (proporcionalidad de los ojos, comparación del ancho con el largo de las orejas y de la nariz, configuración de la cabeza); los del funcionamiento mecánico de los órganos interiores (metabolismo, presión arterial, numeración de glóbulos rojos, etc.); los referidos a fuerza y fatiga musculares; las dimensiones longitudinales del cuerpo (talla, longitudinal de las piernas, braza y distancia biacromial); las circunferencias (caja torácica, pelvis y cráneo) y los volúmenes (peso).⁴⁰⁷

Aunque la antropometría “sirvió de medio para controlar la acción educativa de la gimnasia en la labor del aula”,⁴⁰⁸ su interés atendió a razones aún más complejas: “conocer las leyes del crecimiento físico y las características biológicas de los niños”;⁴⁰⁹ preocupaciones entonces asociadas al ejercicio de un poder que procuraba darle inteligibilidad a la biología de la nación. En esas condiciones se activó el tema de la instalación de laboratorios antropométricos que debían contar mínimamente con báscula, antropómetro, cinta métrica, dinamómetro, espirómetro, llamado respirómetro,

⁴⁰⁴ *Ibíd.*, 160.

⁴⁰⁵ *Ibíd.*, 145.

⁴⁰⁶ El saber antropométrico en el Ecuador fue impulsado por los reconocidos médicos escolares Carlos R. Sánchez y Luis G. Dávila a propósito del establecimiento en 1925 de la Ficha Médica Escolar. A partir de 1927 se obligó a los maestros de Quito a tomar a sus alumnos datos psico-biométricos para formar “una estadística provisional” y dos años después a todos los del territorio nacional. Empero, esfuerzos aislados ya se habían hecho antes: en 1902 el presbítero Luis Vicente Torres estableció un gabinete antropométrico en el Jardín Central de Infantes y quince años después el Rector del Colegio Nacional de Babahoyo creó uno en ese colegio. Julio A. Torres, “Curso rápido de Antropometría y Biometría, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 79-80 (junio-julio 1933): 29-30.

⁴⁰⁷ Wellenius, *Apuntes de educación...*, 165-166.

⁴⁰⁸ Torres, “Curso rápido de...”, 30.

⁴⁰⁹ *Ibíd.*

craneómetro y tablas con caracteres de imprenta para medir la potencia visual de los infantes.⁴¹⁰

Detrás de la investigación antropométrica se encuentra la idea foucaultiana de “normalización”. Por su intermedio (de la antropometría) hubo el interés de dar a conocer, a través del estudio estadístico, rangos de medidas (ya que “una medición antropométrica aislada no ilustra por sí misma respecto a la salud o al vigor del niño”⁴¹¹) que, estudiadas en relación, sirvieron para hablar en la época, por un lado, de niños normales y, por otro, de anormales, estos últimos considerados tales en tanto presentaban desviaciones antropométricas con respecto a lo que era considerado la norma. Este proceso de análisis estadístico llevó entonces, tomando las palabras de Graciela Frigerio, a dar a algunos grupos de niños “adjetivos calificativos descalificantes”. A través de tales “prácticas divisoras”, los niños fueron jerarquizados bajo el criterio de que dada la norma aceptada unos se acercaban más a un modelo físico ideal de niño y otros a los que había que encaminar hacia él. El Ministro de Educación de 1941, Guillermo Bustamante, fue clarísimo en este sentido: habló como un logro la implementación de dos gabinetes de biometría, uno en Quito y otro en Guayaquil, que sirvieron para clasificar a los alumnos de tal manera que

La enseñanza de la Educación Física que antes se le daba por grados, ha sido sustituida por la de “Grupos Homogéneos”, fisiológicamente hablando; se ha llegado a establecer la clasificación del alumnado, en diversas formas, pero todas convergen al mismo propósito, generalizándose con mayor rapidez aquella que utiliza el índice ponderal de Livi y sus tablas de valoración, para establecer en la mayor parte de los casos los grupos A, B, y C, que corresponden a los niños “aventajados” en su desarrollo y condiciones fisiológicas; los “medianos” y los “inferiores”, respectivamente, o lo que en términos más comunes se ha dado en llamarles los “fuertes”, “medianos” y “débiles”.⁴¹²

Empero, la norma arbitraria y subjetivadora no dependía inclusive de las dimensiones aisladas que presentaban cada una las partes del cuerpo del niño, “sino de la proporción armónica de su organismo y del funcionamiento higiénico del mismo”,

⁴¹⁰ *Ibíd.*

⁴¹¹ Wellenius, *Apuntes de educación...*, 166.

⁴¹² Guillermo Bustamante, Informe a la Nación 1941 (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1941), 109.

con lo cual la medida no solo era comparada con la de los otros, sino entre cada uno de los elementos corporales del cuerpo del niño. De las investigaciones antropométricas realizadas surgieron una serie de resultados, testimonio de los intentos por institucionalizar miradas corporales en torno a los niños. Una de esas investigaciones antropométricas realizadas entre 82.386 niños y niñas pobres de la ciudad de Quito y Guayaquil mostró lo siguiente:

Tabla 5: ESTADÍSTICA ANTROPOMÉTRICA EN EL ECUADOR DEDUCIDA DE 82.386 INVESTIGACIONES EFECTUADAS TRIMESTRALMENTE DURANTE EL AÑO LECTIVO 1929-1930

NIÑAS POBRES							
EDADES		6-7	7-8	8-9	10-11	11-12	13-14
Talla cm.	Quito	108.9	110.60	114.6	117.7	122.5	128.5
	Guayaquil	108.3	114.1	125.1	126.4	131.4	136.8
Piernas cm.	Quito	55.7	56.2	57.6	58.8	60.6	62.6
	Guayaquil	50.2	53.2	58.2	61.9	63.9	65.6
Brazos cm.	Quito	107.9	108.7	114.6	118.9	122.8	129.9
	Guayaquil	106.8	112.1	117.5	124.2	129.8	137.0
Peso kg.	Quito	17.3	19.5	19.9	22.2	23.5	28.4
	Guayaquil	18.1	20.4	22.3	24.9	27.8	32.3

Circunferencia Craneana cm.	Quito	49.3	50.1	50.7	50.9	51.4	51.5
	Guayaquil	48.8	49.2	49.6	49.9	50.3	50.3
Circunferencia Axilar, aspiración cm.	Quito	57.5	58.5	59.4	62.5	63.9	65.6
	Guayaquil	56.6	58.1	59.9	62.0	64.4	74.9

Fuente: J. Gösta Wellenius, *Apuntes de Educación Física Escolar. Gimnasia* (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1931).

En cambio, la comparación entre tallas y pesos de los niños ecuatorianos con las concernientes a niños de los países europeos arrojaron en la época los siguientes resultados:

Tabla 6: TABLA COMPARATIVA DE PESO MEDIO ENTRE NIÑOS DE ALGUNOS PAÍSES DE EUROPA Y AMÉRICA INCLUIDO ECUADOR

EIDADES DE LOS NIÑOS									
NACIÓN	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	Aumento anual
Alemania	21.5	24.3	26.2	27.8	30.6	33.1	37.1	41.6	2.9*
Bélgica	17.8	19.7	21.6	23.5	25.2	27.8	29.0	33.1	2.2
Bolivia	17.8	20.7	22.0	24.1	26.2	27.5	30.6	33.4	2.2
Chile	20.9	22.4	24.6	27.0	29.2	31.9	35.1	38.0	2.4
Cuba	18.3	20.8	22.6	24.0	26.8	28.3	29.8	33.8	2.2
EE.UU.	19.9	21.4	23.8	27.2	31.0	32.1	37.3	39.9	2.8
Ecuador	17.9	20.3	23.2	25.7	26.4	29.0	32.4	35.4	2.5
Francia	17.5	19.1	21.1	23.8	25.7	27.7	30.1	35.1	2.5
Inglaterra	21.4	23.5	25.8	28.6	31.2	32.5	36.4	40.2	2.4*
Italia	16.7	19.4	20.7	22.4	24.8	26.6	29.3	33.0	2.3
México	20.0	22.0	24.0	26.6	27.5	32.2	35.7	40.5	2.9
Rusia	-	-	-	-	27.6	29.1	30.9	32.7	-
Suecia	21.1	23.4	26.2	29.3	30.3	32.2	34.5	37.6	2.4*
Uruguay	21.8	24.5	26.3	29.0	31.4	34.5	37.5	41.5	2.8

*Los niños alemanes, ingleses y suecos aumentan en peso en la edad de 4 a 18 años en término medio 4.5 kilogramos anualmente.

Fuente: J. Gösta Wellenius, *Apuntes de Educación Física Escolar. Gimnasia* (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1931).

Portadora la educación física de un discurso racionalista que se refirió no solo a habilidades físicas (exactitud y precisión absoluta en los movimientos gimnásticos científicamente concebidos),⁴¹³ sino a una serie de valores sociales e individuales vinculantes como la “pronta obediencia”, que se requería para poner en marcha una revista de gimnasia, en los años siguientes se propuso una enseñanza que puso en tela de duda la “pura práctica de una gimnasia sistemática” y pensó a más de ella en otros “agentes especiales de trabajo muscular” como juegos, deportes,⁴¹⁴ danzas educativas,

⁴¹³ La habilidad alcanzada por niños y jóvenes a través de tales prácticas era puesta a consideración del público a través de las Revistas de Gimnasia. En 1937 tuvo lugar una en Quito bajo la dirección del profesor Lauro Cevallos. En ésta participaron 850 “niños, señoritas y jóvenes [...] quienes formaron un coro armonioso y robusto para el canto del Himno Nacional y del Himno al Deporte, a los cuales siguieron armoniosos ejercicios de cabeza, brazos y tronco, perfectamente bien consultados para la edad de los actuantes y señoritas que tomaron parte en ellos”. “Ecos de la Revista de gimnasia presentada por el Instituto (Nacional Mejía) el 13 de junio” *El Día*, 14 de junio de 1937, en *Horizontes: revista del Colegio Normal “Juan Montalvo”*, Época II, n.º1 (junio 1937): 119.

⁴¹⁴ Wellenius fue muy cauto con respecto a la práctica infantil de los deportes. Deportes profesionalizados como el fútbol, el boxeo o el ciclismo los vio como influencia malsana para los niños. Decía que “el deporte escolar nunca debe emplearse de modo que relaje las relaciones entre planteles, ciudades y regiones; tampoco de modo que la niñez pobre sufra en su posición social-económica”. Gösta Wellenius, “Deporte escolar”, *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 13 (abril 1927): 33.

trabajos manuales, prácticas agrícolas, canto y excursionismo.⁴¹⁵ Esta idea vasta de la educación física fue objeto de debate en 1933, aunque se fijó como agenda oficial a partir de 1936 cuando el gobierno estableció un Plan General de Educación Física Nacional inspirado en el concepto teórico de educación física propuesto en el Congreso Internacional de Educación Física, reunido en Bruselas en 1935. La educación física fue entendida entonces como trabajo corporal metódico “dirigido a desarrollar ciertas capacidades de orden físico y psíquico” a través de una diversidad de medios (y no solo la gimnasia) considerados para entonces auxiliares como los mencionados antes.

Detrás de la relación creada entre educación física, salud y defensa biológica del pueblo estuvo inmanente el concepto de “poder vital” de los ecuatorianos, es decir aquel que se consideraba homólogo al ejercicio de una buena ciudadanía que reclamó un tipo de individuo-ciudadano fuerte, vital, “activo y de mente despejada”, preparado física y psíquicamente para responder con eficacia a las demandas económicas nacionales.⁴¹⁶ La correcta alimentación y con ello los programas de desayuno escolar y los otros de ese tipo que se implementaron en esta época estuvieron también asociados a la gestación del nuevo ciudadano vigoroso. Había que combatir las condiciones deficientes de alimentación ya que éstas, se dijo, generaban un número cada vez más creciente de “anormales” y afectaban a la economía nacional necesitada de trabajadores musculosos que rindan al máximo física y mentalmente, ya que “los malos rendimientos [...] producen consecuentemente el mal rendimiento colectivo [...]”.⁴¹⁷ Las fotografías que ilustran el libro de Wellenius, y que fueron reproducidas varias veces en otros artículos concernientes a temas similares, son un importante documento, ya que remiten en cierta forma al modelo corporal de ciudadano al que la literatura ecuatoriana de la época se

⁴¹⁵ Julio A. Torres, “El sistema nacional de educación física”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época VI, Año 14, n.º III (junio 1938-enero1940): 46.

⁴¹⁶ *Ibíd.*, 50.

⁴¹⁷ Túpac Amaru (Enrique Garcés), “El problema de los alimentos frente al problema de la educación”, *Boletín del Colegio Militar*, Año I, n.º 2 (julio 1938), 92.

refirió. Entre éstas y parte del texto escrito que les acompaña,⁴¹⁸ prima la complementariedad, en el sentido de que la imagen redundante retroalimenta lo que la palabra contenida en el texto busca significar

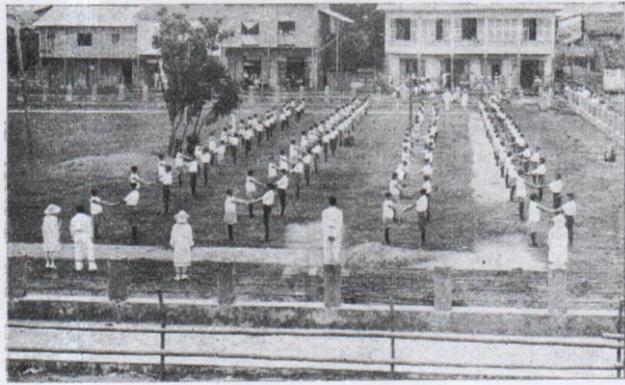


Ilustración 5: Revistas de Gimnasia

o:

Fuente: J. Gosta Wellenius, *Apuntes de Educación Física Escolar. Gimnasia* (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1931).

⁴¹⁸ Buen ejemplo de lo señalado es el siguiente párrafo contenido en el libro de Wellenius: “La Educación Física, como indiscutible factor para la organización escolar moderna y reconocida por su valor individual y social, viene a ser uno de los mejores medios para la regeneración de un pueblo y el encarrilamiento hacia la verdadera y completa cultura”. *Apuntes de educación...*,

Bajo la consideración de la imposibilidad de neutralidad de la fotografía y su carácter por lo tanto de fuente histórica *convencional*,⁴¹⁹ el momento de la realidad captada por el fotógrafo en las imágenes mostradas no está libre de distorsión o de una carga de subjetividad. En este caso las fotografías quieren ser no solo el fiel reflejo del discurso que Wellenius quiere autenticar, sino que por medio del encuadre, el enfoque, la angulación, la posición en el espacio de los elementos captados alumnos (niños y adolescentes) y profesores parecen ofrecer una “*mirada ortopédica*”⁴²⁰ de la realidad. Por lo tanto intencionadas, aparecen como expresión icónica de las tipologías anatómicas o antropométricas que se buscaba extender entre los escolares ecuatorianos. Las fotografías son también fuente rica de significados socio-económicos: si el vestuario es signo importante de significación social, la ropa deportiva impecable y elegante que llevan los retratados, alumnos de escuelas públicas, podría dar a entender que el origen de su procedencia socio-económico está en correspondencia con la ropa deportiva que visten.⁴²¹ Si la fotografía se ha dicho tiene la capacidad de mostrar como más reales los acontecimientos, éstas ciertamente connotan una realidad, pero al mismo tiempo crea otra a expensas del desfigurado modelo pre fabricado que la cámara ha captado. Se podría decir entonces, aunque parecería una contradicción, que las fotografías documentan ese ideal corporal ecuatoriano añorado, y ello más allá de la historicidad del acontecimiento que registran. Vale la pena reproducir lo que un testigo ocular dijo de una de las tantas revistas de gimnasias que se presentaron por entonces y que da cuenta del entusiasmo con el que se vivía lo que se entendía como

⁴¹⁹ A pesar de todo lo que se pueda pensar “La fotografía, dice Gubern, no es un mero calco mecánico de la realidad visible, ni una duplicación fiel de la percepción humana, por lo que el término *realismo* aplicado a la fotografía no tiene tanto una dimensión perceptual como histórica.” Román Gubern, *La mirada opulenta. Exploración de la iconósfera contemporánea* (Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1987), 159.

⁴²⁰ Frase que Gubern utiliza para referirse a la manera cómo el fotógrafo, en general, recurre a una serie de técnicas para fabricar la realidad que se presenta ante su cámara. *Ibíd.*, 161.

⁴²¹ Lo que ciertamente no es verdad si nos atenemos a los resultados de los estudios socio-económicos de los alumnos de las escuelas públicas, que vamos a ver a continuación.

proceso de regeneración racial que por medio, en parte, de la educación física se pensaba estaba experimentando el escolar ecuatoriano.

Que bien se veía a esos centenares de jóvenes en sus marchas uniformes, moviéndose como un solo hombre, con sus bustos desnudos tostados a los rayos solares, anchos los hombros, salido el pecho y vigorosa la musculatura, en marchas de escuadras como corridas como por una línea. Flexiones de brazos, piernas y tronco por tiempos en el terreno, recostados sobre la arena quemante del sol de mediodía, listos a la voz de mando y a la orden del pito. Quinientos muchachos que levantan brazos y piernas desde el tendido y los dejan caer con uniformidad que arranca palmas de emoción en cada vez, es un espectáculo que deja impresiones bien adentradas.⁴²²

No podemos pasar por alto el análisis de los discursos específicos que se suscitaron en torno a la práctica de la educación física por parte de las mujeres y sobre la intervención corporal de la que fueron objeto con fines salubristas e higiénicos preventivos. Al respecto se suscitaron posturas contrapuestas. Una corriente de oposición en Quito provino de los sectores conservadores más tradicionales de la sociedad a los que pertenecían las familias de las niñas más pudientes y que se educaban en escuelas privadas confesionales.⁴²³ El examen minucioso del cuerpo de las niñas, aunque también de los varones, se consideró lesionaba su “distinción” social⁴²⁴ ya que se pensó no podía ser sometido a auscultaciones similares a las que se hacían sobre el cuerpo de los niños pobres que presentaban síntomas de “degeneración racial”, cuestión pensada como factor de desigualdad social. No por algo Franklin Tello, Ministro de Educación de Velasco Ibarra, señaló que “entre nosotros las diferencias de clases sociales son más biológicas que económicas”.⁴²⁵

⁴²² El Día, “Ecos de la Revista de gimnasia presentada por el Instituto...”.

⁴²³ Emilio Uzcátegui, *Medio siglo a través de mis gafas* (Quito, s.r., 1975). Así como en Quito, en otras regiones del país se levantaron voces de protesta en contra de la ficha médica e inclusive de las medidas antropométricas. En Manabí por ejemplo, según cuenta Uzcátegui, Wellenius fue objeto de duras críticas.

⁴²⁴ Emilio Uzcátegui, “Servicios de higiene...”.

⁴²⁵ Franklin Tello, “Palabras del Dr. Franklin Tello, Ministro de Educación que fueron radiodifundidas desde la casa presidencial”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año IX, n.º 90-97 (mayo- diciembre 1934): 5.

Bajo el pretexto de que tal procedimiento atentaba a los principios religiosos de sus hijos, las madres de familia, y con ellas la Iglesia y cierta prensa, se movilizaron en su contra, con lo cual se pone en evidencia que el discurso biológico y el saber científico del que se apropiaron los intelectuales de la época se orientaron, en última instancia, a “escarbar” en el cuerpo de los “individuos ordinarios” a quienes había que normalizar física y psicológicamente promoviendo una campaña salubrista tendiente a concientizar entre ellos la necesidad de cumplir con las buenas normas de higiene y de salud. Pero la oposición tenía otras razones para resistirse a los nuevos esquemas compulsivos que se estaban imponiendo alrededor del cuerpo humano. Opuestos, los mismos sectores tradicionales a las revistas de gimnasia⁴²⁶ porque en ellas las niñas usaban uniformes deportivos que “dejan al descubierto sus piernas” (cuestión que fue captada como una forma de atentar al pudor infantil), dejaron entrever que todos estos nuevos registros y “exhibicionismo” corporales públicos constituían una forma de intervención del Estado en un campo que privado no debía ser objeto de exposición pública. Desde la moral tradicional, buscaban defender saberes que habían estado celosamente guardados al interior de los hogares y que se creía no debían ser arrebatados por el poder público, so pena de precipitar trastrocamientos sociales a los que no estaban dispuestos. En un artículo escrito por Cristina Acevedo y Cecilia Pitelli se muestra que en Argentina durante el primer peronismo se vivieron procesos similares. En este caso las autoras señalan “que la intervención del Estado (a través de la libreta médica) significaba irrumpir en la familia y apoderarse de lo oculto, lo

⁴²⁶ En Manabí condenó la enseñanza de la educación física el historiador Wilfrido Loor quien, cuenta Oscar Efrén Reyes, azuzó “a las muchedumbres manabitas para que acometan a los profesores de educación física”. Oscar Efrén Reyes, “El prejuicio clerical en el Ecuador y la nueva enseñanza”, *Horizontes: revista del Colegio Normal “Juan Montalvo”*, Año I, n.º 4 (octubre 1929): 149.

privado, haciéndolo público, nombrándolo y, finalmente a través de la ciencia exorcizándolo.”⁴²⁷

De “pujos de pudor” calificó Enrique Garcés (Túpac Amaru) a esa postura tradicional que enfrentaba de esa manera a la modernizante. “Deben saber quienes se oponen a las revistas de gimnasia que los ‘pecados’ están siempre en las alcobas y en las casas amuralladas de antigua moral, pero que dejaban libre la puerta falsa o la facilidad de escalar la tapia”.⁴²⁸ Los médicos salubristas y los pedagogos asumieron entonces un papel militante en defensa de las bases conceptuales científicas que debían regir el manejo de la fisiología de las niñas, objeto por parte de la tradición de interpretaciones morales mojigatas, como denuncia Garcés en la cita anterior, cargada de ironía.

Desde esta mirada algunas mujeres formularon sus interpretaciones con respecto a la educación física femenina que refirieron al impulso de un conjunto de prácticas destinadas al “cultivo del yo” femenino, entendido por ellas como el encuentro con un necesario fortalecimiento físico al que se debía sumar una vida económica productiva, la que asegura independencia y “soberanía” con relación al otro social familiar.⁴²⁹ Se estaba entonces aceptando como recomendación pedagógica rigurosa su práctica racional, “ya que se ha creído, erróneamente, que la mujer no necesita hacer ejercicio físico, porque le basta vivir en el hogar, sujeta a los quehaceres domésticos y a las preocupaciones de la familia; y que al salir de este marco que le han señalado sus antepasados, pierde su feminidad”.⁴³⁰

⁴²⁷ Cristina Acevedo y Cecilia Pitelli, “La Libreta Sanitaria o el pudor de las niñas”. En *Estudios de la Historia de la Educación durante el primer Peronismo 1943-1955*, dir. por Héctor Rubén Cucuzza (Argentina: Editorial Los Libros del Riel, s. f.), 272.

⁴²⁸ Túpac Amaru (Enrique Garcés) “Los pujos del pudor”, *Horizontes: revista del Colegio Normal “Juan Montalvo”* Época II, n.º I (junio 1937): 125. El artículo fue publicado por primera vez en el periódico *El Día* y reproducido luego en la revista *Horizontes*.

⁴²⁹ Emma Esperanza Ortiz B., “La educación física escolar y el feminismo moderno”, *Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, n.º 47 (marzo 1930): 77.

⁴³⁰ Lucrecia de Casares, “Educación Física femenina”, *Educación. Revista mensual. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, Año I, n.º II (febrero 1936): 217.

El cuidado corporal debía atender las características fisiológicas de las niñas, luego mujeres, que se entendía demandaban ejercicio moderado a fin, por un lado, de no violentar sus rasgos corporales femeninos y por otro prepararlas para “desempeñar su función maternal y procreadora”.⁴³¹ El interés revalorizado por el cuerpo de la mujer llevó inclusive a proponer una educación física estética que le permita “cultivar la gracia, la belleza y la armonía de las formas” en conformidad con un “espíritu (también) armonioso y bien equilibrado”. En último término está en proceso de consolidarse una visión laica acerca del cuerpo femenino que muestra la distancia que se ha puesto con relación a las visiones católicas moralistas que, sustentadas en los dogmas religiosos, lo desvalorizaron sobre la base de la idea del cuerpo como símbolo de lo pecaminoso. En ese marco, las nuevas tendencias que en esta época se desplegaron muestran, ligadas a una visión objetiva y científica,⁴³² que la práctica del ejercicio físico si bien se planteó en términos de alcance del desarrollo del yo integral femenino, sobretodo se pensó que a través de ella la mujer podía llegar a su plena femineidad corporal que incluía no solo posesionarse de una figura estilizada y bella (Ilustración 6), opuesta a la robusta del hombre, sino sobre todo de un cuerpo fisiológicamente preparado para la maternidad, hecho para el alumbramiento de individuos vigorosos: se asignó entonces a las mujeres sin cortapisas el papel de responsables de la gestación de esos nuevos individuos que el país requería para su pleno desarrollo.

⁴³¹ *Ibíd.*, 218.

⁴³² El artículo de Lucrecia de Casares es un buen ejemplo de lo señalado. A lo largo de éste va sustentando “científicamente” la importancia del ejercicio físico femenino. “La base de la vida es una buena respiración, porque la función respiratoria activa la circulación, tonifica los nervios, regula la digestión y la desasimilación dando como resultado la salud”. *Ibíd.*



Ilustración 6: Estudiantes en ejercicios de gimnasia

Fuente: J. Gösta Wellenius, *Apuntes de Educación Física Escolar. Gimnasia*, Talleres Tipográficos Nacionales, 1931.

A pesar de la oposición deliberada a la educación física y a las mediciones antropométricas especialmente de la niñas, ésta fue imponiéndose paulatinamente de tal manera que el Ministerio de Educación estableció la obligación de su práctica en todas las escuelas y colegios del país al tiempo que instituyó la Semana de la Educación Física en 1943, con lo que se rendía homenaje, dijo Abelardo Moncayo, Ministro de Educación en ese año (acogiéndose al discurso reiterativo de la época) “a la salud y a la regeneración biológica de la niñez”.⁴³³

3.7.3 Examen mental y normalización

Hemos señalado que el *examen*, en el sentido foucaultiano, no solo estuvo orientado al conocimiento e intervención sobre el cuerpo de los niños sino también al de su conducta y capacidades para identificar rasgos individuales y grupales con fines de clasificación psicológica. Bajo esta cuestión estuvo clara la idea de niño como

⁴³³ Abelardo Montalvo, Informe a la Nación 1943 (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1943), 179.

objeto de conocimiento sobre el que en tal razón surgieron una serie de identidades impuestas, se entendía científicamente construidas, que devinieron en percepciones sociales que calificaron a unos niños positivamente y a otros, en oposición, negativamente, igual a lo que ocurrió con relación a la materialidad de su cuerpo. Estos modos de representación así concebidos impactaron sobre el autoconocimiento o conciencia de los niños, que con resultados individuales inquietantes remiten a la idea de niño también como *sujeto* en el sentido de estar “ligado a alguien por el control y la dependencia”. Desde esta perspectiva y para dilucidar el discurso que en la medida de objeto se tejió alrededor de los niños desde los saberes psicológicos cabe preguntarse ¿De qué manera los intelectuales ecuatorianos se apropiaron de éstos? ¿A cuál o a cuáles de las corrientes psicológicas plegaron en este momento? ¿Cuáles fueron las autorizadas o legitimadas? y ¿A qué propósitos sirvieron?

Escarbar en la psicología de los niños ecuatorianos formó parte de un proceso que en cierta forma se inició cuando los saberes psicopedagógicos y psicológicos se introdujeron en las aulas escolares de los colegios normales del país. Así pues, intentos en ese sentido se hicieron en la etapa liberal sobre todo bajo la influencia que en ese campo ejercieron las misiones pedagógicas alemanas que adheridas a la pedagogía de Herbart recomendaron didácticas de aprendizaje basadas en el “interés psicológico de los niños”. Fue sin embargo a partir de finales de la década de los 20 cuando la psicología, la psicopedagogía y la investigación psicológica se fortalecieron como saberes que los profesores normalistas debían poseer como indispensables a su formación académica. En relación a esto, la Universidad Central ya ofrecía título de doctor en psicología en 1930 con lo cual a la luz de su institucionalización corrió pareja la divulgación de sus saberes en los institutos normales, especialmente de Quito. En 1929, en el Instituto Normal “Juan Montalvo”, los profesores Manuel Utreras y Alfonso

Aulestia tomaron a su cargo la enseñanza de tales cátedras basados en los conocimientos que habían adquirido en Alemania en donde estudiaron “la moderna ciencia pedagógica”. En realidad, la psicopedagogía y la psicología tomaron carta de naturalización en el país al impulso de un cuerpo de normalistas (del que formaron parte Utreras y Aulestia) que se formaron no solo en el país, sino en Europa, unos, y en Estados Unidos, otros; intelectuales que devinieron en profesores y psicólogos investigadores prestigiosos a lo largo de todo el período, cuya trayectoria ilustra la manera cómo fueron apropiados los conocimientos psicológicos y la orientación técnica y práctica que se les dio a éstos. El predominio en ese campo lo tuvieron Jorge Escudero, Julio Endara, Edmundo Carbo, Ermel Velasco, Gerardo Larrea, César Mora y Manuel Arias que intentaron por todos los medios consolidar su práctica profesional fundamentalmente a nombre de consignas psicométricas que sirvieron sobre todo para cuantificar aptitudes mentales con fines de homogenización educativa.

En 1929 en la revista *Horizontes* del Instituto Normal “Juan Montalvo” apareció publicado un artículo titulado “Movimiento psicotécnico en el Ecuador”. El artículo muestra los esfuerzos fundantes que se estaban haciendo para crear las condiciones que permitieran ensayos de medición de la inteligencia de los escolares ecuatorianos a través del empleo de escalas de inteligencia adaptadas a las “condiciones especiales de la raza, de clima, de idioma y más particularidades que influyen en el más rápido o más lento desarrollo mental de la infancia”.⁴³⁴ En tal virtud, para este momento estaban incorporados al saber de los psicólogos y psicopedagogos ecuatorianos las investigaciones sobre medición de inteligencia desarrolladas por los franceses Alfred Binet y Théodore Simon y de otros psicólogos que habían también trabajado en ese campo, como el estadounidense Robert Mearns Yerkes, el alemán Hermann

⁴³⁴ “Movimiento psicotécnico en el Ecuador”, *Educación y Letras*, Año I, n.º 3 (julio 1929): 84.

Ebbinghaus, los de Raimundo Buyse, Ovidio Decroly, Ballard, y H. Piéron, o de los estudios sobre teoría del aprendizaje desarrollados por Edward Thorndike.⁴³⁵

Ésta de todas maneras ecléctica influencia, sirvió para calificar a los niños de normales o anormales, dependiendo de la mayor o menor medición alcanzada por ellos en los test de inteligencia, memoria o atención. Aunque Binet y Simon observaron que los test debían servir exclusivamente para identificar niños con problemas de aprendizaje a fin de que los superen, en términos generales la distorsión que se hizo posteriormente de su uso (los test) llevó aún así a dar a los niños que se entendía eran menos capaces, epítetos descalificativos (como el de anormales o inferiores) y a plantear estrategias pedagógicas de agrupación infantil según niveles de inteligencia. La presión social en este sentido jugó un papel importante: se pensó que los menos aventajados no podían retrasar el aprendizaje de los “normales” o “superiores” so pena de desalentar los mismos procesos de eficiencia del sistema escolar.⁴³⁶ Los test mentales, tal como fueron aplicados, desoyeron la visión compleja que Binet tenía acerca de la inteligencia, cuya comprensión restringida a los meros procesos de cuantificación llevaba peligrosamente a resignificaciones falseadas de las capacidades

⁴³⁵Edmundo Carbo y Ermel Velasco publicaron en 1939 el libro *Pruebas Mentales con normas obtenidas en nuestro medio* (Quito: Editorial de la Escuela Central Técnica del Estado, 1939). La obra contiene cuatro partes: La primera una batería de test B. D. (llamados así por las iniciales de los apellidos de sus autores Raimundo Buyse y Ovidio Decroly quienes se inspiraron en la escala mental de Binet y Simon); la segunda el test colectivo “Concordia” (inspirado en los de Ballard); la tercera, los test colectivos de Piéron y la cuarta una serie de recomendaciones para la “organización de los datos obtenidos mediante las pruebas mentales”. El libro al parecer tuvo mucho impacto ya que los test allí presentados, según Rodolfo Pérez Pimentel, se aplicaron en las escuelas de toda la República. Lastimosamente no se han encontrado los resultados de su aplicación. Rodolfo Pérez Pimentel, *Ermel Velasco Mogollón*, <http://www.diccionariobiograficoecuador.com/tomos/tomo12/v4.htm>

⁴³⁶ En Ecuador el Ministro de Educación J. M. Estrada Coello en su Informe a la Nación de 1939 manifestó que “es urgente iniciar la investigación mental de los escolares con fines precisos para una racional organización de las clases, ya que en nuestras escuelas los grados están integrados en una forma heterogénea por niños de inteligencia superior, normal e inferior. No existen escuelas ni clases especiales para niños cuyo desenvolvimiento mental es anormal, de allí que el trabajo del maestro es no sólo recargado sino difícil. Los sujetos de inteligencia inferior constituyen, dentro de las clases ordinarias, un obstáculo para el ritmo normal de la enseñanza y del rendimiento general. Comúnmente estos son los que repiten un mismo grado tres o más años escolares. En cuanto a los de inteligencia superior, que aprovechándolos convenientemente podrían prestar grandes servicios a la colectividad, tienen que ir al paso lento de los medianos, con las consiguientes perturbaciones”. En Anexos del Informe del Ministro de Educación, 1939, 4-5.

de los individuos. Se entiende entonces que la raíz de los epítetos descalificantes dados a niños considerados de menores capacidades hunde su origen en los primeros estudios que sobre la inteligencia se hicieron en Europa con las desfiguraciones que experimentaron en su marcha. En Ecuador, la absorción de tales conocimientos aunque adolecieron de esas y otras alteraciones fueron convocados como vanguardias psicocientíficas que debían acompañar necesariamente las experiencias pedagógicas de los maestros. Esa interrelación entre pedagogía y psicología que habla de la ciencia psicopedagógica vino acompañada de una actitud de urgencia con respecto a su institucionalización en el aparato escolar. De hecho dentro del departamento técnico del Ministerio de Educación se creó en la década de 1930 una sección especializada de esta rama que puso en marcha diversos proyectos vinculantes especialmente entre los niños de las escuelas anexas a los institutos normales y entre los asilados en los reformatorios de menores existentes para entonces. Se trataba de instituir lo que Claparède metafóricamente llamó la “escuela a la medida”, es decir una escuela en la que la “individualidad del niño –inteligencia, carácter, aptitudes- esté coordinada a técnicas pedagógicas específicas e individualizadas. No de otro modo pueden organizarse clases homogéneas y orientar a los menores hacia la enseñanza secundaria, superior o especial”.⁴³⁷ “Sociedad de normalización” que procuró dividir a los niños a través del empleo de mecanismos científicos psicopedagógicos; mecanismos que se sumaron a las otras formas de jerarquización social basadas en la pertenencia étnica o económica del niño.

Paralelamente al establecimiento de la sección psicopedagógica se formó una Comisión de Investigaciones Mentales compuesta por César Mora M., J. B. Diefferding, Neptalí Zúñiga, Raúl Arias, Julio Tobar y Néstor Vásconez. La comisión que llevó a

⁴³⁷ Jorge Escudero y Carlota Félix de Garcés, *Ensayo biotipológico en los menores irregulares y abandonados* (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1941), 8.

cabo “un somero estudio comparativo de los Cocientes intelectuales” entre alumnos de tercer grado de algunas escuelas de la ciudad de Guayaquil. El informe del trabajo realizado, publicado en la revista *Educación* en 1936, muestra que cada vez se recurría a nuevos métodos de medición de la inteligencia como al novedoso colectivo de Kuhlmann-Anderson desarrollado en Estados Unidos en 1927 y que los autores aclaran fue adaptado para el Ecuador por dos de los miembros de la comisión: César Mora M. y J. B. Diefferding. En este caso los investigadores se propusieron comparar el C. I. entre niños y niñas de distinta pertenencia social, concebida ésta en términos de superior, media e inferior; registro establecido por el nivel de ingreso y tipo de trabajo que desempeñaban los padres de los alumnos investigados. Los resultados debían servir a los maestros para tratar a los “débiles mentales” de manera “piadosa” y sin “abrumarlos con trabajos superiores a sus fuerzas naturales” y a los de inteligencia superior para “darles tareas más laboriosas a fin de que sus aptitudes tengan el suficiente estímulo para querer luchar y triunfar”.⁴³⁸ De los resultados obtenidos para el caso de los niños tal como fueron presentados (ver tablas 7, 8, 9, 10 y 11) y analizados por los autores, los de tipo “social superior” obtuvieron mayores rangos de inteligencia en relación con los de tipo “social medio” e “inferior”. Cosa igual ocurrió en esa misma comparación con los de las mujeres. Y cuando se compararon los valores obtenidos entre hombres y mujeres los primeros obtuvieron un C. I. más alto que las segundas, a pesar de que los miembros de la comisión señalaron que “no aparece la necesidad de programas más livianos que los de varones para las niñas de la clase social superior, puesto que las capacidades intelectuales de ambos sexos se muestran casi parejas”.⁴³⁹

⁴³⁸ César Mora M. et al., “Primeros resultados de las investigaciones mentales realizadas en las escuelas de Guayaquil”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III y IV (marzo-abril 1936), 340.

⁴³⁹ *Ibíd.*, 346.

Sobre la base de la investigación realizada, los estudiosos concluyeron que la “capacidad natural y la adquisición de la cultura son impulsadas por el bienestar económico”⁴⁴⁰ al encontrar que sus resultados aparentemente indicaban que a más recursos de los niños o niñas, mayor nivel de C. I. Tomando esta explicación económica reduccionista habría que preguntarse cómo pesaron otros factores en la determinación de los logros obtenidos tanto por los unos como por los otros. Este planteamiento remite al concepto de *capital cultural* de Bourdieu cuya posesión en sintonía con el que reproduce la escuela, podría haber dado a sus portadores la posibilidad de una mayor eficacia de respuesta. Por detrás se encuentra “la legitimación y perpetuación de la jerarquía” que materialmente se visualiza cuando los pobres en la distribución del trabajo escolar son separados de los más pudientes inclusive debido a sus supuestas inhabilidades, lo que da lugar a la constitución de esos “referentes identificadorios” degradantes. De hecho, ya vimos que se demandó la organización de un régimen escolar que tomara en cuenta las supuestas dificultades de los unos y las habilidades de los otros. Así pues, sobre la base de la clasificación mental de los alumnos se propuso cambiar la organización administrativa escolar, los programas de estudio, los métodos de instrucción, el tiempo de clase dedicado a cada materia e inclusive los métodos de inspección.

⁴⁴⁰ *Ibíd.*, 343.

Tabla 7: DE FRECUENCIA (C. I.) Aplicado en escuelas de niños de tipo social superior: Liceo Juan Montalvo (particular) y Modelo Nueve de Octubre (fiscal)

Niveles de puntos	Frecuencias	Porcentajes	Lugares
85-89	2	4,44	1
90-94	4	8,88	2
95-99	9	20	3
100-104	14	31,11	4
105-109	9	20	5
110-114	6	13,33	6
115-119	1	2,22	7
Total de casos	45		

Fuente: César Mora M. et al., "Primeros resultados de las investigaciones mentales realizadas en las escuelas de Guayaquil", *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III-IV (marzo-abril, 1936): 341.

Tabla 8: DE FRECUENCIA (C. I.) Aplicado en escuelas de niños de tipo social medio superior: Simón Bolívar Nro. 1 y Sucre Nro. 4. Se componen de hijos de obreros, artesanos, pequeños comerciantes e industriales y empleados de mediana comodidad

Niveles de puntos	Frecuencias	Porcentajes	Lugares
80-84	3	3,06	1
85-89	15	15,3	2
90-94	35	35,71	3
95-99	21	21,42	4
100-104	19	19,38	5
105-109	5	5,1	6
Total de casos	98		

Fuente: César Mora M. et al., "Primeros resultados de las investigaciones mentales realizadas en las escuelas de Guayaquil", *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III-IV (marzo-abril 1936): 343.

Tabla 9: DE FRECUENCIA (C. I.) Aplicado en escuelas de niños de tipo social inferior, con localización sub-urbana: Modelo Municipal Nro. 24, que comprende hijos de obreros proletarios

Niveles de puntos	Frecuencias	Porcentajes	Lugares
80-89	4	30,76	1
90-94	5	38,46	2
95-90	2	15,38	3
100-104	2	15,38	4
Total de casos	13		

Fuente: César Mora M. et al., “Primeros resultados de las investigaciones mentales realizadas en las escuelas de Guayaquil”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III-IV (marzo-abril 1936): 344.

Tabla 10: DE FRECUENCIA (C. I.) Aplicado en escuelas de niñas de tipo social burgués: Modelo Municipal Nro. 4 y Liceo Montalvo (mixto)

Niveles de puntos	Frecuencias	Porcentajes	Lugares
85-89	2	5,55	1
90-94	4	11,11	2
95-99	13	36,11	3
100-104	11	30,55	4
105-109	4	11,11	5
110-114	2	5,55	6
Total de casos	36		

Fuente: César Mora M. et al., “Primeros resultados de las investigaciones mentales realizadas en las escuelas de Guayaquil”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III-IV (marzo-abril 1936): 345.

Tabla 11: DE FRECUENCIA (C. I.) Aplicado en escuelas de niñas de tipo social medio

Niveles de puntos	Frecuencias	Porcentajes	Lugares
75-79	1	0,64	1
80-84	6	38,95	2
85-89	17	11,03	3
90-94	39	25,32	4
95-99	54	35,06	5
100-104	29	18,76	6
105-109	8	5,19	7
Total de casos	154		

Fuente: César Mora M. et al., “Primeros resultados de las investigaciones mentales realizadas en las escuelas de Guayaquil”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III-IV (marzo-abril 1936): 346.

Reconocida la psicología como saber a través del cual la naturaleza del niño podía ser no solo descubierta sino “desagraviada”, los psicólogos se alimentaron por un lado de la psicología experimental y aplicada, cuya influencia atravesó el período,⁴⁴¹ y de otros paradigmas de interpretación psicológica como el comparado, genético, behaviorista y también el psicoanálisis cuyo revolucionario modelo acerca del inconsciente y la temática de la sexualidad despertó un curioso interés.

En esta forma, el debate que el psicoanálisis había suscitado a nivel internacional no pasó desapercibido en el ámbito nacional. Aunque de manera difusa, a su amparo, el tema de la sexualidad, tradicionalmente abordado en conformidad a un conjunto de valores y reglas morales confesionales, salió de los recónditos espacios privados y se trasladó, aunque tímidamente, también al ámbito de lo público a través de las revistas pedagógicas especializadas, en medio de lo cual la Iglesia no dejó de pronunciarse, interesada siempre en constituirse en agente de prescripciones sexuales discursivas.

La habilidad de la Iglesia para reacomodarse frente al mundo científico cambiante muestra, por lo menos su ala modernizante, apropiándose de las tesis de la psicología experimental y de la ciencia paidológica reconociendo que el niño “es un ser que posee leyes propias y peculiares suyas”,⁴⁴² distintas por lo tanto a las del adulto. Empero, los conocimientos científicos los operaron a su arbitrio y los concibieron como referentes al servicio de los procesos de ideologización religiosa. Bajo la aceptación de que la actividad “intelectual y volitiva”, a semejanza de lo que ocurre con el organismo humano, está sujeta a transformaciones cualitativas de tal manera que uno es el “pensar infantil” y otro “el pensar adulto” señaló confiadamente que “mientras (en el proceso de

⁴⁴¹ Edmundo Carbo, seguidor importante del modelo positivista de la Psicología Experimental, decía que “Con razonamientos no conocemos la verdad, es menester observar, experimentar. Si la Psicología quiere ser ciencia positiva necesita abandonar las especulaciones ontológicas, fundarse en hechos y someterse a los métodos experimentales”, “Cómo la psicología ayuda a resolver los problemas de la educación”, *Filosofía y Letras*. Órgano de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Universidad Central del Ecuador, Año 1, n.º 2 (abril-junio 1948): 70.

⁴⁴² Heredia et. al., “Memoria presentada al Primer Congreso Mariano del Ecuador...”, 5.

evolución mental) el sentimiento estético se manifiesta muy tarde, el sentimiento religioso aparece por el contrario muy pronto. Por tanto, desde muy temprana edad, el niño es suficientemente apto para recibir una enseñanza religiosa exacta y precisa”.⁴⁴³ Paralelamente la Iglesia abogó por la transmisión de los saberes psicológicos acerca del niño a las familias a fin de que alojados éstos en los hogares “puedan (los padres de familia) ejercer oportuna y debidamente su alto papel de primeros educadores del niño, aun en el terreno religioso”.⁴⁴⁴ Así pues, el interés secular por la enseñanza religiosa de los niños, a los que la Iglesia de acuerdo al dogma religioso se dirigió preferentemente, se legitimó a través de los saberes científicos subjetivizados por ella. Estas nociones se pusieron sobre todo a trabajar entre los niños de las elites expuestos a sumergirse en las escuelas particulares confesionales que reprodujeron insistentemente un *capital cultural* basado en la tradición religiosa, mientras las mentes de los niños pobres, simultáneamente, en las escuelas públicas, eran sometidos a las transformaciones simbólicas del laicismo cívico del liberalismo.

Los estudios sobre psicopedagogía infantil no solo fueron pensados con los propósitos cuantitativos antes referidos. Ermel Velasco, influido del pensamiento del fundador de la puericultura en España, Carlos Sainz de los Terreros,⁴⁴⁵ habló de una psicopedagogía dirigida al cuidado de la higiene mental de los niños en el marco de un esquema de higiene escolar que el mismo Sainz de los Terreros desarrolló, constituido por lo que denominó fisiocultura, psicocultura y sociocultura.⁴⁴⁶

Se propuso entonces en el Ecuador un programa de higiene escolar dirigido *no solo al cuidado físico, sino al mental y socio-ambiental integral de los alumnos*. Así se entiende que la Sección de Investigaciones Psicopedagógicas, creada en 1936, se haya

⁴⁴³ *Ibíd.*, 4-5.

⁴⁴⁴ *Ibíd.*, 23.

⁴⁴⁵ Ermel N. Velasco, “La psicopedagogía en la higiene escolar”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III y IV (marzo-abril 1936): 371.

⁴⁴⁶ *Ibíd.*, 371.

establecido como parte del Departamento de Higiene Escolar, para cuidar de la aplicación de las normas de higiene de los escolares, en todos esos aspectos. En Guayaquil por ejemplo el profesor Elio Esteves Bejarano sostenía que

[...] la higiene que postula la Salud como bien ineludible para el mejor desarrollo orgánico y el mejor desenvolvimiento de los pueblos y de las razas tiene necesariamente que ampliar su actividad y es como así una rama de ella: la higiene mental toma cada día incremento, pues ella no se encarga solamente de prever el delirio y la locura, sino que profundamente estudia aquellos factores en pro y en contra de la adaptación del individuo al ambiente natural y cultural bajo el punto de vista psíquico [...] indudablemente la Higiene Mental tiene que abordar necesariamente la edad infantil procurando moldear el carácter del niño cimentando en todo momento los esbozos de una futura personalidad equilibrada.⁴⁴⁷

Lo señalado nos lleva a referirnos al importante debate que emergió sobre los factores que se decía podían incidir en las características mentales y físicas que portaban los niños al nacer. Las tendencias más racistas plegaron a la idea discutida en Europa y los Estados Unidos de que la herencia era el factor determinante. A padres “superiores y progresistas”, se decía, era posible engendrar una prole en condiciones físicas y mentales en correspondencia. En cambio sucedería lo contrario con los hijos de “los delincuentes, los imbéciles, los atrasados mentales y los físicamente inferiores”. Al más puro estilo eugenésico el guayaquileño Ricardo Palma sostenía que solo “los más aptos son los que deben formar familia”, y llevado de esta considerada filosofía social vio inclusive en la ciencia médica la causa “creciente de la decadencia de la humanidad” ya que “salva la vida de seres física y mentalmente incapaces”.⁴⁴⁸

Sin embargo, a esta mirada filosófica social eugenésica que se reservó el derecho de prohibir la procreación de los considerados “débiles físicos y mentales”, se opuso a la que habló de la compleja interconexión entre herencia y medio ambiente como factores determinantes de las características físicas y de personalidad de los niños.

⁴⁴⁷ Elio Esteves Bejarano, “Higiene mental e infancia”, *Prorsus*. Órgano del Instituto Superior de Pedagogía y Letras de Guayaquil, Año I, n.º 1 (septiembre 1943): 40-41.

⁴⁴⁸ J. Ricardo Palma M., *Por el porvenir del niño* (Guayaquil: Imprenta Evolución, 1930), 65-66.

En este caso los psicólogos ecuatorianos que habían escapado del determinismo genético plegaron, por el contrario, al argumento ambientalista que desarrollado sobre todo por los conductistas o behavioristas, se impuso a nivel mundial entre 1920 y 1960. Dejándose escuchar a través de distintos medios especializados, estos intelectuales hicieron suya la idea de que no es posible entender al ser humano “sin sondear el medio circundante en que se estructuró su psiquismo”, planteamiento que aparece sostenido en un artículo publicado en la Revista *Educación* bajo el sugerente título de “El medio ambiente y la infancia mórbida”,⁴⁴⁹ pero en el que al mismo tiempo, como a la mitad del camino, se aboga por una eugenesia que norme el orden sexual para “los mejores resultados biológicos”. Empero, fue el distinguido Emilio Uzcátegui con seguridad el más importante partidario del ambientalismo. Acogiéndose a la idea de que si bien no se pueden negar los determinantes hereditarios sostuvo que “las influencias de los factores externos son fuertes (al punto) de que no puede haber educación a través del desenvolvimiento del individuo, si todo fuera herencia”.⁴⁵⁰ En la línea también ambientalista el pedagogo César Mora M. sostuvo todavía más convencido “que maniobrando el medio ambiente del niño se puede suscitar la estimulación de ciertos instintos y aptitudes [...]. Entonces sólo cabe [...] acondicionar el medio ambiente hasta donde sea posible, para imprimir en el individuo la *forma* que se tuviere a bien”.⁴⁵¹

Ya sean genetistas o ambientalistas es claro que tanto los unos como los otros abogaron por medidas que permitieran la existencia de una población biológica y mentalmente mejorada. En tal virtud, no puede pasar desapercibida la idea de que han

⁴⁴⁹ Bolívar Drouet, “El medio ambiente y la infancia mórbida”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III y IV (marzo-abril 1936): 376.

⁴⁵⁰ Emilio Uzcátegui, “Mi filosofía de la educación”, *Filosofía y Letras*, Órgano de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador, Año I, n.º 2 (abril-junio 1948): 81.

⁴⁵¹ César Mora M., “Problemas socio-pedagógicos”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año III, n.º 34-36 (1933): 46.

surgido otras formas de control poblacional ahora direccionado no solo a moldear los rasgos biológicos, sino los psicológicos de los individuos. De esta manera, si con tal propósito los genetistas hablaron de “prohibirse a los incapaces [...] la multiplicación de una prole que viene al mundo en condiciones de inferioridad, estrictamente marcada”⁴⁵² los ambientalistas pensaron en la escuela como “el laboratorio en el cual modelar las inteligencias, desarrollar las facultades innatas, burilar la voluntad y educar la mente”.⁴⁵³

3.7.4 El ambiente socio-económico a examen

Tal como ocurrió en los mismos centros donde surgieron tales líneas de reflexión, lo que supuestamente tenía un matiz de ciencia pura impulsó, en correspondencia, un enorme interés por escrudiñar en las condiciones socio-económicas en las cuales se desenvolvía la vida de los niños ecuatorianos y sus familias. El propósito, en la línea ambientalista, era determinar la manera cómo el medio ambiente familiar ofrecía o no las condiciones para un sano desarrollo emocional, intelectual y físico de los niños, en cambio en la línea genetista, para establecer sobretudo la idoneidad física, sexual y mental de los padres para procrear. El higienista Zapata más genetista que ambientalista dijo

¿La raza? ¿La alimentación? ¿El clima? No, exclusivamente. La correlación glandular es perfectamente conocida por nosotros; por esto, el abuso en las relaciones sexuales, ejercidas torpemente por los matrimonios ecuatorianos, hace, pues que esta superactividad sexual, robe vida, dilapide energías orgánicas, dejando empobrecida y atrofiadas a las demás endocrinas, las que forzosamente descuidan su propio e inherente trabajo, para contribuir a la superación del funcionamiento de las sexuales.

Padres empobrecidos, aniquilados biológicamente, agotados por la grandiosa función que, cuando se la usa genera, cuando se la abusa degenera y cuando no se la usa regenera; no puede por menos que dar productos degenerados, propios de terrenos estériles, desvitalizados, arruinados endocrínicamente.

⁴⁵² Palma M., *Por el porvenir...*, 66.

⁴⁵³ Zapata Troncoso, “Degeneración de...”, 39.

Con temor, con miedo, con azar se unen los esposos, pensando en que este acto pudiera traerles la carga de un hijo más. La energía nerviosa dividida entre el temor de procreación y el goce del placer, se halla secuestrada en su manifestación, dividida en sus polaridades y destrozada en su función. Luego de efectuado el connubio, el pesar de la concepción, la preocupación por la familia aumentada ya, y los repetidos goces sexuales, impregnan al embrión de vibraciones negativas, de corrientes antagónicas [...] Luego, viene una lactancia artificial y, si a esto sumamos la pobreza ya podemos augurar el porvenir de una raza que marcha triunfalmente al fracaso y a la degeneración.⁴⁵⁴

De la cita se desprende que la “austeridad sexual” tradicionalmente proclamada por la moral cristiana,⁴⁵⁵ a la luz de nuestros higienistas debía practicarse no llevada por razones morales-religiosas sino debido a las repercusiones biológicas y psíquicas negativas que, en caso de forma contraria, podían sobrevenir. La explicación de contenido científico vuelca las inquietudes y racionaliza las restricciones al tiempo que la condena divina por supuestas prácticas inmorales se exorciza y se transforma en el temor a una especie de castigo terrenal de carácter socio-económico.

La investigación de las condiciones sociales y económicas en las que se desenvolvía la vida de los niños de las escuelas públicas (ya nos hemos referido al tipo de enfermedades que les aquejaba y que ocasionaban, sobre todo las infecto contagiosas, grandes índices de mortalidad) desenmascaró objetivamente el sistema oculto de injusticias estructurales que las elites más conservadoras trataban de silenciar sin culpa a través de prácticas de ayuda paternalista y filantrópica impulsadas por las “señoras decentes de sociedad”. Su respuesta frente a las desigualdades sociales deja entrever la presencia de percepciones valorativas que negaban responsabilidades propias que más bien fueron trasladadas a esos grupos debido a lo que consideraban sus malas costumbres cotidianas.

Los higienistas plantearon como objeto de investigación socio-económica y específicamente higienista la vida de los niños de las escuelas públicas en sus hogares.

⁴⁵⁴ *Ibíd.*, 6.

⁴⁵⁵ Según Foucault apropiada por los cristianos de los griegos de los dos primeros siglos del primer milenio, *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí* (España: Siglo XXI Editores, 1998), 38.

Sobre ideas preconcebidas negativas, algunos sostuvieron que el medio familiar en el que se desenvolvían era fuente no sólo de “supersticiones” y “fanatismo” sino de “ignorancia” e “inmoralidad”. Se trató entonces de un discurso que desvistió de todo valor a la vida privada de un buen número de niños de tal manera que inevitablemente, el “cuidado de sí” no tenía visos de realización en ese ámbito, ni era posible, en esa medida, “construir la propia salvación”.⁴⁵⁶ En este mismo marco la Iglesia llevó la cuestión mucho más allá: preocupada de la educación religiosa de los niños de las elites, reconvino a los padres, sobre todo a las madres a preocuparse por ellas mismas de la educación de sus hijos bajo el presupuesto de que la crianza en manos de los “criados” puede “contaminar” de manera negativa el mundo de estos niños

Una niñera puede malear al niño confiado a su cuidado –y lo ha maleado muchísimas veces- excitando en él pasiones prematuras, sembrando quizá gérmenes de defectos que llegarán a ser funestos y que después será imposible desarraigados. Cuántos niños no han debido su perdición moral al trato frecuente con las personas de servicio que estaban contaminadas de defectos vergonzosos que sin caer en la cuenta, fueron transmitiendo, poco a poco al niño inocente confiado a su cuidado.⁴⁵⁷

Son ricos los datos que tales investigaciones arrojan no solo en el orden cuantitativo sino cualitativo. Un “Estudio de la situación social-económica de los escolares laicos en Quito, 1927 – 1928”,⁴⁵⁸ el primero de esa naturaleza aplicado en el país, se dirigió a establecer la posición social de los niños de las escuelas públicas; la económica; el número de hermanos y miembros en general de familia; el porcentaje que llevaban vestuario higiénico y adecuado; el de descalzos; el número de los que gozaban de “desayuno escolar”; el porcentaje de huérfanos e inclusive el número de niños que sabían nadar. Así pues, tomando como base la actividad económica de los padres y sobre todo la procedencia étnica de los escolares, el estudio fue categórico y concluyó

⁴⁵⁶ Expresión foucaultiana.

⁴⁵⁷ Hereida et al., “Memoria presentada al Primer Congreso Mariano...”, 17-18.

⁴⁵⁸ Ministerio de Instrucción Pública, *Estudio social-económico de los escolares laicos de Quito, 1927-1928* (Quito: Tipología de la Escuela de Artes y Oficios, 1929).

señalando que los niños de las escuelas públicas en Quito pertenecían mayoritariamente a la “clase media”. Desde el punto de vista étnico la investigación dio cuenta de lo siguiente:

	Varones	Niñas
Raza puramente blanca	10,00%	10,00%
Raza mezclada	83,14%	82,00%
Raza puramente negra	0,60%	0,60%
Raza amarilla	0,06%	0,00%
Raza aborigen (india)	6,20%	7,40%
Total	100,00%	100,00%

Fuente: Ministerio de Instrucción Pública, *Estudio social-económico de los escolares laicos de Quito, 1927-1928* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1929).

En realidad, el recorrido a través de esa mirada siguió una propuesta que asoció principalmente pertenencia étnica⁴⁵⁹ con situación social. Si nos atenemos a las cifras económicas que ofrece el mismo estudio, los niños de las escuelas públicas en su mayoría desarrollaban sus vidas en medio de grandes necesidades y en tal virtud fueron considerados por los mismos investigadores en elevado porcentaje pobres.

Hogares con ingresos menores a S/.100.00	41,80%
Hogares con ingresos entre S/.100.00 y S/.200.00	42,80%
Hogares con ingresos de más de S/.200.00	15,40%
Total	100,00%

Fuente: Ministerio de Instrucción Pública, *Estudio social-económico de los escolares laicos de Quito, 1927-1928* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1929).

El mismo estudio señala que los niños del primer grupo eran sostenidos diariamente máximo con S/.0,50; los del segundo en término medio con S/.0,75, y los del tercero mínimo con S/.1,00. De esta manera el 60% de los escolares tenían para su sustento diario solo entre S/.0,75 a S/.1,00.

⁴⁵⁹ En el trabajo no se especifican cuáles fueron los criterios utilizados para la ubicación étnica de los niños.

Indudablemente esos porcentajes variaban según el número de miembros de cada familia, que para la época era de 6,42. Según consta en el mismo trabajo una familia de ocho miembros (padre, madre y seis hijos) con un ingreso de S/.100,00 gastaba ese dinero de la siguiente manera:

		Por miembro
Habitación	S/.20.00	S/.2.50
Alimentación	S/.55.00	S/.6.87
Vestuario y aseo	S/.14.00	S/.1.75
Gastos del marido	S/. 7.00	S/.0.00
Gastos extraordinarios	S/. 4.00	S/.0.50

Fuente: Ministerio de Instrucción Pública, *Estudio social-económico de los escolares laicos de Quito, 1927-1928* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1929).

Con lo cual cada miembro mensualmente era mantenido con S/.11,62 es decir con S/.0,38 diarios, a excepción del padre que dentro de todo el presupuesto tuvo el derecho de S/.7,00 adicionales mensuales, es decir un 56% más de lo que recibían los otros miembros de la familia. Los propios investigadores califican de “irracional” el destino dado a ese monto, sin embargo esta medida muestra el carácter de una sociedad patriarcal que colocaba al padre en una situación de privilegio naturalmente aceptado en tanto él era quien ordinariamente proveía el dinero, en este caso mínimo, que la familia requería para su sobrevivencia. Llama la atención que este rubro haya sido considerado gasto básico y que todavía los de salud y educación no aparezcan considerados como tales.

Pesó también en las representaciones sociales de los niños de las escuelas públicas la profesión u oficio que el padre desarrollaba. De hecho se dijo por ejemplo que a pesar que la investigación había arrojado menos ingresos para los hogares de los alumnos de la Escuela Municipal “Espejo” en relación con los otros, “ellos pertenecen a

una clase social más alta que los de la restante niñez”.⁴⁶⁰ Entre todo el grupo de escuelas investigadas los padres de estos alumnos eran mayoritariamente empleados públicos, representaban el 40% del total, mientras que en las otras escuelas estaban en alrededor de esa cifra los artesanos. En la Escuela “Sucre” el 59.3% tenían ese oficio al tiempo que habían niños en esta misma escuela que extraordinariamente eran sostenidos con S/.42.04 al mes, es decir con S/.1.40 diarios, que no alcanzaban los niños de la Escuela “Espejo” que en máximo eran sostenidos cada uno con S/.28.65 mensuales.

Tabla 12: PROFESIÓN DE LOS PADRES VIVOS Y CONOCIDOS DE LOS ESCOLARES LAICOS EN QUITO 1927-1928 (%)

Escuelas	Empleados Públicos	Militares, Policía	Agricultores	Artesanos	Obreros, Jornaleros	Diversos
10 de Agosto	30.7	17.8	2.2	40.5	6.2	2.6
Isabel la Católica	21.5	10.6	0.5	52.3	14.6	0.5
Mercedes González	18.2	13.9	4.8	51.6	6.0	2.5
Numa Pompilio Llona	20.3	9.2	11.2	45.1	9.1	5.1
Roberto Cruz	8.4	10.0	22.5	41.1	5.0	10.0
Rosa Zarate	19.1	13.6	2.1	54.6	7.8	2.8
24 de Mayo municipal	35.4	9.2	2.9	44.0	7.1	1.4
Brasil	12.3	5.0	11.0	43.5	17.2	11.0
Chile	16.1	12.5	2.3	43.8	22.3	3.0
Domingo Sarmiento	9.7	7.0	22.1	35.4	22.3	3.5
Espejo	40.0	21.0	4.0	12.0	22.0	1.0
García Moreno	10.3	12.1	6.2	51.7	16.3	3.4
Simón Bolívar	16.6	17.8	5.6	33.1	14.0	12.6
Sucre	9.2	14.0	4.0	59.3	8.3	5.2
Vicente Rocafuerte	26.6	11.6	5.8	45.8	5.6	4.6
Término Medio	19.7	12.3	7.1	44.1	12.3	4.5

Fuente: Ministerio de Instrucción Pública, *Estudio social-económico de los escolares laicos de Quito, 1927-1928* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1929).

⁴⁶⁰ Ministerio de Instrucción Pública, *Estudio social-económico de...*, 11.

Tabla 13: SITUACIÓN ECONÓMICA DE LOS ESCOLARES LAICOS DE QUITO 1927-1928. Cada miembro de familia escolar es sostenido, en término medio, durante el mes con:

Escuelas	Pobres; máximo	Medianos, término medio	Proporcionados; mínimo
10 de Agosto	15,21	20,36	28,39
Isabel La Católica	13,15	19,64	27,38
Mercedes González	16,38	23,09	33,92
Numa Pompilio Llona	15,28	22,84	-
Roberto Cruz	16,46	23,26	31,74
Rosa Zarate	19,05	27,73	29,55
24 de Mayo municipal	15,20	28,88	23,54
Juan León Mera	13,32	15,30	19,35
Brasil	14,95	23,95	34,80
Chile	14,85	21,53	29,49
Domingo Sarmiento	14,84	26,06	17,27
Espejo	14,34	19,44	28,65
García Moreno	17,71	23,80	28,57
Simón Bolívar	14,40	20,77	27,18
Sucre	18,32	26,74	42,04
Vicente Rocafuerte	14,98	22,00	24,66
Término Medio	15,52	22,83	28,43

Fuente: Ministerio de Instrucción Pública, *Estudio social-económico de los escolares laicos de Quito, 1927-1928* (Quito: Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1929).

Está claro el hecho de que un porcentaje alto de padres en el conjunto de las escuelas investigadas en Quito estaba conformado por artesanos (44.1%) y que al parecer sus ingresos en ocasiones superaban a los de los empleados públicos. Empero, los hijos de éstos estuvieron en situación de ventaja social frente a aquellos: su prestigio reposaba en el poder burocrático adquirido por los padres, quienes (no todos indudablemente) apropiados de moderno capital cultural, no solo legitimaron su capacidad de decisión en la esfera pública (los mismo maestros burócratas intelectuales ilustran este hecho), sino que fueron capaces de trasladarlo a sus hijos de tal manera que se dijo que “se preocupan más racionalmente de los problemas educativos de sus niños,

y dentro de las posibilidades, buscan las mejores condiciones para que [...] se desarrollen armónica e higiénicamente”.⁴⁶¹

No cabe duda, sin embargo, de la presencia de disociaciones, escisiones ideológicas y culturales entre hogar y escuela. Ciertamente, en ese marco, un clima de escepticismo y sospecha cultivaban los intelectuales (higienistas, educadores) con respecto a lo que la familia podía hacer para construir el modelo de niño que la modernidad ecuatoriana de entonces se había trazado como uno de los grandes objetivos socio-culturales nacionales. En este sentido se dijo que

[...] la familia no puede ser una sincera colaboradora en la educación. El estado actual de la cultura desempeña, más bien, un papel negativo; no continúa sino que destruye la labor educativa: en la escuela la enseñanza al niño a hablar correctamente, pero oyendo con tanta frecuencia el lenguaje burdo de la casa, se adapta a él. En la escuela se sigue un método positivo el de la casa es dogmático [...]. En la escuela, el pequeño está recibiendo clases de Moral; pero si el hogar es inculto, tal vez debido a la pobreza, recibe ejemplos de actos inmorales. La verdad es que donde hay pobreza, hay miseria, y donde hay miseria, hay casi siempre inmoralidad.⁴⁶²

El clivaje suscita la que parecería ser una pregunta obvia: ¿De qué manera romper con las disyunciones entre hogar y escuela? La respuesta también, tal vez, un poco evidente, pero que dice mucho, fue que se debía acercar la escuela al hogar como medio de frenar las resistencias (referidas a intromisiones percibidas), que han hecho de los hogares “verdaderos *estados independientes*”. Se trataba, por lo tanto, de romper con esa excesiva “autonomía” privada, que afectaba negativamente el “bienestar colectivo”, y que sirvió para exhortar al Estado a hacerse cargo, (en tanto deber y derecho), del “bien común”. Volvemos entonces a la idea, siguiéndole a Bourdieu, de la “cosa pública”, del “servicio público”, que engloba, dice este autor, el “humanismo

⁴⁶¹ *Ibíd.*, 11. El carácter de alguna manera más general de la investigación socio-económica emprendida por el Ministerio de Educación ha merecido que nos detengamos en él. Sin embargo, se hicieron también investigaciones socio-económicas específicas como la que llevó a cabo el Profesor Edmundo Carbo R., que tomó como objeto de estudio la “Escuela Uruguay” de la ciudad de Quito, cuyos resultados fueron publicados en la revista *Educación* en el año de 1940.

⁴⁶² Jorge Cabezas, “El hogar y la escuela”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época V, n.º 1 (enero- febrero 1938): 42.

cívico de los funcionarios”,⁴⁶³ concepto que se adapta muy bien al hecho de que unas veces se le atribuyó en posesión de los profesores y en otros se les alentó a apropiarse.⁴⁶⁴

En tanto institución del Estado, la escuela se convirtió en principal instrumento a través del cual hizo acto de presencia en la vida privada de la familia. Como instrumento por medio de la cual “procurar su bienestar”, se introdujo por sus intersticios: al interior de las escuelas por ejemplo se crearon los llamados Comités de Padres de Familia⁴⁶⁵ que en conjunción con la versión pedagógica que el Estado intentaba imponer en un principio, y además, cuando ya la educación había calado hondo en la mente de los ecuatorianos como instrumento de ascenso social y como medio de poder político, van a jugar un papel importante al colaborar con el “Estado docente” en responsabilidades que le correspondían a éste cuando por ejemplo, sobre todo a los padres de las áreas rurales y pequeños poblados, en cierta forma, se les coaccionó para que donen tierras para las escuelas⁴⁶⁶ en medio del interés por promover la escuela activa. Ahora bien, la familia, con su mirada fija en la educación, hace avanzar la idea de “educación a lograr” como concepto adherido al nuevo “capital cultural”, que se va paulatinamente cerniendo fortalecido y que tienen el mérito de llevarnos por caminos que advierten sobre mentalidades en transformación con respecto

⁴⁶³ Bourdieu, *Capital cultural...*, 115.

⁴⁶⁴ Ya hemos visto que al profesor se le exigió la realización de una serie de funciones que rebasaban las específicas de su cargo. Todo esto en el marco de un proyecto educativo que demandaba como condición de realización el conocimiento minucioso de los niños; conocimiento que no podía en ningún caso pasar desapercibido por el maestro. En el estudio citado sobre las condiciones socio-económicas de los escolares en Quito se dice que “se ha notado mucho descuido en el preceptorado quiteño para llegar a estos conocimientos y muchas veces, el interés se ha reducido al simple reconocimiento del nombre y apellido del alumno, sin que por curiosidad, siquiera, se hubiera tratado de inquirir la edad de los educandos”. “Para evitar la rutina estéril y mecánica [...] se ordenó al preceptorado que durante el año lectivo de 1927-1928, conjuntamente, con las investigaciones antropométricas, se estudiaran las condiciones social-económicas de los escolares según un plan detallado y especial”. Ministerio de Instrucción Pública, *Estudio social-económico de...*, 3-4.

⁴⁶⁵ Los Comités de Padres de Familia se establecieron en 1933. Luis V. Villamar, Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación 1934 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1934): 103.

⁴⁶⁶ Donaciones que son una constante a lo largo de época tal como lo advierten los Informes de los Ministros de Educación del período y los que presentaban los Directores Provinciales.

a relaciones filiales y a roles paternas. Al seguir a Francois Martínez, que analiza para el caso boliviano esta problemática,⁴⁶⁷ detrás de las donaciones y de los comités de padres de familia nos encontramos, como en el caso boliviano, con padres asumiendo lo que Ariès llama “preocupación educativa” (concepto citado por Martínez); fenómeno que bien podría entenderse como resultado de un Estado que venía presionando por niños institucionalizados en el sistema escolar y por padres acogidos a esa medida.⁴⁶⁸ Las multas establecidas por la ley a los progenitores que no enviarán a sus hijos a las escuelas, la policía escolar que recogía a los que deambulaban en las calles de las ciudades se convirtieron a la larga en medios coercitivos que terminaron por reconvertir perspectivas acerca del papel que los mismos padres vieron debían cumplir con respecto a sus hijos.

Ahora bien, la infancia ideal pensada, según hemos podido constatar, tras una minuciosa objetivación, obligó a poner en marcha, una serie de dispositivos que interconectados e interdependientes intentaron actuar en los más mínimos resquicios de la vida de los niños con claros propósitos de revertir o apoyar procesos biológicos, culturales y psicológicos, anclados en las miradas que despertaron los nuevos saberes acerca de ellos y que revirtieron cosmovisiones. Tal vez la versión más acabada de los factores que se dijo actuaban determinantes en la constitución del niño, se encuentra en una imagen publicada en un boletín de higiene escolar que sintetiza muy bien un orden de subjetivaciones científicas que intentaban hacer del niño un “tipo determinado de sujeto”. Articulada (la imagen) en un “conjunto significativo” de elementos muestra a un niño erigido en la cúspide de una pirámide en cuyas partes segmentadas constan

⁴⁶⁷ Françoise Martínez, “Representaciones y papel de la familia boliviana en la ideología y el proyecto educativos liberales”. En *Familia y Educación en Iberoamérica* (México: El Colegio de México, 1999), 196.

⁴⁶⁸ Este proceso, muy lento especialmente en las áreas rurales, seguramente comenzó en 1878 cuando la Constitución de ese año estableció de manera transformadora la gratuidad y la obligatoriedad de la educación primaria.

escritos los factores que postulados y apropiados refieren a una mirada simbólica e ideal del infante. Jerarquizados los elementos, y puestos en positivo, el mensaje es claro: intentar concretar un modelo de niño que se quiere normalizar y a través de él, a pesar de su inmaterialidad gráfica, estigmatizar al que no cumple con los requisitos allí consignados.

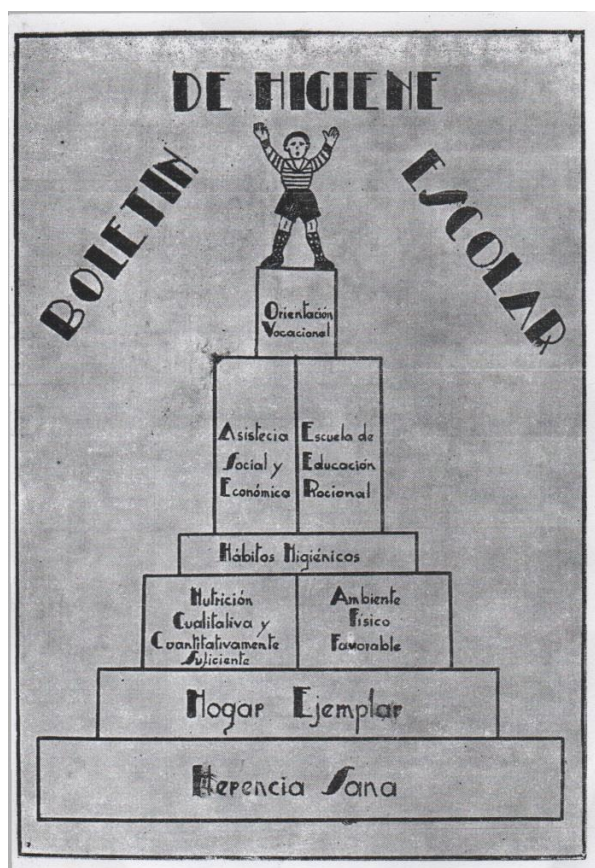


Ilustración 7: Portada del “Boletín de Higiene Escolar”

Fuente: Portada del *Boletín de Higiene Escolar de la República*, n.º 9-10-11-12 (marzo 1940).

3.8 Las “líneas divisorias”: los “minorizados” o “anormales”

Así presentadas las cosas no podemos dejar de referirnos a los niños que desarrollaron sus vidas al margen del sistema educativo, pero que a pesar de ello fueron al mismo tiempo objeto de *examen* y concepciones acerca de lo que se consideraba sus

malas inclinaciones. Tomando una población calculada de 3'500.000 ecuatorianos en 1937, según censo escolar de ese mismo año, 285.836 eran niños en edad escolar (5 a 14 años), de los cuales 159.745 concurren a la escuela;⁴⁶⁹ esto significa que el 44% quedó fuera de las aulas; situación que si bien experimentó cambios más o menos importantes a lo largo del período, todavía en 1940 el analfabetismo alcanzaba el 41% de la población infantil en edad escolar. (Ver tabla siguiente).

Tabla 14: CENSO ESCOLAR DE LOS NIÑOS DE 6 A 14 AÑOS SEGÚN ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA LECTO-ESCRITURA. AÑO 1940

	Hombres		Mujeres		Promedio entre hombres y mujeres %
	Nro.	%	Nro.	%	
Alfabetos	49.985	29,6	43.112	29,1	29,3
Semianalfabetos	49.719	29,5	43.934	29,6	29,5
Analfabetos	68.858	40,90	61.143	41,3	41,0

Fuente: Guillermo Bustamante, Informe a la Nación, 1941 (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1941).
Elaboración: Sonia Fernández Rueda

En el marco de estas estadísticas no puede dejar de mencionarse tres cuestiones que ilustran la tabla 15: la una referida al hecho de que la llamada “raza blanca” era significativamente más alfabetizada que el resto de “razas”; que las niñas, en términos generales, estaban menos alfabetizadas que los niños y que de acuerdo a las cifras, un gran porcentaje de población infantil fue catalogada como mestiza: del total de “razas” significaba el 54,1%; este reconocimiento étnico podría estar vinculado al proyecto mestizo socio-político que inició el liberalismo a principios de siglo.

Tabla 15: CENSO ESCOLAR DE LOS NIÑOS DE 6 A 14 AÑOS DE LA REPÚBLICA POR RAZAS Y POR CONOCIMIENTO DE LA LECTO-ESCRITURA. AÑO 1940

Raza	Al	S	A	Total Raza	% Al	% S	% A
Raza Blanca	13.406	9.585	9.921	32.912	40,73	29,12	30,14
Raza Indígena	5.411	8.625	15.932	29.968	18,06	28,78	53,16
Raza Mestiza	23.601	24.735	33.472	81.808	28,85	30,24	40,92
Raza Negra	694	989	1.818	3.501	19,82	28,25	51,93

Fuente: Guillermo Bustamante, Informe a la Nación, 1941 (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1941)
Al=Alfabetos. S= Semianalfabetos. A= Analfabetos

⁴⁶⁹ Uzcátegui, *La educación ecuatoriana en el...*, 17.

Tabla 16: CENSO ESCOLAR DE LAS NIÑAS DE 6 A 14 AÑOS DE LA REPÚBLICA POR RAZAS Y POR CONOCIMIENTO DE LA LECTO-ESCRITURA. AÑO 1940

Raza	Al	S	A	Total Raza	% Al	% S	% A
Raza Blanca	15.353	10.682	10.419	36.454	42,12	29,30	28,58
Raza Indígena	8.369	11.244	19.618	39.231	21,33	28,66	50,01
Raza Mestiza	25.472	26.803	37.125	89.400	28,49	29,98	41,53
Raza Negra	791	990	1.696	3.477	22,75	28,47	48,78

Fuente: Guillermo Bustamante, Informe a la Nación, 1941 (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1941)
Al=Alfabetos. S= Semianalfabetos. A= Analfabetos

Si bien ya hemos visto que los mismos niños escolarizados en las escuelas públicas fueron objeto de una serie de “prácticas divisoras”, las que ligadas a los nuevos saberes pedagógicos se expresaron en términos psicológicos, sociológicos, biológicos y pedagógicos, sobre los niños no escolarizados, aunque se propuso recurrentemente institucionalizarlos, se exacerbaron los calificativos degradantes pseudocientíficamente legitimados, y se alimentaron de los mismos saberes incluidos los legales y criminológicos. Así pues se reforzaron, con fines de normalización, las clasificaciones que generan, tal como lo sostiene Foucault, no solo percepciones sociales inducidas como verdaderas con respecto al sujeto, en este caso al sujeto niño, sino a percepciones propias sobre el sujeto en sí mismo.⁴⁷⁰

Estos niños, en la alta proporción antes demostrada, se entendieron sobre todo como consecuencia de entornos familiares deficientes, incapaces, se decía, por sus pésimas condiciones socio-económicas y culturales de enviarlos a la escuela y capaces, en cambio, de corromper sus almas inocentes y de empujarlos a las calles de las urbes; designio fatal que les exponía a ilimitados peligros, riesgos e inseguridades. Tomando en cuenta que los niños en general suscitaron enorme interés, éstos, entendidos en

⁴⁷⁰ Al respecto hemos seguido a Stephen J. Ball cuando reflexiona acerca de las ideas foucaultianas de “prácticas divisoras” y “juegos de verdad”. Ball, “Presentación de Michel Foucault”, 8.

términos de desamparados, difíciles o irregulares, fueron motivo de una serie de discursos que tendieron a construir alrededor de ellos patologías heredadas o adquiridas que se intentaron explicar científicamente.

Aunque a pesar de su condición de escolares e independientemente de su procedencia social muchos o algunos corrían el riesgo de devenir en los llamados delincuentes (de hecho por ejemplo se abogó por el estudio psiquiátrico de alumnos que en la escuela presentaba signos de “ineptitud”, “ociosidad”, “turbulencia” o “crueldad” porque podían ser signo de enfermedades mentales que se creía podían hacer de ellos posibles candidatos a cometer actos delictivos que había que prevenir)⁴⁷¹ fueron los niños “desamparados” a los que más propensamente se les tendió a vincular con la delincuencia. Un retrato de estos niños en las calles los muestra

[...] harapientos y desnutridos, implorando limosnas en la forma más humillante y deprimente. Así mismo los gritos infantiles de voceadores de periódicos y lotería hasta avanzadas horas de la noche, debatiéndose por conseguir unos miserables céntimos para apoyar el hogar indigente.

Pasadas las doce de la noche, sobre todo en las calles del Puerto Principal, Guayaquil, [...] se encuentran tendidos en los portales grupos de menores y adultos, cubiertos apenas por unas mantas que en otro tiempo se supone eran sobrecamas, pero que hoy la mugre y los agujeros impiden reconocerlo y lo que es más, los mismos seres sujetos al abandono, se retiran muchas veces con adultos a los rincones oscuros y solitarios, a casas deshabitadas para dar pábulo a sus desviaciones sexuales y pasar los días en completa promiscuidad.⁴⁷²

A lo que se añadió,

[...] en las calles estos niños entran pronto a realizar sus primeros ensayos en los mercados, en las iglesias, en las tabernas, en los centros más concurridos, para aprovechar del agolpamiento y sustraer los objetos por él apetecidos: comestibles, carteras de dinero, paquetes y más prendas que se hallen a su alcance.⁴⁷³

⁴⁷¹ Julio Endara, “Aspectos sociales de la psiquiatría”, *Mensaje: revista de la Biblioteca Nacional*, n.º 6 y 7 (octubre-diciembre 1937).

⁴⁷² Juan B. Haro, “El problema de los niños desamparados y difíciles. Sus antecedentes y proyecciones sociales”, *Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, Año I, n.º II (febrero 1936), 221.

⁴⁷³ Juan B. Haro, “El problema de los niños desamparados y difíciles”, *Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, Año I, n.º V y VI (mayo-julio 1936), 191.

En medio de estas circunstancias, no dejaron de buscarse las posibles causas que llevarían a determinados niños a alterar no solo el buen orden social de las urbes sino a imprimir a su paisaje urbanístico escenas que se consideraron vergonzosas. Si desde el campo de los estudios sociológicos realizados se configuraron objetivaciones que orientaron causas epidérmicas a lo que se consideró grave problema social, se asumió, en cambio, invocando a un mal entendido psicoanálisis que en los niños “existen impulsos reprimidos [...] que pueden expresarse en reacciones antisociales”. Desde esta perspectiva entonces se recomendaba “*sublimar los instintos, canalizar las tendencias* para que se produzcan en forma de sentimientos sociales”.⁴⁷⁴ Así pues, es fácil vislumbrar que sobre la base de este criterio se desarrolló toda esa patología a la que nos hemos referido de los niños huérfanos, sin escuela y de hogares de extrema pobreza. Vale la pena señalar, si se quiere un poco al margen, que Pablo Arturo Suárez encontró en este último sentido dos grupos de hogares “obreros”: los que percibían como máximo S/.30,00 mensuales (entre los que estaban los jornaleros, cargadores, oficiales de taller, vendedores ambulantes) y los que ganaban entre S/.30,00 y S/.100,00 mensuales (pequeños artesanos, trabajadores de fábricas, comerciantes de ínfima categoría y pequeños empleados de administración pública).⁴⁷⁵ “Analfabetos”, “semianalfabetos” o de “instrucción ineficiente” estos padres también fueron objeto de calificativos denigrantes como “apáticos, indiferentes, sin aspiraciones” e incapaces de dirigir moralmente a la familia.⁴⁷⁶

Las elaboraciones patológicas y delincuenciales también se justificaron apoyándose en los saberes de la psicología experimental, interesada según vimos en el

⁴⁷⁴ Juan B. Haro, “El problema de los niños desamparados y difíciles”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III y IV (marzo-abril 1936), 382.

⁴⁷⁵ Ya vimos en cambio que los niños de escuelas públicas pertenecían a hogares con ingresos de entre S/.100,00 y hasta algo más de S/.200,00 mensuales.

⁴⁷⁶ Aunque en este sentido habría que matizar la cuestión porque la mirada también se volcó a denunciar la propensión de algunos de los “niños mimados” de las elites a convertirse también en “futuros inadaptados sociales”.

campo de las habilidades mentales en conceptualizar y medir la inteligencia. Desde esta perspectiva por ejemplo Uzcátegui, valiéndose de Terman, afirmó que había una “correlación directa entre inteligencia y moralidad”, y Bolívar Drouet utilizando como punto de referencia el concepto de inteligencia desarrollado por Claparède sostuvo que

[...] la carencia de poder de adaptación a las situaciones nuevas, podríamos decir problemática, lo que falta en la niñez mórbida y delincuente. Ese poder de resolver con el pensamiento los nuevos problemas que se presentan en la vida, falta por lo común en los niños anormales, desde luego, susceptibles, capaces de ser educados mediante métodos especiales, que deben ser aplicados por personas versadas, en los establecimientos destinados a dicho fin.⁴⁷⁷

La última frase remite a un orden institucional de encerramiento que se propuso construir a fin de viabilizar una forma de control social sobre los niños “minorizados”.⁴⁷⁸ Detrás de lo señalado, se encuentra un movimiento amplio en el Ecuador, tributario de otros de igual sello a nivel europeo y americano, de lo que se dio en llamar la “protección de la infancia”, que en principio correspondió a las sensibilidades liberales que los niños en general despertaron a principios del siglo XX en el país. En este orden de cosas el movimiento se articuló alrededor de una serie de programas promovidos por el Estado liberal tutelar que al tiempo que resquebrajó el concepto caritativo que cobijó los programas de las instituciones de amparo destinadas sobre todo a los niños “expósitos” o abandonados a cargo de las instituciones eclesiásticas, promovió la creación de sociedades filantrópicas públicas y privadas que desplegaron acciones que, alejadas de la noción de la caridad cristiana, fueron pensadas como organismos de “ayuda social” de responsabilidad estatal. La “acción graciable” contenida detrás de ello conservó en cierta manera las viejas subjetividades en torno a los niños aunque ahora se procuró que a través de éstas se acataran pautas de comportamiento afiliadas no a los dogmas religiosos que concernían a los programas

⁴⁷⁷Bolívar Drouet, “El medio ambiente y la...”, 381.

⁴⁷⁸ Concepto que refiere a todos esos niños percibidos como “potencialmente peligrosos”, tal como veremos luego.

propios de la caridad cristiana, si no a los intereses laicizantes de la nación. En este sentido la beneficencia estuvo profundamente imbricada a los afanes secularizantes del estado liberal.

Empero, no se puede dejar de mencionar que esta forma de altruismo dirigido a cubrir necesidades puntuales de los niños enfrentó a principios de la década de los 30 las voces disonantes de ciertos higienistas vinculados a las corrientes socialistas quienes apropiados de los conceptos contemporáneos de asistencia pública, presionaron por una asistencia articulada a la noción de derechos ciudadanos, sobre todo en un momento en el cual los derechos de los niños daban pábulo a otras lecturas morales y reinterpretaciones de su problemática. En un artículo publicado por José Antonio J. Bastidas en *Baluart*e, Semanario Político Socialista⁴⁷⁹ se decía que el bien del niño se lo haga

[...] con la firme conciencia de un elemental deber, abandonando la concepción egoísta de la *caridad*, forma vacilante y desprestigiada de apañar los dolores con el bálsamo degradante de la compasión; hagámoslo porque reconocemos el derecho que tienen los niños, a la salud, a la vida y a un mínimo de comodidades que no podemos negarles, sin atropellar los más nobles postulados que el mundo proclama como ineludible obligación del hombre civilizado.⁴⁸⁰

La idea entonces revisa el concepto de *caridad* y a partir de allí nótese se asume un Estado hecho cargo de los niños, que deben ser objeto de actuaciones gubernamentales benefactoras, pero sobre la base de los derechos consustanciales que los asiste, tal como sostuvo la doctrina liberal desde sus más clásicos inicios. En este sentido Bastidas habló de la creación de una Oficina Nacional de Protección Infantil que desde su centro regulara el funcionamiento “de todas las instituciones públicas o

⁴⁷⁹ Antonio J. Bastidas, “El problema infantil ecuatoriano”, *Baluart*e. Semanario Político Socialista, Año I, n.º 5 (mayo 1932), 12. Es el mismo Bastidas autor de *Contribución al Estudio de la Protección Infantil en el Ecuador*, que en 1924 lo presentó como ponencia al IV Congreso Panamericano del niño reunido en Santiago de Chile del 12 al 19 de octubre de 1924. Entre 1924 y 1932 la concepción de Bastidas en torno a la niñez tuvo una variación. En este trabajo, a diferencia del que estamos citando, se muestra partidario de las labores que en el área de protección infantil llevaban a cabo las asociaciones de beneficencia a través de sus diversos programas como el de la “Gota de Leche”.

⁴⁸⁰ Bastidas, “El problema infantil...”, 12.

privadas del país, en cuanto a la forma y métodos que deban emplearse para la defensa del niño en todos sus aspectos [...].⁴⁸¹ El propósito consistía en tratar de darle al sistema de beneficencia otro sentido ideológico y de racionalizar de mejor manera el servicio de los organismos existentes de protección a la infancia, por demás dispersos.

Al amparo de la beneficencia estatal o privada funcionó una serie de organizaciones que portaron proyectos benefactores, cuyo objetivo se planteó en términos de precautelar el orden físico, moral o material de los niños con el propósito de reservar para la sociedad, por este lado también, ciudadanos disciplinados, útiles, políticamente sometidos y, al mismo tiempo y sobre todo, amantes del trabajo.⁴⁸²

Interesa mostrar cómo a través del tiempo este tipo de organizaciones fueron transformando sus denominaciones que dicen mucho acerca de las tendencias que asumieron las prácticas e intervenciones sobre los niños a fin de cambiar su conducta. Las tendencias desarrolladas por Graciela Frigerio para el caso argentino,⁴⁸³ se cumplen también para el caso ecuatoriano ya que detrás de ellas se dejan vislumbrar “perspectivas”, “prejuicios”, falsas morales y también “concepciones científicas” acerca de los niños, que no pueden ser omitidas.

Así pues, denominaciones connotativas las que se asumieron, los niños considerados delincuentes por ejemplo pasaron de un régimen carcelario general⁴⁸⁴ en

⁴⁸¹ *Ibíd.*

⁴⁸² Es importante señalar que un verdadero momento, en el devenir de la beneficencia infantil, representó la fundación en Quito del Asilo Antonio Gil en 1914, y luego el establecimiento de la Escuela Correccional para menores también en la capital. Estas fundaciones fueron iniciativa de la Policía Nacional que “movida por un espíritu de justicia y de reconciliación con el pueblo desvalido que cae sobre su dominio fundó y persistió con su propósito hasta darles vida propia”. El primero fue gestionado por el Intendente de Policía Antonio Gil quien además creó una Sociedad Protectora de la Infancia y la segunda por el Intendente Virgilio Guerrero. La Escuela Correccional fue en principio una cárcel para niños infractores y luego una escuela para enseñanza de trabajo práctico con fines reformativos. Reinaldo Murgueytio, “Dos fundaciones policiales. El asilo Antonio Gil y la Escuela Correccional de Quito”, *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año III, n.º 37-38 (abril-mayo 1929): 13.

⁴⁸³ Graciela Frigerio, *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica* (Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008).

⁴⁸⁴ A pesar de los esfuerzos policíacos de 1914 más bien puntuales, en 1935 todavía no existían cárceles específicas para menores de tal manera que Uzcátegui decía en ese año que “En cuanto al procedimiento

donde eran encerrados indiscriminadamente con los reos adultos, a los reformatorios, a las correccionales y las Escuelas del Trabajo, inspiradas las últimas en el principio moderno con relación a la legislación infantil que propuso no penalizar a los “niños criminales”, sino educarlos o reformarlos. Reformatorios y correccionales,⁴⁸⁵ en momentos funcionaron adscritos a la institución policial y en otros adscritos al Ministerio de Educación Pública de tal manera que, por ejemplo, en 1931, dentro de un organigrama de los establecimientos de enseñanza en el Ecuador elaborado por Emilio Uzcátegui, aparece la escuela correccional formando parte de uno de sus elementos ⁴⁸⁶ y en 1934 el Ministro de ese ramo informó que se había anexado al Normal “Juan Montalvo” el Reformatorio de Menores de Quito.

De todas maneras, como veremos en el capítulo siguiente, se intentó que cada una de esas instituciones funcionara de acuerdo a programas específicos de reeducación que dicen mucho acerca de lo que se quería reservar para las *vidas dañadas* ⁴⁸⁷ de estos niños.

No podemos pasar por alto que al mismo tiempo se puso en marcha un proyecto jurídico-político que configuró un campo legal de protección infantil estatal que se fue constituyendo renovado, primero incipientemente a partir de la Revolución Liberal y luego más fortalecido con la promulgación de la Constitución de 1929, la cual “matizada con muy ligeros tintes socialistas, dejó entrever la necesidad de garantizar a la niñez siquiera algunos de sus primordiales derechos”.⁴⁸⁸ En esta Constitución consta como cuestiones importantes que “la ley reglará la protección de la maternidad y de la

para castigar a los menores delincuentes, [...] no se ha avanzado nada en el sentido de diferenciarlos del común a todos los criminales”. *Situación del niño...*, 147.

⁴⁸⁵ En el periódico *El Sol* consta una carta dirigida por Francisco Pérez Borja al Intendente General de Policía Carlos A. Bermeo felicitándolo por haber creado en 1925 una casa correccional para menores de edad. Seguramente en reemplazó a la fundada antes por Virgilio Guerrero. *El Sol*, 10 de septiembre de 1925.

⁴⁸⁶ Emilio Uzcátegui, “Estado Actual de la Educación en el Ecuador”, *Boletín de la Unión Panamericana*, n.º 18 (diciembre 1931): 6.

⁴⁸⁷ Expresión tomada de Graciela Frigerio.

⁴⁸⁸ Uzcátegui, *Situación del niño...*, 15.

infancia” y que los “hijos ilegítimos tienen derecho a ser criados y educados por sus padres”.⁴⁸⁹

Es interesante constatar que la medida constitucional remite a las categorías legales de niños contenidas en el Código Civil de 1889 que mantuvo su vigencia con reformas hasta 1959. Según el Código de 1889 los hijos/as de acuerdo a los artículos 30 y 35 se clasificaban legalmente de la siguiente manera:

Tabla 17: TIPOS DE HIJOS SEGÚN CÓDIGO CIVIL DE 1889

HIJOS	<i>Legítimos</i>	- Concebidos durante el matrimonio	
		- Legitimados por matrimonio posterior	
	<i>Ilegítimos</i>	- Reconocidos naturales	
		- No reconocidos: simplemente ilegítimos	
		- De reconocimiento prohibido: de dañado ayuntamiento »	
		» Adulterinos	
» Incestuosos			
» Sacrilégos			

Fuente: Emilio Uzcátegui, *Situación del niño en la legislación ecuatoriana* (Quito: Imprenta Nacional, 1935), 30.

Para efectos de comprensión de la tabla los niños adulterinos eran los hijos de padres adúlteros; incestuosos los concebidos de pareja que tenía entre sí lazos de consanguinidad legítima o ilegítima y los sacrilégos aquellos cuyo padre o madre o ambos estaban ligados a la Iglesia Católica por votos de castidad.

Según Emilio Uzcátegui, la clasificación legal de los niños así concebida estuvo hecha con el propósito de diferenciación privilegiada en la concesión de derechos. Por supuesto los hijos legítimos eran la categoría más aventajada señala el mismo autor. Para ellos, dice, la ley contemplaba los derechos de crianza, alimentación y educación que los padres estaban obligados a ofrecerles y además el privilegio de sucesión intestada de la que los otros hijos estaban excluidos. En este marco legal los deberes de

⁴⁸⁹ *Ibíd.*

los hijos para con los padres y de estos para con sus hijos se erigía, sostiene, sobre el viejo derecho romano (por supuesto ya transformado) de la *patria potestad* de los padres sobre los “hijos no emancipados”, sobre el que el Código Civil ecuatoriano sin embargo excluía a momentos a las mujeres como a aquellas por ejemplo que habían procreado en matrimonio un hijo ilegítimo. La patria potestad obligaba al hijo obediencia y respeto a sus progenitores y el derecho del padre a corregirlo e inclusive hacerlo recluir en prisión en caso de que considerase que su mala conducta lo ameritaba.⁴⁹⁰

Lo reseñado conduce a pensar en un sistema que consagraba derechos para unos, pero al mismo tiempo legitimaba los no derechos de los “mal venidos” al tiempo inclusive, según el caso, de transferirlos la “moral dañada” de los padres; padres que eran condenados por quebrantar pautas que la sociedad y la Iglesia consideraban transgresiones insostenibles; una de ellas enquistada (la sacrílega) en un Estado que contradictoriamente proclamaba principios liberales como egida de su modelo.

De acuerdo a lo contenido en el Código Civil los niños fueron objeto de representaciones clasificatorias que cerraron sobre los menos privilegiados círculos sociales adversos de los que tuvieron indudablemente mucha dificultad de escapar. Llamados de manera negativa se cernió sobre ellos culpas prestadas de los padres colocándoles desde el momento mismo de su nacimiento en una situación de indignidad social vergonzante.

Los niños como objeto de derechos conocieron otro momento fundamental en esta etapa a propósito de la promulgación en 1938 del Código de Menores redactado por Emilio Uzcátegui quien para su elaboración, según se sabe, se inspiró en la Declaración de los Derechos Humanos y en el Código de Menores de Uruguay. El Código, promulgado en el Registro Oficial Nro. 2 del 12 de agosto de ese año,

⁴⁹⁰ *Ibíd.*

representó un corte histórico jurídico en tanto consideró para niños y adolescentes tratamientos legales específicos, es decir distinto a los de los adultos, de tal manera que ese cambio llevó a que se establezcan tribunales propios para tratar sus contravenciones, en caso que las hubiera.⁴⁹¹

Este modelo que dividió la aplicación de la ley según la edad de los individuos se fundamentó en la corriente asumida de los niños como objeto de protección pero sobre la base de lo que se llamó la “la doctrina de la situación irregular”, entendida ésta no solo como la protección que debían recibir “los menores infractores” sino los que “se encontraban en estado de peligro, abandono material o moral, padecimiento de un déficit físico o mental o los menores que no reciben el tratamiento, la educación y los cuidados que corresponden a sus individualidades”.⁴⁹²

La doctrina de la situación irregular exigía la protección del niño y su reeducación, basado en la naturaleza misma de los menores que infringían las leyes penales y aquellos que se encontraban en situación de abandono, niños que representaban un peligro social, por lo que el Estado en pleno uso de sus facultades debía controlarlos a través de políticas y normas de control.⁴⁹³

Entendida también la niñez y la adolescencia en términos conceptuales desde el aparato jurídico como etapas anteriores a la madurez adulta, la ley les asignó a los infractores y a los que “constituían un riesgo social” la condición jurídica especial de menores, restando a ésta así llamada *minoridad* toda posibilidad de acceso a cualquiera de los derechos ciudadanos, de allí que este niño y adolescente no fue “titular de derecho”, sino de “abordaje por parte de la justicia”. Tal como lo hace notar Calderón⁴⁹⁴ el Estado asumió con respecto a ellos un papel proteccionista, y en esa virtud los jueces a los que el mismo Estado delegó “absoluto poder discrecional”

⁴⁹¹ El Código creó dos tribunales: uno en Quito y otro en Guayaquil.

⁴⁹² Javier Calderón Beltrán, “De la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral: la hegemonía del interés superior del niño”, <http://escribiendoderecho.blogspot.com/2008/11/de-la-doctrina-de-la-situacin-irregular.html>.

⁴⁹³ *Ibíd.*

⁴⁹⁴ *Ibíd.*

estuvieron en capacidad de adoptar un papel tuitivo sin que los sometidos a su decisión (que podía ser de duración indeterminada) pudieran objetarla o cuestionarla.⁴⁹⁵

El Código de Menores ecuatoriano estuvo asociado a esta doctrina jurídica filosófica y en tal virtud fueron los niños anti-sociales, pobres y abandonados los que en razón de esta vía legal quedaron sujetos a la tutela del Estado. Considerados infractores por donde se piense, el Código contempló la reclusión de estos niños en instituciones disciplinarias de “protección” cuya versión fundamental se sostuvo en “la vieja afirmación de trabajo infantil y educación laboral”, como medios de reforma,⁴⁹⁶ tema sobre el que volveremos en el siguiente capítulo. Profesionales y reformatorias, dentro de las primeras estaban consideradas las Escuelas Hogares, Hogares Talleres, Colonias Agrícolas Industriales, y dentro de las segundas las Casas de Observación, las Escuelas de Trabajo y los Hogares de semi libertad. A través de algunas de estas instituciones se pusieron en tela de duda las viejas tradiciones de enseñanza de trabajo infantil y por el contrario se incorporó otras adheridas a los modelos pedagógicos propios de la Escuela Nueva, sin duda expresión educativa de un nuevo aparato de poder-saber al que se pretendió someter a estos niños también.

Nos encontramos entonces frente a una situación que abre diversos interrogantes que tienen que ver con la relación entre Escuela Nueva y proyecto social. Ya hemos visto que surgieron en el país profundas preocupaciones con respecto a la constitución de un nuevo individuo que debía poseer una serie de específicos atributos físicos, morales y psicológicos con determinados propósitos. Vinculada a esta cuestión nos interesa preguntarnos acerca de la manera cómo la Escuela Nueva preñada ella misma de su propio *constructo* acerca de la infancia, alimentó el modelo cultural infantil que surgió en el país de la apropiación de los saberes higienistas, médicos, fisiológicos y

⁴⁹⁵ Ibid.

⁴⁹⁶ Milton Luna, “Trabajo infantil y educación...”.

psicológicos. Esta pregunta fundamental va a orientar el desarrollo del próximo capítulo que en tal virtud va a concentrar su atención en la manera cómo fue apropiada la Escuela Nueva en el Ecuador y cómo este modelo sobre la base de su ideario operó sobre los niños escolarizados y los “inadaptados y anormales de carácter en general”.

4. LA “ESCUELA NUEVA” Y LAS OTRAS MIRADAS EN TORNO A LO ESCOLAR EN EL ECUADOR

4.1 El gran antecedente teórico y metodológico

Desde el siglo XVIII, a partir del *Emilio* de Rousseau la pedagogía se fue constituyendo en un *saber* científico moderno. Rousseau, influido por Locke, y con él Pestalozzi y Herbart representaron un quiebre en relación a una práctica instructiva anterior que pensó este hecho fundamental como un “acto de fuerza y autoridad”, al margen de la consideración de la pedagogía como *saber*, disciplina o ciencia.⁴⁹⁷ Desde la perspectiva foucaultiana, Humberto Quiceno Castrillón, señala que estos autores clásicos fueron capaces de producir, de crear un saber pedagógico armado de una serie de herramientas teóricas metodológicas que sirvieron para sistematizar y organizar conocimientos pedagógicos que tuvieron la capacidad de infiltrarse por los intersticios de las instituciones educativas como verdades consagradas representando en sí mismos una alternativa que trastocó el *no saber* predecesor. Empero, este saber científico racional como los otros saberes, lejos de conducir al individuo a procesos de liberación, convirtió al sujeto en su calidad de tal no solo en “conocedor activo”, sino en objeto sobre el que se actúa, incapaz de “reconocer la sujeción” al discurso del saber.⁴⁹⁸

Asumiendo la escuela como “lugar de encierro para normalizar”,⁴⁹⁹ la ciencia pedagógica, multireferencial en su contenido, en tanto saber desplegaría sobre la base de “proposiciones conceptuales, sistematizaciones y ordenamientos” una serie de técnicas y estrategias dirigidas a producir “sujetos de un tipo determinado”.

La escuela, al igual que otras instituciones (cárcel, hospital, manicomio, ejército) a la mirada de Foucault se configura como medio no solo para cambiar a los individuos

⁴⁹⁷Humberto Quiceno Castrillón, “Michel Foucault, ¿Pedagogo?”. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005), 74-78.

⁴⁹⁸ James D. Marshall, “Foucault y la investigación educativa”. En *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, comp. por Stephen J. Ball, 4.ª ed. (Madrid: Ediciones Morata, 2001), 18.

⁴⁹⁹ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, en Quiceno Castrillón, “Michel Foucault...”, 75.

a una determinada manera sino para “legitimar esos cambios, al juzgarse ‘verdadero’ el conocimiento adquirido”.⁵⁰⁰ En ese marco de cosas se puede entender que la pedagogía moderna haya impuesto a los individuos sucesivos paradigmas de formación que lejos de liberarlo lo han sometido a lo social y culturalmente aceptado como lo único valedero.

En este sentido, Quiceno, en su excelente trabajo, señala que Nietzsche, que inspiró a Foucault, puso en tela de duda el *trabajo* como modelo superior de formación humana; modelo que la pedagogía utilitarista en el marco de la Revolución Industrial asumió como la meta individual y colectiva más importante a alcanzar. Tal premisa bajo la mirada de Nietzsche, señala Quiceno, viene cargada de una “falsa idea de evolución y una equivocada idea de progreso”.⁵⁰¹ En tal virtud para este filósofo se necesita revertir las cosas y “desbloquear” los discursos que provienen del “Estado, la opinión pública, la educación o la ciencia”⁵⁰² para alcanzar el camino de la liberación. Queda claro, según Quiceno que Nietzsche al igual que Foucault, cada uno a su manera, no solo denunciaron ese *saber* pedagógico sino que el primero asumió una pedagogía como forma de alcanzar otra experiencia que no sea el sujeto, el ciudadano o el trabajador, y el segundo como medio para transformar el sujeto producido por el saber hacia su des-subjetivación,⁵⁰³ solo de esa manera en ambos casos se podría estar hablando de verdadera liberación.

Si Rousseau fue el pionero del *saber* pedagógico moderno, su discurso “sistémico e innovador”, al mismo tiempo que constituyó una inflexión, guarda para sí la idea de poderosa influencia. Sin embargo es un hecho que debió enfrentar al demasiado largo predominio del poder epistemológico de las categorías instrucionistas

⁵⁰⁰ Marshall, “Foucault y la investigación...”, 19.

⁵⁰¹ Quiceno Castrillón, “Michel Foucault...”, 208.

⁵⁰² *Ibíd.*

⁵⁰³ *Ibíd.*, 213.

de Comenius (1592-1670) que como una fuerza poderosa impidió, en medio de una escuela poco permeable a los cambios, transformar fácilmente el autoritarismo del maestro, las técnicas violentas de aprendizaje o la enseñanza memorística, cuestiones que Rousseau hizo presa de virulentas críticas. El saber pedagógico de este autor a tal efecto entonces fue introduciéndose muy lentamente en la generalidad de los sistemas educativos occidentales de tal manera que, por ejemplo, en América Latina solo fue objeto de inspiración en algunos países a mediados del siglo XIX y en otros a principios del siglo XX cuando las Revoluciones Liberales lo viabilizaron; es decir cuando el *Emilio* llevaba un siglo desde su aparición.

En medio del “sentimiento de la infancia” de su época,⁵⁰⁴ del que se inspiró y al que inspiró desde su filosofía naturalista, es bien sabido que Rousseau hizo del niño el centro de la preocupación educativa, planteando que correspondía dejarle (al niño) el interés o voluntad de conocimiento. En este sentido su modelo de formación no fue prioritariamente el buen ciudadano, como se podría creer, sino el *hombre* al que convirtió en sujeto y objeto de su pedagogía. En realidad frente a esta postura se abrió a la disyuntiva del interés social frente al individual. Rousseau apostó en primera instancia y en cierta forma en apariencia por el segundo.

El oficio que quiero enseñarle (al hombre) es el vivir. Cuando salga de mis manos, yo estoy de acuerdo en que no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; primeramente será hombre, todo cuanto debe ser un hombre y sepa serlo, si fuera necesario, tan bien como el que más, y aunque la fortuna quiera hacerle cambiar de situación, él siempre se encontrara en la misma.⁵⁰⁵

Hombre significaba para Rousseau no el del humanismo, como ha sido advertido por diversos estudiosos de su pensamiento, sino un individuo que se aparta de las adversas y negativas “representaciones sociales”, culturales y civilizatorias y se acerca a la esencia de su

⁵⁰⁴ Michel Soëtard, “Perfiles de educadores: Jean Jacques Rousseau (1712-1778)”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, n.º 3-4 (1994): 435-448.

www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rousseau.PDF

⁵⁰⁵ Jean Jacques Rousseau, *Emilio o la educación*, <http://www.zonaestudio.com.ar/rousseauemilio.pdf>

propia naturaleza, a su “bondad natural”. La propuesta es que el hombre para llegar a ser se libere de las ataduras institucionales contaminadas que son las que envilecen su condición de tal. Desde esta perspectiva, Rousseau, de quien se ha dicho “ilustrado atípico”, encuentra en la educación la manera de llevar a los individuos por el camino de la autonomía, convirtiéndola a ésta (a la educación) en instrumento de realización de su filosofía. Si la educación es la que debe conducir al niño a su condición de *hombre autónomo*, el maestro en este proceso está proscrito de ejercer poder autoritario sobre él; su papel deberá limitarse a acompañarlo en el ejercicio de acercamiento a su estado natural “superior en el plano moral, a la moral del estado civilizatorio”. De esta manera Rousseau estaría proponiendo una desalienación del sujeto y una “educación negativa, es decir en el sentido de que el maestro intervenga lo menos posible en la conducción del individuo”.⁵⁰⁶

Esta opción crítica de formación del individuo vino acompañada de una visión que, consecuente con la idea de educación basada en la voluntad del niño, abogó por el respeto a la natural curiosidad que le caracteriza. Rousseau entonces propuso a la escuela la introducción de métodos alternativos que produzcan situaciones que precipiten sus intereses y que atiendan su natural predisposición, ya que la transmisión pura de los conocimientos consagrados lejos de liberarlo, en atención a su pensamiento, puede dar lugar a procesos de alienación.⁵⁰⁷ En su *Emilio* considera el aprendizaje del niño por etapas fijadas de acuerdo a su desarrollo evolutivo (niñez y adolescencia). Sin embargo, hasta la adolescencia la prioridad es hacer del niño hombre verdadero, poseedor ya consiente de la libertad autónoma. Hasta entonces el niño observa, experimenta, aprende de la naturaleza y del juego; en la adolescencia en cambio ya está capacitado para introducirse no solo en el conocimiento de las cosas de los hombres,

⁵⁰⁶ Quiceno Castrillón, “Michel Foucault...”, 208.

⁵⁰⁷ Soëtard, “Perfiles de educadores...”.

sino en la vida social activa. Aparece entonces aquí la contradicción entre “el buen salvaje” que no puede ser eternamente y el aprendizaje de la ciencia y la imposibilidad de realización de individuo a la manera de un Robinson Crusoe, obra que por cierto inspiró parte del pensamiento pedagógico del filósofo francés.⁵⁰⁸ La educación inclusive debe servir para liberar al ser humano de sentimientos como el egoísmo que Rousseau proclama le es al hombre, a pesar de su sostenida tesis de la bondad primigenia humana que soporta como matriz toda su filosofía. El fin entonces del modelo educativo no deja de ser ambiguo. Si lo que se busca a través del hecho pedagógico es “el acceso de cada uno a la libertad autónoma”, estaríamos frente a un proceso de involución o de “reconstitución” de la condición natural del hombre. En tal virtud aparecería representada la evidencia del fracaso de su idea de *pacto social*, que refiere al abandono voluntario de la libertad individual, a la cohesión social guiada por reglas, a cambio de “beneficios mayores inherentes al intercambio social”.

En este sentido la cuestión conduce a otro planteamiento de importancia fundamental. importancia. Rousseau también piensa la educación como medio de realización del pacto social (vilipendiado por la ambición y el interés que ha puesto en condiciones de inferioridad y dominio a unos sobre otros), lo que conduce a pensar que nos encontramos frente a un entramado en el que la pedagogía concebida como *saber* es puesta por primera vez al servicio de la política con fines de disciplinamiento. Aunque el fin de la educación rousseauiana es reconstituir al individuo su natural autonomía (el hombre como fin educativo) en última instancia éste debe ceder a la aceptación de la libertad civil que convoca derechos y deberes ciudadanos en un marco socio-económico de realización que los imposibilita y que sirven a los designios de determinados poderes.

⁵⁰⁸ Fernando Albán (docente de la Universidad Católica del Ecuador) en conversación con la autora, junio del 2012.

Así pues, habría que preguntarse ¿qué sentido y trascendencia tuvo la voz pedagógica rousseauiana que abogó por el “hombre autónomo”? Si bien Foucault y otros autores, como lo señala Marshall, ven en la Ilustración el punto de partida de una “actitud de modernidad” cuestionan a esa modernidad la falacia de haber alumbrado el “sujeto autónomo racional”, sobre cuya constatación negativa se percibe la presencia de formas de poder moderno que construyen “sujetos ambiguos”.⁵⁰⁹

Es de fundamental importancia señalar que todo este proceso que experimentó la educación en este momento condujo a la decisiva y definitiva concreción de infancia pedagogizada y que, aunque menos evidente, un más *sofisticado* apuntalamiento de restricciones va a sostener su institucionalización. A nombre de pensar al niño-niño, el poder moderno sobre la infancia, bajo la antinomia paradójica de darle libertad en relación a lo que antaño le esclavizó, por ejemplo al banco escolar, y sobre todo a un adulto de temerosa ceñuda postura, bajo el dominio él mismo (el maestro) de un sistema que desconocía la fragilidad del niño, e intimidado éste (el niño) por el poder que le confería al adulto su calidad de tal, se hizo cargo de otros medios para sujetarlo aún más a la institución escolar, que buscaba “liberarlo” pero dentro de los márgenes del propio encerramiento: el poder moderno sobre el niño, si seguimos a Foucault, solo habría cambiado de forma.

Rousseau fue consecuente entre su filosofía pedagógica con el método moderno y pionero de enseñanza que propuso. Sobre esa base se interesó entonces en colocar al niño en el centro de interés del sistema escolar. En el contexto de un mundo social, económico y político de contradicciones exacerbadas que se expresaban incontenibles, pensó la educación como un espacio ideal que debería viabilizar la descontaminación espiritual del hombre. Pensó una escuela que diera cabida a los intereses del niño y a

⁵⁰⁹ Marshall, “Foucault y la investigación...”, 18.

su natural curiosidad. Defendió un aprendizaje basado en la interrelación del niño con la naturaleza. Bajo el presupuesto de que éste conoce el mundo exterior a través de los sentidos, sustentó el principio pedagógico de escuela experimental y el de *actividad y acción* pedagógica infantil. El niño aprende no por los estímulos que recibe del exterior sino a través de facultades internas naturales que le llevan al conocimiento que el mismo construye; pensó en el juego infantil como “forma libre y espontánea de aprender”; propuso la reversión de las relaciones de poder entre alumnos y maestros liberando a los primeros de la voluntad autoritaria del segundo, quien debía estar presto a respetar su voluntad, evitando imponer la suya; intuyó la necesidad de un *saber* acerca del niño y visualizó un ser en evolución al que le correspondían etapas de desarrollo, que posteriormente se van a plasmar en forma acabada en la psicología evolutiva de Piaget. Rousseau les dedicó también atención a los recursos didácticos.

Si el modelo formativo de Rousseau estrechó lazos con las técnicas prácticas de aprendizaje sugeridas en el *Emilio*, transmontó la especulación filosófica y le proveyó de específicas herramientas de aprendizaje con fines de concreción del modelo. No hay que olvidar que él mismo formó parte de un nuevo campo intelectual que puso de manifiesto la expansión del debate educativo. Su vanguardia pedagógica no tuvo sin embargo lugar a apropiaciones políticas significativas en su época.

De acuerdo a lo expuesto, no puede dejar de sostenerse que la filosofía rousseauiana desafió los registros del *no hombre que configuró la sociedad en crisis de su época* y es a partir de esta mirada que elaboró su tesis reconstruccionista. Pero si Rousseau vio en la educación (a la que dotó de poder moderno) el camino a través del cual debía transitar el hombre para el encuentro con su autonomía, Foucault revierte sus interpretaciones, objeto de apoteósicos aplausos, y por medio de su enfoque

genealógico propone la deconstrucción del hombre que la escuela y otras instituciones, a través de técnicas disciplinarias, sujetan a una forma de poder-saber moderno.

Así pues, a expensas de Rousseau el *hombre* se constituye en modelo formativo, objeto de escolarización y, bajo su didactismo, los siglos posteriores darán rienda suelta a sus propuestas, que en muchos aspectos serán discursos inspirados en sus saberes.

Sin pretender dar a este planteamiento la calidad de absoluto, ya que las continuidades poderosas y otro tipo de quiebres estuvieron presentes, los giros pedagógicos a sus expensas fueron resultado de adhesiones intelectuales específicas que abrieron cauce a la praxis de su teoría. Por ejemplo, su gran seguidor Pestalozzi (1746-1827), basado en el naturalismo rousseauiano, buscó resolver la antilogía del filósofo ilustrado entre el sí a la formación del hombre libre y sí al del hombre ciudadano.⁵¹⁰ Herencia rousseauiana, aunque con una visión más pragmática, consideró la escuela, en su experiencia inicial de educador como la única vía a través de la cual se resuelven las grandes contradicciones sociales que producía la Revolución Industrial, generadora de masas pobres de población expuestas a sus designios dolorosos, y sobre sus mismas lógicas económicas intentó en principio hacer de las instituciones escolares centros de experimentación industrial, planteamiento, que como se sabe, lo puso en práctica en Neuhof; lugar en el que convirtió a los niños tanto en alumnos como en productores textiles. A su amparo entonces se podría señalar apareció una forma de primer ensayo de la Escuela de Trabajo que a principios del siglo XX fue establecida por Kerchensteiner, uno de los grandes representantes de la “nueva educación”. Desde el punto de vista educativo y filosófico Pestalozzi, señala Michel Soëtard, propuso un modelo de formación de hombre autónomo que se “hace así

⁵¹⁰ Michel, Soëtard, “Johan Heinrich Pestalozzi 1746-1827”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, n.º 1-2 (1994), http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF

mismo” a través de la escuela pedagogizada.⁵¹¹ Sin embargo, según este mismo autor el porvenir de sus ideas se encuentra más vinculado al llamado por Herbart “método Pestalozzi”⁵¹² que planteó en primer lugar el conocimiento, el saber del niño y el uso de instrumentos al servicio de su libertad autónoma.⁵¹³ Su fórmula educativa concebida como el armonioso desarrollo de “cabeza, corazón y manos” son los componentes básicos de su método asociado a la idea de “hombre de facultades” que sostiene Quiceno y de educación integral.

Así pues la mirada de Pestalozzi no se apartó del interés rousseauiano por la producción del hombre; a pesar de que para él es un hombre requerido en la doble dimensión de ser individual como social, y para Rousseau de un hombre sobre todo reconstituido para sí mismo; Pestalozzi puso en funcionamiento su pedagogía e hizo avanzar la escuela por un campo que llenó de protagonismo al niño, al mismo tiempo que, a su amparo, le enrumbo aún más por el camino de una intensa pedagogización.

Ahora bien, se ha dicho que Herbart elevó aún más a la pedagogía a la calidad de ciencia, es decir a la calidad de *saber*. En este sentido le dotó de una serie de herramientas teóricas y le dio sustento multireferencial, al conectarla con la ética y con los saberes de la psicología. Este pedagogo, desde su psicología de las representaciones, llevó más allá la tesis pestalozziana del *saber* acerca del niño, refiriéndose a él (al niño), a diferencia de Rousseau, como un ser desposeído de racionalidad, propenso al mal, sobre el que el maestro debía ejercer al principio una forma de gobierno volitivo hasta que le sea posible al niño, por su intermedio, alcanzar la libertad responsable.⁵¹⁴ Evidentemente, y aunque aquí encontramos un contrasentido con la pedagogía rousseauiana, Herbart sigue vinculado a ella cuando psicologiza la

⁵¹¹ *Ibíd.*

⁵¹² *Ibíd.*, 6.

⁵¹³ *Ibíd.*, 7.

⁵¹⁴ Juan Manuel Moreno G., Alfredo Poblador y Dionisio del Río, *Historia de la Educación*, 4ª ed. (Madrid: Paraninfo, 1971), 346-355.

pedagogía; psicologización que paradójicamente le lleva a distanciarse al mismo tiempo del padre de la pedagogía moderna. Desde el punto de vista metodológico, Herbart propuso una enseñanza basada en lo que llamó “los pasos formales”, a través de los cuales el maestro debía enseñar, sin posibilidad de trastocarlos.. Estos pasos son: “claridad (mostrar); asociación (asociar); sistematización (enseñar); método (filosofar).⁵¹⁵ Su propuesta fue instrucionista en el sentido de que no pudo concebir “educación sin la instrucción, e, inversamente [...] instrucción que no eduque”.⁵¹⁶

Esta breve mirada sobre la pedagogía moderna de la segunda mitad del siglo XVIII y primera del siglo XIX, a través de los pedagogos aquí abordados (pedagogos que intentaron normar un tipo de individuo transformado o producido) encuentra su explicación en el hecho de que posteriormente inspiraron la pedagogía norteamericana y europea de finales del siglo XIX y de las tres primeras décadas del siglo XX; pedagogías que en varias de sus vertientes fueron “reclutadas” por el sistema educativo ecuatoriano a partir de 1930. El interés estuvo orientado a desplazar de las aulas escolares nacionales el “viejo sistema de instrucción educativa” que convivía yuxtapuesto a la *instrucción educativa* herbartiana, mal apropiada por el liberalismo a principios del siglo XX.

4.2 Las pedagogías reformadas: “La escuela para la vida y por la vida” de Ovide Decroly

A pesar del impacto modernizador que inspiraron tanto la propuesta pedagógica rousseauiana como la de sus seguidores en la primera mitad del siglo XIX (en medio de la infiltración lancasteriana), la segunda mitad de ese siglo hasta 1890 abrió un cauce educativo que, según Narodowski, se caracterizó por el triunfo hegemónico de la

⁵¹⁵ *Ibíd.*, 351.

⁵¹⁶ Johann Friedrich Herbart, en *Ibíd.*, 347.

escuela simultánea, aunque renovada, inspirada en fuentes pedagógicas del siglo XVII.⁵¹⁷

Sin embargo, como es sabido, a finales del siglo XIX la pedagogía dio un salto retroactivo a las fuentes de la pedagogía ilustrada y abanderó un discurso que demonizó experiencias pedagógicas inmediatamente anteriores, a las que calificó de tradicionales.

La Escuela Progresista, Escolanovista, Activa o Nueva como se dio en llamar a las pedagogías de esta época (denominaciones algunas que connotan un contrario referido a viejo a tradicional, cuestión que debería ser objeto de revisión, si se considera que la pedagogía a partir del siglo XVIII abrió un cauce sin retorno a su ascendente de modernización),⁵¹⁸ se ha dicho que no aportó con grandes principios pedagógicos sistematizados originales. En ese sentido, se la ha pensado, desde la perspectiva histórica, más en términos de continuidad que en términos de inflexión. Se entiende que la modernidad rousseuniana atrajo la mirada codiciosa a un cortejo de pedagogos de la época antes señalada, quienes hicieron suya una militancia pedagógica crítica que puso en tela de duda las “prácticas escolares admitidas” en términos de su conjuración.⁵¹⁹ Sin embargo, los quiebres se hicieron sentir. Las miradas de estas pedagogías se alimentaron entonces de las Ciencias Humanas que emergieron en la primera mitad del siglo XIX.⁵²⁰ En este sentido, si Rousseau convirtió al niño, como

⁵¹⁷ Narodowski, *Infancia y poder. La conformación...*, 185-187.

⁵¹⁸ Ya hemos señalado que Narodowski propone que luego del lancasterianismo de principios del siglo XIX, la educación simultánea que retorna aparece montada sobre una pedagogía moderna, que “abre el juego a sus manuales, a sus Escuelas Normales, a su gradualidad y a sus modos de promoción”, refiriendo con ello a un proceso pedagógico que siguió de todas maneras por la ruta de su modernización, en la segunda mitad del siglo XIX.

⁵¹⁹ En realidad, como sostiene Javier Sáenz Obregón, las pedagogías progresistas “dirigieron sus críticas a las prácticas empíricas de los maestros de las escuelas de su época, más que a la tradición histórica del saber pedagógico más sistemático”. Javier Sáenz Obregón, “Las Ciencias Humanas y la reorientación de la Pedagogía”. En *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, coord. por Gabriela Ossenbach (Madrid, UNED Ediciones, 2003), 34.

⁵²⁰ Sáenz Obregón, “Las Ciencias Humanas...”. Es importante recalcar que la relación entre las nuevas pedagogías con las ciencias humanas fue claramente vislumbrada por los pedagogos ecuatorianos de nuestra época de estudio. Para el maestro Rafael Galarza “Los descubrimientos de las ciencias biológicas, particularmente de la Psicología, que principiaron a generalizarse e imponerse desde el siglo anterior, vinieron a reafirmar lo que ya habían presentado, en épocas anteriores, filósofos y pensadores de

resultado de su filosofía, en el centro del interés pedagógico, las pedagogías de principios del siglo XX lo hicieron de igual manera, pero inspiradas en el interés científico que los niños, como objeto de estudio, habían despertado entre las ciencias naturales, fundadas en el darwinismo evolucionista, y las ciencias humanas, sustentadas en los saberes de la biología.⁵²¹

Si tal como lo sostiene Sáenz Obregón es difícil referirse al ocurrir pedagógico de esta época como un fenómeno científico monolítico, en virtud de las diferencias que caracterizaron las distintas tendencias pedagógicas que surgieron, los protagonistas pedagogos, representantes de esas mismas tendencias, se empeñaron en brindar al movimiento un sentido homogéneo. Así, el *Bureau International des Écoles Nouvelles* (Oficina Internacional de las Escuela Nuevas), dirigido por Ferrière, uno de sus grandes difusores e ideólogos, al amparo de un programa de presupuestos básicos, fue sumando adherentes al que bien podría llamarse en esta época el “proyecto de constitución de la Escuela Nueva”, que bajo esa denominación jugó un papel significativo en la educación particular y pública de una diversidad de países alrededor del mundo. Posteriormente, la versión se mantuvo, ya que los historiadores de la educación no impugnaron el contenido del término y lo consagraron como una corriente que agrupo a lo que se consideraron “ensayos pedagógicos revolucionarios”.

La propuesta de Sáenz Obregón rompe con el esquema y plantea la presencia no de una corriente propia de finales del siglo XIX y principios del XX, sino de diversas pedagogías “nuevas” develadas por él a partir de un enfoque explicativo que mira, entre otras cuestiones, la relación que cada una de esas pedagogías estableció con las

visión penetrante: el niño, el joven poseen aptitudes y disposiciones innatas, en potencia de desarrollo y cuyo origen se explica por las leyes de la herencia y las dádivas de la naturaleza, en relación a la constitución orgánica de los seres. *Fundándose en estos descubrimientos científicos, la educación cambia de rumbo* y se convierte, especialmente, en función de cultivo, para favorecer el desenvolvimiento de las energías latentes y provocar un provechoso funcionamiento vital. “El fracaso de los métodos modernos”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III-IV (marzo y abril 1936): 324.

⁵²¹ Sáenz Obregón, “Las Ciencias Humanas...”.

modernas ciencias humanas, que constituirían uno de los varios factores que utiliza este autor para establecer “algunas de sus principales tendencias” y para mostrar los quiebres que estas pedagogías experimentaron. Éstas, a expensas del gran desarrollo de las Ciencias Humanas que “representó un acontecimiento de saber de primer orden”,⁵²² se alimentaron en gran parte de sus conocimientos. Foucault, como recoge Sáenz, se refirió a tres subcampos epistemológicos de las ciencias humanas: psicológico, sociológico y del lenguaje.⁵²³ Todos estos subcampos alimentaron las nuevas pedagogías y sirvieron, en virtud de su influencia, para consolidar su estatuto de ciencia o *saber*; proceso que se inició, según vimos, en el siglo XVIII. No debe olvidarse, tal como expone el mismo Sáenz, que la pedagogía no anduviera a través de sus propios derroteros y sirviera ella misma de sustento al desarrollo de las Ciencias Humanas.⁵²⁴ De por medio se encuentra entonces un proceso de retroalimentación mutua que sirvió al avance empírico, teórico y conceptual de cada una de dichas disciplinas.

Estas nuevas pedagogías se arreglaron desde un principio bajo la denominación de movimientos. Si en 1907 en Estados Unidos apareció la *Progressive Education Association* (Asociación para la educación progresista); en 1920, en Londres, se estableció la *Asociación para la Nueva Educación*, antecedente de la *New Education Fellowship* (Liga Internacional para la Nueva Educación), fundada en 1921 en Europa, es decir después de la Gran Guerra, a la que se integró en 1930 la *Progressive Education Association* norteamericana.

Con propósitos dirigidos sobre todo a la difusión de los contenidos pedagógicos de la Escuela Nueva, en 1912 se instituyó en Ginebra el *Instituto J. J. Rousseau*, como escuela para la formación de profesores de todo el mundo, Centro de Investigación,

⁵²² Michel Foucault, en Javier Sáenz Obregón, “Las Ciencias Humanas...”, 14.

⁵²³ Sáenz Obregón, “Las Ciencias Humanas...”, 14.

⁵²⁴ *Ibíd.*, 15.

Centro de Información Mundial y Centro de Propaganda.⁵²⁵ *El Bureau International d'Éducation* (Oficina Internacional de Educación) se estableció en 1925 dentro del Instituto J. J. Rousseau y se convirtió en 1929 en la “primera organización intergubernamental de carácter educativo”, bajo la dirección de Pierre Bovet, quien redactó sus bases.⁵²⁶ Instituciones y asociaciones dan cuenta del interés manifiesto, debidamente pensado y planificado por la internacionalización de Escuela Nueva,⁵²⁷ cuyo éxito no puede soslayarse, ya que se instituyó en los sistemas públicos y privados de gran cantidad de países alrededor del mundo.

Las nuevas pedagogías agrupadas en torno a la Escuela Activa, sin considerar la etapa concerniente a la I Guerra Mundial, se desarrollaron en dos momentos: uno que correspondió al cambio de siglo marcado por el “estallido” de la segunda Revolución Industrial (1880-1914); los nacionalismos, la competencia imperial por los mercados, “la paz armada”, los movimientos obreros y el avance de la medicina; y otro, al período de “entre guerras” que vivió la redefinición de la democracia o su radical cuestionamiento, la crisis económica capitalista y el apareamiento de las ideologías totalitarias.

Los adeptos al movimiento constituido, a pesar de sus diferencias, propusieron un listado de principios generales que entendieron concernían a ideas sostenidas en común (Ver Anexo 2).

En este sentido, la Escuela Nueva “homogénea” convocó sobre todo permanentemente a su carácter paidocéntrico. Son muy conocidas las palabras de Édouard Claparède, uno de sus grandes representantes:

⁵²⁵ María del Mar del Pozo Andrés, “La renovación de los métodos de enseñanza: el movimiento de la Escuela Nueva”. En *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, coord. por Gabriela Ossenbach Sauter (Madrid, UNED Ediciones, 2003), 56-57.

⁵²⁶ *Ibíd.*, 64.

⁵²⁷ *Ibíd.*

La infancia tiene una connotación biológica [...]. Hay que estudiar, pues, las manifestaciones naturales del niño y ajustar a ellas la acción educativa. Los métodos y programas gravitando en torno al niño, y no el niño girando mal que bien alrededor de un programa decretado, sin contar con él, tal es la revolución copérmica a que la psicología invita al educador.⁵²⁸

O las del estadounidense John Dewey, personaje también fundamental del movimiento, quien señaló:

Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la tierra al sol. En este caso, el niño se convierte en el sol hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; es el centro respecto al cual se organiza.⁵²⁹

Estos enunciados, tan cercanos uno del otro, son una clara evidencia de la influencia que Rousseau ejerció sobre estos pedagogos y otros de la Escuela Nueva. Sobre la misma idea paidocéntrica, la Escuela Nueva preconizó la *autoformación* o el “dejar aprender” de los niños, aunque sin llevarlos a los extremos rousseauianos de la *educación negativa*.⁵³⁰ En este sentido, el intuicionismo pestalozziano fue llevado todavía más lejos, ya que se empeñó en el aprendizaje de los discentes no solo a través de la observación y la percepción directa, sino sobre todo de la experimentación, base sobre la que se asentó el principio de *actividad* o de “aprender haciendo”. Surgió entonces una serie de métodos de aprendizaje que acercaron al niño a la naturaleza (excursiones, construcción de huertas y jardines jugaron un papel importante en este sentido), a las prácticas en los laboratorios y a las manualidades en talleres. Se entendió que de esta manera se les estaba ofreciendo lo que se ha dado en llamar una

⁵²⁸ Édouard Claparède, “Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l’expérience”, en Daniel Hameline, “Péfiles de educadores: Édouard Claparède (1873-1940)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XVI, n.º 3 (1985): 426. <http://unesdoc.unesco.org/images/307/30708/070835so.pdf.#70868>

⁵²⁹ John Dewey, “La Escuela y la Sociedad”. En Moreno G., Poblador y Del Río, *Historia de la...*, 428-429.

⁵³⁰ *Educación negativa* que fue acogida a ultranza por León Tolstoi y Ellen Key en sus experimentos pedagógicos que promovieron la completa libertad y espontaneidad de los niños; experimentos reconocidos como un fracaso. Moreno G., Poblador y Del Río, *Historia de la...*, 420-422.

escuela vitalista, es decir, hecha para garantizarle “la total significación de la vida presente”.⁵³¹

Si los niños llegan al conocimiento a través de las percepciones sensoriales y del “tanteo experimental”, la Escuela Nueva connota un aprendizaje inductivista que remite a influencias empiricistas. El niño y sus intereses inmediatos está de por medio en tal concepción.

Planteamiento sistémico en su conjunto, el aprendizaje por medio de la *acción* con sus implicaciones llevó no solo a gestionar un nuevo tipo de recursos didácticos, en torno a los cuales se predisponía a los niños a actuar sobre sus sentidos, sino un nuevo tipo de arquitectura escolar cuyas características debían calzar con las ideas pedagógicas que guiaron la Escuela Nueva.

Un análisis de los principios de la Escuela Nueva (ver Anexo Nro. 2) muestran el interés por colocar al niño en una situación de interrelación con la naturaleza, con los oficios y con los principios ciudadanos. Esto refiere a la preocupación por la gestación del sujeto natural, del sujeto activo que conoce y labora y del sujeto político, poseedor de una ética universalista ciudadana.

La mirada por el sujeto que conoce y labora corresponde a exaltaciones del período anterior a la guerra; en cambio, el sujeto político, a exaltaciones de la etapa de la posguerra. El niño colocado en la naturaleza remite a una propuesta pedagógica dirigida a neutralizar la enajenación de los individuos, resultado del maquinismo deshumanizante, de un ambiente político y social en permanente tensión y de una vida de hacinamiento en las urbes.

Si nos detenemos en esta última cuestión, la recuperación de la dignidad humana pasó por la noción de salud, que debía propiciarse a través de una vida en contacto con

⁵³¹ Frase de Dewey, citada en Julián de Zubiría Samper, *De la Escuela Nueva al Constructivismo. Un análisis crítico* (Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001).

el medio ambiente natural. Esta cuestión lleva a la idea de intervención educativa no solo sobre las concepciones ideológicas, sino especialmente sobre el cuerpo de los individuos, impregnada la pedagogía de la influencia que ejercían por entonces en Europa la medicina social de Rudolf Virchow y el sistema de salud pública pensado por Edwin Chadwick (quien ató su reforma social a la noción de ahorro económico, desde la perspectiva del significado que la salud pública podía tener en ese campo).

El contrasentido se produce, si se observa el segundo modelo de sujeto (es decir del niño realizando oficios), cuando al mismo tiempo se monta una operación educativa que pone énfasis en la enseñanza del trabajo manual y mecánico como parte fundamental de la organización escolar. Se vislumbra aquí una escuela hecha para gestionar sujetos aptos para el trabajo físico que las fábricas en las urbes y el agro requerían. Una línea de continuidad en ese sentido se ha producido desde Pestalozzi hasta este momento: la escuela no se ha dejado de pensar, a pesar de todo, como una institución cuyo fin último serían los sujetos productivos. En realidad, aunque el primer modelo de formación estuvo, se entiende, direccionado a descontaminar al individuo de los males del sistema capitalista de producción, esto no termina siendo sino la cara de una misma moneda, porque el modelo de sujeto natural no era sino un propósito puesto al servicio del sujeto activo que conoce y labora, tal como ya se percibe del interés económico que perseguía el programa de salud pública ideado por Chadwick.

Tras la guerra, sin bien la filosofía habló del absurdo de la condición humana, la Escuela Nueva focalizó su atención en la formación de un nuevo ciudadano que, sin descuidar los deberes para con su país se hiciera cargo también de un ejercicio ciudadano que traspasara las fronteras nacionales y se interesara por precautelar el sentido de *Humanidad*. Su salvaguarda y esencia, venida a menos a consecuencia de la guerra, dependerían -se advertía- de los encaminamientos formativos del discente. El

enunciado (contenido en el último de los principios de la Escuela Nueva, ver Anexo 2) en cierta forma da al traste con los nacionalismos europeos anteriores y vuelve su mirada nuevamente a la escuela para convocarle responsabilidades que se pensaron le eran propias. Así pues, la apelación al sujeto político, educado dentro de los principios democráticos (cuyo sistema algunos pedagogos sostuvieron debía reproducir la escuela como método de aprendizaje), guio, sin olvidar los otros, el modelo de formación de la Escuela Nueva “homogénea” en la etapa de entre guerras. En este sentido, son ilustrativas las palabras insistentes de Ferrière, cuando como invitado del gobierno ecuatoriano señaló:

Estoy convencido de que los errores de la pedagogía oficial desde hace 50 años, en todas las naciones del mundo, fueron una de las causas de la guerra europea cuyas repercusiones económicas se han dejado sentir hasta aquí y se sienten todavía. Es para ayudar a los educadores a que se vuelvan constructores de la paz futura, por lo que trabajamos en la Oficina Internacional de Ginebra.⁵³²

Como se sabe, hubo muchas pedagogías reformistas en el siglo pasado pero las que más resonaron fueron la de John Dewey (1859-1952), Georg Kerschensteiner (1854-1932), Édouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), Ovide Decroly (1871-1932) y María Montessori (1870-1952).

Significativamente, Ecuador fue uno de los primeros países en el mundo y el primero de América que adhirió a la Oficina Internacional de Educación Nueva de Ginebra, cubrió el panorama educativo del período que estamos estudiando, con la influencia de todos los citados. Aunque se debatió sobre Claparède y Ferrière, reconocido este último ya en el ambiente educativo del país como “ilustre propagandista

⁵³² Adolfo Ferrière, “Conferencia sustentada en la Universidad de Quito por el Profesor Adolfo Ferrière”, *Educación*. Revista mensual para el Magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año VI, n.º 52 y 53 (enero-febrero 1931): 27.

de la Escuela Activa”, Dewey, Kerschensteiner, Montessori y Decroly fueron los que ejercieron mayor impacto entre los intelectuales ecuatorianos de la época.

Nos interesa en este trabajo sobre todo hacer alusión a la pedagogía decrolyana en tanto sus planteamientos se pusieron en marcha entre los niños institucionalizados en el sistema público escolar ecuatoriano. Se debe señalar que la apropiación de sus ideas no fue arbitraria, y enlazó con el discurso de regeneración racial esgrimido en esta etapa por los intelectuales y el Estado.

La pedagogía de Decroly es en sí misma una de las contribuciones singulares a los saberes pedagógicos reformados de finales del siglo XIX y principios del XX. Decroly nacido en Bélgica, se caracterizó por una formación multidisciplinaria: estudió primero medicina y luego psiquiatría. Posteriormente incursionó en el estudio de la psicología y se introdujo en el campo de la pedagogía a raíz de la fundación en Bruselas, en 1901, del Instituto de Enseñanza Especial para niños “irregulares”. En base a este experimento, en el que sometió a prueba sus ideas acerca del supuesto de que los niños perciben la realidad en forma global, en 1907 creó su famosa *École de l’Ermitage* o “*École pour la vie par la vie*” (Escuela para la vida por la vida), para niños “normales”.⁵³³

Los estudios multidisciplinarios de Decroly no le concernieron solo a él. Muchos de sus contemporáneos pedagogos tuvieron una línea de formación similar. Montessori fue médica, psiquiatra, educadora, filósofa y psicóloga; Claparède estudio psicología infantil y pedagogía; Dewey, considerado el más importante filósofo estadounidense de la primera mitad del siglo XX, fue, a más de reconocido pedagogo, psicólogo; por su parte Ferrière, pedagogo sobre todo teórico, estudió también psicología y sociología. Este vasto campo en el que incursionaron estos intelectuales

⁵³³ Durante su vida profesional Decroly, a más de investigador experimental, tuvo como eje de actividad la práctica de la docencia: fue profesor en el Instituto Superior de Pedagogía y en la Universidad de Bruselas, donde enseñó psicología del niño e higiene educativa.

es signo evidente de una pedagogía edificándose, en aquel momento, con la influencia de otras ciencias humanas, influencia que aparece alimentada por un mismo sujeto que conoce. A partir de allí aparecieron construidas una variedad de concepciones acerca de la pedagogía, que hicieron acto de presencia en distintas partes del mundo, no de manera aislada, sino articuladas a determinados proyectos sociales, económicos, políticos o culturales a los que sirvió y retroalimentó al mismo tiempo.

Formado entonces Decroly en los saberes médicos, biológicos y psicológicos, su pedagogía está interconectada a aquellos. Influido del filósofo y biólogo alemán Ernst Haeckel, plegó a su *teoría de la recapitulación*⁵³⁴ que se basa en la idea de que la “ontogenia recapitula la filogenia”, es decir del individuo en evolución reproduciendo la evolución de la especie.⁵³⁵ La influencia de Spencer también le condujo a sumarse a la tesis acerca de las “leyes biológicas de la herencia”,⁵³⁶ planteamiento de origen lamarckista, llevado al extremo de sostener la predestinación por herencia de los individuos “a ocupar un lugar específico en el ‘organismo’ social”.⁵³⁷ En este sentido, habría estado también inmerso en los debates acerca de la *teoría de la degeneración* y la anormalidad como resultado de aquélla.

Decroly sin duda alguna pertenece a los científicos que se interesaron particularmente por hacer de los niños su objeto de estudio, de tal manera que contribuyó a ahondar la idea, desde la perspectiva científica, de la infancia como etapa específica de la evolución humana, que debía ser asunto de atención tanto física como mental. Influido por la biología evolutiva, considero que la escuela debía ofrecer al niño las condiciones para su “experiencia adaptativa”, llevándolo a rechazar las

⁵³⁴ Haeckel desarrolló esta concepción biogenética que llevó a proponer cierta analogía de comportamiento entre las llamadas sociedades primitivas con la de los alienados, niños y púberes: “no de otra manera nacieron las famosas escuelas del Dr. Ovide Decroly y las de la doctora María Montessori”. Luis H. Jarrín, “Biología y pedagogía”, *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, época II, n.º I (junio 1937): 69.

⁵³⁵ Sáenz Obregón, “Las Ciencias Humanas y la...”, 17.

⁵³⁶ *Ibíd.*, 18.

⁵³⁷ *Ibíd.*

instituciones escolares que inviabilizaban el sano desenvolvimiento físico y mental del niño, porque ello implicaba nefastas consecuencias para su desarrollo evolutivo posterior (idea que concernía a su principio de una educación por la vida y para la vida). En realidad, su línea de pensamiento se enmarcó “en las concepciones que le dieron un mayor valor intrínseco a la infancia, y que la diferenciaron más claramente de otras etapas de la vida humana [...]”⁵³⁸ a cuyo amparo surgieron precisamente una serie de campos y prácticas: Paidología o ciencia del niño, Pediatría, Puericultura, Paidotecnia y Psicopedagogía dirigidas a su saber.⁵³⁹

Sobre la sostenida idea de los niños en evolución, propuso a la infancia como una etapa a la que concernían las siguientes características: egocentrismo, instintos primarios de adaptación física al medio, interés por lo que le rodea y predisposición hacia la actividad corporal.⁵⁴⁰

Así pues, no cabe duda acerca del carácter genético-biológico de la pedagogía decrolyana. Al proponer que el “destino de cualquier ser humano es vivir” (idea que refiere a adaptación al medio) la educación debía servir “para mantener la vida y para colocar al individuo en condiciones tales que pueda alcanzar, con la máxima economía de energías y de tiempo el grado de desarrollo requerido por su constitución y las exigencias del medio”.⁵⁴¹

En razón de su plegamiento a la idea de que los factores raciales, hereditarios y ambientales (sociales y naturales) “determinan el porvenir del niño”, la escuela debía ser instrumento a través del cual, mediante distintas formas de intervención (médicas como eugenésicas) precautelar la evolución intelectual, psíquica y física de los niños.⁵⁴²

⁵³⁸ *Ibíd.*, 25.

⁵³⁹ *Ibíd.*, 18.

⁵⁴⁰ Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1997), 325.

⁵⁴¹ Ovide Decroly, en Moreno G., Poblador y del Río, *Historia de la educación...*, 449).

⁵⁴² Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina, *Mirar la infancia...*, 323.

Sobre la base de la importancia que le dio a la herencia, proclamó una escuela dirigida fundamentalmente al desarrollo de las habilidades manuales de los niños, debido a que por razones de índole genético sostuvo que era mayor el número de población hecha para el trabajo físico, y en correspondencia menor la que poseía habilidades de dirigencia.⁵⁴³ En este sentido al modelo de educación de Decroly es elitista: estuvo direccionado a proveer habilidades manuales a la masa de la población infantil, bajo el supuesto de capacidades heredadas, estableciendo de esta manera niveles de destreza, mientras se pensaba en otras para los pocos destinados genéticamente a dirigir las sociedades.

Su concepción genético-biológica, le llevó a pensar en una educación que considerara las características físicas y mentales de los niños, a fin de viabilizar esa escuela “hecha a la medida”, o encaminada a la individualización de la enseñanza. Él mismo señaló que “el máximo rendimiento de la enseñanza reclama una previa clasificación basada en la estadística y en el examen físico y psíquico del niño”.⁵⁴⁴ Al amparo de esta concepción surgió un cuerpo de conocimientos acerca de éste que le sirvieron para proponer una pedagogía a su servicio, considerando no solo sus edades,⁵⁴⁵ sino sus capacidades e intereses. De esta forma, un sentido *homogéneo* encaminó su propuesta educativa, aunque no en la forma de una igual para todos los alumnos, sino sobre la base, en apariencia contradictoria, “de la diferenciación de los tipos de estudiantes”, tipos determinados a partir del análisis científico integral de las características obtenidas y supuestamente compartidas por medio del *examen*. Se trata en definitiva de lo que se dio en llamar “individualización por grupos homogéneos”.

⁵⁴³ Sáenz Obregón, “Las Ciencias Humanas y la...”, 18.

⁵⁴⁴En general el desarrollo de la psicología fisiológica llevó al examen de la personalidad del niño y “proyectó su acción hacia la psicometría que valora las manifestaciones mentales, lo cual permite una clasificación de los estudiantes según sus aptitudes”. Jarrín, “Biología y...”, 68.

⁵⁴⁵ Decroly, mediante sus observaciones, estableció la importancia que tienen los primeros años de vida para el aprendizaje.

Los nuevos pedagogos de la “Escuela Nueva” fueron muy fructíferos en el campo de las realizaciones metodológicas: mostraron una gran capacidad para hacer operativos sus conocimientos científicos objetivos, lo que les permitió superar los exclusivos andariveles teóricos. Los sistemas de aprendizaje que surgieron a raudales⁵⁴⁶ estuvieron asociados a la formulación de los principios concernientes a cada uno, de tal manera que el mismo Decroly sostuvo que su método no era una serie de fórmulas a ser aplicadas por un maestro desprevenido, sino un sistema de principios basado en su concepción genética-biológica y psicológica.⁵⁴⁷

Apelando a la psicología, en su empeño de estudiar la manera cómo se produce el conocimiento, Decroly estudio el llamado “fenómeno de la percepción global” que remite al presupuesto de que los niños perciben la realidad de las cosas no de manera fragmentada o en partes (percepción puntual), sino en conjunto o como una totalidad⁵⁴⁸ (percepción sincrética). “La mamá se presenta al niño toda entera y no en detalle; sus objetos, lo mismo que el medio que lo rodea directamente, se ofrecen de igual manera a su curiosidad ávida, sin que nadie sueñe en imponerle una orden de presentación”.⁵⁴⁹ Decroly instrumentalizó este fenómeno y lo transfirió a su método conocido como sistema de los “Centros de Interés” o “Ideas Asociadas”, que rompió con la enseñanza aislada o lineal de saberes, y propuso núcleos temáticos de aprendizaje alrededor de los cuales debían organizarse de manera articulada -asociada- contenidos que podían provenir de las más variadas disciplinas. Un mismo núcleo temático podía ser abordado desde distintos saberes como las matemáticas, la historia o la geografía; su fin era evitar

⁵⁴⁶ Sistema de Winnetka, Plan Dalton, Sistema Mannheim, Sistema Oakland, Trinidad Plan, Método Cousinet, Sistema Gary, Sistema Detroit, Método de Proyectos, Técnicas Freinet, Plan Jena, Plan Morrison, Método Demolins, Método Agazi, Método Montessori, Método Mariotti, Scuola de Montescia. Moreno G., Poblador y Del Río, *Historia de la...*, 430.

⁵⁴⁷ *Ibíd.*, 448.

⁵⁴⁸ Principio que se asoció al presupuesto del “todo es más que la suma de sus partes” de la teoría gestáltica, de principios del siglo XX.

⁵⁴⁹ Palabras de Ovide Decroly citadas en Julio Tobar Donoso, *Evolución de las ideas pedagógicas en el Ecuador* (Quito: Imprenta de la Universidad, 1954), 127.

la atomización del pensum y propender a su “fusión” y a una “perspectiva que hoy llamaríamos multidisciplinaria”.⁵⁵⁰

Todo lo que manifiesto como conocimiento escolar está en los programas corrientes. La única diferencia es que propongo crear un lazo entre las materias para hacerlas convergentes o divergentes de un mismo centro. Toda la enseñanza se dirige al niño y de él irradian también todas las lecciones. Es como un hilo de Ariadna que permite al espíritu infantil orientarse y no perderse en el dédalo infinito de las nociones que han acumulado los siglos. Por eso tengo en cuenta el elemento afectivo primordial el interés del niño.⁵⁵¹

Esta propuesta metodológica asimilada a la manera cómo el niño capta la realidad, (quien espontáneamente, sin necesidad de la intervención del adulto, es capaz mediante la observación sensorial, de “aislar datos” del conjunto percibido),⁵⁵² estableció entonces lazos con los intereses que lo animan; intereses que, entre otros factores, definen la manera que toma la apropiación de la experiencia totalizadora. Ligados éstos a la evolución de las necesidades naturales básicas de la vida del niño, Decroly se refirió a las siguientes: 1) necesidad de alimentarse; 2) necesidad de protegerse contra la intemperie; 3) Necesidad de defenderse contra los peligros y accidentes diversos, y 4) Necesidad de la acción y del trabajo solidario y de recrearse. El eje temático de cada uno de los Centros de Interés constituye la enunciación de cada una de esas necesidades “instintivas naturales de los niños”; objeto alrededor de las cuales giran sus intereses.

El desarrollo de los Centros de Interés está vinculado a la *actividad interesada* del niño, quien conoce a través de la observación, la asociación y la expresión. La premisa en este sentido rompe con la escuela instructorista herbartiana y propone que

⁵⁵⁰ Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento*, en Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina, *Mirar la infancia...*, 329.

⁵⁵¹ Palabras de Ovide Decroly citadas en Julio Tobar Donoso en *Evolución de las...*, 129-130.

⁵⁵² Aurora Medina, en prólogo a O. Decroly y E. Monchamp, *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz* en

http://books.google.com.ec/books?id=5iW91Pjul04C&pg=PA20&lpg=PA20&dq=decroly+y+el+juego+educativo&source=bl&ots=GbOrdaQUTg&sig=ImzmPSJETQB4uhv6q4I_ZpIRNO8&hl=es-419#v=onepage&q=decroly%20y%20el%20juego%20educativo&f=false.

el niño vaya a la escuela a aprender por medio de su propia acción. En este sentido el juego que para Decroly se “asocia a todas nuestras tendencias” y se constituye en la representación simbólica de la realidad, sirve no solo para desarrollar las habilidades mentales y el aprendizaje cognitivo del niño sino también para favorecer su actividad espontánea. Su preocupación por acercar al niño a las cosas de su interés, que son las que motivan la *actividad espontánea*, le llevó a crear una serie de juguetes relacionados con su vida diaria “ya que las formas cotidianas se perciben más rápidamente que las abstractas”.⁵⁵³ Decroly “comprendió que la manipulación del material educativo permite al niño poner en ‘juego’ los grandes esquemas de pensamiento, que podrá transferir más tarde a la esfera simbólica”.⁵⁵⁴

Sáenz, Saldarriaga y Ospina siguiendo a Not y Sergers, plantean que la concepción del conocimiento de Decroly se acerca al método intuitivista pestalozziano y herbartiano, al considerar la observación como base del conocimiento, pero se aleja al rato cuando él mismo propone que las imágenes sensoriales no llegan al niño, como hemos ya señalado, de manera aislada sino como un “conjunto o situación significativa”. Se sabe que Pestalozzi planteó a la inversa un método que convocó primero “al elemento aislado de las Lecciones de Cosas a la totalidad de la naturaleza” o al “conocimiento que debía partir de lo más simple a lo más complejo”.⁵⁵⁵ Decroly entonces

Tiende una especie de puente que lo vincula con los intuitivistas por la parte que concede al dato sensorial y a los pragmatistas (Claparède o Dewey) por la parte que reconoce a los instintos y a las experiencias que éstos suscitan.⁵⁵⁶

⁵⁵³ Palabras de Decroly, en Arellano Montalvo, P., “El Método Decroly. Sus aplicaciones en Ecuador”, Año IX, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 86-89 (abril 1934): 22- 25.

⁵⁵⁴ Medina, en prólogo a O. Decroly y E. Monchamp, *El juego educativo...*

⁵⁵⁵ Sáenz Obregón, Saldarriaga y Ospina, *Mirar la infancia...*, 327.

⁵⁵⁶ Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento*, en *Ibíd.*, 326-327.

El plan de una lección estaba concebido de esta manera para que el niño transite por esas etapas que le conducirían a la adquisición final del conocimiento: observar mediante el uso del mayor número de sentidos, estimulado por el interés, los hechos del ambiente social y natural más cercano;⁵⁵⁷ asociar o establecer relaciones entre conocimientos previamente adquiridos y los nuevos, y expresar de manera concreta (trabajo manual) y abstracta (lectura y escritura) las “impresiones recogidas por los sentidos”.⁵⁵⁸ Se trata de un ciclo de aprendizaje completo que refiere a “sentir - pensar - obrar - expresar”.

Sobre la misma base de las percepciones globales, Decroly desarrolló el método de lectura ideo-visual que cuestionó el clásico analítico que parte de la letra o sílaba a la palabra y a la frase, y propuso el suyo que, en sentido contrario, refirió a que “no hay análisis en los comienzos, sino adquisiciones de un gran número de imágenes, de frases y de palabras”.⁵⁵⁹ Estas últimas, provistas de las imágenes o en interconexión con ellas, deben contener ideas pero solo aquéllas que despierten el interés o la curiosidad del niño, es decir que tengan un significado para él. El método, en el que el sentido de la vista es el más demandado, debía enseñar al niño “gran cantidad de frases y palabras que se parezcan por tener una sílaba común”.⁵⁶⁰ La comparación entre palabras y la descomposición de éstas en sílabas y letras permitirán llegar al niño por sí mismo al símbolo lingüístico. El éxito del método se comprueba cuando el niño es capaz de leer frases y palabras desconocidas para él.⁵⁶¹

⁵⁵⁷ Analizando el trabajo de Decroly, Luis Bravo decía que ello ocurría según el pedagogo belga debido a que el niño, en virtud de su “carácter egocéntrico”, “solo le interesa lo inmediato, lo que está en contacto directo con él, lo que es capaz de satisfacer sus necesidades”. Luis R. Bravo G., “La pedagogía decrolyana”, *Boletín del Colegio Normal Manuel J. Calle*, n.º 3 (junio 1940): 156.

⁵⁵⁸ Tobar Donoso, *Evolución de las ideas pedagógicas...*, 128-129.

⁵⁵⁹ Palabras de Decroly citadas en P. Arellano Montalvo, “El Método Decroly. Sus aplicaciones en Ecuador”, *Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, Año IX, n.º 86-89 (abril 1934): 24.

⁵⁶⁰ Arellano Montalvo, “El Método Decroly...”, 24.

⁵⁶¹ *Ibíd.*, 24.

Como hemos podido ver, dadas las características del método decrolyano, se aprecia no solamente que ninguno de los elementos del sistema escolar se ha escapado de la mirada del autor, sino que ha cada uno se le ha dotado de un significado y un significado en correspondencia a los principios que sustentan el método. Así pues, la acción independiente de los elementos escolares y el contenido vacío de éstos no existe, todo está planteado en términos tales que cada uno sirva interactuando no solo a la “experiencia adaptativa” del niño al medio natural y social, sino a generar un ambiente que propicie su desarrollo evolutivo, conforme siempre a su “constitución” y “exigencias del medio”.

4.3 Las bases de la apropiación de la pedagogía biológica de Ovide Decroly

Esta exposición sobre la pedagogía decrolyana nos sirve porque sustenta la hipótesis de los encaminamientos que experimentó el sistema escolar ecuatoriano a su influjo, en el período que estamos estudiando. Si nos remitimos al capítulo precedente, su opción correspondió a las alteraciones culturales experimentadas en el país en este momento (salpicadas previamente de los principios liberales clásicos a los que se adhirieron los revolucionarios alfaristas) vinculadas primero a pensar los individuos ya no como tales, sino adheridos a poblaciones y a graduar esas poblaciones bajo parámetros de otros designios que no fueron ya los religiosos, sino los médicos, psicológicos, biológicos e higienistas. El enunciado se sostiene en la idea del derrumbamiento del dogma religioso de vida en el más allá y en la superposición de la idea desacralizada de una vida terrenal plena de bienestar, que el liberalismo sostiene. La pedagogía biologista de Decroly provista de las nuevas visiones científicas acerca de

la vida, no solo que fue funcional a las nuevas concepciones acerca de la población, sino que sirvió para reforzarlas.

Es comprensible entonces, tal como lo hemos expuesto en los capítulos anteriores, que las nuevas construcciones discursivas que se tejieron sobre los maestros y los niños en el país estuvieran asociadas a los nuevos saberes que sobre lo humano y natural surgieron en Europa y los Estados Unidos. La influencia de estos nuevos saberes en los intelectuales ecuatorianos siguió un orden temporal de apropiación: los médicos, biológicos e higienistas precedieron a la apropiación de las pedagogías reformadas europeas y norteamericanas. Esto corresponde a los desarrollos más tempranos de los primeros con respecto a las segundas en esos espacios. Esta acotación que puede parecer baladí es importante porque higienistas y médicos ecuatorianos, formados en los nuevos conocimientos de sus disciplinas buscaron instrumentalizar la escuela como uno de los medios a través del cual impulsar sus proyectos de asistencia médica y sanitaria en la población. Las nuevas pedagogías, ya concebidas como salubrista en Europa y Estados Unidos, servían de hecho a sus propósitos. La asistencia a la población infantil, más expuesta a los rigores de una sociedad marcada por las diferencias, contó con programas de protección infantil benéficos y asistencialistas en el Ecuador antes de la llegada de la “Escuela Nueva”, concebidos en términos hospitalarios, salubristas y alimenticios, que los higienistas y médicos pensaron, dijimos, debían ser apuntalados a través de una escuela medicalizada e higienizada tal como había sido ideada, en los centros paradigmáticos de pensamiento pedagógico.

La apropiación decrolyana no vino sola, sino acompañada de esas otras influencias que inclusive la precedieron. Los intelectuales debatían, influidos del evolucionismo social de Spencer, sobre los factores genéticos heredados como fuerza determinante de las características físicas y psíquicas de la población, al tiempo que los

ambientalistas plegaban a la idea del ambiente como otra fuerza que, sumada a la anterior, modelaba la constitución fisiológica y psíquica de los individuos, tal como lo vimos en el capítulo anterior.

Bajo lo expuesto, se puede ver en Decroly un pedagogo biólogo, funcional al ambiente intelectual ecuatoriano, que debatía alrededor de la degeneración y regeneración racial y que se infiltraba en las instancias gubernamentales de lo social y educativo, que apelaban constantemente por las posibilidades biológicas de la “raza ecuatoriana”.

Pero sin duda alguna lo que más llamó la atención de los pedagogos ecuatorianos fue su método. Ya hemos visto la manera virulenta que adoptó la crítica a la considerada “Escuela Tradicional” en el país,⁵⁶² en cuyo saco fueron incorporadas también las distorsiones que el herbartismo había experimentado en la escuela ecuatoriana, ya que si bien se dijo se había apropiado de la “doctrina de los pasos formales” no promovió el principio fundamental del método herbartiano, que consistía en excitar el *interés* del niño. Por el contrario, se dijo que su objetivo se difuminó “confundido entre la acumulación de una multitud de nociones y la formación de ciertas destrezas”.⁵⁶³ En esta forma el discurso que se constituyó en relación a la “Escuela Tradicional”, no puede dissociarse de los ataques que ésta suscitó en Europa y Estados Unidos que, al igual que en el país, denunció el “magistrocentrismo”, el método de enseñanza basado en la exposición, la explicación y la repetición (“tres aspectos en que se revelaba y hacia manifiesto el verbalismo”); el “empleo abusivo de la deducción”; el saber memorístico y enciclopédico, y la enseñanza de nociones aisladas.⁵⁶⁴ La opción

⁵⁶² Los pedagogos ecuatorianos no “inventaron” ni el concepto de Escuela Tradicional cuya construcción corresponde a las nuevas pedagogías de finales del siglo XIX y principio del siglo XX, ni tampoco la crítica que se hizo a ella. Si algo caracterizó al movimiento de las nuevas pedagogías fue el repudio que hizo al “formalismo metodológico” anterior que inhibe, se dijo, toda “actividad espontánea del alumno”.

⁵⁶³ Luis R. Bravo, “Consideraciones acerca de la Escuela antigua”, *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, n.º 1 (junio 1937): 192.

⁵⁶⁴ *Ibíd.*, 193.

por el método Decroly se producía, por lo tanto, en medio de una tradición articulada a una red de saberes sesgados de interpretaciones descalificantes, que demandaban otras articulaciones pedagógicas de la escuela ecuatoriana en un momento de cambios socio-económicos que requería la formación de otro tipo de ciudadano. No se puede negar que la línea de continuidad entre Herbart y Decroly, en el sentido del último apelando a una enseñanza basada en etapas o fases, creó las condiciones favorables para su aplicación en el país, en tanto hubo maestros familiarizados con los pasos formales del herbartismo.

La pedagogía decrolyana disputó su campo de acción con la “escuela tradicional” con la que convivió y se entremezcló, dando lugar a híbridos pedagógicos difíciles de definir. Pero el método Decroly, que contuvo el principio de niños en actividad y que sostuvo la concepción pragmática-biológica de la educación, fue funcional al interés de “enseñar a trabajar y a usar las propias cosas con abnegación e interés”,⁵⁶⁵ planteado por los pedagogos como recurso para superar la crisis del modelo agroexportador cacaotero suscitado por la depresión de la posguerra.

La escuela decrolyana que atendía el bienestar corporal del niño, so pena de perturbar su adaptación al medio y su desempeño psicológico, encajaba con los paliativos sociales que las elites trataban de suplir a los sectores populares, cuestión que enlazó con el interés por la “cuestión social” suscitada con urgencia a partir del gobierno reformista de Isidro Ayora. En esta forma, la agenda social estatal articulada, como hemos visto, alrededor de la higiene pública, la nutrición, la salud, la previsión social, la protección al niño, la rehabilitación de los infantes delincuentes y el

⁵⁶⁵ Reinaldo Murgueytio, “El estandarte del magisterio nacional no ha sido arriado”, *El Comercio*, 13 de mayo de 1935: 3. En este sentido, cuando el uso del Método Decroly se puso en marcha, convocaron el uso de materiales didácticos elaborados en el país con materias primas obtenidas de su propia “rica naturaleza”.

asistencialismo remite a un escenario social de bienestar, pero al servicio de los intereses políticos y económicos del Estado y de los sectores dominantes.

Decroly tampoco significó un contrasentido con el liberalismo estatal ni inclusive con el socialismo al que plegaron los intelectuales vanguardistas de la época. Las bases científicas que sostenía la propuesta decrolyana armonizaban con las fórmulas positivistas apropiadas por los liberales y también con las socialistas, en tanto sus adherentes, sin un acercamiento crítico, vieron en ellas un medio a través de las cuales al mismo tiempo se viabilizaba el reconocimiento de infancia en su estatuto físico, psicológico, social y jurídico, y podía servir al mejoramiento de sus condiciones materiales de vida que, objetivadas a través del examen socio-económico, escandalizaron sus conciencias.

Se puede señalar entonces que la pedagogía decrolyana no solo acompañó los intereses del Estado por ámbitos relativos a la “cuestión social”, sino que armonizó con los principios del Estado liberal y con las socialistas de los intelectuales vanguardistas.

De todo lo señalado, es evidente que la educación pública en estos años no transitaba por los senderos ideologizantes que le correspondió a la etapa liberal. Efectivamente, el debate en torno al laicismo en las escuelas y a sus propósitos políticos ideológicos no concitaba el interés ciudadano de antaño, en tanto ya había sido asimilada la virtualidad laica de la escuela, afianzada de tal manera que, inclusive como dijimos antes, pedagogos como Emilio Uzcátegui se refirieron en términos conceptuales a *una escuela neutra* en el sentido de que ninguna debía servir a la transmisión de ideologías.

Se deduce entonces que en estos años las prácticas pedagógicas públicas estuvieron enlazadas al campo de lo social, aunque tampoco se puede obviar los propósitos económicos y políticos de éstas. Lo social, que fue también una

construcción educativa, refirió a la salud, a la higiene, a los comportamientos y costumbres sociales y en última instancia a la regeneración racial; el económico a la constitución de una mano de obra vigorosa (que debía emanar de los apuntalamientos sociales educativos) y calificada, dirigida a atender los propósitos de una política económica que planteó como eje fundamental de acción incentivar el sector primario agrícola de la economía a través de su tecnificación y al incipiente desarrollo industrial (afirmación que se sostiene en los datos positivistas que arrojan las fuentes sobre las prácticas pedagógicas como vamos a ver luego) y el político, orientado a constituir un ciudadano que, construido sobre la base de los clásicos presupuestos liberales, debía ejercer una función cívica comprometida con el desarrollo económico del país. Se trataba de la gestación de un individuo político que laboraba eficazmente a fin de convertirse en fuerza motora del despegue nacional.

Así pues, los objetivos educacionales de este momento que cuadran con las apropiaciones decrolyanas, no se pueden entender en forma aislada, ya que en realidad muestran encadenamientos y nexos que remiten a redención social y a procesos civilizatorios, a responsabilidades económicas y políticas con el propósito de gestar desde la escuela una masa trabajadora hecha para labores manuales que tradicionalmente se entendieron le correspondían,⁵⁶⁶ pero ahora procurando encuadrarla en modernizantes presupuestos técnicos y políticos-morales.

Vale ahora preguntarse ¿a través de qué vías los maestros nacionales se apropiaron de las vanguardias pedagógicas de la época y particularmente de la pedagogía decrolyana?, que fueron entendidas como discontinuidades por todo lo que

⁵⁶⁶ No se puede negar que en la etapa liberal ya se entendió que el “individuo virtuoso” debía hacer del trabajo, la producción su *leitmotiv*. Y es que, tal como lo señala Fernando Hidalgo en su artículo sobre las ideas que el liberalismo y el conservadurismo desarrollaron, respectivamente, con relación a los pobres, el trabajo fue entendido por los liberales como “el motor que transforma la naturaleza, que multiplica las riquezas y que promueve la dicha de los hombres [...]. La vagancia, por el contrario, es percibida como una práctica a través de la cual se lleva a cabo una operación completamente opuesta”. *Hidalgo, “Hombres piadosos y...”*, 101. En los años de nuestro estudio la idea de trabajo asume connotaciones específicas como veremos en este capítulo.

les reconocieron, pero especialmente porque a su manera vieron que estas vanguardias desplazaban las relaciones de poder entre niños y profesores, al poner en tela de duda el carácter de la vieja simultaneidad que, luego de la educación lancasteriana o monitorial, se había instalado reinante otra vez en las escuelas ecuatorianas. Precisamente, el distinguido profesor normalista César Mora consciente de la idea rousseauiana de rechazo a la heteronomía y en defensa a la autonomía infantil, planteó que “las pedagogías (de su tiempo) tenían el carácter en ese sentido de un renacentismo rousseauiano”.⁵⁶⁷

Ahora bien, tal como vimos las posiciones pedagógicas previas a su instalación se inscriben en esa crítica que puso en tela de duda los vicios escolares producto, entre otras cuestiones, de la distorsionada apropiación herbartiana.

Por cierto, la técnica no tiene por qué enfrascarse en la estrechez metodológica. Ya hemos visto que el solo arreglo de las lecciones escolares, trazándolas en la lógica herbartiana, no ha podido darnos una escuela nueva, capaz de enfrentarse con la vida y con los acontecimientos ordinarios, torciendo su cauce y estableciendo rectificaciones seguras. Venimos a comprobar, hoy, que lo que a la escuela nuestra le ha faltado sustancialmente, ha sido un contacto permanente con el ambiente y con la sociedad.⁵⁶⁸

Si en 1916 Alfredo Espinosa Tamayo ya puso en tela de duda el éxito liberal educativo,⁵⁶⁹ en 1925, en el momento de la Revolución Juliana, se dijo que aunque los postulados herbartianos “daban ventaja a la enseñanza de ciertos aspectos [...] no eran suficientes para liquidar el 70% de analfabetismo ni para crear nuevas situaciones económicas a las generaciones”.⁵⁷⁰

⁵⁶⁷César Mora M., “Hacia la Escuela Nueva”, *Educación. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha*, Año II, n.º 17 (agosto 1927): 3.

⁵⁶⁸ Julio Larrea, “La orientación de la educación primaria”, *Educación. Órgano del Ministerio de Educación Pública*, Año I, n.º II (febrero 1936): 239.

⁵⁶⁹ Ver capítulo 2.

⁵⁷⁰ Murgueytio, “El estandarte del magisterio...”, 3.

Por lo tanto, para entonces ya bullían las ideas de la Escuela Nueva que llevaron a proponer rupturas con los enfoques pedagógicos anteriores. Los pedagogos destacados prácticamente militaron en la defensa de sus enfoques, de tal manera que inclusive buscaron registrarlos en la mente de la generalidad de los maestros, recurriendo a textos como el siguiente publicado en la revista *Educación* de autoría del pedagogo español Rodolfo Tomás y Samper, exponente convencido de la Escuela Nueva en España.

Profesión de fe pedagógica

CREO en la Escuela Nueva

CREO en el advenimiento de una Nueva Era de Paz social, preparada por una Nueva Era de educación para la paz.

CREO en el gran poder de la espontaneidad del niño para su autoeducación

CREO en la existencia de impulsos originarios en la naturaleza del hombre, buenos y malos

CREO en el poder relativo a la educación como coadyuvante y encauzadora de la espontaneidad infantil. Entiéndase por educación el influyo global que sobre el niño ejerce el medio ambiente-familia, escuela, calle, en donde se produce su desenvolvimiento.

CREO en la necesidad de una escuela renovada que aplique los principios de la Escuela Activa, al respetar la libre espontaneidad del niño, ahogando los impulsos malos con la actividad de los impulsos buenos, empleada esta actividad en el trabajo formativo y moral, deseado íntimamente con el sujeto y realizado con esfuerzo placentero, trabajo que exija y ejercite la iniciativa personal, y que se practique en una organización de ayuda mutua, en donde se prepare el espíritu de solidaridad y de tolerancia social.⁵⁷¹

Por supuesto, la Escuela Nueva llegó al país tomada de la mano del interés manifiesto europeo por su internacionalización. Ya vimos que Ecuador fue el primer país americano en adscribir a la Oficina Internacional de Educación Nueva de Ginebra y que en 1930 recibió la visita de Adolphe Ferrière, uno de sus máximos exponentes, empeñado no solo en su difusión sino en evaluar la idoneidad o no de las prácticas del movimiento en distintas partes del mundo.⁵⁷² Entonces no debe llamarnos la atención

⁵⁷¹ Rodolfo Tomás y Samper, "Profesión de Fe Pedagógica", *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año X, n.º 98-100 (enero-marzo 1935), 16.

⁵⁷² Adolphe Ferrière ofreció una serie de conferencias en Quito, Guayaquil y Riobamba que fueron publicadas en la revista *Educación* del Ministerio de Educación Pública. A través de éstas presentó una

que en 1925 la agenda educativa de los maestros planteada a los julianos incluyó “el establecimiento de la Escuela Activa en el mayor número de escuelas urbanas, previa preparación del profesorado en cursos especiales”.

Como vimos la apropiación de la Escuela Nueva convocó primero, como sucede generalmente con las vanguardias, a los intelectuales, en este caso a un grupo pequeño (pertenecientes algunos a la franja de activos y prestigiosos militantes del partido socialista): Emilio Uzcátegui, Leonidas García, Leopoldo N. Chávez, Abelardo Flores, César Silva, Luis R. Bravo G., Manuel Utreras Gómez, César Mora M., Fernando Chaves, Ernesto Guevara Wolf, Reinaldo Murgueytio, Gonzalo Abad.⁵⁷³ Las primeras reflexiones nacionales acerca de la Escuela Nueva vinieron entonces de estos pedagogos que fueron las que dieron ocasión abierta a cuestionamientos acerca de las viejas prácticas pedagógicas ecuatorianas.

Su difusión académica se inició en 1926 con un artículo de Emilio Uzcátegui “Vitalicemos la enseñanza!” publicado en la revista *Educación*.⁵⁷⁴ El artículo muestra los primeros pasos que se dieron para insuflar prácticas pedagógicas en las escuelas ecuatorianas que introdujeran la idea de niño en actividad.

Así pues, Uzcátegui propuso, siguiendo a Decroly, salas de conferencias escolares transformadas en “talleres, laboratorios y campos de experimentación” y

visión general de su pedagogía, influida de una psicología que habló de tipos psicológicos de individuos: el sensorial, intuitivo y los racionales y también los imitativos, convencionales y los constructivos. Establecer los tipos de niños con los que contaba la escuela era fundamental para un correcto desempeño del maestro en el aula. En ese marco, señaló al público ecuatoriano que “los niños de sangre mezclada son, frecuentemente, de tipo intuitivo desequilibrado; con esto es indispensable mayor tino para poder diferenciar en ellos las aptitudes educables de aquellas que no lo son o que lo son muy poco”. Ferrière, “Conferencia sustentada en la Universidad de Quito...”, 5-6 y 8.

⁵⁷³ Obras pedagógicas y psicológicas de las que se alimentaron estos pedagogos se encontraban en las “bibliotecas públicas y privadas y en las mismas librerías de esta Capital traducidas al español y de las escritas directamente en este idioma, tales como las de la Colección Labor; de Ciencias de la Educación, Ediciones de ‘La Lectura’; de la célebre ‘Revista de Pedagogía’ con sus series: ‘La Nueva Educación’, ‘La Pedagogía Contemporánea’, ‘La Práctica de la Educación Activa’, etc., y la Colección de libros de ‘Actualidades Pedagógicas’”. José I. Guarderas, “Cincuentenario de la Fundación de la Escuela de l’Ermitage”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año XI, n.º 49 (enero-diciembre 1959): 127-128.

⁵⁷⁴ Emilio Uzcátegui, “Vitalicemos la enseñanza!”, *Educación*. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año I, n.º 3 (junio 1926).

asumió como suya la máxima del pedagogo belga de una “escuela para la vida por la vida misma”. Se muestra entonces adherente a una institución escolar que permutara la idea de alumno, por la de niño o “sujeto de sensibilidad”⁵⁷⁵ y también por la de niño trabajador o “sujeto productivo”. Los dispositivos se situaron en el orden de transformar las viejas didácticas de enseñanza por las nuevas, basadas en un contenido curricular que debía referirse a la historia, geografía, educación cívica, lengua materna, ciencias de la naturaleza e higiene. Este primer artículo, que estaba convocando el interés de una audiencia que no solo incluía a los maestros sino a los poderes, la familia, las instituciones y las élites, fue el inicio de una importante producción académica nacional que, inspirada en la Escuela Activa, muestra un afán por la reflexión pedagógica seguramente sin precedente en la historia de la educación ecuatoriana. No podemos dejar de mencionar que Uzcátegui es quien más ilustra el cambio del clima educativo académico que se vivía en este momento, quien sin duda alguna fue su más ferviente impulsor y eso a pesar de que solo a partir de la década del 50 publicó varios libros sobre Escuela Nueva.⁵⁷⁶ Uzcátegui además escribió sobre los más variados tópicos relativos al tema educativo y a otros, como los concernientes a la disciplina histórica.⁵⁷⁷

⁵⁷⁵ Concepto tomado de Alberto Martínez Boom, “La Escuela Pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños”. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005).

⁵⁷⁶ En su autobiografía, *Un siglo a través de mis gafas*, cita al final del libro su extensa producción pedagógica, entre otras las obras *Fundamentos de la educación activa* y *La llamada crisis de la educación activa*. La primera se publicó por primera vez en 1964 y la segunda en 1962. Como la producción de ambas rebasan nuestro marco temporal hemos preferido no abordarlas. Otras obras sobre temas pedagógicos, didácticos y educativos las publicó entre la década del 50 y finales de los 70.

⁵⁷⁷ En el campo de la historia Uzcátegui escribió *Historia del Ecuador* en dos volúmenes; *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*, obra ya citada en este trabajo, e *Historia de la educación hispanoamericana*; libro este último objeto de serias críticas del historiador de la educación argentino Gregorio Weinberg en su trabajo “Algunas reflexiones sobre *Modelos educativos* en la historia de América Latina”. En *Historia de la educación en debate*, comp. por Héctor Rubén Cucuzza (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996), 31. Weinberg critica que Uzcátegui en realidad no escribió una “historia continental” sino una historia de la educación por países, cuestión que observa desde el título del libro.

Otro de los trabajos que reflejan el interés por la Escuela Nueva y que fueron también pioneros en ese campo es el ya citado de César Mora M. “Hacia la Escuela Nueva”. En él reconoció que la “emancipación espiritual de las masas” no puede producirse solo

[...] como consecuencia de la instrucción obligatoria y de las libertades políticas, jurídicamente garantizadas de los ciudadanos [...] La libertad del hombre está condicionada por factores de orden económico y psicológico. *Y así como en política la influencia del Liberalismo clásico empieza a languidecer, algunos espíritus han creído también que el laicismo será insuficiente para la formación de una nueva humanidad.*⁵⁷⁸

Es un hecho entonces que Mora adhirió a una posición pedagógica que le llevó a desarticular en términos discursivos el laicismo como único recurso del individuo autónomo y se sumó al enfoque positivista científico de las nuevas pedagogías que atendieron la higiene mental del niño y el desarrollo de sus habilidades con fines utilitaristas, como medios a través de los cuales se podría construir el “verdadero yo”, apelando de esta manera a una nueva construcción discursiva en torno al sujeto.

Por su parte, el socialista Fernando Chaves publicó un extenso trabajo en la misma revista *Educación* sobre Escuela Nueva, que apareció por partes entre 1931 y 1933 bajo el título “Ideas sobre la posición actual de la pedagogía”. En él sostuvo como presupuesto fundamental que

[...] la enseñanza elemental debe ir gobernada por el propósito último de producir el mayor número de hombres *vitalmente perfectos*. Lo demás, *la bondad moral, la destreza técnica, el sabio y el ‘buen ciudadano’ serán atendidos después*. Antes de poner la turbina necesitamos alumbrar el salto de agua.⁵⁷⁹

⁵⁷⁸ César Mora M., “Hacia la Nueva Educación”, *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 16 (julio 1927), 7.

⁵⁷⁹ Fernando Chaves, “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 59, 60, 61 (octubre-diciembre 1931): 28. Las cursivas son nuestras.

Detrás de esta posición vitalista acerca del papel de la educación se encuentra una postura crítica, tal vez de las pocas entre los pedagogos nacionales, que rechazó la escuela taller o granja decrolyana a través de la cual se intentó hacer del niño “instrumento económico”. “En América del Sur no tenemos por qué atender a los prejuicios burgueses que gritan que se adscriba al niño a la máquina embrutecedora o a la gleba estéril”.⁵⁸⁰ Según él pretender hacer de los niños obreros

[...] a la larga perjudican a la vitalidad de la raza. Más en el caso nuestro, en que andamos tan necesitados de exaltar el vigor del cuerpo y del alma en las generaciones que nos siguen. Lo demás, la bondad, el perfeccionamiento intelectual y mecánico, se nos dará por añadidura. Raza dotada de fuerte tensión vital –si algún día llegáramos a crearla– lo demás, el cultivo especializado, lo tendrá como consecuencia.⁵⁸¹

En su discurso se localizan miradas acerca de aspectos que atienden a lo biológico y lo orgánico, al cuerpo y la población. Cuestiones que se patentizan inclusive cuando rechaza, apropiado de los principios marxistas, la educación utilitarista pero en el sentido de que ésta perjudicaría los procesos de reversión racial. Nuevamente entonces nos encontramos con fines educativos que no adscriben a transformaciones de orden ideológico sino a requerimientos corporales, a los que se les da la máxima de las importancias.

El trabajo de Chaves no se detuvo solo en esas consideraciones; se refirió a los debatidos temas del papel que juega la herencia y el ambiente en las características fisiológicas y psíquicas de los individuos (debate que como vimos era asunto de interés intelectual generalizado y del que Chaves no se sustrajo). Este aspecto le llevó a acercarse a una biología que para entonces, según lo expresa, había “cambiado el concepto de medio ambiente” al proponer “que no existe un medio único al que tengan que adaptarse todos los seres y tampoco existen seres mejor y peor adaptados a ese

⁵⁸⁰ *Ibíd.*

⁵⁸¹ *Ibíd.*

medio total”.⁵⁸² Convencido de ello, se sumó a la idea de una pedagogía que no solo adecuara la enseñanza al niño, sino que considerara sus etapas vitales. Se hizo entonces eco de una ciencia psicológica que “tomará a su cargo proveer el detalle del mundo perceptible para cada época de la vida humana”. De esa manera pensó que muchos hechos de la escolaridad infantil que aparecían como enigmas podían ser justificados.⁵⁸³ Este presupuesto psicológico dirigido a proponer un tipo de escuela, fundamentada en el estudio de las percepciones infantiles, refiere nuevamente a la idea de “técnicas políticas de intervención” y de examen con fines regularizadores.

Chaves también se interesó por otras cuestiones que preocupaban a las pedagogías nuevas, como la coeducación de los sexos. Tema candente y controversial, (al igual que el de la sexualidad, la inspección médica o la educación física) una vez visibilizado confrontó concepciones tradicionales que en su contra esgrimieron “curiosidades malsanas” que debían evitarse. Chaves expuso el tema al debate pedagógico, argumentando a su favor razones científicas, sociales, económicas, sexuales, morales e inclusive raciales, ya que con respecto a esto último señaló:

Parece que es un hecho comprobado en los países que desde ha tiempo han implantado la coeducación en sus escuelas, la aparición tardía de la pubertad.

En eso estaría el milagro que debiera esperar nuestra raza de la coeducación. Entre nosotros se presenta la pubertad con una precocidad alarmante, y eso determina probablemente el cansancio prematuro de nuestros hombres que se dedican a las tareas intelectuales y aún manuales y su inhabilidad para la reflexión obstinada y duradera en busca de fundamento de las cosas.

Si al fenómeno, que es inevitable, lográramos retrasarlo, la escuela habría hecho un positivo beneficio a la raza, tan necesitada de energía mental.⁵⁸⁴

Estos primeros intentos muestran ya a intelectuales movilizados alrededor de éstas en crecimiento bogas pedagógicas. Valiéndose de sus presupuestos y de los otros patrones científicos importados que los sustentaron, generaron, a través de su

⁵⁸² Fernando Chaves, “Ideas sobre la posición actual de la pedagogía”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VII, n.º 62 y 63 (enero-febrero 1932): 27.

⁵⁸³ *Ibíd.*, 28.

⁵⁸⁴ Fernando Chaves, “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 77 (abril 1933): 2.

apropiación perturbaciones discursivas y miradas renovadas sobre el mundo de las percepciones socio-culturales con relación al cuerpo y a su organismo. Si antes los liberales, por la vía de la educación, intervinieron y buscaron trastornar el mundo social de las ideas políticas religiosas, ahora se incursionó en procesos ya no dirigidos, como hemos venido sosteniendo, a desacralizar las ideologías sino el cuerpo, cuya comprensión bio-psíquica primero, fue cuestión de sus reflexiones, y luego asunto de interés del Ministerio de Educación, cuando los pedagogos tomaron las riendas de la administración educativa gubernamental.⁵⁸⁵

A más de las Ciencias Humanas, la difusión de las nuevas pedagogías no sólo sirvieron para impactar en su natural ámbito educativo, sino en otros concernientes a cosmovisiones culturales referidas a la psiquis, a la anatomía y fisiología corporal.

A partir de los artículos producidos por Mora y Chaves se disparó la publicación de una serie de trabajos sobre la Escuela Nueva, (epistemológicamente poco propositivos) entre los que se cuentan nuevos de César Mora y del mismo Fernando Chaves, y otros de pedagogos que siguieron una tendencia similar (ver Anexo 3). Se trató de una verdadera movilización intelectual que se inscribe dentro de la serie de recursos que dieron lugar a la difusión de las renovadas ideas pedagógicas. El tono que asumió su propagación dependió en principio de los esfuerzos de los pedagogos reunidos en torno a la revista *Educación*, fundada por Emilio Uzcátegui, cuando fue nombrado Director de Educación de Pichincha en 1926.⁵⁸⁶ El proceso de institucionalización de la Escuela Nueva se debió entonces a esas iniciativas que intentaban tímidamente, alrededor de esos años, redefinir las líneas de acción de un

⁵⁸⁵ Ver capítulo 2.

⁵⁸⁶ En su origen (1926) la revista fue órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. En 1930 se convirtió en revista del Ministerio de Educación Pública. No debe dejar de señalarse que antes de 1920 ya existía una *Revista Educación* dirigida por Homero Viteri Lafronte, cuando fue Director de la Oficina de Fomento de Instrucción Primaria.

Ministerio de Educación colgado en una organización administrativa y legal que imposibilitaba cualquier concreción vanguardista.

Empero, un momento importante y que muestra por donde había caminado la visión de los intelectuales con respecto a la Escuela Nueva desde 1925, fue la convocatoria estatal al primer Congreso Pedagógico de Educación Primaria y Normal en 1930, al que ya nos referimos antes. Nos encontramos que para entonces se interpeló a una reflexión pedagógica que debía dislocar las anteriores subjetividades educativas y convocar a una matriz de recepciones fundamentadas en un orden abigarrado de aspectos tecnológicos direccionados a sostener una nueva propuesta educativa de carácter “neutro”, basada en los presupuestos de la Escuela Nueva. Una Comisión Organizadora preparó los trabajos previos⁵⁸⁷ que fueron puestos a debate en una Asamblea compuesta de un delegado por cada una de las provincias del país y otro por cada uno de los Institutos Normales. La Comisión contó con el asesoramiento de Adolphe Ferrière, quien como vimos se encontraba de visita en el país en la misma fecha de realización del Congreso. Ferrière en su libro *La Escuela Activa en América Latina*, que recoge la experiencia de su viaje en 1930 no sólo a Ecuador sino a otros países de la región, señala que discutió con los miembros de la Comisión temas concernientes a los “Centros de Interés, horarios, programas, exámenes, preparación de los futuros maestros”.⁵⁸⁸

⁵⁸⁷ Esta comisión estuvo compuesta por Emilio Uzcátegui, Director General de Educación Común; Leopoldo N. Chávez, Director de Estudios de Pichincha; Leonidas García, Profesor de Filosofía Aplicada a la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación; César Mora y Leila Carrera, Directores de las Escuelas Anexas a los Institutos Normales; Fernando Chaves, Director de la Escuela Municipal “Espejo” de Quito; Leonardo Moscoso, Representante de las Escuelas Particulares designado por el Ministerio de Instrucción. Decreto presidencial de 7 de febrero de 1930 referido al Congreso Pedagógico Nacional, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año IV, n.º 47 (marzo 1930): 108-109.

⁵⁸⁸ Adolphe Ferrière, *La Escuela Activa en América Latina* (Madrid: Bruno Del Amo, ed., s.f.), 35. En este libro se muestra particularmente optimista con los nuevos vientos pedagógicos que soplaban en general en el continente y particularmente en el Ecuador. La visita de Ferrière, que coincidió con la organización del Congreso, constituyó un puntal importante a la experimentación de la Escuela Nueva en el país.



Ilustración 8: “El señor Ministro de Instrucción Pública y los miembros del Congreso Pedagógico Nacional en el Instituto Normal ‘Juan Montalvo’ donde fueron agasajados por el profesorado del Instituto”

Fuente: *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año V, n.º 48, 49, 50 (abril, mayo y junio 1930): 47.

No podemos dejar pasar por alto que en este espacio en el que se discutieron aspectos educativos de importancia capital⁵⁸⁹ la representación femenina fue escasa: 6.26% frente al 95.74% de la representación masculina.⁵⁹⁰ Se puede pensar, como sostiene Fernández Enguita, que la docencia lidiaba todavía con “estereotipos de géneros dominantes” que asignaron a la gran mayoría de mujeres roles profesionales docentes confinados casi exclusivamente a funciones dentro de las aulas escolares.⁵⁹¹

⁵⁸⁹ Ver capítulo 2.

⁵⁹⁰ Al Congreso concurren un total de 45 delegados, de ellos solo tres fueron mujeres: Leila Carrera, Hilda Padilla y Amarilis Fuentes. Decreto presidencial del 7 de febrero....

⁵⁹¹ Con esto estamos lejos de desconocer el importante papel que jugaron destacadas maestras en los rumbos educativos de esta etapa, a cuyos ejemplos ya nos hemos referido en el capítulo 2. Sin embargo, las cifras son claras. En 1930, cuando el Congreso de Educación Primaria delineó el programa educativo que va a inspirar toda la etapa, es significativo que en ese espacio de decisión, tal como arrojan las cifras,

Detrás de lo señalado se encuentran mujeres sujetas a relaciones de poder en la esfera doméstica que les imposibilitaba tiempos para un ejercicio profesional de responsabilidades ampliadas. Esta puede haber sido una de las razones que inviabilizaron mayores influencias femeninas en el programa educativo al principio del período, con relación a la que ejercieron los hombres, quienes desde una perspectiva sexista consideraron como propias.

El Congreso fue productor de un sentido que le dio piso en el país no solo a las nuevas pedagogías, y en correspondencia a la insinuación de un paidocentrismo opuesto a la autoridad normativa del maestro, sino también a la inclusión educativa masificada de los niños de las áreas rurales, que no necesariamente se debe pensar sirvió para desencadenar procesos de verdadera democratización social y política, ya que como sostiene Somoza:

Es obvio que el aumento de la matrícula escolar y la democratización social no son sinónimos (de hecho, pueden hasta tener significado contrario). El aumento de la primera puede ser manifestación de la necesidad de intensificar la producción de sujetos (o de nuevos sujetos) acorde a las necesidades de un nuevo sistema o un nuevo régimen político (no necesariamente más democrático) o de nuevas demandas de la economía provocadas por la innovación tecnológica, o por una combinación de ambos, o por otros factores.⁵⁹²

A partir de ese momento se procuró que el complejo pedagógico temático abordado en el Congreso sobre Escuela Nueva fuera objeto de recepción nacional. Las conferencias; los Centros Pedagógicos; los cursos de vacaciones en distintas ciudades del país (Tulcán, San Gabriel, Ibarra, Latacunga, Quito, Ambato, Riobamba, Guaranda); las revistas especializadas, que difundieron artículos nacionales y extranjeros sobre el tema; libros y folletos; la inspección y dirección escolar; el intercambio académico

las mujeres no hubieran tenido prácticamente lugar. Podemos indicar también que entre los quince miembros del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato de Educadores de Pichincha cuando este se formó, no hubo mujer alguna.

⁵⁹² Miguel Somoza Rodríguez, "Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)". En *Estudios de la Historia de la Educación durante el primer Peronismo 1943 - 1955*, dir. por Héctor Rubén Cucuzza (Argentina: Editorial de los Libros del Riel, s. f.), 127.

regional y urbano-rural, y las misiones pedagógicas sirvieron a este propósito. Nos encontramos entonces frente a nuevos y alternativos modos de formación del sujeto maestro que en algunos casos, como los cursos vacacionales, no fueron un invento ecuatoriano, sino que siguieron la misma orientación de los organizados en Ginebra por el Instituto J. J. Rousseau para preparar a los maestros en los conocimientos de la Escuela Nueva y la psicología infantil.⁵⁹³



Ilustración 9: “Centro pedagógico de Tumbaco, reunido en Puembo”

Fuente: *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, n.º 27 (junio 1928): 26.

⁵⁹³ Ver Del Pozo Andrés, “La renovación de los métodos...”, 56-61.



Profesorado de León que participó en los Cursos de Perfeccionamiento

Ilustración 10: “Profesorado de León que participó en los Cursos de Perfeccionamiento”

Fuente: Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación 1934 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1934)



Preceptores de la Provincia de Bolívar, en el Curso de Vacaciones

Ilustración 11: “Preceptores de la Provincia de Bolívar, en el Curso de Vacaciones”

Fuente: Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación 1934 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1934)

Detrás del interés por sustituir los saberes pedagógicos predecesores de los modelos reformados que concernieron a otras tentativas de normalización, se suscitan las siguientes preguntas: ¿cuál fue el impacto real de su aplicación? y ¿qué forma

adoptó su puesta en marcha? Interrogantes que se hacen eco de la idea sostenida por Marcelo Caruso según la cual

Tanto por el contexto específico de su recepción, como por las condiciones sociales y culturales [...], la copia de un modelo [...] es en el mismo acto de copiado una variación.⁵⁹⁴

Ya hemos podido vislumbrar la conexión entre la pedagogía biológica decrolyana con las políticas estatales nacionales de intervención sobre el cuerpo y la población a través del “conjunto formado por la medicina y la higiene” que, entendidas como “técnicas políticas de intervención”, estuvieron orientadas a fortalecer “las disminuidas energías vitales de la raza” o a revertir los procesos de su degeneración. El método Decroly, pensado como sistema de principios y técnica pedagógica, llevado a producir sujetos adaptados al medio a través de los enfoques socio-psicológico y médico, tomó en cuenta todas las variables que intervienen en la acción educativa, lo que equivalió a movilizar las concepciones acerca del niño y el maestro, los objetivos, el enseñar y el aprender, los contenidos, la evaluación, la disciplina, los recursos didácticos, la moral y los espacios escolares.

Más que los otros pedagogos de la Escuela Nueva, en el Ecuador Decroly fue objeto de un sinnúmero de miradas que intentaron descifrar su pensamiento a un público de “maestros de la memoria” necesitados de un mediador que les sirviera, por un lado, para desconstruir sus modos de sujeción a la pedagogía “tradicional” que estaba siendo demonizada y, por otro, para “corporalizar” las nuevas que les habían encandilado. Entre los operadores de la reforma no podemos dejar nuevamente de referirnos a Chaves, ya que aparece entre ellos también como pionero decrolyano, a pesar de su

⁵⁹⁴ Marcelo Caruso, “‘Sus hábitos medio civilizados’: Enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina”. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2005), 199.

mirada crítica al interés del pedagogo belga por el sujeto que labora, de la que dimos cuenta previamente.

Su temprana conferencia sobre Decroly (1927)⁵⁹⁵ ha pedido de Uzcátegui, le muestra apropiado del niño biológico decrolyano.

La finalidad de la educación –pórtico de toda pedagogía- tiene en Decroly un matiz nuevo. Es la finalidad del niño en sí. Como un sujeto biológico, con sus características especiales, en su marcha hacia el hombre. No es el monje, ni el guerrero, ni el político, ni el romántico que otros siglos quisieron cosechar en la escuela. [...] No –tampoco- el aprendiz de hombre que nosotros juzgamos es el alumno. Ni el alumno mismo siquiera. El niño. El niño como objetivo. El niño como camino. Como surco abierto de posibilidades en espera de una clara oportunidad. Sale del niño –la nueva pedagogía- y vuelve a él siempre. Es su único su vital problema.⁵⁹⁶

Chaves, mediador, despliega a ojos de su público la escuela paidocéntrica decrolyana y una infancia cuya identidad rompe con los modelos formativos de antaño y refiere a características orgánicas que le son propias y que dan cuenta de sus especificidades. El discurso trastorna las voces pedagógicas instauradas e inicia un proceso de resignificación de la infancia en el Ecuador, que este autor descubre a los maestros a través de Decroly.

Es claro que Chaves ve en el belga una empresa educativa dirigida a cultivar en el niño sus habilidades con las manos, bajo la premisa sostenida por Decroly, citada por el mismo Chaves de que “la inmensa mayoría de la sociedad humana está compuesta por trabajadores manuales”. Esta mirada a Decroly ya anticipa la relación que a nivel nacional se va a establecer entre trabajo y escuela, entre vida plena de realización y productividad manual.

En el discurso que el ecuatoriano articula alrededor de Decroly aparece también la idea de este pedagogo influido por Rousseau

⁵⁹⁵ Esta conferencia con título “Las ideas Metodológicas del Dr. Decroly” fue publicada en *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año III, n.º 25 (abril 1928): 37- 49.

⁵⁹⁶ *Ibíd.*, 38.

En lo que se refiere (señala Chaves) al conocimiento del niño, al respeto a su libertad y espontaneidad, a la individualización del fin educativo, al oportunismo del conocimiento, nacido de la necesidad vital de él -lo que hoy se llama interés-, en lo que respecta al retorno al campo originario como una defensa de la cultura contra la angustia de la civilización y del saber precipitados que oprimen la ciudad.⁵⁹⁷

Sin embargo, a Chaves no se le escapan las miradas propias que Decroly teje con relación a su método, que le alejan de Rousseau y le acercan a la concepción científica pedagógica alimentada de las ciencias naturales y del hombre, y a su interés por una escuela que sirva a los procesos de adaptación del niño al medio ambiente. “La enseñanza (decrolyana) cumplirá con un postulado, mejor, ley vital que ya tiene su expresión científica constatada en todos los campos: la adaptación”.⁵⁹⁸

Chaves comprende entonces que el método Decroly rebasa los aspectos estrictamente técnicos y que detrás de él se esconden fines utilitarios que refieren al modelo de hombre desarrollado y adaptado, en cuyo sentido cita:

Creo que los conocimientos proveídos por el programa (al decrolyano) son de naturaleza de conducir el espíritu del niño a comprender los problemas de la vida, incluso los problemas morales, y a encararlos de una manera objetiva; a prepararlo con ayuda de los hábitos de trabajo y de vida social, a aceptar las leyes y reglas que de ella se deducen y que se imponen a su conciencia y a someterse lealmente a ellas. Comprender la vida, amarla, trabajar en conservarla, en hacerla fructuosa y bella en una atmósfera de solidaridad, tal es la finalidad que debe alcanzar la escuela para todos.⁵⁹⁹

Su preocupación concierne sobre todo al método en su dimensión didáctica. Presta atención a los Centros de Interés en relación a las actividades y las ideas asociadas,⁶⁰⁰ a la serie de recomendaciones decrolyanas que proponen, entre otras

⁵⁹⁷ *Ibíd.*

⁵⁹⁸ *Ibíd.*, 39.

⁵⁹⁹ Palabras de Ovide Decroly en *Ibíd.*, 38.

⁶⁰⁰ Chaves compara las actividades decrolyanas (observación, asociación y expresión) con la “doctrina de los pasos formales” de Herbart. Sin embargo, establece distancias entre unas y la otra. Mientras Decroly, indica, busca la experiencia activa, un conexo vital, Herbart se preocupa solamente en “una red de enlaces de asociaciones lógicas” que han llevado a la escuela ecuatoriana “irremisiblemente al mecanismo, a la rutina” lo que explicaría “el desapego (que han mostrado los maestros) a cualquier tendencia novedosa”. Como hemos visto la apropiación de Herbart fue colocada en este momento en el centro de las críticas de los intelectuales ecuatorianos. Empero, un estudio de esas apropiaciones, mostraría como ya se ha hecho notar, que el modelo experimentó resignificaciones que lo desvirtuaron. *Ibíd.*, 39.

cuestiones, una escuela dentro de la cual funciona cada uno de los elementos de manera imbricada y a los presupuestos psicológicos, sociales y fisiológicos que los sustentan. Su artículo entonces refiere a la clasificación de los escolares, la homogeneidad de los grupos, la limitación de la matrícula, la actividad autónoma de los alumnos, el horario escolar, el lugar donde están ubicadas las escuelas y sus características, el juego, las excursiones, el papel de los maestros y los padres, la coeducación, la disciplina de la confianza y los recursos didácticos. En definitiva pasa revista por el procedimiento, los ejercicios y los medios del mundo escolar decrolyanos en el que los detalles escolares son visibilizados y puestos en funcionamiento, no de manera arbitraria sino bajo premisas que se sostienen en unos saberes que les operabilizan.

El ejercicio de Chaves no está exento de subjetividades. Decroly, en su artículo, es un llamado de atención. Representa el interés por convocar no solo a un nuevo maestro sino un nuevo orden social que atienda a un niño bajo las técnicas disciplinarias de las que las nuevas pedagogías vienen cargadas. De allí las preguntas que Chaves hace:

¿Sabemos algo de las fuerzas y de las edades mentales de nuestros muchachos? ¿Algo preciso de sus dones estéticos? [...] ¿Sabemos algo de la biometría del niño ecuatoriano? ¿Sospechamos siquiera la evolución del lenguaje de ellos? ¿Se han hecho ensayos para la educación de anormales? ¿Alguna voz de maestro se ha levantado para pedir que el Estado supla las deficiencias de la familia en orden a la miseria física que padecen los niños de las clases pobres?⁶⁰¹

En razón de que las repuestas a estos interrogantes en 1928 conllevaban necesariamente vacíos y profundas deficiencias, el “recuento aterrador de la Escuela Primaria” al que se refiere Chaves proviene de lo que se había hecho o lo que no se había realizado, ajustado al orden que demandaba la pedagogía reformada de Decroly. Así pues la escuela real de esos años fue objeto de permanente impugnación bajo esos

⁶⁰¹ *Ibíd.*, 46-47.

parámetros que, convocados, sirven para mostrar un país que participó, con el resto de los de América Latina, de un flujo de estrategias mundiales occidentales que llevaron a la creación de instituciones “procesadas bajo la mirada de la estrategia disciplinaria”.⁶⁰²

Pero, ¿hasta qué punto la Escuela Nueva y específicamente el método Decroly se infiltraron en la escuela primaria del país? Efectivamente podemos señalar al respecto que, bajo los auspicios intelectuales antes mencionados, la convocatoria a su institucionalización adoptó un tono apologético. El interés se hizo más evidente cuando el pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero, “el más afamado discípulo del doctor Decroly en Sud América”, visitó el país y dio a conocer su ensayo del Gimnasio Moderno de Bogotá,⁶⁰³ y por supuesto cuando tuvo lugar el Congreso Primario de 1930, que ilustró la legitimación del nuevo discurso pedagógico que se entendía iba a garantizar el orden que requería la caduca organización escolar nacional.

Los intentos decrolyanos al principio correspondieron a empeños individuales. Algunas experiencias tempranas fueron realizadas en clases demostrativas en el Normal “Juan Montalvo”,⁶⁰⁴ y en solitario en aulas a cargo de maestros interesados. Pero ensayos oficiales ya se hicieron en 1930, bajo los auspicios de Manuel María Sánchez Ministro de Instrucción Pública, en Quito,⁶⁰⁵ Guayaquil y en sendas escuelas de Ambato y Cuenca.⁶⁰⁶

⁶⁰² Caruso, “‘Sus hábitos medio civilizados’...”, 200.

⁶⁰³ Sobre Agustín Nieto Caballero puede verse en Javier Sáez Obregón y otros, *Mirar la infancia...*, y Martha Cecilia Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia* (Colombia: Universidad Pedagógica Nacional / Plaza & Janés Editores, 1999).

⁶⁰⁴ Luis Bravo señala que “en 1929 el profesor Abelardo Castillo dictó una clase de zoología aplicando el sistema decrolyano [...] Era la primera lección de demostración metodológica, dictada en la Escuela Anexa, que observábamos sin sujeción a los pasos de Herbart, y, el nuevo procedimiento empleado para la enseñanza de esta materia, produjo el consiguiente revuelo entre nosotros, alumnos del citado profesor”. *El sistema decrolyano*, (Cuenca: Editorial “El Tiempo”, 1942), 195.

⁶⁰⁵ En Guayaquil se experimentó en la Anexa del Instituto Normal “Rita Lecumberry; en dos fiscales y una municipal. Y también se llevó el primer ensayo en una escuela rural de niños y niñas de Tumbaco. Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación, 1931, 78-79.

⁶⁰⁶ En Ambato ensayó la Escuela Nueva el Visitador Escolar Polidoro Arellano Montalvo y en Cuenca profesores de la Escuela “Honorato Vázquez” anexa al Instituto Normal “Manuel J. Calle”. *Ibíd.*, 197.

Al mismo tiempo, el gobierno a través de su Ministro adoptó una serie de estrategias oficiales orientadas a impulsar aún más su establecimiento. Estas estrategias se propusieron en acuerdo con las recomendaciones de las “políticas internacionales pedagógicas” delineadas por la Liga Internacional de Educación Nueva y la Oficina Internacional de Educación que esgrimieron, luego de la guerra, la idea de una educación orientada a formar ciudadanos comprometidos con la integración y la paz mundial. Así, la campaña creciente por implantar la nueva pedagogía se dirigió a los normales,⁶⁰⁷ centros en donde se procuró institucionalizar el aprendizaje de la “lección decrolyana basada en los centros de interés”⁶⁰⁸ y en acuerdo con estas mismas “políticas” se proyectó la puesta en marcha de un Modelo de Escuela Nueva que sin embargo no llegó a concretarse. Empero, con este propósito y con el auspicio gubernamental, el maestro normalista Luis F. Torres viajó a Ginebra, como lo hicieron cientos de profesores de otros países, para formarse en los nuevos saberes pedagógicos en la Oficina Internacional de Educación, a fin de viabilizar, por su intermedio, el nuevo proyecto pedagógico que quedaría bajo su dirección.⁶⁰⁹

Pero sin duda ha sido interesante constatar que las conmemoraciones por los centenarios de la fundación de la República y por la muerte de Simón Bolívar en 1930, (convocadas, como ocurre generalmente cuando se trata de traer a recordar fechas de la Patria, en términos de herramienta de las políticas de la memoria y de la identidad) movilizaron a los niños del país a realizar actividades escolares recordatorias, que mostraran su preparación en educación física, artística y manual “conforme, (dijo

⁶⁰⁷ En este sentido Ferrière señaló en Quito: “admiro a la juventud que en los Institutos Normales se educa en la práctica de los métodos activos y que paulatinamente irá reemplazando a la generación vetusta. Si se empieza en seguida será un hecho consumado al cabo de 30 o de 40 años [...] “Conferencia sustentada en la Universidad de Quito...”, 20.

⁶⁰⁸ Esto seguramente en acuerdo a lo dictaminado en el Congreso Primario de 1930 que propuso la adopción del sistema de los “centros de interés”.

⁶⁰⁹ Manuel María Sánchez, Informe que el Ministro de Educación Pública, Bellas Artes, Deportes, etc. presenta a la Nación en 1931 (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1931), 79.

Manuel María Sánchez), a los postulados de la Educación Nueva”.⁶¹⁰ Los trabajos manuales realizados por los alumnos no fueron el resultado de una actividad escolar aislada: estuvieron vinculados a la aplicación de los Centros de Interés decrolyano que experimentalmente se pusieron en práctica ese año con tal propósito.

Estos empeños se encontraron frente a los tropiezos que generalmente experimentan los modelos importados a los países de la región. Particularmente, la consistencia de su aplicación en el país se imposibilitó a consecuencia de un escenario político caracterizado por los desarreglos democráticos. Se suscitaron entonces inmediatamente apropiaciones deficitarias que no correspondieron a los mandatos pedagógicos estrictos del nuevo modelo. El proceso de apropiación ya no dio marcha atrás, de tal forma que de una u otra manera moldeó el programa educativo del Ministerio de Educación a lo largo del período, algunos de cuyos rasgos constituyen lugares comunes de la cultura pedagógica nacional del presente.

La documentación revisada muestra que después de 1930 el interés se dirigió a consolidar los ensayos de ese año⁶¹¹ y que la nueva pedagogía se fue infiltrando paulatinamente en las Escuelas Anexas a los Institutos Normales, que se convirtieron en

⁶¹⁰ El programa incluyó una “Gran carrera Incásica Escolar Nacional”, con la participación de 9.000 escolares cubriendo 2.179 kilómetros; una “Gran Revista de Gimnasia Escolar”; campeonato intercolegial de Pentatlón, un desfile escolar con la concurrencia de 100.000 estudiantes; una exposición de trabajos manuales en la ciudad de Riobamba “de todos los escolares de la República” (resultado de la aplicación del Método Decroly) y una serie de veladas artísticas en la capital. *Ibíd.*, 176-178. Al respecto, Ana María Goetschel sostiene que este programa escolar de celebración de las fiestas patrias lejos de ser impuestos desde una política de “arriba” obedecería más bien a una “negociación interclasista” que no sirvió para propiciar “cambios de mentalidades, imaginarios y prácticas cotidianas en un sentido ciudadano”. *Educación de las mujeres...*, 123. A nuestro parecer, los programas de celebración se encaminaron a transformar comportamientos sociales. Un análisis de los temas de los Centros de Interés que llevaron a la elaboración de los trabajos manuales expuestos en Riobamba, muestran que hubo una intención direccionada a ese propósito, como lo fue la misma presentación de la revista de gimnasia. En pleno apogeo de la Escuela Nueva se trataría de transmitir visiones modernas con respecto a comportamientos ciudadanos. higiene, vigorización, trabajo. Los Centros de Interés versaron para el caso de los niños de la capital sobre “El Hogar quiteño”; la “Escuela ideal para la ciudad y el campo”; el “Mercado”; “La estación de ferrocarril”; el “Tránsito motorizado”; los “Monumentos históricos típicos de la ciudad y el país”, etc. Murgueytio, *Bosquejo histórico...*, 189.

⁶¹¹ Lo muestra M. Cabeza de Vaca, Informe que el Ministro de Educación Pública presenta a la Nación. 1932 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1932), 78; y también Ernesto Guevara W., “Algunas consideraciones sobre la aplicación del Método de los Centros de Interés”, *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Época II, n.º 10 (abril, 1931), 11-13.

centros de experimentación, y en algunas de las áreas rurales. Por supuesto, la recepción de algunos de los principios más vastos de la Escuela Nueva remite a instituciones educativas establecidas durante el liberalismo, que bajo la tradición herbartiana crearon las condiciones necesarias para la apropiación de los nuevos modelos por parte de los maestros.

Primo la persistencia; una persistencia que aparece en el empeño de enfatizar en la trama decrolyana que atiende los intereses del niño, la escuela vitalista, activa y social. En 1934 el Ministro de Educación Luis F. Villamar en su Informe a la Nación decía que en el campo de la Escuela Nueva se había hecho lo siguiente:

Concentración de la enseñanza, hasta cuarto grado de la enseñanza primaria; desarrollo, del modo más persistente, de los “centros de interés”; excursiones escolares y prácticas al aire libre; la composición y reconstrucción de cosas, en colaboración, por los niños; la redacción de periódicos infantiles; la formación de bibliotecas, libros de recortes y la consulta bibliográfica; la asociación infantil; la cooperación y el establecimiento de la correspondencia interescolar e internacional; los juegos, las horas sociales, las exposiciones, etc.

El proceso de apropiación de la Escuela Nueva un año más tarde apareció bajo los designios del primer velasquismo, que emergió de los descreimientos políticos que liberales y conservadores habían concitado entre los sectores subalternos. En esta ocasión la Escuela Nueva fue pensada radicalizada y se puede decir extrañamente en términos fundantes. Velasco desoyó al principio un Ministerio de Educación bajo la dirección técnica de los pedagogos nacionales, y optó por el accionar educativo del país otra vez bajo el asesoramiento internacional. La medida significaba resquebrajar, por un lado, la capacidad de intervención en las políticas educativas de los pedagogos nacionales y, por otro, poner en tela de duda sus saberes acumulados como resultado del proceso de recepción compleja que se inició a partir de la fundación de los normales.

Así pues, bajo la dirección técnica del colombiano Luis Enrique Osorio,⁶¹² el interés se dirigió al establecimiento experimental en el país de la *Escuela al Aire Libre* que en Europa concernió a una escuela activa profundamente medicalizada e higienizada.⁶¹³ En el artículo “La Escuela al Aire Libre”⁶¹⁴ del Servicio de Información de la Oficina Internacional de Educación, que refiere a las conclusiones a las que llegó el “Segundo Congreso Internacional de escuelas al aire libre” verificado en Bruselas en 1931, tras reconocer que toda escuela “de manera general debería ser una escuela al aire libre”, las recomienda emplazadas en sitios periféricos aireados de las urbes, y alumnos desarrollándose en ellas bajo un prolijo control médico y realizando actividades escolares en las periferias. La propuesta instrumentalizaba aún más los nuevos modelos pedagógicos e inclusive llevó a desplegar planteamientos arquitectónicos escolares, diseñados al servicio y en conjunción con los modelos pedagógicos higienistas y médicos.⁶¹⁵ En nuestro caso, la propuesta arquitectónica velasquista vaciada del complejo contenido que tuvo en Europa, se limitó a proponer la construcción de sencillos kioscos que, sin muros, debían permitir a los niños estar más en contacto con la naturaleza. El proyecto que concretó la construcción de unos cuantos, no solo ilustra la manera inconsistente de apropiación de los miramientos

⁶¹² A quien Velasco contrató como “técnico del Ministerio de Educación, para ofrecer conferencias de sociología en los Institutos Normales y para establecer escuelas de experimentación en el país”. C. E. Hurtado, Informe del Ministro de Educación a la Nación, 1935 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1935), 11. Tal como vimos en el capítulo 2, Emilio Uzcátegui y otros pedagogos adoptaron frente a esta decisión gubernamental una actitud crítica y de confrontación académica con el contratado.

⁶¹³ En 1929 el médico Carlos R. Sánchez, Profesor de clínica infantil de la Universidad Central y médico escolar, ya presionaba por el establecimiento de la Escuela al Aire Libre en el Ecuador que “realiza, decía, una de las grandes obras de preservación social infantil, la preservación higiénica”. Carlos R. Sánchez, “Tópicos escolares. La Escuela al Aire Libre”, *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año III, n.º 37-38 (abril-mayo 1929): 41.

⁶¹⁴ Servicio de Información de la Oficina Internacional de Educación, “La Escuela al Aire Libre”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año, VIII, n.º 76 (marzo 1933): 89-91.

⁶¹⁵ “Escuela al Aire Libre” fue también el nombre de un complejo escolar construido entre 1926-1930 por los arquitectos holandeses Jan Duiker y Bernard Bijvoet en Amsterdam. En este complejo, “hecho para atender de manera igual la formación física e intelectual de los niños”, se impartió una educación basada en los sistemas de Decroly y Dalton. Por sus características “ilustra con claridad la escuela al aire libre que se generalizó en Europa en la década del 30”.

http://urbipedia.org/index.php/Escuela_al_Aire_Libre_en_%C3%81msterdam

pedagógicos europeos, sino que más allá de ello, involucra concepciones de significación pedagógica compleja.

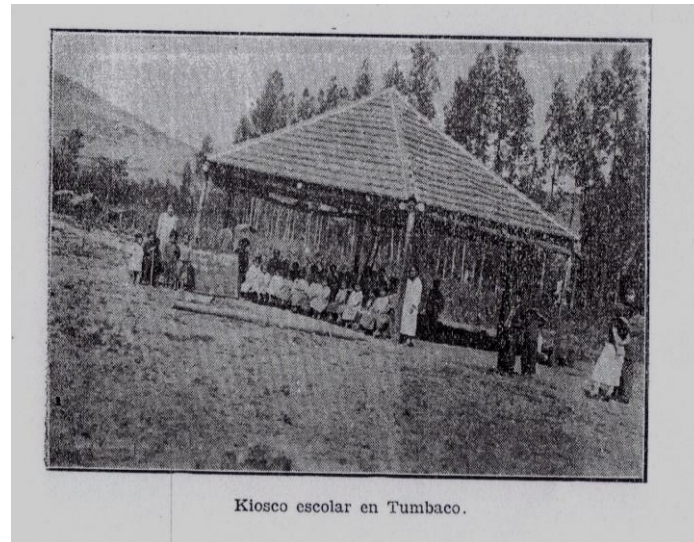


Ilustración 12: “Kiosco escolar en Tumbaco”

Fuente: Informe del Ministro de Educación a la Nación, 1935.

A pesar de sus incongruencias fueron un signo de las nuevas miradas relativas a las concepciones espaciales escolares que se propusieron en esta etapa, que si conoció concreciones de proyectos arquitectónicos escolares de gran envergadura, de lo que surgió una arquitectura monumental escolar, sobretodo la referida a la educación secundaria imbuida también de las ideas escolanovistas.



Ilustración 13: “Edificio, en construcción que ocupará el Colegio Nacional ‘Mejía’”

Fuente: Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc. presenta a la Nación, 1930.

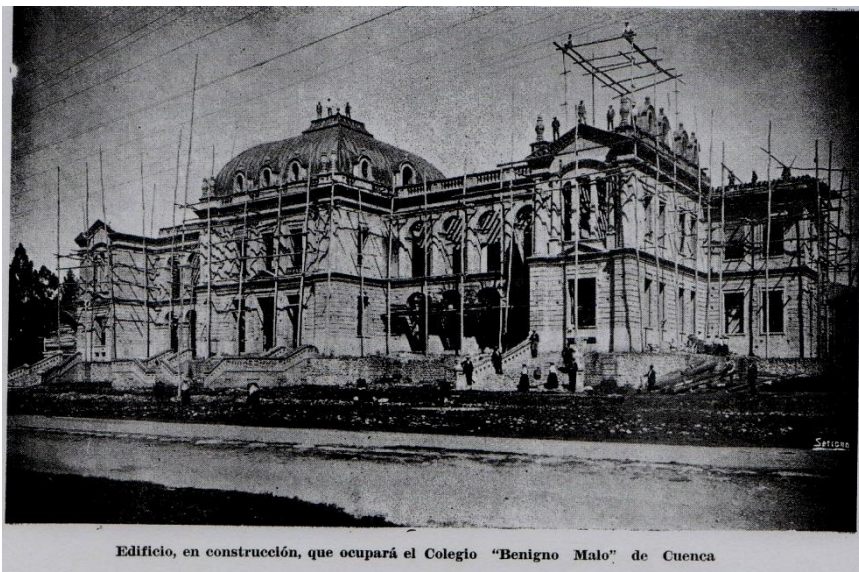
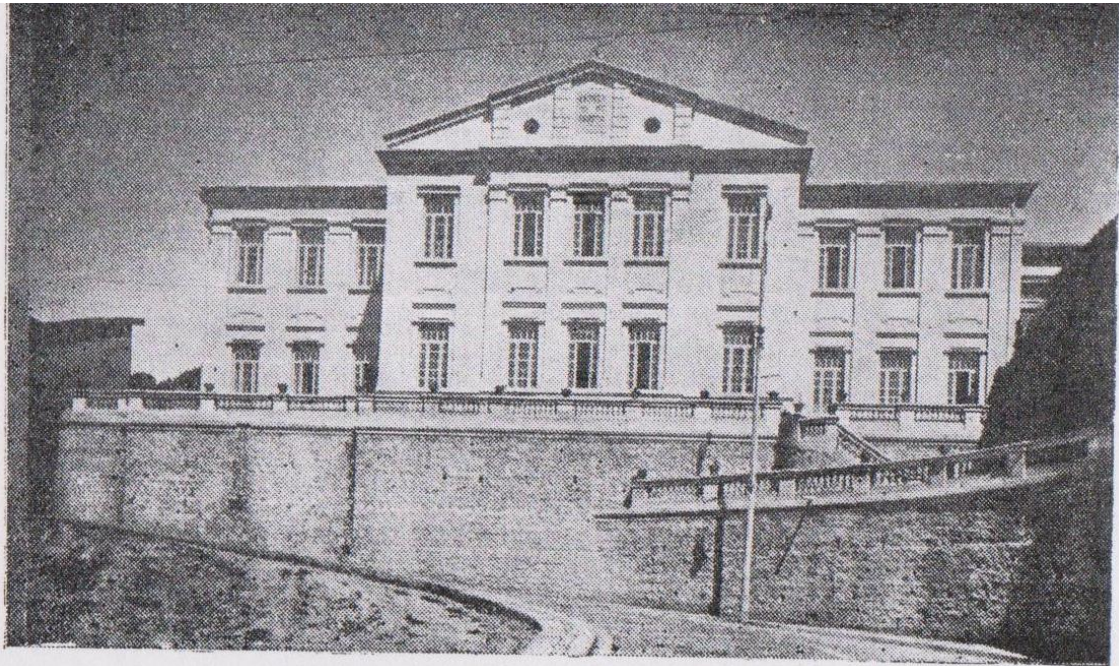


Ilustración 14: “Edificio, en construcción que ocupará el Colegio ‘Benigno Malo’ de Cuenca”

Fuente: Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc. presenta a la Nación, 1930.



Edificio de la Escuela de niñas “Diez de Agosto” de Quito, cuya construcción acaba de terminarse

Ilustración 15: “Edificio de la Escuela de niñas ‘Diez de Agosto’ de Quito, cuya construcción acaba de terminarse”

Fuente: Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bella Artes, Correos, Telégrafos, etc. presenta a la Nación, 1930.

Esta arquitectura escolar que muestra concreciones inspiradas en los nuevos propósitos educativos y lineamientos pedagógicos que se vivieron en la etapa,⁶¹⁶ puede ser entendida como escenario que da cuenta de discontinuidades presentes en la cultura escolar de la época.⁶¹⁷ Se podría señalar que se emplazaron de otra manera los cuerpos

⁶¹⁶ El Colegio Mejía por ejemplo se lo diseñó en tres pisos; con amplios corredores, a lo largo de los cuales se emplazaron aulas espaciosas con ventanas pensadas para que entre la luz por el lado izquierdo del estudiante; el área administrativa ocupaba un sitio estratégico dentro del espacio, que dio también cabida a laboratorios de física y química, canchas para deportes, estadio completo con pista de atletismo, piscina, baños, duchas, museo de ciencias naturales y de anatomía, jardín botánico, taller para realizar manualidades y laboratorio antropométrico.

⁶¹⁷ Si bien el concepto de cultura escolar, “utilizado en el contexto de la historia de la educación europea” remite a “persistencias y regularidades” que engloban “teorías, ideas y principios, normas, pautas rituales (por ejemplo uso de los espacios y del tiempo), hábitos y prácticas”, la cultura escolar en tanto “producto

de los alumnos para ser vigilados “siguiendo líneas ordenadas” o en palabras de Marcelo Caruso como “espacios económicos vinculados a emplazamientos funcionales”.⁶¹⁸ Son elocuentes en este sentido las señalizaciones del reconocido pedagogo de la época César Mora: “El local escolar, arreglado para alojar auditorios receptivos, se ha de transformar, íntegramente, en espacios cerrados o abiertos, donde todas las circunstancias estarán invitando a derramar actividad; la escuela será entonces laboratorio, taller, granja y fábricas”.⁶¹⁹ La Escuela “Chile” con sus talleres, y el proyecto de granja escolar ideado por el agrónomo de la Misión Pedagógica Nacional que recogen las ilustraciones que presentamos a continuación evidencian articulaciones espaciales “útiles”.



Ilustración 16: “Fachada interior de la Escuela ‘Chile’. Azotea con parte del público concurrente a la inauguración (arriba). En la parte inferior se ven las ventanas de los Talleres de Trabajos Manuales”

Fuente: *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, n.º 25 (abril 1928): 58.

histórico” concierne también a discontinuidades a efectos, entre otras cuestiones, de las reformas educativas. Antonio Viñao “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”, *Con-ciencia social*, n.º 5 (2001). Desde esta perspectiva, sobre la que debate a efectos de la influencia de la Escuela Nueva, la cultura escolar en las escuelas ecuatorianas, de una u otra manera, presentaría rasgos concernientes a discontinuidades. Sobre esta cuestión también de Viñao puede verse *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*

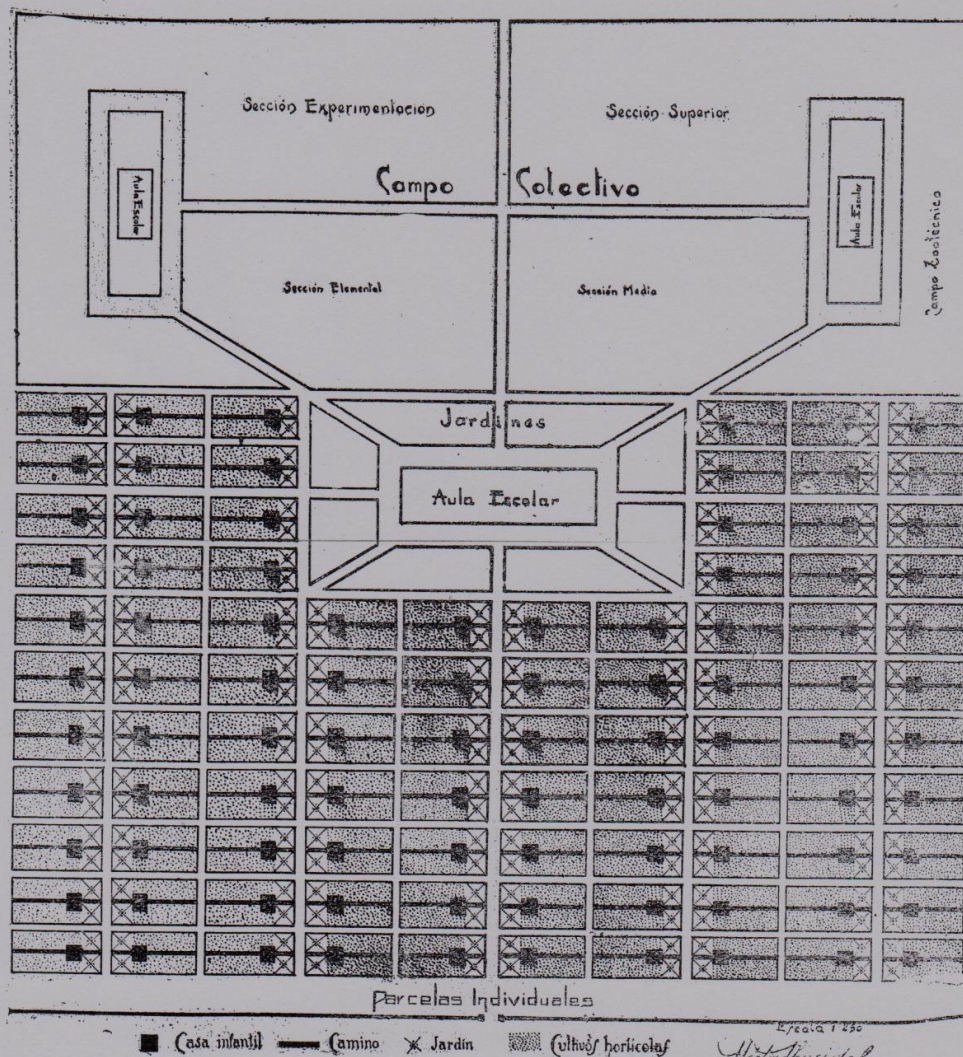
http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf

⁶¹⁸Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, en Caruso, “‘Sus hábitos medio civilizados’...”: 176-177.

⁶¹⁹ César Mora, “Hacia la Escuela Nueva”, *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año, II, n.º 17 (1927): 5.

PROYECTO DE GRANJA ESCOLAR

PARA UNA HECTAREA DE TIERRA



Manera cómo puede trazarse una granja escolar para cien alumnos dentro de una hectárea rectangular de 100 m. por lado.

Ilustración 17: Proyecto de granja escolar

Fuente: Informe del Ministro de Educación a la Nación, 1935.

Detrás de la organización de los nuevos espacios escolares pende la idea de “higiene del medio escolar” desarrollada por la maestra Julia Marieta Picco, quien sostuvo, bajo el cobijo de las nuevas pedagogías, que ésta “refiere a la escuela como vivienda de los niños en comunidad, a las condiciones del edificio, a las del mobiliario, material y útiles de enseñanza, a la edificación del local, su orientación, forma, dimensión, ventilación, iluminación de las salas de clase y de todos los agentes que pueden alterar la salud, según el lugar en que esté ubicada la escuela”.⁶²⁰ Surgieron escuelas, antes desconocidas, con piscina y duchas, talleres y áreas de cultivo que, insuficientes, motivaron un insistente llamado a construcciones escolares en donde los cuerpos de los niños pudieran estar expuestos, se entendía, a las mejores condiciones salubristas para su vigorización biológica. Con esta serie de experimentaciones la Escuela Nueva fue consagrada oficialmente por Velasco Ibarra mediante decreto de 3 de abril de 1935. El Decreto prescribió

Que todas las escuelas primarias de la República deberán situarse en los alrededores de los centros poblados, en áreas tan sanas como sea posible dentro de las condiciones momentáneas de cada lugar.

Dichas áreas deberán tener una extensión no menor de cien metros cuadrados por cada niño matriculado, ofrecer posibilidades de ensanche para los casos de aumento de población, y abarcar siempre una hectárea como mínimo.

Los edificios allí construidos deberán estar distanciados de la calle pública, ofrecer todas las ventajas de la escuela al aire libre.⁶²¹

El concepto mismo de esta escuela no refirió, sin embargo, exclusivamente a espacios donde los niños pudieran vivir en un ambiente higienizado, sino a otras cuestiones propias de los postulados de las nuevas pedagogías.

⁶²⁰ Julia Marieta Picco R., “Organización escolar”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 66 y 67 (mayo-junio 1932): 83.

⁶²¹ Decreto Nro. 53 de J. M. Velasco Ibarra de 3 de abril de 1935 concerniente al establecimiento de la Escuela al Aire Libre en el país. Este Decreto tuvo como antecedente los experimentos que el gobierno en el campo educativo venía llevando a cabo en los primeros meses de su administración. En C. E. Hurtado, Informe del Ministro de Educación a la Nación, 1935 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1935), 7.

En todas las escuelas que obtengan el área establecida en este decreto se destinarán las dos primeras horas de la mañana para practicar *la escuela de trabajo* [...].

A continuación [...] todas las escuelas [...] tendrán durante el día horas de trabajo intelectual y una hora para recreaciones intercaladas [...].

En todas las escuelas primarias [...] se pondrá también en práctica la cultura cívica mediante la organización de sencillas democracias [...] por sistemas activos.⁶²²

Si la organización espacial entró en un proceso de modernización y secularización con fines de disciplinamiento, la delimitación del tiempo escolar, que regulariza actividades y sujeta al niño a ceñirse a ritmos impuestos que los disciplinan, tal como se aprecia en la cita anterior, no se desprendió del todo en este momento de los anteriores tiempos escolarizados sacralizados. El ciclo anual de la vida de los niños institucionalizados en las escuelas estuvo regido por el que mandaba la tradición religiosa: “Las vacaciones largas y medianas se relacionan con la Navidad y Año Nuevo que se celebran en 21 días, la Semana Santa, en 7 días, los finados en 3, el Carnaval en 5 días, el Corpus Cristi, en 3 días”.⁶²³ Se trata entonces de un tiempo ordenado por “obligaciones rituales y de devoción” que no pudo ser modificado pese a los principios laicos boyantes.

A pesar entonces de la fugacidad del gobierno de Velasco la constante en el período estuvo presente: el interés por un programa escolar basado en el biologismo decrolyano expresado muy bien en el proyecto de *Escuela al Aire Libre* y de una escuela que se esperaba funcione ya no solo bajo el exclusivo dominio del maestro, sino de especialistas de otras áreas como la médica, higienista, psicológica o agronómica. Se trataría entonces de un poder que insistentemente trataba de tomar a su cargo el campo de lo biológico⁶²⁴ y de instituir un espacio no solo de generación de promisorios

⁶²² Ibíd.

⁶²³ Murgueytio, *Bosquejo histórico de la...*, 177.

⁶²⁴ Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el...* “, 230. El interés velasquista por la biología de la nación se patentiza también por la influencia que ejercieron los médicos en las políticas del Ministerio de Educación en parte de su mandato. El nombramiento del galeno Franklin Tello como Ministro de Educación evidencia lo dicho. En su calidad de médico involucró a otros colegas prestigiosos del país (Rafael Quevedo Coronel, Carlos Andrade Marín y Fernando Casares de la Torre) para que se sumaran a la puesta en marcha de programas dirigidos a dar a las “masas una conciencia sanitaria de la que carecen”.

trabajadores vigorosos, sino de estudiantes ejecutando al interior de la misma escuela actividades manuales con “vistas a disminuir el coste social de su reproducción”.⁶²⁵ En el mismo decreto del Presidente Velasco se manifiesta que

Los frutos del trabajo individual y libre de las parcelas serán de propiedad de cada niño que los produzca. Los frutos del trabajo colectivo serán propiedad de la colectividad infantil de la escuela, que los administrará bajo la supervigilancia de los profesores para atender a las necesidades más urgentes del alumnado: restaurantes, roperos, medicinas, útiles, etc.

La Escuela Activa fue luego de Velasco, una situación escolar sobre la que se volvió una y otra vez en términos experimentales. Si antes se habló de *Escuela Modelo* y luego de la *Escuela al Aire Libre*, en 1938 se normó en cambio el establecimiento de *Centros Escolares* urbanos con el propósito de ensayar “las doctrinas pedagógicas concernientes al movimiento de la Nueva Educación”.⁶²⁶ El reglamento de su institucionalización muestra, a pesar de todo, que ya para entonces una clara conciencia se había desarrollado con relación a la serie de tácticas que, desprendidas de los nuevos paradigmas pedagógicos, debían regular los vínculos alumno-escuela. En el documento consta que los Centros Escolares cumplirán las siguientes funciones:

En lo Pedagógico: Orientar la educación del alumno con criterio social; ensayar métodos didácticos de la Escuela Nueva; contribuir en la manera de lo posible, a la elaboración y unificación de pruebas objetivas [...]

En lo Psicológico: Contribuir al desarrollo natural de niño de edad escolar; realizar estudios especiales de la vida afectiva del educando, y contribuir a la formulación de una escala nacional de inteligencia.

En lo Social: Suministrar al niño una concepción de mundo y de la vida que esté de acuerdo con los descubrimientos de la ciencia y con la evolución de la sociedad; capacitar al alumno para que intervenga activamente en la vida cívica del país, y contribuir al progreso de la vida de la comunidad donde esté ubicado el Centro.

Franklin Tello, “Palabras del Dr. Franklin Tello, Ministro de Educación, que fueron radiodifundidas desde la casa presidencial”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año IX, n.º 90-97 (mayo-diciembre 1936).

⁶²⁵ Nos hemos servido de las palabras de Jacques Donzelot porque expresan muy bien el fenómeno que queremos mostrar, *La policía de la familia*, en Martínez Boom, “La Escuela Pública: Del socorro de los pobres...”, 146.

⁶²⁶ Ministerio de Educación, Reglamento y plan de trabajo para los Centros Escolares urbanos (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1938). Una reproducción del reglamento también se encuentra en Teodoro Alvarado Olea, Informe a la Nación 1937-1938 (Quito: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, 1938), 156.

En lo Biológico: Sentar las bases para una educación higiénica nacional; ensayar y adaptar el sistema científico de educación física que más convenga a nuestros educandos.⁶²⁷

Aparece entonces en el documento asimilada ya profundamente la concepción de hombre como sujeto biológico, social, ser de emociones y de facultades intelectuales que debía ser objeto de examen y de intervención a nivel integral, como se observa también en el Plan de Trabajo de los mismos Centros, emitido por el Departamento Técnico del Ministerio de Educación, según el cual estos Centros significativamente deberían trabajar en los siguientes aspectos: investigaciones psicológicas, pedagógicas, biológicas, labor educativa de los niños y acción social.

Ahora bien, la instauración de la Escuela Nueva no estuvo libre de oposición. Si sus portavoces fueron sobre todo pedagogos de avanzada y maestros recién egresados, al principio los padres de familia y maestros menos dispuestos a los cambios de modernización educativa adoptaron posiciones críticas. Los primeros, afectos a los métodos de la enseñanza instructiva, y confiados en el uso de técnicas disciplinarias basadas en el castigo a fin de “formar” hijos sumisos, se mostraron muy recelosos de sus resultados y procedimientos. Según Ernesto Guevara

Todos los maestros que conocen siquiera teóricamente este método (el de los Centros de Interés), saben [...] que la Lectura, por ejemplo, preferida por otros sistemas de enseñanza y valorizada por la rapidez de su aprendizaje, no tiene según los Centros de Interés, tal carácter.

Pero sucede que son muchos los que aprecian las formas y procedimientos por sus resultados inmediatos y dicen que el mejor método de Lectura es el que enseña a leer más pronto. Algunos padres esperan, a sus hijos, al regreso del primer día de clase, con el deseo de ver escritas en las pizarras la ‘a’ o la ‘i’. Transcurren los días y les preguntan si ya abrieron el libro para leer, y si no empiezan las dudas y van a la escuela a protestar porque sus chiquitines se pasan jugando o narrando cuentos, según ellos [...]. Todo esto sucede a pesar de que en algunas escuelas ya se han dado conferencias instructivas sobre estos tópicos.⁶²⁸

⁶²⁷ *Ibíd.*, 3-4.

⁶²⁸ Ernesto Guevara W., “Algunas consideraciones...”, 11.

Por su parte, el mayor argumento de impugnación de los maestros opositores se enfocó en su supuesta inviabilidad debido a que siendo “extranjeros” (los nuevos métodos) no eran los apropiados para solucionar los problemas educativos nacionales. En el marco del enfrentamiento, Luis R. Bravo recordó a los que llamó “conservadores fanáticos de lo viejo” que

[...] los postulados científicos, las conquistas teóricas y los aportes artísticos no toman carta de naturalización en ningún país determinado, sino que, por el contrario, tiene la universalidad como sello distintivo [...] sin darse cuenta de que la función escolar es primordialmente educativa, creen que la nueva educación, y, por ende, el sistema decrolyano, son incapaces de proporcionar un contenido instructivo sólido y copioso.⁶²⁹

Contrariamente a lo que se puede pensar, la Iglesia, versátil a reacomodaciones, supo hacer suyos algunos de los presupuestos científicos que sustentaban las nuevas pedagogías y los amoldó a sus fines. Tempranamente, cuando el proceso de implantación de la Escuela Nueva estaba en fase de plena experimentación, en el Congreso Mariano al que ya nos referimos en el capítulo anterior se habló de herencia, de medio ambiente familiar, de temperamentos y de niños en evolución en posesión de “leyes propias y peculiares suyas“ en virtud de que “la Ciencia demuestra que no es verdad en toda su amplitud lo que ordinariamente se dice: ‘El niño es un adulto en miniatura’, ya que posee una manera propia de obrar, juzga y piensa de modo particular, y el contenido psicológico de sus actividades, ni en su conjunto ni en su potencialidad ni en su evolución pueden equipararse con las del adulto”.⁶³⁰

La “Semana Pedagógica de las Escuelas Católicas”, que tuvo lugar en 1936, muestra también apropiaciones de signos modernizantes por parte del clero, a través de las cuales intentaba apuntalar la educación privada, bajo su dominio. En este evento, mirándose en el espejo de la educación pública, se trató sobre las nuevas metodologías de aprendizaje, se habló acerca de la preparación del maestro católico ya que había que

⁶²⁹ Bravo, *El sistema...*, 166.

⁶³⁰ Heredia et al., “Memoria presentada al Primer Congreso Mariano...”, 5.

“aprender del ejemplo del Estado, que se preocupó desde años atrás de este grave problema, y no ha escatimado gastos para formar su profesorado”,⁶³¹ se instruyó acerca de la utilización de los test para la apreciación del rendimiento escolar; se abordó el “problema sexual en la pedagogía” y del establecimiento de una escuela normal católica como “único medio de asegurar la renovación del profesorado y la extensión de la enseñanza libre”.⁶³² Bajo tales temas en debate, surgió de allí un nuevo discurso identitario del maestro católico, quien imbuido de una ética de servicio debía poseer el conocimiento de una “ciencia bien organizada [...] asimilada de todos aquellos conocimientos que hacen al hombre culto”; de una pedagogía científica, de una didáctica y metodología que son “el arte de enseñar”, y el saber de la psicología racional y la experimental, ya que sin ellas “no conocerá al educando y andará a tientas en la aplicación de los medios”.⁶³³

4.4 La vanguardia pedagógica y su generalización

4.4.1 Hacia la formación del “sujeto que labora”

Este panorama escolar que habla de constante experimentación⁶³⁴ basada en un mismo relato pedagógico, dentro del cual aparecen permanentes las referencias al método Decroly,⁶³⁵ aunque remite en sí mismo a resignificaciones y a apropiaciones inconsistentes del modelo, tuvo el gran potencial, sin que al parecer algunos de los mismos Ministros de Educación lo perciban, de movilizar todo el aparato escolar de una u otra manera por sus andariveles.

⁶³¹ Luis Macero, “La preparación de los maestros”, *Revista Educación Católica*, Año I, n.º 3 (marzo 1937): 80.

⁶³² Lo expuso así Julio Tobar Donoso en la Semana Pedagógica a la que fue invitado a disertar sobre “Régimen de la enseñanza particular primaria en el Ecuador”, *Revista Educación Católica*, Año I, n.º 7 (julio-agosto 1937): 254.

⁶³³ Macero, “La preparación de los...”, 82.

⁶³⁴ Todavía en 1946 el Ministro de Educación Marco Tulio González se refirió a los Centros Experimentales de Educación que “han orientado su labor bajo la inspiración de los principios de la Escuela Nueva”. Informe a la Nación 1944-1946 (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1946), 18.

⁶³⁵ Inclusive en el Reglamento de los Centros Escolares se propone un “Bosquejo de los Centros de Interés adaptados a nuestra realidad”, 24-40.

Así pues, no fueron las instituciones escolares experimentales las únicas que portaron los presupuestos paradigmáticos, sino que el sistema escolar entero terminó absorbiendo, aunque a retazos y con profundas incongruencias, las nuevas líneas de fuerza pedagógicas que llegaron al país como resultado, ya dijimos, en gran parte, de los diseños internacionales que promovieron los centros productores de los nuevos saberes.

Surgieron entonces otras versiones de organización escolar; matrices disciplinarias renovadas; herramientas de evaluación escolar disociadas de la cultura del *logos*; un enseñar colgado en la actividad espontánea del niño; un aprender que convocó al desarrollo de habilidades prácticas y manuales de los niños; una moral y una ética de la existencia dirigida al compromiso del niño con la vida social y colectiva y una organización disciplinaria del espacio o “arte de la distribución” de los individuos en él y de los tiempos escolares (calendarios y horarios) concebidos como operaciones para que se realicen los aprendizajes que se querían fijar y que se inspiraron, en parte, en aquellos que el Método Decroly con sus “ideas asociadas” y pseudocientíficos “intereses naturales del niño”, consagró como válidos. Bajo esas condiciones se presionó constantemente por un renovado marco legal y un aparato burocrático ministerial que debía ser sostén de los nuevos tiempos escolares que corrían, y que actuaban fusionados con las continuidades de antaño que se negaban a desaparecer.

El Primer Congreso de Educación Primaria del Ecuador que originó los quiebres que el sistema escolar ecuatoriano experimentó en esta etapa, haciendo honor a la postura de las nuevas pedagogías con respecto a la “escuela tradicionalista”, también observó y criticó un sistema escolar regido en 1930 todavía por los planes y reglamentos escolares de 1916 y una clasificación de las escuelas en *elementales*,

medias y superiores y prediales, que correspondía a la categorización que el modelo liberal de educación había establecido por ley en 1907, y que ya en 1913 llevó al Ministro de Instrucción Pública Luis Napoleón Dillon a calificarlo de “anticuado e infundado”.⁶³⁶

Por su importancia y el interés que reviste para la etapa que estamos estudiando transcribimos en su totalidad a continuación el Acuerdo Nro. 16 del Consejo Superior de Instrucción Pública, contenido en el Plan de Estudios para las Escuelas Elementales y Medias de la República de 1916 y que describe las características que correspondieron a cada una de las clasificaciones.

Art. 1° Según el Art. 43 de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, las Escuelas Primarias son de tres clases: Elementales, Medias y Superiores.

Las Elementales y Medias tendrán tres Secciones: Ínfima, Media y Suprema, y cada una de estas Secciones comprenderá dos grados.

En las Escuelas Superiores habrá dos Secciones: la Media, que comprende tres grados, y la Suprema, que comprende dos.

Art. 2°. A las Escuelas Elementales y Medias asistirán única y exclusivamente alumnos que se hallen comprendidos en la edad de seis a doce años. El período de admisión para las Escuelas Superiores será de nueve a catorce años.

Art. 3° Las Escuelas Elementales y Medias tienen por objeto suministrar a los alumnos los conocimientos que el Estado juzga indispensables para todo miembro de la sociedad ecuatoriana. Las materias que han de enseñarse en estas Escuelas se determinarán en el Reglamento y en el Plan de Estudios respectivos.

Art. 4° Las Escuelas Superiores tienen por objeto completar la Enseñanza Primaria y perfeccionarla en extensión e intensidad.

Art. 5° Las Escuelas elementales serán regentadas por un solo Preceptor encargado de la instrucción de todos los alumnos de dicha Escuela.

Art. 6° Habrá dos clases de Escuelas Elementales: las Mixtas y las Elementales de niños y niñas. En unas y en otras, se podrá establecer, con autorización del Director de Estudios, la enseñanza de dos Secciones con horario alternado.

Art. 7° Las Escuelas Medias se subdividen en Escuelas de dos, tres, cuatro, cinco y seis clases, según el número de Preceptores.

Art. 8° En la Escuela de dos clases, la primera clase estará formada por la Sección Ínfima, y la segunda, por las Secciones Media y Suprema. Excepcionalmente, se permitirá reunir el tercer grado con la primera clase, lo cual se hará previo permiso de la Dirección de Estudios. En la Escuela de tres clases, cada clase comprenderá una Sección.

En la Escuela de cuatro clases, la primera comprenderá el primer grado; la segunda, el segundo grado; la tercera, el tercero y cuarto grados; la cuarta, el quinto y sexto grados.

En la Escuela de seis clases, cada clase comprenderá un grado.

⁶³⁶ Luis Napoleón Dillon, Informe anual que Luis N. Dillon Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, presenta a la Nación en 1913, en Murgueytio, *Bosquejo Histórico...*, 26.

Art. 9º Los tres primeros grados de las Escuelas Elementales y Medias servirán de base para las Escuelas Superiores y tendrán los grados cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo.

Art. 10 Para ingresar en una Escuela Superior, es preciso tener, por lo menos, nueve años de edad, haber cursado con buen éxito los tres primeros grados de una Escuela Elemental o Media y ser aprobado en un examen previo de ingreso.

Art. 11 Cada clase de la Escuela Superior comprenderá un solo grado [...].⁶³⁷

El Acuerdo muestra una organización escolar compleja que conjuga un orden de modelos de organización escolar imbricado: la escuela-aula, a la que le correspondió un solo profesor trabajando al unísono con el conjunto de niños de todos los grados de la escuela; la escuela-graduada, compuesta de varios profesores enseñando cada uno a niños de un solo grado, y también otro al que podríamos calificar de escuela-semigraduada, en donde trabajan ya sea dos, tres, cuatro o cinco profesores que toman a su cargo, según el caso, grupos de más o menos grados.

El guion de esta organización escolar amalgamada estuvo basado no solo en el número de grupos de estudiantes y de maestros, sino en el nivel formal de conocimientos alcanzados por éstos, la remuneración, la matrícula escolar y la situación y ubicación de los locales escolares. Generalmente, las escuelas elementales estuvieron localizadas en las áreas rurales; las medias en los centros parroquiales y las urbes y las superiores sólo en las capitales de provincia y en algunas cabeceras cantonales.

Detrás de esta organización escolar nos encontramos con la aparente paradoja de una escuela-aula funcionando bajo algunas de las estrategias de organización que le correspondieron a la escuela-graduada, (expresión de experimentaciones paradigmáticas que se yuxtaponen sobre las subjetividades de modelos precedentes) cuya invención

⁶³⁷ Consejo Superior de Instrucción Pública, Acuerdo Nro. 16 del Consejo Superior de Instrucción Pública, en Plan de Estudios para las Escuelas Elementales y Medias de la República (Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916), 1-3. El Acuerdo y el Plan de Estudios están firmados por Manuel María Sánchez, como Presidente del Consejo y Augusto Egas como su Secretario.

europea representó una inflexión en la organización educativa de la segunda mitad del siglo XIX.⁶³⁸

En este sentido, si la invención de la escuela graduada supuso, entre otros asuntos, cambios con respecto a la distribución y uso del tiempo, extensión y graduación del currículum, estas diferencias se diluyeron en el caso ecuatoriano entre las *elementales* (escuela aula) y las *medias* (semigraduadas y graduadas). El Consejo Superior de Instrucción Pública, máximo organismo rector del Ministerio, mediante acuerdo de 22 marzo de 1916 propuso un mismo cuerpo de materias a dictarse para ambos casos y una “distribución semanal del tiempo escolar por materias”, que refirió también a las dos clasificaciones. De esta manera les concernió a los niños de una y otra aprender instrucción moral y cívica, lengua materna, aritmética, geometría, historia, ciencias físicas y naturales, estudio del lugar natal,⁶³⁹ geografía, canto, gimnasia, escritura, dibujo, trabajo manual y costura.⁶⁴⁰

Aunque el pensum compartido puso a los niños rurales y urbanos en una misma situación de aprendizajes disciplinares, la escuela unidocente con sus limitaciones colocó a los niños rurales en un nivel de instrucción mínimo y por lo tanto en

⁶³⁸ Según Alfredo Espinosa Tamayo, en su obra citada, la escuela-graduada llegó temprano (1876) aunque tímidamente al Ecuador, esto a diferencia de lo que ocurrió en otros países -como España-, donde fue experimentada recién a principios del siglo XX. Antonio Viñao sostiene que la escuela-graduada “constituye el cambio organizativo y curricular más importante” experimentado en la época en cuestión. Antonio Viñao, “La renovación de la organización escolar: La escuela graduada”. En *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, coord. por Gabriela Ossenbach Sauter (Madrid: UNED Ediciones, 2003), 73.

⁶³⁹ El lugar natal se empezó a enseñar antes de la llegada de la primera Misión alemana (1914-18). Seguramente la génesis de los niños realizando actividades (sin que esto quiera decir escuela activa) está involucrada con el aprendizaje de esta materia. “Era una buena enseñanza y agradable la composición de las hoyas geográficas del Ecuador, utilizando barro, musgo, engrudo, arena, sobre tabletitas o cartones duros. Los nevados y los volcanes se los pintaba de blanco y rojo. Los ríos y lagunas, de tinta azul aguado. Las ciudades grandes y pequeñas estaban señaladas en sus sitios con letras iniciales y aún se marcaba la altura. Así se aprendió a conocer el relieve del Ecuador a los 9 o 10 años de edad que correspondía al 4to grado escolar”. Murgueytio, *Bosquejo histórico...*, 205.

⁶⁴⁰ Plan de Estudios para las Escuelas elementales y medias de la República. El plan concernió por igual a los niños y a las niñas, con la única diferencia que la costura era para las niñas y el trabajo manual para los niños.

desventaja con respecto a los urbanos de las escuelas medias y superiores.⁶⁴¹ En estas últimas, que según regulación legal tenían por “objeto completar la enseñanza primaria y perfeccionarla en extensión e intensidad”, la matriz curricular⁶⁴² observó dos cambios: la enseñanza añadida de la contabilidad y la lengua extranjera (inglés, francés o alemán).⁶⁴³ La escuela unidocente para indígenas con sus limitaciones remite al *liberalismo del temor* del que habla Mercedes Prieto;⁶⁴⁴ temor que se encuentra descarnado en la siguiente cita que por cierto no proviene de un representante de la elite, sino del distinguido normalista Carlos T. García

Para que el indio llegue a ser señor, tendrán que transcurrir muchos años de una labor tesonera e intensiva, a fin de que, bien orientado y perfectamente consciente, se ponga al nivel de los blancos, como una sencilla y espontánea necesidad de progreso, de perfeccionamiento, no como un asalto a esferas superiores, ni un desafío a los que antes fueron sus amos, ni menos como una amenaza social por el ejercicio abusivo de los conocimientos que alcance.⁶⁴⁵

Un análisis breve de esa construcción curricular, que se entendía concernía a todos los niños, estaría mostrando en apariencia el interés por una formación integral del niño: académica, manual, física y de sensibilidades artísticas.⁶⁴⁶ Sin embargo, consideramos que se trata de un pensum en transición hacia la forma que intentará imponerse, paulatinamente, en el período objeto de nuestro estudio. No se puede deslindar que detrás de esa propuesta se encontraba el modelo instruccional herbartiano, cuyos presupuestos pedagógicos no se interesaron por el niño físico o

⁶⁴¹ A pesar de que el Acuerdo 16 estableció que los niños de las elementales también podían continuar sus estudios en las superiores, es casi lógico pensar que las circunstancias sociales y económicas les imposibilitó llegar a ellas.

⁶⁴² Entendida en el sentido de organización de contenidos escolares.

⁶⁴³ Plan de Estudios para las Escuelas Superiores de la República (Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916).

⁶⁴⁴ Prieto, *Liberalismo y temor...*

⁶⁴⁵ Carlos T. García, “La escuela rural y nuestros indios”, *Orientaciones*. Revista del Instituto “Manuel J. Calle”, Año II, n.º 7 (julio 1931), 168.

⁶⁴⁶ En cambio en 1913 el currículo escolar era sobre todo académico. Dillon, crítico, decía al respecto “Nada de trabajos manuales, educación física sistemática. Nada de higiene escolar y personal. Nada de educación moral y cívica prácticas, con lecciones tomadas de la vida, que borren los prejuicios sociales y religiosos que imperan en el Ecuador”. Luis Napoleón Dillon, Informe anual que Luis N. Dillon Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, presenta a la Nación en 1913, (Quito: Imprenta y Encuadernación Escuela de Artes y Oficios, 1913).

manual, sino por el niño moral y de ideas. Al respecto, nos parece que el trabajo manual, la gimnasia y el canto fueron un añadido de prácticas escolares que en ningún caso operaron en el sentido de transformación integral, ni como lo propusieron las técnicas de producción de los sujetos inherentes a las nuevas pedagogías que, por ejemplo, “rechazaron una escuela exclusiva de trabajo manual, sino de la escuela activa propiamente dicha, en la que todas las actividades se fundan en las necesidades más profundas de la mentalidad infantil”.⁶⁴⁷

Podemos sostener que el trabajo manual para entonces habría sido no solo una selección volcada a redireccionar la cultura del desdén a la actividad manual sino, y en consecuencia, a generar formas de percepción revaluadas al respecto en términos positivos entre los sectores subalternos con fines no solo económicos, sino también sociales. A pesar de todo, en el Congreso Primario y Normal de Educación (1930) Leonidas García se refirió al tema de la siguiente manera, en la conferencia de apertura:

La escuela tradicional ha cultivado, y la escuela particular cultiva aún, en las mentes infantiles, el menosprecio por el trabajo manual, tiende a mantener el prejuicio de que él es ocupación de gente baja –no es mía esta palabra-, indigna de la que, por irracionales convencionalismos, se supone heredera de la preeminencia de los conquistadores hispanos, y nacida para el ocio y el vicio, para el dominio despótico y cruel sobre la raza irredenta.⁶⁴⁸

Si en 1930 el currículo se sostenía todavía en los planes de 1916, esto no significó que el estatismo hubiera sido la constante. Desde 1925 se inició un proceso de mejoramiento profesional del maestro,⁶⁴⁹ que sin duda alguna es expresión de las nuevas ideas que en relación a lo curricular ya circulaban en el ambiente ecuatoriano. En 1928 el Ministro de Educación decía:

En la provincia de Pichincha se han dictado cursos de vacaciones desde el año 1925, sobre las siguientes materias: Agricultura, Trabajos Manuales, Metodología del Dibujo,

⁶⁴⁷ Ferrière, “Conferencia sustentada...”, 14.

⁶⁴⁸ García, “Conferencia pronunciada por el Sr. Dr. Dn Leonidas García...”, 430.

⁶⁴⁹ Ver capítulo 2.

Educación Física, Higiene Escolar y Física, Enseñanza Práctica del Canto, Geografía, Historia del Ecuador, Educación Cívica, Castellano, Biología y Pedagogía.⁶⁵⁰

La novedad de la cita radica en una propuesta de asignaturas que focalizó la atención en la enseñanza a los maestros de la agricultura y la higiene escolar y física, saberes estos vinculados al activismo participante de los niños y al salubrismo propios de los idearios de las nuevas pedagogías.

⁶⁵⁰ Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correo, Telégrafo, etc. a la Asamblea Constituyente, (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1928).



Ilustración 18: “Curso de Perfeccionamiento de Preceptoras de Manabí. Profesoras en faenas agrícolas”

Fuente: *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 52 y 53 (enero-febrero 1931), 41.

A partir de 1930, las escuelas experimentales propusieron planes curriculares renovados, basados en los Centros de Interés “adaptados a nuestra realidad” para los niños de los grados inferiores,⁶⁵¹ cuya técnica en 1937 era “ya bastante conocida y aplicada por parte del profesorado primario de la República”.⁶⁵² La experiencia que llevó a cabo Ernesto Guevara Wolf en las Escuelas Anexas a los Normales “Juan Montalvo” y “Manuel J. Calle” y expuesta en su trabajo *La Escuela Nueva*⁶⁵³ ya

⁶⁵¹ Los Centros de Interés atiende solo a los niños de los grados inferiores en tanto fueron pensados por Decroly, ajustados a la manera sincrética como él entendía percibían los niños las cosas hasta los ocho años de edad.

⁶⁵² Ernesto Guevara Wolf, *La Escuela Nueva (Ensayo de los Centros de Interés en el segundo grado de la escuela primaria y algunas indicaciones metodológicas para su enseñanza en el tercero)* (Guayaquil: Imprenta y Papelería Gráfica Reyes, 1937), 13.

⁶⁵³ *Ibíd.*

muestran contenidos para el segundo grado desplazándose a través de las matrices temáticas decrolyanas, alrededor de las cuales se desarrollaron nociones referidas a lengua materna, aritmética, lugar natal, geografía, historia, ciencias naturales, canto, educación física, educación doméstica y cívica. Y para el tercer grado, año en el que “hay que establecer diferenciaciones pero no bruscamente” con respecto al diseño curricular del grado anterior, (bajo la consideración de que el niño “ya analiza y abstrae”), contenidos organizados bajo el *Sistema de Concentración* “es decir que el profesor toma un tópico capital referente a una materia (Guevara sugiere “Lugar Natal”) y alrededor de él hace girar globalmente todos los demás conocimientos pero como asignaturas, sin hacer un verdadero ‘Centro de Interés’”.⁶⁵⁴ El trabajo manual en esta experiencia educativa ya no constituye un añadido más al currículo sino un medio de “adquisición de técnicas manuales y apoyo a la enseñanza, contribuyendo a la *fijación y aprendizaje* de los conocimientos”.⁶⁵⁵ Guevara propuso sendos modelos de Centros Vitales para las escuelas primarias de la sierra y de la costa, uno de los cuales reproducimos a continuación

⁶⁵⁴ *Ibíd.*, 14.

⁶⁵⁵ *Ibíd.*, 59.

Tabla 18: CENTROS VITALES PARA EL SEGUNDO GRADO DE LAS ESCUELAS DE LA SIERRA

Mes	Semana	Centro de Interés
Octubre	1ra	Las vacaciones: recuerdos de la vida personal del alumno en esta época. Impresiones sobre el verano.
	2da	Recuerdos del grado anterior: revisión y recapitulación en forma práctica.
	3ra	El verano: la sequía, el viento, la madurez de los frutos y la cosecha. La vida de los animales durante el verano.
	4ta	La escuela: El edificio, la clase, dependencias, mobiliario, organización. Centros ocasionales: 9 y 12 de octubre.
Noviembre	1ra	Los finados: importancia moral del recuerdo de los muertos de la familia. Costumbres del pueblo.
	2da	El libro: importancia, uso, clases, partes del libro.
	3era	La familia: miembros de la familia, relaciones familiares y amistosas. Servidumbre, gastos del hogar.
	4ta	La casa: construcción, conservación, defensa, ornamentación.
Diciembre	1ra	La casa y sus dependencias: la sala, el dormitorio, el comedor, la cocina, y los servicios higiénicos.
	2da	Los muebles: fabricación y material.
	3ra	La escuela y la Navidad: el árbol, los juguetes, los Inocentes. Organizaciones escolares para la celebración de la Navidad.
Enero	2da	Las vacaciones de Navidad y Año Nuevo: juegos educativos.
	3ra	El tiempo: el calendario, la edad de las personas y las cosas. Juegos.
	4ta	Alimentos de primera necesidad: pan, leche, carne.
Febrero	1ra y 2da	Continuación: alimentos de primera necesidad: frutas, legumbres, condimentos, ejercicios sensoriales. Experimentos.
	2da	El agua: sus estados, experimentos, utilización, higiene.
	3ra	Los vestidos: clasificación, materias primas, costo y confección, el vestido según las regiones. Higiene de los vestidos.
	4ta	Centro ocasional: el Carnaval.
Marzo	1ra	Continuación: los vestidos.
	2da	El almacén: juegos de compra y venta. Propaganda.
	3era	El hombre: el cuerpo humano, los sentidos.
	4ta	Centro ocasional: Semana Santa.
Abril	1ra	Las enfermedades: el médico, la botica, las plantas medicinales.
	2da	Las instituciones de beneficencia: el hospital, la casa cuna, el Hospicio, el bien público, los asilos, la asistencia pública y la Cruz Roja.
	3era	Seguridad y defensa: el policía, el soldado, el bombero, el agente de salud.
	4ta	La calle: tráfico diurno y nocturno, modo de conducirse en la calle, higiene y conservación de la vía pública. Las calles y las plazas principales.
Mayo	1ra	El trabajo: clases de trabajo. Importancia, rendimiento. El trabajo intelectual.
	2da y 3ra	El taller: sastrería, zapatería, sombrerería, peluquería, herrería.
	4ta	Edificios públicos: palacio de la gobernación, de la Municipalidad, de la biblioteca y museo. Centros ocasionales: El Día del Trabajo y el 24 de Mayo.
Junio	1era	Medios de locomoción: terrestres, acuáticos, aéreos.
	2da	La luz: fuentes naturales y artificiales, el alumbrado público y particular, utilidades y peligros.
	3ra	Juegos de verano: juegos educativos para las diversas asignaturas en las que se haga una recapitulación de conocimientos.
	4ta	Semana final de trabajo.

Fuente: Ernesto Guevara Wolf, *La Escuela Nueva (Ensayo de los Centros de Interés en el Segundo Grado de la Escuela Primaria y algunas indicaciones metodológicas para la enseñanza en el Tercero)*. (Guayaquil: Imprenta y Papelería Gráficas Reyes, 1937), 30-33.

La propuesta temática modificó el viejo currículo y sobre la base de los intereses naturales del niño decrolyano (me alimento, protejo, definiendo, trabajo y

divierto) se armó un escenario que concierne a un capital cultural y simbólico que encarna al mismo tiempo modernas y sacralizadas formulaciones. Se trata entonces de una trama compleja de enseñanzas vinculadas, por un lado, a los fenómenos de la naturaleza y, por otro, y, sobre todo a los fenómenos sociales con el objetivo (se deja vislumbrar) de imponer nuevas cosmovisiones acerca de la realidad o de reproducir y legitimar las ya existentes. Un ejemplo del primer caso remite al interés por formar sujetos consumidores a la medida del sistema capitalista (véase el subcentro de interés que propone niños haciendo juegos publicitarios que remiten a mecanismos que este sistema introdujo para incentivar la demanda de la producción en serie) y un ejemplo del segundo, al afán de sostener la formulación del sujeto trabajador artesanal, según lo expresa el tiempo escolar que de acuerdo al modelo el niño iba a destinar a los aprendizajes concernientes a los talleres y a los oficios que se desarrollan en ellos.

Está claro que el programa pedagógico experimental que llevó a cabo Guevara se interesó de lleno por el niño en actividad, como demandaron todos los pedagogos de la Escuela Nueva, al tiempo que consideró rigurosamente las fases decrolyanas de desarrollo de los centros de interés (observación, asociación y expresión). Guevara sin embargo, no abandonó las “Lecciones de Cosas” pestalozzianas que, aunque puede parecer un contrasentido, correspondieron a un momento en el que llevar al niño a la experiencia directa con el objeto formaba parte importante de las ideas pedagógicas de Decroly, que al igual que Pestalozzi seguía “sosteniendo que la sensación está en el origen de todo conocimiento”. Su programa higienista no solo incluyó la gimnasia, las actividades al aire libre como la agricultura, sino el baño semanal de los niños en la misma escuela, a la cual se transfirió la responsabilidad de cuidados corporales privados, en el empeño de asegurar la población sana a la que se apela con fines de vigorización. Todo lo señalado anteriormente se aprecia en el horario de clases que

propuso Guevara para los alumnos de segundo grado de las escuelas, que reproducimos a continuación.

Tabla 19: HORARIO PARA EL SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Paseo o visita de observación con el Centro de Interés	Gimnasia con relación al centro de interés	Observación parcial sobre el centro, Lecciones de cosas, Lugar Natal, Naturaleza	Gimnasia con relación al Centro: o a base de un cuento	Lectura al aire libre. Recitaciones.	Composición escrita con relación a las actividades del Centro
Id.	Lectura: asociada a otras actividades; dramatizaciones juegos	Lectura asociada a otras actividades: Vocabulario juegos	Dictado y ejercicios gramaticales asociados a otras actividades: juegos	Aritmética asociada a otras actividades	Juegos gimnásticos y aplicados a la Aritmética
Asociación: conversación sobre la observación. Ejercicios de lenguaje	Aritmética: asociada a otras actividades: T. M. Lecciones de Cosas; dramatizaciones	Aritmética asociada a otras actividades: mediciones adquisición de datos. Cálculo escrito	Lecciones de cosas a base de observación. Vocabulario, dibujos	Ejercicios caligráficos relacionados con el Centro	BAÑO
TARDE					
Expresión concreta: dibujo, modelado, etc., alrededor de la observación	Actividades libres al aire libre: a) Agricultura	ASUETO	Modelado y recorte de escenas y cosas relacionadas con el C. de I.	Cantos y rondas	ASUETO
Ejercicios escritos a base de la Expresión Concreta	b) reconstrucciones en arena del paseo: Geografía, Lugar Natal	ASUETO	Actividades al aire libre: Agricultura, reconstrucciones	Actividades artísticas: adornos de la clase	

Fuente: Ernesto Guevara Wolf, *La Escuela Nueva (Ensayo de los Centros de Interés en el Segundo Grado de la Escuela Primaria y algunas indicaciones metodológicas para la enseñanza en el Tercero)* (Guayaquil: Imprenta y Papelería Gráficas Reyes, 1937), 25.

El Método Decroly, en la mirada de Guevara, no competió solo a los grados inferiores, sino a todos, ya que asumió que “en *cualquier grado* de la escuela la actividad del niño debe predominar e intensificarse; los paseos y excursiones deben ser frecuentes; las reconstrucciones necesarias y, en una palabra, el lado del *Hacer*, que caracteriza la enseñanza nueva, no debe faltar en ningún caso”.⁶⁵⁶

⁶⁵⁶ *Ibíd.*, 15.

Si la escuela experimental nos traslada a un ámbito educativo renovado, denotando también un proceso de constitución a una nueva cultura escolar, como se advierte explícitamente a través de lo que podría considerarse un sencillo horario escolar, las otras escuelas al margen de experimentaciones como la desarrollada por Guevara, no pudieron evadirse de los nuevos vientos pedagógicos que soplaban en el país. Este hecho, entre otros factores, desencadenó la redacción de una nueva Ley de Educación Primaria y Secundaria,⁶⁵⁷ expedida durante el gobierno progresista del General Alberto Enríquez Gallo en 1938,⁶⁵⁸ después de una serie de intentos fallidos por una nueva que comenzaron en 1925, a raíz de la Revolución Juliana.⁶⁵⁹ La Ley fue eco del remesón que todo el sistema escolar ecuatoriano venía experimentando desde tiempo atrás bajo la influencia decrolyana, de tal manera que acogió demandas que presionaban por un marco legal que sirviera para sostener esos nuevos impulsos que moldeaban la realidad educativa de la época.

La ley acabó con la organización compleja anterior de la escuela primaria, de tal manera que desaparecieron las elementales, medias y superiores, y estableció una escuela primaria de dos tipos: urbana y rural. La primera con seis grados y la segunda con cuatro; además, estipuló la creación de establecimientos especiales para “niños de edad escolar que adolezcan de anormalidades biológicas o mentales”. Esta regulación impregnada de la voz psicológica de Decroly (quien se interesó en la enseñanza especial

⁶⁵⁷ Ministerio de Educación Pública, Ley de Educación Primaria y Secundaria de la República del Ecuador (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1938).

⁶⁵⁸ La nueva Ley de Educación reemplazó la Orgánica de Instrucción Pública de 1913, que fue redactada sobre la base de la de 1906, por Luis Napoleón Dillon. Esta ley no se mantuvo inalterable, ya que a lo largo del período experimentó diversas reformas que terminaron, según Uzcátegui, por convertirla en un documento legal “enmarañado”. La correspondiente a 1938 fue hecha por un Congreso Superior de Educación constituido para el efecto, que “formuló los proyectos de Ley, reglamentos, etc. que le fueron encomendados y cuyo articulado fue totalmente respetado”. En el Congreso actuaron Alejandro Andrade Coello, Isaac J. Barrera, Fernando Chaves, Jorge Escudero y Emilio Uzcátegui, el Ministro de Educación Coronel Francisco Urrutia y el Subsecretario Gonzalo Domínguez. Emilio Uzcátegui, *La educación ecuatoriana en el siglo...*, 183. Nótese que en este caso tampoco aparecen convocadas las mujeres.

⁶⁵⁹ En el marco del Congreso Primario y Normal de Educación, de acuerdo a la agenda planteada por el gobierno de Ayora, una comisión de delegados asistentes elaboraron un proyecto de ley de educación que, en medio del furor por la Escuela Nueva, está totalmente impregnado de sus principios.

para niños “anormales” y en una escuela para normales basada en conocimientos previos de los niños relativos a sus capacidades mentales) muestra la presencia de una corriente que se había constituido en torno a la necesidad de atender a niños que se consideraban con carencias intelectuales o con rasgos de “anormalidad”.⁶⁶⁰

En general, la ley determinó las siguientes etapas de la educación: Pre-escolar; Primaria y Complementaria; Secundaria⁶⁶¹, dividida en dos períodos: de preparación general y de especialización, y Educación Superior.

La Educación Complementaria se estableció tanto para los niños de las áreas urbanas como rurales pero solo para aquellos que, “terminado el período primario, no estén en capacidad de seguir la Educación Secundaria”.⁶⁶² Con este propósito se estipuló la creación de Escuelas Complementarias para los niños de los “centros rurales y urbanos” a fin de ofrecerles una preparación en “artes manuales e industriales”, y para los rurales, Escuelas Granjas orientadas a “la capacitación práctica del campesino para la explotación de la tierra, el mejoramiento de los sistemas agrícolas conocidos y el fomento de la industria que satisfaga las necesidades rurales”.⁶⁶³ Se dispuso que éstas tengan dos grados, que se rijan por una organización cooperativista y cuenten con

⁶⁶⁰ Algunos de estos niños en Quito (entre los que se encontraban preferentemente los delincuenciales) fueron institucionalizados en las Escuelas de Trabajo. Sobre estas escuelas hablamos más abajo.

⁶⁶¹ A lo largo del período la educación secundaria fue muy poco atendida. En 1937 solo habían a nivel nacional 17 colegios secundarios públicos y 10 privados, con un total entre ambos de 5.936 de alumnos que representaban el 2.7% de la población total estudiantil; en ese año era de 219.652 estudiantes. G. Burbano Rueda, Informe a la Nación. 1936-1937 (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1937).

⁶⁶² Aunque la ley señalaba eso, no establece con claridad si los niños de las escuelas rurales podían seguir sus estudios secundarios directamente, solo con los cuatros primarios creados para ellos. Si no era así, a todos los niños campesinos se les estaba obligando a asistir a las complementarias, vedándoles el ingreso a la secundaria.

⁶⁶³ Ley de Educación Primaria y Secundaria, 11. Se debe tomar con cuidado el enunciado de educación industrial y agrícola modernizada. La realidad económica del país, poco involucrada con procesos de industrialización y con escaso desarrollo agrícola tecnificado, a pesar de algunos esfuerzos en contrario, desmiente la afirmación. En medio de esta realidad y de escases de fondos escolares, la “educación industrial” fue en realidad artesanal y la agrícola dirigida a entrenar a los niños en los mismos sistemas tradicionales de producción. Se debe indicar que en Colombia también hubo escuelas complementarias. Obregón, Saldarriaga y Ospina sostienen que éstas no “estuvieron insertas dentro de una política de industrialización y modernización del aparato productivo”, sino los talleres funcionando a su interior atendiendo a una economía artesanal y las granjas agrícolas no “fueron pensadas como parte del desarrollo de una agricultura tecnificada y comercial”. *Mirar la infancia: pedagogía moral...*, 253.

planes de estudios y programas especiales. Eran obligatorias, “en caso de que no se siguiera los estudios de la Educación Secundaria”.⁶⁶⁴

Si en términos generales, a través de la ley, se direccionó la escuela urbana para “resolver los problemas de carácter especial de las ciudades; la preparación pre-secundaria y el descubrimiento de las aptitudes vocacionales que aseguren el buen éxito de las escuelas complementarias”;⁶⁶⁵ la escuela rural, “que tendrá un espíritu agrícola e industrial” debía “procurar la capacitación del campesino para el mejor y más racional aprovechamiento de las riquezas naturales”.⁶⁶⁶ Estos objetivos específicos, propuestos para una y otra, dejan ver claramente el cierre a los niños rurales de la posibilidad de elección educativa propia, a tal punto que inclusive para ellos, es evidente, no se consideró una escuela de mínima orientación vocacional. En realidad, el Estado se estaba arrogando el derecho de decidir por el niño rural la profesión por la que debía optar, que no podía ser sino la agrícola o “industrial”, en tanto se entendía al parecer como asunto connatural a su esencia.

Sin embargo, la escuela urbana también estuvo impregnada de enseñanzas concernientes a oficios, tal como veremos cuando nos refiramos al Plan de Estudios y Programas para las Escuelas Primarias reglamentado en 1938,. Ciertamente, como parte de esos programas, en muchas escuelas urbanas que contaban con un terreno los niños debieron formar pequeños huertos, y en los talleres producir diversos objetos de tipo casero. Las imágenes a continuación patentizan el programa educativo basado en esos propósitos. Ha sido frecuente encontrar este material gráfico acompañando artículos de revistas especializadas, e inclusive algunos de los Informes de los Ministros de Educación, que quiere transmitir y reconfirmar supuestos “progresos” educativos que no son sino expresión paradójica de otras intencionalidades.

⁶⁶⁴ Ley de Educación Primaria y Secundaria de la República.

⁶⁶⁵ *Ibíd.*, 10.

⁶⁶⁶ *Ibíd.*



APLANCHADO.— Una de las actividades escolares de la Escuela “Isabel la Católica”

Ilustración 19: “Aplanchado.- Una de las actividades escolares de la Escuela ‘Isabel la Católica’”

Fuente: *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VII, n.º 66-67 (mayo-junio 1931): 56.



Alumnos de la Escuela “Miguel Riofrío” de Loja, dedicados a las tareas agrícolas

Ilustración 20: “Alumnos de la Escuela ‘Miguel Riofrío’ de Loja, dedicados a tareas agrícolas”

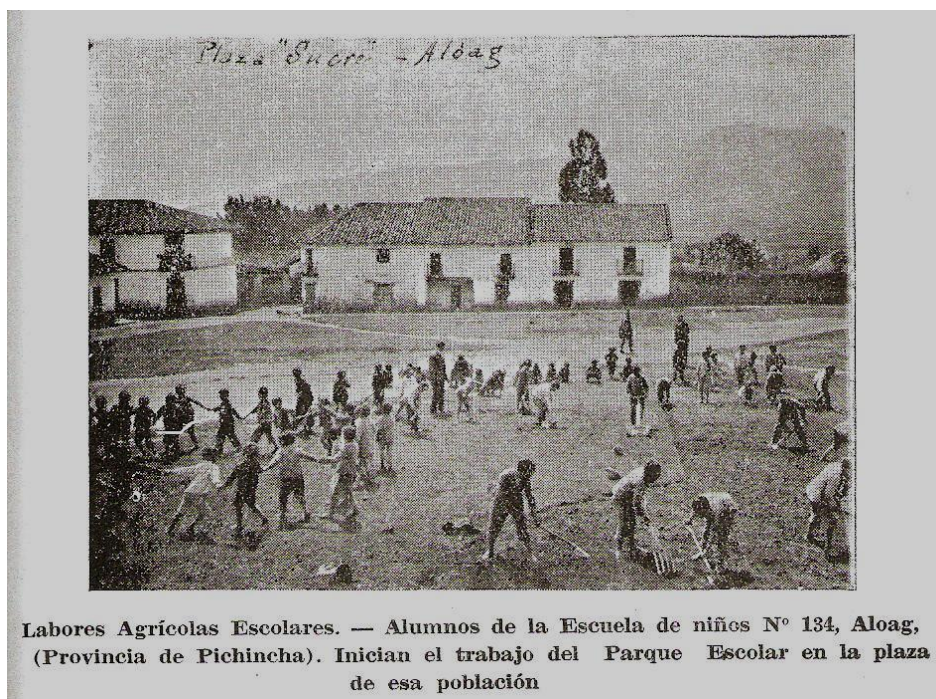
Fuente: *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 59, 60, 61 (octubre-diciembre 1931): 129.



Alumnos de la Escuela "Sarmiento", No. 5, de Quito, en ejercicios de cultivo

Ilustración 21: "Alumnos de la Escuela 'Sarmiento', Nro. 5, de Quito en ejercicios de cultivo"

Fuente: *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 55 (abril 1931): 15.



Labores Agrícolas Escolares. — Alumnos de la Escuela de niños N° 134, Aloag, (Provincia de Pichincha). Inician el trabajo del Parque Escolar en la plaza de esa población

Ilustración 22: "Labores Agrícolas Escolares. Alumnos de la Escuela de niños n.º 134, Aloag (Provincia de Pichincha). Inician el trabajo del Parque Escolar en la plaza de la Población"

Fuente: Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación. 1934.



Ilustración 23: “Labores agrícolas de la Escuela ‘Vicente Rocafuerte’ de Quito”

Fuente: Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación. 1934.



Actividades agrícolas en la escuela mixta "5 de Junio" N 14, San Bartolomé (Provincia de Pichincha).

Ilustración 24: "Actividades agrícolas en la escuela mixta '5 de Junio' n.º 14, San Bartolomé (Provincia de Pichincha)"

Fuente: Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación. 1934.



Dramatización de "La Siembra" por los alumnos de la Escuela "Juan B. de León" de Riobamba.

Ilustración 25: "Dramatización de 'La Siembra' por los alumnos de la Escuela 'Juan B. de León' de Riobamba"

Fuente: *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 54 (marzo 1931): 15.



Ilustración 26: “Lavado. Una de las actividades escolares de la Escuela ‘Isabel La Católica’ de esta ciudad (Quito)”

Fuente: *Educación*. Revista mensual. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VII, n.º 66-67 (mayo- junio 1931): 56.

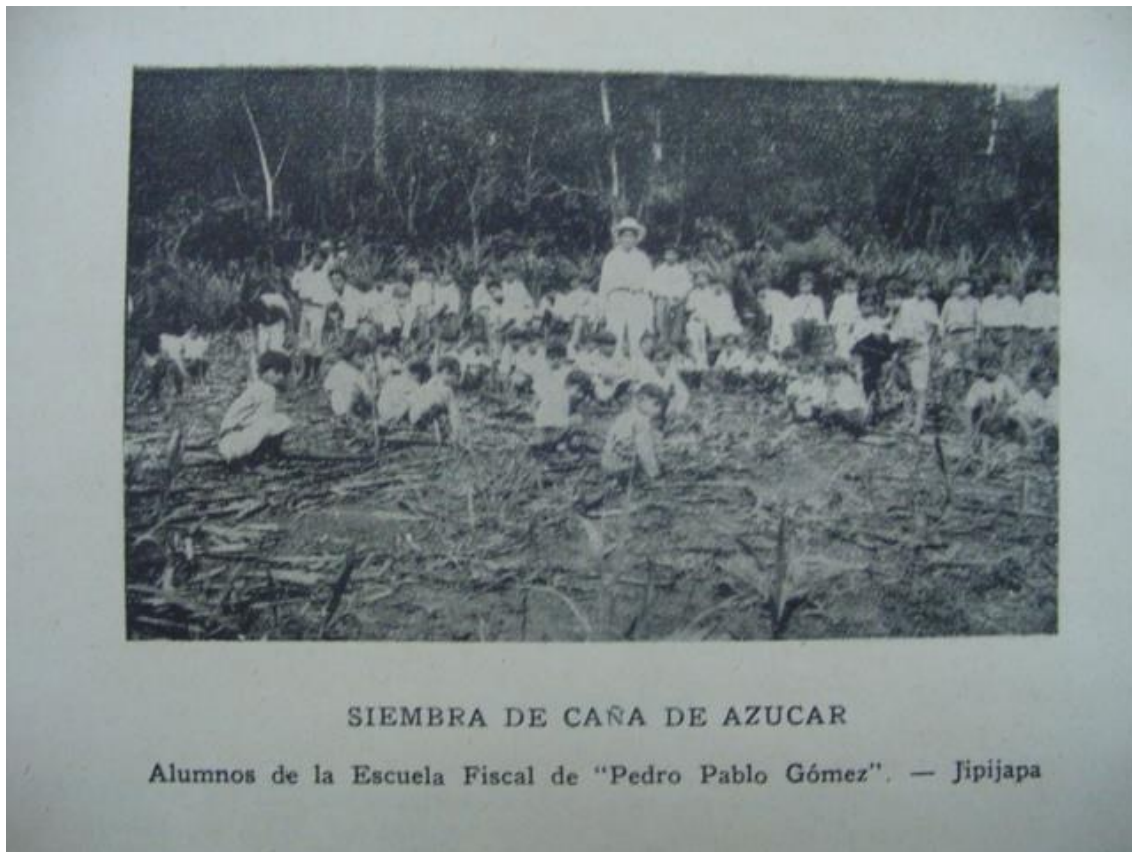


Ilustración 27: “Siembra de caña de azúcar. Alumnos de la Escuela Fiscal de ‘Pedro Pablo Gómez’. Jipijapa”

Fuente: *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 68 (julio-diciembre 1932): 16.

El material gráfico muestra la clara presencia de un discurso pedagógico de ascendencia profundamente pragmatista y utilitarista, que concernió de una u otra manera a todos los niños de las escuelas públicas (urbanos y rurales). El discurso, está claro, se alimentó de la pedagogía decrolyana que hizo hincapié en el Trabajo Manual. En este sentido, no podemos dejar de referirnos al pedagogo alemán Georg Kerschensteiner quien también impactó en los pedagogos ecuatorianos de la época.

Kerschensteiner hizo uso de representaciones pedagógicas que rechazaron la educación teórica formal, por una basada en la interrelación entre enseñanza de tipo

general y “formación más especializada en oficios concretos”.⁶⁶⁷ Esta concepción que enfatizó en la gestación de “individuo útil” se encuentra inmersa en el contexto de la Revolución Industrial, que esgrimió un discurso que enalteció el trabajo llevando “al menosprecio otro tipo de actividades y una nueva concepción del tiempo. Se juzgaba que el tiempo era valioso desde el momento en el que estaba dedicado a la producción y el trabajo”.⁶⁶⁸

Kerschensteiner esgrimió que el trabajo está llamado “a ser una palanca poderosa en el bienestar personal y colectivo de los pueblos. Toda la atención prestada en orden a una mejor organización y educación del hombre promete a los pueblos progreso, paz y prosperidad”.⁶⁶⁹ La *Escuela de Trabajo*, concepto que resumió toda su propuesta pedagógica, no fue planteada como una “fase preliminar de formación profesional”, sino sobre todo “orientada a las posibilidades del individuo”.

Desde este horizonte pedagógico el trabajo de los niños en la escuela, tal como fue concebido en el país, se planteó en términos de “redención espiritual y económica”. Ya veremos luego que asuntos reales involucraron la formación de niños en oficios, que vino también acompañada de enseñanzas generales de carácter intelectual.

No podemos dejar pasar por alto, volviendo a la Escuela Complementaria, que el interés por ésta llegó a su máxima expresión en 1938, cuando J. M. Estrada Coello, Ministro de Educación de Aurelio Mosquera Narváez, con un discurso de supuesto contenido democratizador, sostuvo la unificación de la escuela primaria “multiplicando las Escuelas rurales, con un ciclo complementario escolar (5° y 6° grados) y un ciclo complementario profesional (1° y 2° años) para que el niño campesino pueda completar

⁶⁶⁷ Hermann Röhrs, “Georg Kerschensteiner (1852-1932)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n.º 3-4, (1993), www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kersches.pdf

⁶⁶⁸ Javier Álvarez Dorronsoro “El trabajo a través de la historia”, <http://www.filosofia.net/materiales/num/numero9a.htm>

⁶⁶⁹ Moreno G., Poblador y Del Río, *Historia de la...*, 426.

los seis grados escolares. Y sería mejor que las escuelas complementarias tuvieran cuatro ciclos a) pre-escolar, de dos años; b) primario rural, de cuatro años; c) complementario escolar, de dos años, y complementario profesional, de dos años [...] como se ha planeado para la de Patate, en Tungurahua”.⁶⁷⁰

No hay que ser muy perspicaz para darse cuenta de una propuesta de organización escolar que estaba tratando de limitar en extremo otras posibles opciones educativas para los niños de las áreas rurales. El discurso oficial, de un liberalismo decadente en ese momento, es expresión de operaciones subjetivantes sobre la mente de los niños campesinos desde su más tierna edad, tendientes a garantizar, en realidad, una fuerza de trabajo dócil y útil sujeta a la hacienda o al taller. La educación actuando para someter a los niños a designios preestablecidos.

Ahora bien, inmediatamente de promulgada la ley, el Departamento Técnico del Ministerio de Educación elaboró un *Plan de Estudios y Programas para las Escuelas Primarias* vaciados del carácter instructorista de antaño. Ateniéndose a la matriz de asignaturas que propuso la ley (Castellano, Aritmética, Geografía e Historia, Biología e Higiene, Cívica, Dibujo y Trabajo Manuales) diseñó un currículo organizado por “grupos de conocimientos” con fines y metodologías inspiradas en las *etapas* decrolyanas (observación, asociación y expresión). Estos grupos fueron Idioma Nacional; Cálculo Medida y Forma; Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales; Actividades Manuales y Gráficas; Prácticas Morales, Artísticas y de la Vida Social, y Educación Física. Sobre la base de este *plan de estudios*, común a toda la escuela primaria, la propuesta contempló al mismo tiempo *programas mínimos diferenciados*

⁶⁷⁰ J. M. Estrada Coello, Informe del Ministro de Educación, 1939 (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1939), 13.

unos para las escuelas rurales y otros para las urbanas,⁶⁷¹ en correspondencia a los objetivos planteados para cada una.

Los propósitos del Plan y Programas enuncian un discurso de una escuela primaria polivalente, orientada inclusive a incorporar a la cultura letrada a la población analfabeta adulta; empeñada abiertamente en la defensa biológica de la raza, en la formación integral de los individuos, involucrada con los procesos económicos del país, y actuando sobre la población. Así se aprecia en su articulado:

Art. 1º.- La Escuela Primaria se fundamentará en los siguientes principios: a) será un Centro de actividades culturales a disposición de la niñez y la colectividad, procurando la desanalfabetización del adulto, *la defensa de la raza* por las prácticas de la Higiene, del Deporte, de la Educación Física, desarrollando la cultura cívica y el sentimiento artístico y social; b) Propenderá al desenvolvimiento económico mediante el aprovechamiento de las riquezas naturales del medio; el ejercicio de las artes y oficios, de las industrias y del comercio; la organización de trabajos de cooperación.

Art. 2º.- Las actividades escolares en general estarán basadas en el trabajo personal del niño, en un ambiente de libertad, procurando el desarrollo armónico e integral de sus aptitudes e inclinaciones, como individuo y parte integrante de la sociedad. La Escuela debe participar en el movimiento de la población y aún sugerirlo, en orden a resolver sus necesidades espirituales, materiales y vitales que tengan miras al progreso, dentro del respeto mutuo y el entendimiento solidario.

Art. 3º.- La escuela debe auscultar el estado cultural de la población para que, en colaboración con los padres de familia y adultos en general, se procure:

- a) La desanalfabetización de los adultos;
- b) La obra de extensión científica y cultural;
- c) La obra de orientación vocacional y económica; y
- d) El mejoramiento de las costumbres y modos de vida.⁶⁷²

Bajo la consideración de que “el estudio de las materias en ningún caso se tomará como fin esencial de la labor escolar, sino como medio indispensable para facilitar la conservación de la salud, la adaptación y superación humana dentro del

⁶⁷¹ Un proyecto de programa específico para la escuela rural ya fue elaborado en 1930 por el Congreso Nacional de Educación Primaria y Normal. En 1931, mediante Resolución n.º 41 de 14 de abril, el gobierno oficializó “los programas sintéticos de las escuelas rurales de la República”. En 1935 también se propuso un plan de trabajo para las escuelas rurales, mediante Decreto n.º 35 de 3 de abril de ese año y un Acuerdo del 4 de septiembre de 1936, según da cuenta el Ministro de Instrucción Pública en una circular dirigida a los Directores de Estudios. J. A. de Rubira Ramos, “Normas que regirán la labor educativa en la República”, *El Comercio*, 23 de enero de 1937: 6.

Lastimosamente no hemos localizado ni la Resolución de 1931 ni el Decreto de 1935, pero nos atreveríamos a pensar que ambos estuvieron influidos por la propuesta de los congresistas de 1930, como si lo está el de 1938.

⁶⁷² Ministerio de Educación Pública, Plan de Estudios y Programas para las Escuelas Primarias (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1938), 4.

medio natural y social, el bienestar colectivo e individual y el fomento cultural y de los medios del progreso del país” el Plan de Estudio se organizó en torno a las finalidades y metodologías que debían considerarse para la enseñanza de cada grupo de asignaturas.

El campo del idioma nacional incluyó expresión oral, lectura, recitación, composición, dictado, copia, caligrafía, y ejercicios gramaticales. La enseñanza de la lectura podía hacerse “valiéndose ya del fonetismo ya del método ideo-visual”,⁶⁷³ y la expresión oral y escrita dejando que los niños manifiesten sus ideas con claridad y corrección, y de manera ordenada y precisa. La “enseñanza de la construcción gramatical” desechó el aprendizaje memorístico de definiciones y reglas y propuso que los niños realicen numerosos ejercicios orales y escritos “que tiendan a facilitar la comprensión de la arquitectura de la Lengua, del Idioma y de su empleo”.⁶⁷⁴

A través de las ciencias naturales (geografía, botánica, zoología, antropología, física y química) se planteó para los alumnos de los primeros grados desarrollar el poder de la observación y la comprensión empírica del mundo natural, y en los de los grados superiores la comprensión científica de las “leyes que rigen la vida del mundo”; los experimentos, anotaciones comparativas, cultivo de plantas y excursiones conducirían a la realización de esos propósitos. Los procedimientos objetivos y el contacto directo del niño con el medio natural debían servir también como medios para despertarle sentimientos patrióticos y el amor por la naturaleza.⁶⁷⁵

⁶⁷³ Como vimos el procedimiento ideo-visual en la enseñanza de la lectura y la escritura fue una innovación importante del Método Decroly; procedimiento que en el Ecuador fue experimentado ya desde 1933 por Ernesto Guevara Wolf y Edmundo Carbo con los niños de primer grado de la Escuela Anexa al Normal “Juan Montalvo”. Guevara reconoce que no fue aplicado en toda su pureza ya que lo combinó “para hacerlo más provechoso e interesante” con el Mackinder sin que “haya dejado de regirme por el principio de relacionar la escritura de la frase o de la palabra -que es la expresión abstracta de la idea- con el dibujo de lo que éstas significan o encerraban -que es la expresión concreta”. Ernesto Guevara Wolf, “Nuevos Ensayos Educativos”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 76 (marzo 1933): 70. La aplicación del método de esta manera, suscitó comentarios críticos, ya que como resultado de tal combinación se dijo “se ha formado un método ecléctico distinto de cada uno (ideo-visual y Mackinder)”. Arellano Montalvo, “El método Decroly...”, 23

⁶⁷⁴ Plan de Estudios y Programas..., 6.

⁶⁷⁵ *Ibíd.*, 7-8.

El cálculo, medida y forma (aritmética, sistema métrico, geometría) fueron concebidos sobre todo en los aspectos prácticos de su aplicación, “sin perjuicio del conocimiento teórico”. Así, desarrollar una aptitud matemática que permite “reducir a valores numéricos las manifestaciones de la vida natural y social” o “facilitar el movimiento económico por el dominio en las transacciones mercantiles” fueron algunas de las finalidades de este grupo de asignaturas.⁶⁷⁶ En el caso de la geometría, sin desechar el clásico conocimiento objetivo de las formas geométricas de la escuela instruccionalista, se propuso para los niños la construcción de cuerpos geométricos que debían servirles para el análisis y valoración de sus elementos.⁶⁷⁷

Las ciencias sociales (historia y cívica) privilegiaron el conocimiento de los “pueblos, las leyes que rigen la organización social, los deberes ciudadanos y las relaciones correlativas”. La historia particularmente refirió a la comprensión del progreso humano, a su desarrollo económico, a sus mejoras materiales, a las manifestaciones espirituales y las transformaciones políticas. En tal virtud, su enseñanza se planteó para que el niño aprecie la evolución histórica como un fenómeno siempre en línea ascendente hacia el progreso, esperando en consecuencia despertar en él un aprecio por los hechos humanos que habrían direccionado esa evolución positiva. Por su parte, la cívica no solo habló de armonía nacional, sino también de solidaridad universal. En este caso el cultivo de los sentimientos cívicos se alcanzaría en la escuela a través de prácticas cívicas escolares: organización de sociedades infantiles, manifestaciones escolares, involucrándose en los actos de la vida nacional, etc.

Las Actividades Manuales y Gráficas incluyeron Trabajo Manual, Dibujo, Economía, Costura y Agricultura. A las dos primeras se les asignó, por un lado, objetivos pedagógicos en tanto se las concibió como “medios de expresión para las

⁶⁷⁶ *Ibíd.*, 7.

⁶⁷⁷ *Ibíd.*

observaciones reales y las concepciones imaginarias”, y como auxiliares para la expresión gráfica y plástica de las demás asignaturas. Por otro lado, como objetivos utilitarios en el sentido de “proporcionar a los alumnos técnicas que puedan aplicar en la vida práctica, obteniendo un rendimiento provechoso”. Mientras las tres últimas debían proveer a los niños de conocimientos y habilidades a fin de dotarles de herramientas que les sirvan para desarrollar en el futuro el trabajo productivo,⁶⁷⁸ el dibujo debía estimular sobre todo las capacidades creativas del alumno “evitándose la simple copia de modelos”, por lo que era fundamental respetar la iniciativa de los niños “dejando que se entrenen en combinaciones, decorados, colorido y estudios originales”.⁶⁷⁹

Las prácticas morales, artística y de la vida social –moral, música, canto, baile, dramatización- refirieron en el plano de la moral a la adquisición de normas éticas que aseguren la asunción de responsabilidades. Se consideró que la observación cotidiana “de hechos saludables desde el punto de vista moral era la mejor manera de alcanzar las conductas morales deseables”. En el plano artístico la organización de fiestas sociales mensuales debía ocupar un lugar importante, ya que se quería a través de su intermedio que el niño aprenda a desenvolverse en el arte escénico.

El plan de educación física -higiene, gimnasia, juegos deportes y puericultura- estuvo encaminado a procurar el vigor corporal de los niños y a dirigirlo a crear, en correspondencia, hábitos de higiene, decencia y comodidad que contribuyeran a la “salud de la raza para favorecer el progreso nacional”. Este programa se planteó también para favorecer la “gimnasia del espíritu” a través del empleo de juegos que “promuevan la alegría en los niños”.⁶⁸⁰

La propuesta curricular que se desplaza sobre la influencia decrolyana permite reconocer el interés por niños en constante actividad y por lo tanto a dicentes actuando

⁶⁷⁸ *Ibíd.*, 9.

⁶⁷⁹ *Ibíd.*

⁶⁸⁰ *Ibíd.*, 11.

como protagonistas de sus aprendizajes. No podemos dejar de señalar que el requerimiento metodológico que exhorta niños observando el mundo natural y social, recogiendo datos de la vida real que deben preceder “al conocimiento de conceptos abstractos y reglas que habrán de deducir los alumnos después de la comparación repetida de casos semejantes”,⁶⁸¹ da cuenta al mismo tiempo de disciplinas influidas de una epistemología científica de línea empirista-positivista de ascendencia comtiana y spenceriana de la que estuvo influido Decroly, y de la que también, en tal razón, nuestros pedagogos fueron usufructuarios.

4.4.2 Los fines educativos: detrás del “sujeto que labora”

El Plan, que a simple vista da cuenta de una propuesta de educación integral (propia de las pedagogías nuevas), concierne, por lo tanto, también a aspectos que refieren al mundo de los valores, dentro de los cuales nos interesa particularmente tratar los referidos a los patrióticos y los morales, bajo el presupuesto de que los deslizamientos ocurridos en este campo involucran cuestiones relativas a la identidad nacional, cuyo tratamiento, por cierto, exige apelar también a otras fuentes históricas.

Sabemos que la escuela, en un país que surgió a su vida independiente fragmentado, fue convocada por el Estado ecuatoriano como instrumento al servicio de los “procesos de cohesión social y de identidad colectiva” en los que se interesó desde su fundación en 1830.⁶⁸² Específicamente, durante la etapa garciana la escuela, en medio de un momento en el que las creencias religiosas, afines a la gran mayoría de ecuatorianos, fueron politizadas y utilizadas como medio de “enlaces sociales”,⁶⁸³ se armó en correspondencia para formar sujetos sociales católicos que apuntalasen el

⁶⁸¹ *Ibíd.*, 7.

⁶⁸² Juan Manguashca, “El proceso de integración nacional en el Ecuador...”.

⁶⁸³ *Ibíd.*

proyecto de integración nacional ideado en esta etapa. Sin embargo, durante la Revolución Liberal, que recibió todavía un país atomizado y con una débil identidad nacional, se redefinieron los valores nacionales y se convocó la idea de Patria como concepto fundamental de unidad. En tal virtud, el lenguaje simbólico unificador se vertebró en torno a los símbolos patrios y alrededor de hechos y personajes que, históricamente mitificados, fueron convertidos en ejemplo de patriotismo y en referentes sustanciales de la identidad nacional.⁶⁸⁴

En ese marco, la escuela liberal alentó, se ha dicho, la enseñanza obligatoria de la geografía, la cívica y la historia, pero entendida esta última como vía a través de la cual exaltar los hechos heroicos y las acciones patrióticas de los erigidos en grandes personajes nacionales.

Empero, este mecanismo simbólico de construcción identitaria nacional aparece seriamente cuestionado en el Plan de Estudios al que nos hemos referido con detenimiento. La manera como está concebida la enseñanza de la historia muestra claramente lo dicho. Entendida esta disciplina como el estudio del pasado humano, concebido en términos de adelanto progresivo, categóricamente se dice en el Plan que “el recuento de acciones bélicas, el detalle mínimo de nombres y fechas no tienen valor pedagógico”.⁶⁸⁵ En realidad, esta idea que estaba poniendo en tela de duda el valor simbólico patriótico de personajes y hechos míticamente contruidos, venía flotando en el ambiente desde antes; por ejemplo en 1935 cuando la Misión Pedagógica Nacional armó el discurso de una enseñanza cívica basada en otros miramientos;⁶⁸⁶ o cuando en ese mismo año el periódico *El Comercio* significativamente en un artículo titulado “La

⁶⁸⁴ Gabriela Ossenbach, *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica: La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900). El caso del Ecuador*, (tesis de doctorado, Universidad de Oviedo, 1988).

⁶⁸⁵ Plan de Estudios y Programas..., 9.

⁶⁸⁶ Isidoro Virgilio Merino haciéndose eco del nuevo discurso cívico de la Misión Pedagógica Nacional de 1935 sostuvo que “el recuerdo de las luchas y la evocación de los héroes, se tomaron para inculcar una grosera patriotía generadora de grandes males”. “Hacia la Escuela Nueva”, *Mensaje*. Revista de la Biblioteca Nacional, n.º 6-7 (octubre-diciembre 1937): 84.

educación cívica y las fiestas patrias” sostuvo que éstas, confinadas a las propias de las ciudades o las provincias, no servían precisamente para despertar los sentimientos patrióticos nacionales esperados, sino que por el contrario, se da a entender, promovían identidades localistas y regionalistas:

Nuestras fiestas cívicas sirven para el editorial patriótico o la marcha de las charangas del ejército [...] y una fiesta es para Quito y otra para Guayaquil y otra para Cuenca, sin contar con que hoy tienen su fiesta todas las Provincias, llegando con esto al resultado de que ninguna fecha alcanza a conmover el verdadero sentimiento patriótico del pueblo ecuatoriano.⁶⁸⁷

Tras ese largo proceso en pos de una identidad colectiva que tuvo al Estado como protagonista, paulatinamente se fueron visibilizando sentimientos de una manifiesta nacionalidad ecuatoriana que, según Ayala Mora, se expresó ya abiertamente en 1895 cuando el país entero vio en el malhadado caso de la “Venta de la Bandera” un acto de agresión y de deslealtad a la nación; hecho que además, como es bien conocido, desencadenó la que finalmente sería la exitosa movilización alfarista. En este marco habría que preguntarse: ¿qué características asumió la identidad nacional? o ¿cómo se percibieron los ecuatorianos así mismos una vez que se miraron como tales?, asunto que por cierto no es motivo de este trabajo y que por sí solo merecería un libro. Sin embargo, en la etapa de nuestro estudio se ha podido determinar que flotaban ideas maltrechas y pesimistas en relación a la ecuatorianidad. Así lo vio por ejemplo el destacado socialista, docente y jurisconsulto lojano Alfredo Mora Reyes quien en 1936 señalaba que ya “es tiempo que se olvide la decantada inferioridad nacional explotada hábilmente por el imperialismo extranjero”.⁶⁸⁸ Refiriéndose a que “el pueblo

⁶⁸⁷ “La Educación Cívica y las Fiestas Patrias”, *El Comercio*, 25 de mayo de 1935: 3.

⁶⁸⁸ Alfredo Mora Reyes, “La Escuela Nueva en el Ecuador”, *Bloque*. Revista trimestral, Año II, n.º 4 (marzo 1936): 253. Una percepción parecida provenía de otros sectores como la expresada en un trabajo presentado por el sacerdote jesuita Luis Mancero en la Semana Pedagógica de Escuelas Católicas en el que dice: “El retraso, además, en que vivimos, en todas las manifestaciones de cultura de un pueblo, nos tiene humillados ante las naciones progresistas, y nos da vergüenza de aparecer como ecuatorianos [...] Añádase otro hecho real y constante en nuestra sociedad: somos indisciplinados, desorganizados, faltos de virilidad, de caballerosidad, inconstantes, apocados, comodones, reacios a la acción que supone

ecuatoriano tiene en su acervo racial el contingente de herencias poderosas, la española y la india, que han sido capaces de civilizaciones florecientes”⁶⁸⁹ llamó a un reencuentro orgulloso con la identidad nacional que entendió se encontraba menoscabada.

Bajo el parámetro de esas percepciones identitarias se observó que las “virtudes primigenias de la raza”, o el fomento de “cualidades que se quisieran desenvolver”,⁶⁹⁰ debían servir como referentes positivos de ecuatorianidad y al mismo tiempo como medios para incentivar el patriotismo, en un contexto en el cual el concepto de Patria era instrumentalizado para avivar la cohesión de las conciencias. En este sentido, el intercambio pedagógico entre maestros de la sierra y la costa a través de los “cursos vacacionales”; los paseos, las visitas y la excursiones estudiantiles, de inspiración escolanovista, que llevaron a los niños fuera de sus espacios locales y que los acercaron a experiencias directas con la geografía, la historia, las costumbres de los “otros del país”⁶⁹¹ se convirtieron en medios alternativos de estímulo a la cohesión por la vía educativa.⁶⁹²

esfuerzo y sacrificio; hombres de arremetidas de momento”. “Orientaciones de la Escuela Nueva Católica”, *Educación Católica*, Revista Pedagógica Mensual, Año I, n.º 2 (febrero 1937): 41.

⁶⁸⁹ Mora Reyes, “La Escuela Nueva...”.

⁶⁹⁰ *El Comercio*, “La Educación Cívica...”, 3.

⁶⁹¹ El Reglamento Especial de Fiestas, Paseos, Visitas y Excursiones Escolares planteó como objetivo de las fiestas “enaltecer los sentimientos cívicos” y en la caso de las excursiones “fortalecer el cuerpo; desenvolver y enriquecer el espíritu; cuidar y probar las virtudes sociales y políticas de la Comunidad, el mutuo respeto y la propia defensa; iniciar en la sencillez, sobriedad e independencia; engendrar en los niños el sentido de los valores: Patria y Nacionalidad; procurar, por último los goces de la Naturaleza y de la Patria como factores de una legítima estructuración de la vida”. (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1942), 3 y 13.

⁶⁹² Inclusive en 1927 cuando volvieron a soplar vientos regionalistas exacerbados y nuevamente se debatían las tesis federalistas y unionistas, Isidro Ayora, en viaje a Guayaquil, sumo a su comitiva una comisión de destacados profesores normalistas (entre otros César Mora y Reinaldo Espinosa) que en representación del Club de Profesores de Quito llevaron a los colegas costeños un “mensaje de unidad nacional”. Esta comisión ofreció algunas conferencias a los maestros guayaquileños cuyos tópicos significativamente versaron sobre regionalismo, federalismo, separatismo y metodología de la enseñanza de la cívica. César Mora se refirió en una de ellas a la situación de tensión regional que el país vivía en 1927. “En años atrás se hacían esfuerzos para encubrir los efectos del regionalismo, que hoy amenaza con la integridad nacional. Mas ahora, sin pudor alguno, ciertos políticos del occidente y del sur agitan la bandera del separatismo, y tratan de engañar a las multitudes candorosas con pretextos verdaderamente apócrifos, como eso del ‘odio de Quito contra el litoral’, la ‘oposición del centro para el adelanto de las ciudades costeñas’ y otros argumentos o intrigas de esa jaez”. César Mora, “La delegación normalista en Guayaquil. Regionalismo, federalismo, separatismo.- Tópicos de algunas conferencias”, *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 21-31 (diciembre 1927): 10.



Ilustración 28: “Regreso a Quito del grupo excursionista ‘Sucre’. Santa Rosa”

Fuente: *Educación*. Revista mensual. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 64-65 (marzo y abril 1932): 40.



Profesoras y alumnas de la Escuela de Gualea y Pacto, que hicieron una visita a las escuelas de la Capital, en el mes de Mayo último.

Ilustración 29: “Profesoras y alumnas de la Escuela de Gualea y Pacto, que hicieron una visita a las escuelas de la Capital, en el mes de Mayo último”

Fuente: Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación, 1934.



Ilustración 30: “El grupo excursionista ‘Sucre’ con los niños de Tambillo, antes de entrar a la población”

Fuente: *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VII, n.º 64-65 (marzo-abril 1932): 40.

Pero si la mirada estatal estuvo focalizada a pegar las regiones fragmentadas, entonces, como ha observado Kim Clark, hubo el empeño denodado por incorporar a los indígenas a lo que se llamó “la cultura nacional”, y para lograrlo se asignó a la educación un papel clave.⁶⁹³ Precisamente, de entre las dos únicas finalidades (por primera vez determinadas) que la ley de educación de 1938 propuso para la “función

⁶⁹³ Este empeño como se sabe estuvo ya inmerso en el proyecto liberal de cohesión nacional, sin embargo es en esta etapa cuando las miradas se dirigen con preferencia al mundo rural.

educativa” se encuentra “la incorporación a la cultura nacional de los diversos grupos humanos que permanecen aún en nivel inferior educativo”.⁶⁹⁴

El mismo Alfredo Mora pensó que una de las cualidades que se debía potenciar entre los ecuatorianos era la virtud del trabajo. Ya hemos visto que este concepto cruzó todo el Plan de Estudios de 1938 y que no solo fue entendido en términos de actividad pedagógica que “permita la manifestación del pensamiento”, sino como medio a través del cual proveer a los alumnos de esas herramientas para alcanzar una “vida llena de bienestar”. El trabajo fue un concepto al que constantemente se apeló a lo largo del período, inclusive en medio de los vaivenes políticos nacionales que entre 1926 y 1948 colocaron en el Ministerio de Educación a cuarenta ministros.⁶⁹⁵ Entendido como símbolo potencial de identidad, la idea de trabajo se politizó al convertirla en una de las virtudes de la ecuatorianidad que se debía incentivar, a fin viabilizar un encuentro positivo requerido con la misma.

Empero, la idea de trabajo tuvo también otras connotaciones: se lo asimiló a las nuevas formas de pensar la moral que en esta etapa ya no lidió con el viejo concepto antitético cristiano de lo bueno y lo malo, sino que convocó a otro concerniente a costumbres “decentes en la relaciones sociales”⁶⁹⁶ que en tal razón observaron códigos referidos a la correcta observancia de comportamientos dentro de los cuales el apego al trabajo, bien individual y colectivo, fue convertido en *leitmotiv* de ese nuevo universo moral que se impulsaba y que concernía a una ética social. Esta ética se entrelazó con una de corte biológica, demandante de comportamientos vinculados al apropiado

⁶⁹⁴ Tal como lo prueban los cuadros 15 y 16, los grupos con inferior nivel de educación eran los negros y los indígenas. El Estado sin embargo direccionó su atención a la educación de los segundos.

⁶⁹⁵ Véase al respecto el listado detallado de Ministros que para esta época ofrece Julio Tobar Donoso en su trabajo *Apuntes para la Educación Laica en el Ecuador* (Quito: Imprenta del Ministerio del Tesoro, 1948), 45-73.

⁶⁹⁶ No se puede olvidar que el trastrocamiento sobre la moral hunde sus raíces en el período alfarista, tiempo durante el cual se puso en tela de duda la moral religiosa y se buscó instituir una basada en los principios liberales que en términos generales sostuvo la idea de que el hombre moral era el hombre de la razón.

cuidado del cuerpo y a prácticas sexuales “correctas” para evitar la gestación de “productos degenerados”.

Así pues, hay que entender que la cuestión de la ecuatorianidad también debía reconstituirse en términos biológicos. Ya hemos visto que la biología de la nación fue una de las cuestiones apremiantes a la que el Estado y los intelectuales (higienistas y pedagogos) infiltrados en él dieron enorme importancia. No nos ha dejado de sorprender -y así lo hemos hecho notar a lo largo del trabajo- la permanente alusión que se hace a la rehabilitación biológica de la población indígena y al desarrollo biogénético preventivo de la población mestiza. Estas alusiones, que no se quedaron en el discurso sino que se concretaron a través de la puesta en marcha de una serie de dispositivos para revertir los “procesos de degeneración racial”, dan cuenta de las relaciones que se establecieron entre “pueblo vigoroso y resistente” con una identidad que, vinculada a esas condiciones corporales, podía reedificarse en términos positivos.

En medio de ese proceso de reversión de las miradas en torno a la ecuatorianidad, la guerra con el Perú marcó un quiebre sin lugar a dudas de los ecuatorianos con respecto a su identidad. Un “sentimiento de derrota que duró varias generaciones se apoderó del país, tras los resultados desastrosos de la guerra”.⁶⁹⁷ En este sentido es significativo el hecho de que el plan de estudios de 1941, que reformó el de 1938,⁶⁹⁸ vino en apariencia cargado de un contrasentido con respecto a éste: nuevamente personajes y hechos históricos fueron convertidos en centro de la enseñanza de la historia y en medios para despertar los sentimientos patrióticos. Mirada simbólica retomada que deja ver que seguramente ya se vislumbraba una nueva crisis

⁶⁹⁷ Enrique Ayala Mora, “Los límites”. En *Enciclopedia del Ecuador* (Barcelona: Editorial Océano, 1999), 15.

⁶⁹⁸ El Plan y Programas de Estudio de 1941 no desprendió (al conservar en términos generales la esencia curricular del de 1938) a la escuela de las resignificaciones y propósitos que operaron sobre ella oficialmente desde ese año, cuyos antecedentes ya encontramos en 1930 cuando tuvo lugar el Primer Congreso Ecuatoriano de Educación Primaria.

limítrofe con el Perú,⁶⁹⁹ y que se consolidó aún más terminada la guerra. En esta ocasión la ecuatorianidad se reencontró con el proyecto de Benjamín Carrión que propuso paliar la reducción territorial construyendo la idea de un país grande a través de la ampliación de sus horizontes culturales.⁷⁰⁰

Las ideas de hombres trabajadores y vigorosos como bienes identitarios y como bienes morales no se agotaron indudablemente en el mundo de las connotaciones ideológicas. Refieren a ese empeño manifiesto económico por estimular la formación de una población campesina y pobre de las urbes volcada a las actividades agrícolas e “industriales”. En el marco de ese interés por estimular el trabajo productivo se entiende al mismo tiempo los afanes por acrecentar las fuerzas vitales del país o el vigor de la población, de tal manera que son evidentes los vínculos entre la teoría de la regeneración racial y los procesos productivos. Si se ha venido sosteniendo que los intereses económicos serranos, empeñados en estimular la demanda de su poca producción industrial, llamaron sobre todo la construcción del sujeto económico consumidor,⁷⁰¹ desde el campo de la investigación educativa en el que estamos situadas, hemos podido apreciar que fue al *hombre que labora* a donde se orientaron con preferencia los esfuerzos educativos. Son muy decidoras las palabras que el Ministro de Educación Guillermo Bustamante dirigió a los Inspectores y profesores de Educación Física en 1940

Crear (en los estudiantes) el sentido del hombre ‘productor’ y no el de ‘consumidor’; el de un pueblo fuerte y resistente, en lugar del débil, enfermizo y degenerado. El hombre

⁶⁹⁹ El Plan de Estudios y Programas fue aprobado el 16 de abril de 1941 y como se sabe la guerra con el Perú comenzó el 5 de julio de ese año y terminó formalmente el 29 de enero de 1942. Ministerio de Educación, Plan de estudios y programas para la educación primaria (Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1941).

⁷⁰⁰ Enrique Ayala Mora, “Los límites”, 15.

⁷⁰¹ Kim Clark, “Población indígena, incorporación nacional y procesos globales: del liberalismo al neoliberalismo (Ecuador, 1895-1995)”. En *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina: tensiones y contradicciones*, ed. por Andrés Pérez Baltodano (Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1997), 156-159.

que produce menos de lo que consume va camino de ser un parásito, que vive de la producción de los demás.⁷⁰²

Aunque de todo lo señalado no cabe duda el interés por la educación “industrial”, concerniente al fin amplio de “una escuela primaria que tomará como base de la educación el trabajo”⁷⁰³ el que se privilegió fue el programa de educación agrícola. En 1935 la Misión Pedagógica Nacional, en el marco del proyecto de Escuela al Aire Libre que se volcó por tierra para las escuelas urbanas y rurales, habló de las siguientes razones para preferir la educación agrícola: “es la primera en el orden de la economía humana; es la que ofrece al niño mayor campo de acción; es la más fácil de fomentar; es la más higiénica; es la que permite al niño percibir más fácilmente el fruto del esfuerzo”.⁷⁰⁴ Pedagogizado el saber agrícola de esa manera sobre la base de los higienismos escolanovistas, se lo propone como un medio a través del cual el niño viabilizara supuestas realizaciones económicas, corporales y educativas vaciadas, se entiende, de las viejas frustraciones que habría experimentado en la “escuela tradicional”.

En 1938, el Ministro de Educación Teodoro Bustamante expresó en términos más económicos su preocupación por la educación agrícola.

Es imposible hablar de reformas a las escuelas rurales si no se contempla un plan de adquisición de tierras para uso de las mismas. La escuela rural no puede ser vitalizada para el cumplimiento de su misión trascendental, sino a base de esta mejora. El Ministerio, ante la imposibilidad de realizar estas adquisiciones, hubo de recomendar por lo menos el arrendamiento de parcelas para las prácticas agrícolas. Los padres de familia, organizados o no en Comités, han contribuido, además, en forma que no se esperaba, para facilitar estas realizaciones. Los datos referentes a las donaciones de terrenos conseguidos en el corto tiempo a que se refiere el presente informe, hablan claro de ese apoyo y de la especial comprensión de los campesinos para las modalidades de la nueva escuela rural. Todo cuanto se haga posteriormente en este sentido beneficia

⁷⁰² Guillermo Bustamante, “El Ministro de Educación Pública persigue la formación de un pueblo vigoroso, trabajador, activo y emprendedor”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época VI, n.º 114 (diciembre 1940): 183.

⁷⁰³ J. M. Estrada Coello, Informe del Ministro de Educación. 1939 (Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1939), 13.

⁷⁰⁴ Ideas desarrolladas en el Plan de trabajo de la Misión Pedagógica Nacional, en Merino, “Hacia la Escuela...”: 84.

fundamentalmente a nuestra economía. Mientras se señalan la serie de males que aquejan a nuestra economía, no pensamos en que la nueva orientación de la educación primaria, especialmente la rural, es la que sentará las bases firmes de nuestra reconstrucción económica; pero para eso preciso es capacitarla materialmente para exigir a los maestros el cumplimiento de su misión cultural y de orientación para el trabajo y la producción.⁷⁰⁵

La cita conduce a una escuela rural al servicio de la redención económica del país que, según el parecer del Ministro, era posible a través de incentivos al sector primario de la economía; planteamiento ministerial que empata con ese país con precario desarrollo industrial. A pesar del adelanto que el sector experimentó en la sierra norte (expresión de los comportamientos económicos específicos que les correspondió a cada una de las regiones durante los años de nuestro estudio)⁷⁰⁶ éste no fue definitivamente significativo, de tal manera que “en referencia a su industrialización y dentro del contexto latinoamericano, el Ecuador se ubicó en el grupo ‘tardío y postrero’”.⁷⁰⁷

4.4.3 La preocupación por la educación rural

Si tal como hemos visto la educación rural mereció enorme importancia, es pertinente señalar que su interés estuvo precedido de un amplio debate acerca de lo que bien se podría llamar la “cuestión indígena”; debate que desarrolló la tesis, según ya lo establecido por otros historiadores, de que sólo la inclusión de los indígenas a la nación podía coadyuvar a su desarrollo. Desde el punto de vista intelectual su objetivación estuvo motivada por entender las causas “del estado depresivo de su raza” sobre cuya respuesta se levantaron diversas versiones a las que ya nos hemos referido antes, pero a

⁷⁰⁵ Teodoro Alvarado Olea, Informe a la Nación. 1937-1938 (Quito: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, 1930), 19-20.

⁷⁰⁶ Manguashca, “La crisis en el Ecuador...”.

⁷⁰⁷ Fabio Villalobos, “El proceso de industrialización hasta los años cincuenta”. En *Nueva Historia del Ecuador*, ed. por Enrique Ayala Mora, vol. 10 (Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1990): 75.

la que se debería sumar la histórica, en el sentido de que se percibió la conquista española como fenómeno de dominio envilecedor. Un ejemplo en este sentido es la explicación que, al respecto, ofreció el normalista José V. Andrade

[...] como conviniera a los conquistadores perpetuar esa absurda condición de acémila en todo el conglomerado racial americano, destruyeron sañudamente hasta los últimos restos de la civilización aborígen; impidieron por todos los medios posibles que la cultura europea se filtrara en las capas indianas; y consumaron el despojamiento más inicuo, llegando hasta a parasitar y succionar las fuerzas vitales de la raza vencida, convirtiendo al indio en animal de labranza o bestia de trabajo.⁷⁰⁸

Si en general la percepción sobre la ecuatorianidad fue pesimista, la invención que los intelectuales pedagogos crearon en torno a las características culturales de la población nativa -sobre la base de la influencia de la psicología cognitiva y evolutiva y de la sociología- configuró una imagen negativa, inclusive patológica acerca de ellos. La preocupación por el diagnóstico del “espíritu indígena” fue, entonces, objeto de interés académico, político y social. En un artículo publicado por el educador Gonzalo Rubio Orbe, se otorga a los indígenas las siguientes características de personalidad: el disimulo, la adaptación, la imitación, el primitivismo espiritual, el egoísmo, el odio de grupo y la delincuencia.⁷⁰⁹ Vaciándolos de todo protagonismo, Rubio señaló que la adaptabilidad del indígena es una de sus “mejores fuerzas psíquicas”, así, por ejemplo, “El capariche (indio que sirve en los cuarteles) se adapta a la vida militar hasta en sus vicios; la longa sirviente se adapta tan bien a las formas de vida de la patrona que pronto la imita [...] usa cosméticos, pinturas, zapatos hasta terminar con la adquisición del amor de un blanco, aunque para ser explotada”.⁷¹⁰

⁷⁰⁸ José V. Andrade y A., “Reeducación, no regeneración de la raza indígena”, *Orientaciones: revista mensual del Instituto Normal “Manuel J. Calle”*, Año I, n.º 2 (febrero 1930): 56.

⁷⁰⁹ Gonzalo Rubio Orbe “Caracteres psicológicos individuales y colectivos del indio imbabureño”, *Horizontes: revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”*, Época III, n.º 18 (diciembre 1941): 32.

⁷¹⁰ Rubio Orbe, “Caracteres psicológicos individuales...”, 32.

Esta construcción negativa de los indígenas fue reiterativa entre los intelectuales. Reinaldo Murgueytio, considerado un especialista de la cultura nativa, proclamó, en la misma línea, su incultura, hermetismo y simplicidad, aunque como lo hizo Mora Reyes, al mismo tiempo, exaltó su pasado prehispánico, como una forma de reivindicar la identidad nacional.⁷¹¹

Los intelectuales pedagogos influidos del pensamiento de José Vasconcelos de la raza cósmica sostuvieron una escuela rural ecuatoriana que, a la medida de la escuela rural de la Revolución Mexicana, sirviera para integrar a los campesinos a la cultura nacional, idea que precisamente inspiró uno de los propósitos de la ley de educación de 1938. Esta influencia se dejó sentir más fuerte cuando llegó al Ecuador el indigenista mexicano Moisés Sáenz⁷¹² quien en su país, en calidad de subsecretario de educación, orientó una escuela rural para integrar a la población indígena y mestiza del México rural a la vida nacional.⁷¹³ Si en el caso ecuatoriano, la escuela rural se alimentó desde el punto de vista pedagógico sobre todo de Decroly, Sáenz insufló a la mexicana de los presupuestos de la teoría global de John Dewey. Los designios educativos utilitaristas para los indígenas provinieron entonces también de esas fuentes europeas. En el libro de Ferrière *La Escuela Activa en América Latina* se dice que en Ecuador “hay que realizar la reforma completa. La Escuela Activa pura y simple para indígenas: actividad manual y utilitaria, con miras a perfeccionar la agricultura y la ganadería, a preparar a estos niños para la vida, para su vida. A eso se tiende actualmente”.

La construcción cultural negativa de los indígenas, según lo ha señalado Kim Clark, es un síntoma del desdén con el que se percibía por entonces la heterogeneidad

⁷¹¹ Reinaldo Murgueytio, *Educación de espíritu indígena* (Quito: Imprenta del Ministerio de Gobierno, 1944).

⁷¹² Desde su mirada indigenista Sáenz entre las obras que escribió está *Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio nacional*, publicada en México en 1933.

⁷¹³ John A. Britton, “Moisés Sáenz: nacionalista mexicano”, en http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/K3LBY4PSRC7EVMALNMPJTBX9G3DA2R.pdf

cultural del Ecuador. Se esgrimía la tesis de que la coexistencia de la “cultura mestiza y campesina” “impide la formación de la conciencia nacional y el progreso del país en todos sus aspectos”.⁷¹⁴ Esta percepción inició un proceso embrionario de transformación en la década de los cincuenta cuando Emilio Uzcátegui esbozó un nuevo discurso que esgrimió que los verdaderos indigenistas nacionales no debían “aconsejar ni repetir las fórmulas mágicas de “adscribir a estos individuos (a los indígenas) a la tierra” o de “incorporarlos a la cultura”, frase según él, sin sentido sociológico, sino que se debía abogar por el respeto y valorización, enfatizando que lo que necesitaban los educadores era la interculturización, entendida ésta como el respeto a las aportaciones culturales de los indígenas.

4.4.4 Los “irregulares” y la Escuela de Trabajo

Si el concepto de trabajo estuvo adherido a las escuelas urbanas y rurales, éste también fue pensado en eje fundamental de transformación de las conductas de los otros niños, de los considerados “irregulares”, “delincuentes”, “anormales” o “desviados”. Así lo demuestra el carácter de escuela de trabajo que se dio, casi inmediatamente después de su fundación, a la Escuela Correccional de Quito⁷¹⁵ y al establecimiento posterior, en su reemplazo, de las significativamente ya por sí mismas llamadas Escuelas de Trabajo que en 1939 aparecieron a cargo de la Dirección de Hogares de Protección Social,⁷¹⁶ perteneciente al Ministerio de Previsión Social que actuaba en ese ámbito coordinado con el de Educación.

⁷¹⁴ José V. Andrade y A., “De qué manera la Escuela Rural podrá incorporar a la Cultura Nacional al niño y al adulto campesinos” *Revista Labor*, órgano del magisterio del Azuay, Nro. 1, Cuenca, 1942, p. 58.

⁷¹⁵ Ver sección 3.8 del capítulo anterior.

⁷¹⁶ Se crearon en el gobierno de Alberto Enríquez Gallo. Tobar Donoso, *Apuntes para la historia...*, 57.

Al parecer, la Escuela Correccional de Niños atravesó por dos momentos: uno bajo preceptos de rígida disciplina militar⁷¹⁷ y basado en la enseñanza rudimentaria de la agricultura y los oficios (carpintería y tallado, herrería, sastrería) y otro de experimentación del Plan Dalton,⁷¹⁸ método de enseñanza inspirado en las fórmulas activistas de la Escuela Nueva y desarrollado por la norteamericana Helen Parkhurst, quien lo puso en práctica por primera vez en 1922 la pequeña ciudad norteamericana de Dalton.

La aplicación del Plan Dalton, (desarrollado por un grupo de destacados normalistas (Ermel Velasco, Gonzalo Abad, Edmundo Carbo y Eduardo Rodríguez bajo la aquiescencia del Ministerio de Educación cuando la Escuela Correccional pasó a su dominio) rompió con esquemas de reeducación anteriores y convocó la educación individualizada utilizando como recurso para su alcance un contrato mediante el cual se comprometía a los niños a llevar a cabo mensualmente una tarea bajo el asesoramiento de maestros especializados.⁷¹⁹ Se debe entender que en virtud de su aplicación en la Escuela Correccional, los normalistas estaban buscando construir un “eje disciplinador” basado en “el compromiso moral, la autodisciplina y la auto organización intelectual” de los niños. No es difícil darse cuenta que la escuela correccional, así concebida, trataba entonces de apuntalar principios y presupuestos organizativos renovados, al margen del sistema represivo anterior e intentaba, a través de la puesta en marcha del nuevo método, intervenir en los niños para reencaminar su conducta ofreciéndoles una

⁷¹⁷ Según relata Reinaldo Murgueytio “La Correccional se ha militarizado exteriormente, quedando en su interior el espíritu de la cárcel. El niño es un aspirante a soldado, siendo antes un delincuente. La obediencia ciega al superior jerárquico, las prácticas y órdenes militares, el castigo a toda falta y la anarquía en el gobierno de la casa son las características de la crisis y sí a esto agregamos la falta de un plan educativo integral que contemple la vida del niño dentro y fuera de la clase, dentro y fuera del taller, dentro y fuera de sí mismo, tendremos que el correccional se halla descentrado de su objeto”. “Dos fundaciones policiales...”: 17-18.

⁷¹⁸ Corresponde a uno de los métodos de las nuevas pedagogías que seguramente se percibió funcional a la reconstitución de las “conductas desviadas” de los niños.

⁷¹⁹ En el Plan Dalton las materias se dividieron en diez “unidades progresivas” o tareas. Los niños debían realizar una mensual programada su realización de acuerdo “con el tipo de alumno medio”. Moreno G., Poblador, Del Río, *Historia de la...*, 416.

serie de nuevas herramientas formativas que podrían apartarles de las “desviaciones” e impulsarles a la auto regulación, uno de los principios básicos del Plan Dalton.

Por su parte, las Escuelas de Trabajos evocan otra vez la *Escuela de Trabajo* ideada por el alemán Georg Kerschensteiner. El establecimiento de la Escuela de Trabajo “Virgilio Guerrero” en Quito fue planteado para “propender a una educación e instrucción ciudadana y para ofrecer todas las posibilidades posibles para la formación profesional de los alumnos, por medio de los trabajos de Granja y de Talleres, de modo que cada actividad sea como un nuevo sendero ofrecido vocacionalmente para la redención de los niños”.⁷²⁰

La propuesta entonces no solo intentó combinar la labor del taller y las actividades en la granja, sino la “labor instructivo-educativa o de clases” a la que sin embargo no se dio demasiada importancia, ya que “la obra de instrucción será supeditada por la urgencia de la formación profesional, es decir por el empeño de enseñar a los niños en el tiempo más corto posible a ganarse la vida por sí mismos honradamente, como el modo más seguro de su reeducación”.⁷²¹ Planteada en esos términos su rehabilitación, la vida de los niños en la escuela se entendió debía estar determinada por los tiempos que se les imponía para realizar las actividades manuales, como muestra la siguiente disposición contenida en su reglamento, concerniente a las labores en la granja: “cuando las circunstancias de los talleres determinen la desocupación de algunos niños, será la granja la que les ofrezca trabajo, evitando así el ocio y la indisciplina”.⁷²² Ese orden cotidiano escolar, que no da cabida a la “holganza”, al tiempo que remite nuevamente a la mítica concepción de trabajo construida por la Revolución Industrial, habla de una disciplina escolar que se

⁷²⁰ M. M. González D., *Organización de la Escuela de Trabajo “Virgilio Guerrero”*, (Quito: Imprenta de la Escuela de Trabajo, s. f.).

⁷²¹ *Ibíd.*, 5.

⁷²² *Ibíd.*

precautela sujetando al niño al trabajo manual. Obligados a involucrarse en ese régimen, los niños no solo producen para su autoabastecimiento, sino para dotar a la escuela de artefactos para su funcionamiento.

Los aprendices (en los talleres) realizarán dos clases de trabajo: los unos que tiendan a la conservación de las cosas existentes en el Plantel y al incremento de las mismas de acuerdo a las necesidades individuales y colectivas, y los otros de carácter personal, de acuerdo a los intereses de cada uno, discretamente controlados, y con miras comerciales.⁷²³

A todo lo señalado, la escuela se concibió no solo de las consabidas ya percepciones higienistas, sino en correspondencia de los registros médicos y psicológicos que “hablen de la capacitación general del menor para el esfuerzo físico y mental”.⁷²⁴ En medio de una sociedad que a la vista condenaba desmadres sociales y bajo la influencia de la psicología que sirvió a los procesos de normalización, la escuela encerró no solo a los “contraventores” sino a los “inadaptados, impulsivos y vagos” e inclusive, por momentos a los pobres fuera del sistema escolar, solo por su condición de tales, y ello a pesar de que presentaban conductas “completamente normales”.⁷²⁵

4.5 Administración escolar: centralización y tecnificación

En esta instancia cabe referirse al Ministerio de Educación,⁷²⁶ específicamente en lo que tiene que ver con los reajustes administrativos por los que atravesó durante

⁷²³ *Ibíd.*, 7.

⁷²⁴ *Ibíd.*, 4.

⁷²⁵ *Ibíd.*

⁷²⁶ En 1830 la instrucción pública concernió a una Dirección General de Estudios (Tobar Donoso, *La instrucción Pública...*, 191). En 1835, creado el Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores (Sección 2 Art. 69 de la Constitución de ese año) esta Dirección pasó a depender de esa cartera de Estado. En 1851 la Constitución (capítulo XIII, art. 67) estableció el Ministerio del Interior, Relaciones Exteriores Culto e Instrucción Pública. Por decreto legislativo de 16 de abril de 1884 se creó el Ministerio de Instrucción Pública, Culto, Justicia, Estadística y Beneficencia. Se lo suprimió al poco tiempo y en 1888 se restableció con los mismos ramos. En 1897 la instrucción pública se adscribió al Ministerio de Relaciones Exteriores. En 1901 (Registro Oficial Nro. 38 de 18 de octubre) se creó de nuevo con los ramos de correos, telégrafos, industrias, comercio, agricultura y fomento. En 1931 de acuerdo a lo estipulado por la

esta etapa, relacionados con la organización de la escuela primaria ecuatoriana. Se trata al respecto de observar dos cuestiones de importancia: la concerniente al modelo de gestión administrativa que adoptó y la referida a las transformaciones cualitativas administrativas que experimentó. Se pretende establecer la conexión entre esos cambios y las pedagogías reformadas que impactaron en la escuela ecuatoriana.

A pesar de que con la Revolución Liberal se acrecentó “la fuerza y la presencia del Ejecutivo central”,⁷²⁷ la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1906 propuso un ordenamiento burocrático del sistema educativo descentralizado; sistema que mantuvo vigente la ley reformada de 1912.⁷²⁸ Así lo observó perspicazmente Alfredo Espinosa Tamayo en 1914 cuando hizo notar que el poder central debido a la ley (en referencia a la de 1912) “ha quedado privado de toda autoridad en frente de las inferiores del ramo y se le ha quitado toda iniciativa no pudiendo ejecutar por sí mismo ninguna mejora o reforma, sin tener que tocar con entidades o corporaciones cuya heterogénea composición las vuelve incapaces para dictaminar sobre asuntos en los que sus miembros no tienen autoridad ni criterio”.⁷²⁹

Como se observa en el gráfico 1 en lo que se refiere a la escuela primaria objeto de nuestro interés, éste claramente muestra que las funciones del Ministro de Instrucción dependían directamente del *Consejo Superior de Instrucción Pública*, que ejercía las funciones de máximo organismo rector del Ministerio. Los *Consejos Escolares de Provincia*, los *Directores de Estudio Provinciales*, las *Juntas Inspectoras de Parroquias* y los *Visitadores Escolares* estaban bajo el mando directo del Consejo.⁷³⁰

Ley de Régimen Político y Administrativo el Ministerio de Instrucción Pública se transformó en Ministerio de Educación Pública, Bellas Artes, Deportes, etc.

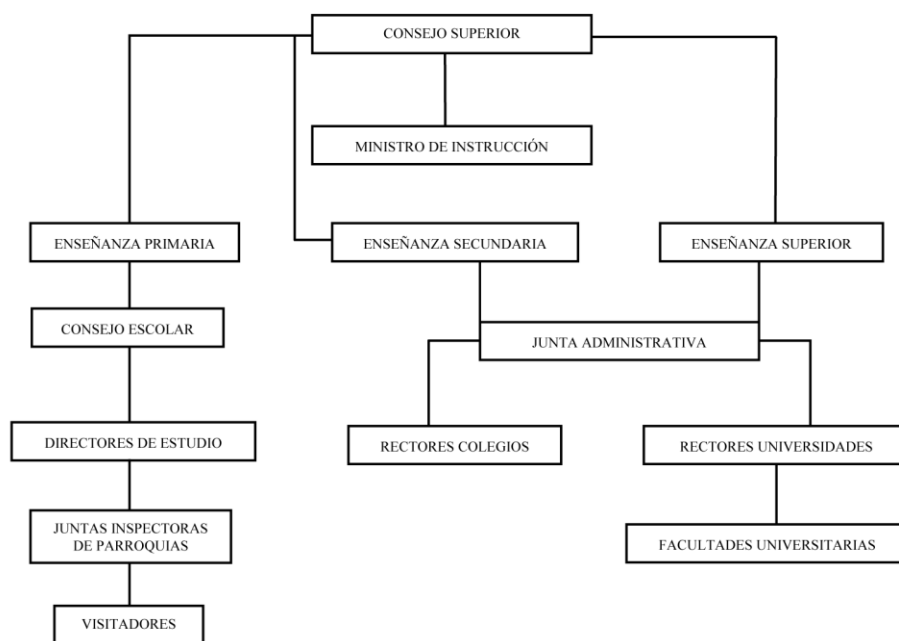
⁷²⁷ Enrique Ayala Mora, *Historia de la Revolución Liberal...*, 243.

⁷²⁸ Ley Orgánica de Instrucción Pública, arreglada por Luis Napoleón Dillon (Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913).

⁷²⁹ Espinosa Tamayo, *El problema de la enseñanza...*, 8.

⁷³⁰ Bien puede decirse que este sistema de organización descentralizado de la educación hunde sus raíces en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1863 y en la reformada de 1884 cuando “la mayoría de las atribuciones en lo referente a la dirección educativa quedaron en manos del Consejo General de

Gráfico 1: ORGANIGRAMA DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA SEGÚN LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1912



Fuente: Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1912 (Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913).

Elaboración: Sonia Fernández Rueda

Al Consejo Superior, entre sus amplias atribuciones concernientes a todos los niveles de la educación, le correspondió nombrar los *Directores de Estudios Provinciales* para las escuelas primarias, dictar el Reglamento General de Estudios, elaborar los planes y programas de enseñanza; a los Consejos Escolares (precedidos por los Directores de Estudios) designar y remover *Visitadores Escolares*, formar presupuestos de gastos escolares provinciales, nombrar y remover preceptores y a las Juntas Inspectoras inspeccionar el funcionamiento de las escuelas de la parroquia, informar sobre la conducta de los maestros y llevar el registro de asistencia e indicar la

Instrucción Pública, a nivel nacional, y de las Juntas Escolares, a nivel local". Ayala Mora, *Historia de la Revolución...*, 292.

clase de escuela que debía establecerse en la localidad parroquial.⁷³¹ Difuminadas las atribuciones del Ministro entre las muchas e importantes que se les otorgó a estas entidades o corporaciones, a éste fundamentalmente le concernió presidir el Consejo Superior, ejecutar sus disposiciones, “cargándole de responsabilidades” y desempeñar otras menores, como reglamentar conferencias pedagógicas o distribuir en las escuelas los programas y textos de instrucción primaria.⁷³²

A este modelo descentralizado de organización administrativa del sistema escolar le correspondieron al mismo tiempo cuadros burocráticos descalificados. De acuerdo a la ley, dos de los cinco miembros de los Consejos Escolares Provinciales eran ciudadanos comunes designados por la Municipalidad, y todos los miembros (tres) de las Juntas inspectoras eran “vecinos honorables” de la parroquia, elegidos por el Consejo Escolar.

Por lo tanto, una parte de la estructura de poder del Ministerio no solo descansó en las autoridades locales, sino que la base de la gestión de la administración de la escuela tuvo un carácter manifiestamente empírico. Efectivamente, inclusive “los Directores de Estudios Provinciales, los Visitadores Escolares que más en contacto estaban con los maestros y con los problemas de la enseñanza eran abogados, seminaristas relegados o excluidos, hasta militares en retiro e inválidos; pero no más maestros normalistas, en todo el país, en ejercicio de autoridad administrativa y técnica”.⁷³³

Nos encontramos entonces con un Ministerio Público desprovisto en este momento de esa base de especialización burocrática que los Estados modernos promueven a fin de racionalizar la gestión administrativa.

⁷³¹ Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1912 (Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913).

⁷³² Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1912.

⁷³³ Murgueytio, *Bosquejo histórico de la...*, 173-174.

Sin embargo, en la etapa de nuestro estudio se produce un proceso de reversión de la situación descrita: la organización descentralizada del Ministerio devino en una centralizada y su aparato burocrático sostenido por funcionarios no especializados pasó a manos de peritos normalistas que ya desde antes, al margen de las instancias gubernamentales, venían movilizándolo un importante debate pedagógico a través de *El magisterio ecuatoriano*, revista fundada y dirigida por el destacado normalista Carlos T. García.⁷³⁴ Por consiguiente, en 1925 nos encontramos con esa militancia de intelectuales pedagogos que liderados, por García y Reinaldo Murgueytio y organizados en la *Liga Nacional de Maestros*, presionaron por cambios en la escuela y por un sistema burocrático del Ministerio de Educación en donde tuvieran cabida.

La organización burocrática administrativa descentralizada del Ministerio entró en crisis en 1927 cuando por Decreto Supremo Nro. 163 de 23 de noviembre, el gobierno provisional de Isidro Ayora suprimió los Consejos Escolares Provinciales, pasando sus atribuciones a los Directores de Estudios y al Ministro de Instrucción Pública.⁷³⁵ La medida se tomó, según expresó el Ministro Carlos Ordeñana, porque

aparte de la irresponsabilidad que caracteriza a los actos de las Corporaciones, se formaban salvo honrosas excepciones, con miembros poco preparados para el manejo de los importantes asuntos concernientes al Ramo y servían para amparar influencias y recomendaciones y, lo que es peor, para poner obstáculos a la acción bien intencionada de los Directores de Estudios, dándose el caso, no muy raro, de estar en continua pugna con estos funcionarios y promover discordias e insubordinaciones entre los profesores.⁷³⁶

Nos encontramos entonces frente a argumentos que, por un lado, muestran conflictos de intereses y desacuerdos entre instancias burocráticas y, por otro, evidentemente con un Estado que ya no estaba dispuesto a sostener la administración educativa mediante Corporaciones. Denunciada desde tiempo atrás la impericia de los

⁷³⁴ Rosemarie Terán (docente de la Universidad Andina “Simón Bolívar”, sede Ecuador) en conversación con la autora, enero del 2012.

⁷³⁵ El Decreto se encuentra transcrito en el Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación, 1927, 42-43.

⁷³⁶ Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación, 1927.

miembros de éstas, los pedagogos nacionales, que venían presionando por su supresión, fueron convocados a ocupar las Direcciones de Estudios y las Visitadurías Escolares,⁷³⁷ de tal manera que pasaron a “intervenir en el manejo de las cosas educativas”. La autoridad de la instrucción primaria recayó entonces en el Ministro, los Directores de Estudios y los Visitadores Escolares.⁷³⁸

Con la supresión también del Consejo Superior de Instrucción Pública,⁷³⁹ el Estado centralizó definitivamente la administración ministerial, al tiempo que armaba un aparato burocrático de tintes técnicos para atender la gestión educativa.⁷⁴⁰ La convocatoria gubernamental en 1930 al ya tantas veces mencionado Primer Congreso de Educación Primaria y Normal es un síntoma importante del peso que los normalistas habían alcanzado ese año, en las directrices que encaminaban la educación primaria del país.

Una vez desarmada la vieja organización administrativa del Ministerio, y colocado el Ministro en su cabeza, la preocupación se dirigió entonces a crear una estructura burocrática tecnificada; interés que por cierto no dejó de atravesar una serie

⁷³⁷ Emilio Uzcátegui lideró la supresión de los Consejos Escolares cuando fue nombrado Director de Estudios de la Provincia de Pichincha. En el informe que (en calidad de director) presentó al Ministerio en 1928 señala que la “supresión de los Consejos Escolares [...] ha traído mayor rapidez y responsabilidad en las funciones de las Direcciones de Estudios, eliminándose resistencias y conflictos frecuentes entre autoridades llamadas a cooperar en la obra de la educación. En el medio año de extinguidos los Consejos Escolares, no se ha producido ningún hecho que pueda demostrar su necesidad y más bien la experiencia comprueba lo acertado de su supresión”. Emilio Uzcátegui, “Informe sobre las labores de la Dirección de Estudios de Pichincha en el período comprendido entre el 1° de julio de 1927 y el 15 de agosto”, *Educación: Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha*, Año III, n.º 27 (junio 1928): 29.

⁷³⁸ En 1932 las Juntas Inspectoras legalmente seguían existiendo pero ya no estaban en función.

⁷³⁹ No hemos encontrado el Decreto de supresión del Consejo Superior de Instrucción Pública. El Informe del Ministro de Educación Pública de 1931 ya da cuenta de su inexistencia en ese año. Manuel María Sánchez, Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación. 1931 (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1931).

⁷⁴⁰ Tal era la preocupación en este aspecto que en 1932 el Ministro de Educación señaló que “hasta este momento, el campo de la Instrucción Pública ha sido sólo el de las luchas confesionales; hoy que parecen firmemente inscritos en las tradiciones de la administración y en la misma conciencia ciudadana las conquistas del Estado laico [...] *precisa que volvamos nuestra mirada con creciente interés a las cuestiones de recta y sabia organización, con miras a obtener el mejor rendimiento de los elementos y recursos de que disponemos para el cumplimiento de este fin del Estado[...]*”, Informe que el Ministro de Educación Pública presenta a la Nación. 1932 (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1932), 19. Con este propósito propuso a los legisladores un proyecto de organización escolar basado en un modo de administración de una corporación industrial, que a su entender era la mejor forma de alcanzar la eficiencia técnica administrativa del aparato escolar. *Ibíd.*, 13-18. Las cursivas son nuestras.

de dificultades. Efectivamente, en 1931 el Ministro de Educación señaló en su Informe a la Nación que si bien la Ley de Régimen Político Administrativo que entró en vigencia en enero de ese año le atribuyó un carácter “eminente técnico al Departamento de Educación”, se requerían fondos suficientes para poder instituir en el mismo las dependencias especializadas que permitieran alcanzar sus objetivos.⁷⁴¹ Sobre la base de ese criterio propuso entonces un proyecto de organización ministerial (ver Gráfico 2) que sostuvo iba a permitir, por un lado, dotar a la institución de un “personal adecuado y eficiente” y, por otro, fortalecer la presencia de una burocracia permanente que “no esté sujeta a las razones y a los vaivenes del momento político”.⁷⁴²

⁷⁴¹ Manuel María Sánchez, Informe que el Ministro de Educación Pública, Bellas Artes, Deportes, etc., presenta a la Nación en 1931 (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1931), 5.

⁷⁴² *Ibíd.*, 6.

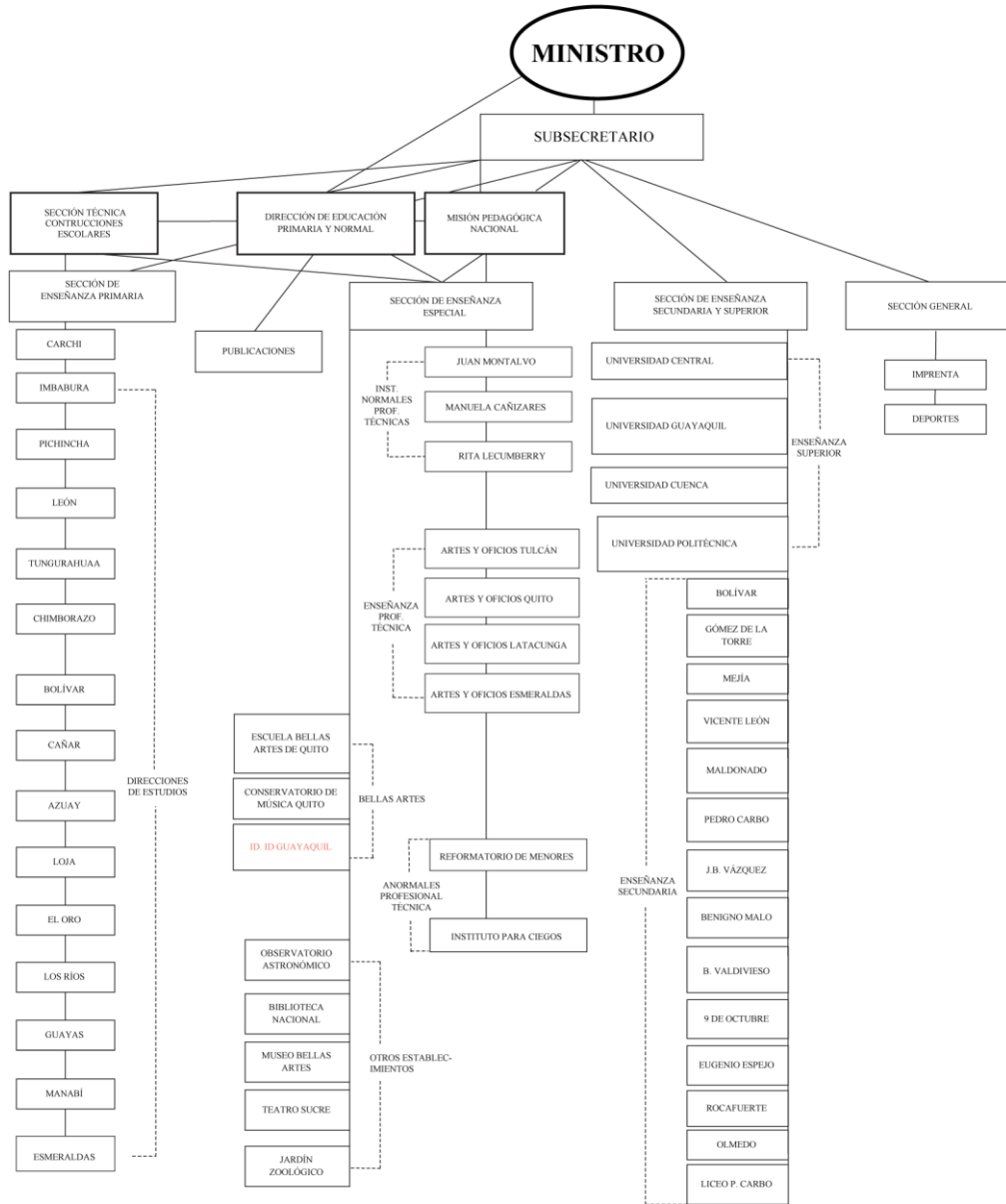
Esta mirada de la especialización y tecnificación muestra un proyecto de modernización del aparato burocrático ministerial,⁷⁴³ que sirvió, a través “de la preparación especializada y la división funcional del trabajo” para sostener, pese a la inestabilidad política, el programa educativo que los pedagogos de 1925 plantearon a la Revolución Juliana y que fue reafirmado en sus amplias directrices por el Congreso de Educación Primaria.

La tecnificación del Ministerio estuvo cobijada por los presupuestos de las pedagogías reformadas y de las corrientes higienistas y salubristas que cohabitaban enlazadas. En 1935, en el marco de la institucionalización oficial de la Escuela Nueva, la Misión Pedagógica Nacional, cuyos ideólogos fueron los normalistas Reinaldo B. Espinosa y Luis Felipe Torres, fue colocada como uno de los ejes rectores técnicos de la organización ministerial (ver Gráfico 3). No hay que olvidar que ésta venía investida de los conocimientos de la Escuela Nueva y que entre sus más importantes atribuciones estuvo la de difundir entre los preceptores los nuevos saberes pedagógicos y “en acuerdo con las autoridades de los normales y Direcciones de Estudios gestionar el establecimiento de la Escuela al Aire Libre, de tarados físicos, atrasados mentales y anormales y jardines de infantes, así como residencias para colonias escolares, albergues estudiantiles, cantinas, comedores, dispensarios, enfermerías y botiquines escolares”.⁷⁴⁴

⁷⁴³ Una investigación sobre los comportamientos administrativos de los Ministerios podría ayudar a entender los procesos de modernización que experimentó el Estado a nivel general. La creación de la Ley de Régimen Político Administrativo es una evidencia de que a ese nivel se estaban produciendo cambios importantes.

⁷⁴⁴ Reinaldo B. Espinosa, “La orientación de la educación popular”, *El Comercio*, 8 de septiembre de 1935, 1.

Gráfico 3: ORGANIGRAMA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1935)



Fuente: Informe del Ministro de Educación a la Nación. (Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1935).

Aunque el organigrama ministerial, tal como está contenido en el gráfico, no se sostuvo sino por poco tiempo, muestra que el Ministerio estuvo impregnado del carácter técnico que según la Ley de Régimen Político Administrativo debía guiar su conducción, con lo cual aunque ocurrieron cambios posteriores, la base de sustentación de la organización ministerial mantuvo esa misma directriz. Seguramente, durante la gestión de Carlos Zambrano Orejuela es cuando el fundamento de ese orden ministerial se consolidó en el marco de un programa de tecnificación general, acentuado por el Ministro y su colaborador más cercano Fernando Chaves para favorecer el mejoramiento de la educación. Así, el Ministerio fue organizado sobre la base de dos grandes áreas de gestión: una exclusivamente técnica y otra de carácter administrativo. Este mismo criterio observó la estructura organizativa que la nueva Ley de Educación Primaria y Secundaria, emitida el 8 de abril de 1938, estipuló para el Ministerio. En este sentido, se estableció para el Departamento Técnico las siguientes secciones: Educación Primaria y Normal; Educación Secundaria y Superior; Educación Complementaria y Técnica; Educación Artística; Extensión Cultural, Publicaciones y Canje; Educación Física; Higiene Escolar; Investigaciones Pedagógicas; y para el Administrativo la General y Jurídica; Estadística; Archivo; Contabilidad y Almacén Escolar. Al tiempo que creó un Consejo de Educación para asesorar al Ministro en temas de “carácter técnico” y legal.

Para la educación primaria se instituyó el cargo de Director Provincial de Educación en reemplazo del Director de Estudios Provincial, y el de Inspector Escolar en reemplazo de los Visitadores Escolares.⁷⁴⁵

⁷⁴⁵ Para poder ejercer estas funciones y las de funcionarios de las dependencias técnicas del Ministerio la ley estableció como requisitos la posesión de un título profesional y los otros determinados en la ley de escalafón.

La expansión del aparato burocrático del Ministerio se viabilizó a través de la dotación estatal de mayores recursos que, a pesar de todo, no correspondieron a los asignados a otras instancias burocráticas públicas. En un artículo aparecido en *Educación* con el título “Los problemas educativos” se deja ver las resistencias que surgieron en contra de dicho crecimiento, al que se le calificó de afán por la “empleomanía” y al mismo tiempo, en sentido contrario, justificaciones del hecho basadas en el argumento principal de que un empleado del Ministerio de Educación ganaba menos que cualquiera de una misma categoría en otra institución pública. “A esta administración (la del Ministerio) se le trata de burocracia numerosa y, en tanto, únicamente para los empleados de la Superintendencia de Bancos el presupuesto asigna S/.272.000,00 [...] con casi S/.100.000,00 menos se hace el servicio íntegro de administración educativa”.⁷⁴⁶

Weber se formula las siguientes preguntas cuando aborda la problemática de los principios estructurales de la burocracia “¿En qué medida las estructuras administrativas están determinadas económicamente? O ¿en qué medida otros factores, por ejemplo, los puramente políticos, determinaron oportunidades de desarrollo? O, por último, ¿en qué medida los procesos son determinados por una lógica ‘autónoma’ exclusivamente unida a la estructura técnica como tal?”⁷⁴⁷ Estos interrogantes importantes orientan una reflexión que al parecer no puede obviar ninguno de esos factores con respecto al proceso que experimentó en términos cuantitativos⁷⁴⁸ y cualitativos la organización ministerial educativa en esta etapa. En el mismo artículo de *Educación* se da cuenta de la dependencia entre crecimiento diferenciado de los servicios y aumento notable del “radio de acción de las oficinas” con la “vida misma del Ecuador que hoy impone

⁷⁴⁶ “Los problemas educativos”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año I, n.º V y VI (mayo-julio 1936), 17.

⁷⁴⁷ Weber, *¿Qué es la ...*, 112.

⁷⁴⁸ En 1935 el Ministerio contaba con 26 empleados y también con otros 26 que formaban parte de la Misión Pedagógica Nacional y en 1936 con 58.

labores que antes se desconocían y que hoy se vuelven imprescindibles”.⁷⁴⁹ Si abundamos aún más en el aspecto cualitativo de su estructuración, el cambio mismo de la denominación de la institución (Ministerio de Instrucción Pública por Ministerio de Educación) son muestra evidente de la manera cómo se entendía debía ser su accionar técnico-administrativo.

Si los conceptos de instrucción y educación conciernen a específicas concepciones pedagógicas, la nueva denominación del Ministerio muestra una institución atrapada en los nuevos saberes pedagógicos que pensaron el niño, ya no sujeto para transmitir conocimiento, sino como una totalidad sobre la que se debía intervenir en términos intelectuales, físicos, morales y estéticos con el fin de formarlo “autónomo y libre”. Se trataba de una institución en posesión de una concepción integral de educación. Esa intervención suponía poner en juego, arreglados en conformidad, todos los elementos que hacen parte de lo que se entiende es el mundo escolar: salas de clase, mobiliario, recursos didácticos, libros, programas, horarios, sistemas de evaluación y, por supuesto, un maestro hecho a la medida, que sirviera para alcanzar el bien preciado de ese niño pensado, en última instancia, en términos de sujeto social útil. En este sentido, la división psico-pedagógica, adjunta a la Dirección General de Higiene Escolar y esta misma con todas sus dependencias, corresponde a los lineamientos del método decrolyano que propuso que “el máximo rendimiento de la enseñanza reclama una previa clasificación basada en la estadística y en el examen físico y psíquico del niño”.⁷⁵⁰

Ahora bien, el Ministerio de Educación como espacio centralizado y burocratizado pudo sobre esa base profundizar su área de dominio en un aparato escolar que le fuera escurridizo cuando operó la descentralización, al mismo tiempo que creó

⁷⁴⁹ “Los problemas...”, 15.

⁷⁵⁰ Decroly en Moreno G, Poblador y Del Río, *Historia de la Educación...*, 448.

las condiciones para expandir su injerencia en los espacios rurales, sobre la base del interés expresado de “incorporar a los indígenas a la cultura nacional”. Así pues, la preocupación por establecer escuelas en esas áreas⁷⁵¹ fue notable, como lo demuestra el hecho de que para su atención profesional se llegaron a fundar doce normales rurales: el de Uyumbicho en 1936, bajo la dirección de Reinaldo Murgueytio y luego el de San Gabriel, Otavalo, Pujilí, Pelileo, Alausí, San Miguel de Bolívar, Santa Rosa, Chone, Esmeraldas, San Pablo de Lago y Cariamanga.

El notable crecimiento de escuelas es un síntoma de lo expuesto: si en 1924 eran 1.170, entre 1948-1949 subieron a 2.683, es decir hubo un incremento de 1.513 escuelas en veinte y dos años, por lo tanto en términos porcentuales un aumento del 56,39%.

⁷⁵¹ Aunque el garcianismo propuso, por primera vez, dentro de su programa educativo la creación de un “Colegio Normal” para indígenas, es conocido que sólo a partir de la Revolución Liberal surgió un proyecto amplio de educación rural. Con este propósito, el gobierno de Eloy Alfaro estableció las escuelas prediales, llamadas así a las que por ley debían sostener los dueños de las haciendas para ofrecer educación a los hijos de los campesinos que trabajaban en sus predios. Esta disposición liberal suscitó resistencias, de tal manera que solo a principios de la Revolución Juliana se pudo poner en práctica. En 1928 había 83 escuelas prediales establecidas, la mayoría concentradas en la Provincia de Pichincha. La ley de educación de 1938 las suprimió y a cambio obligó a los terratenientes y a los “usufructuarios de asientos mineros para la explotación de hidrocarburos y o minerales en general” a pagar un impuesto anual para ayudar a sostener la educación pública rural. Ley de Educación Primaria y Secundaria, del 8 de abril de 1938

Tabla 20: NÚMERO DE ESCUELAS POR CLASES

AÑO	FISCALES	MUNICIPALES	PARTICULARES	PREDIALES
1924	1.170	127	191	0
1928	1.371	99	218	83
1930	1.492	114	187	71
1931	1.638	155	212	76
1932	1.674	175	222	63
1933	1.673	197	223	65
1934	1.818	221	226	71
1935	1.802	237	221	69
1936-1937	2.040	222	286	101
1938	2.022	296	305	99
1939	2.374	248	242	
1940	2.412	347	272	
1941	2.383	344	276	
1942	2.470	342	302	
1943	2.416	349	345	
1944	2.500	352	369	
1945	2.400	372	325	
1946	2.503	392	333	
1947-1948	2.678	428	430	
1948-1949	2.683	487	481	

Fuente: Informes de los Ministros de Educación a la Nación (varios años entre 1924 y 1949).

Elaboración: Sonia Fernández Rueda

Tabla 21: NÚMERO DE ESCUELAS FISCALES POR PROVINCIAS DE LA SIERRA Y LA COSTA⁷⁵²

Provincia	1931	1945	1948
Carchi	89	124	132
Imbabura	110	133	142
Pichincha	178	218	220
Cotopaxi	112	161	173
Tungurahua	116	162	159
Chimborazo	107	167	164
Bolívar	83	118	121
Cañar	69	115	104
Azuay	151	228	217
Loja	126	195	189
El Oro	62	93	130
Los Ríos	55	74	111
Guayas	147	210	240
Manabí	166	218	224
Esmeraldas	67	81	86
Totales	1.638	2.297	2.412

Fuente: Informes de los Ministros de Educación a la Nación (1931, 1945 y 1948).

Elaboración: Sonia Fernández Rueda

Hay un correlato entre esas cifras con el aumento del número de niños escolarizados en este período (Tabla 22). Ese crecimiento se debió, según el Ministro de Educación José Miguel García, no solo al incremento poblacional infantil, sino a la presión que los padres de familia ejercían sobre el Estado por escuelas.⁷⁵³

⁷⁵² El número total de escuelas en los años 1945 y 1948 no coincide con las cifras consignadas para esos mismos años en la tabla Nro.20. Tomadas tal como constan en los respectivos Informes de los Ministros a la Nación, a pesar de la diferencia que muestran, en todo caso, dan cuenta del más o menos sostenido crecimiento del número de escuelas en el país durante el período.

⁷⁵³ Gustavo Darquea Terán, Informe a la Nación del señor Ministro de Educación Pública Lic. Gustavo Darquea Terán, Año 1949-1950 (Quito: Editorial Colón, 1950), 11.

Tabla 22: NÚMERO DE ALUMNOS POR CLASES DE ESCUELAS

AÑOS	Fiscales	Municipales	Particulares	Prediales	Total
1916					97.395
1920					105.374
1924					112.219
1928	96.178	8.101	23.019	1.448	128.746
1930	98.136	7.692	26.954	2.929	134.711
1931	110.671	9.167	27.216	2.011	149.065
1932	115.800	10.269	26.456	1.670	154.195
1934	127.783	13.089	28.448	2.726	172.046
1935	134.030	14.355	30.823	2.430	181.638
1936-1937	158.618	15.558	30.365		209.649
1939					221.031
1940					217.203
1941	177.659	30.039	41.207		248.905
1942	177.904	23.299	42.578		243.781
1943	195.243	21.766	46.119		263.128
1944-1945	178.723	25.048	48.890		252.661
1946-1947	199.656	29.243	55.153		284.052
1947-1948	225.756	34.445	68.044		328.245
1948-1949	236.429	39.397	68.532		344.358

Fuente: Informes de los Ministros de Educación a la Nación (varios años entre 1916 y 1949)
Elaboración: Sonia Fernández Rueda

Ahora bien, si el Estado, a través de la educación, penetró en esta etapa consolidado en las áreas rurales, en la Amazonía, región tradicionalmente al margen de los proyectos estatales de unificación nacional, su presencia decidida educativa solo se hizo sentir luego de la guerra con el Perú; este hecho que corrobora lo muy bien sostenido por Trujillo que: “solo la guerra gestó una nueva forma de conciencia nacional en torno a la región amazónica”, sobre la que hasta antes de 1941 pendía una concepción oligárquica de un “espacio donde no es posible ninguna forma de ocupación productiva y por ende social”.⁷⁵⁴ Efectivamente, en 1913 en la “inmensa región oriental

⁷⁵⁴ Jorge Trujillo León, “La Amazonía en la Historia del Ecuador”. En *Nueva Historia del Ecuador*, ed. por Enrique Ayala Mora, vol. 12 (Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1992), 243.

no funcionaba ninguna escuela fiscal ni misional”⁷⁵⁵ y en 1928 las pocas estatales que deben haberse creado para entonces estaban bajo la dependencia del Ministerio de Previsión Social,⁷⁵⁶ que luego pasaron a la del Ministerio de Defensa Nacional, tal como informó Teodoro Alvarado Olea, Ministro de Educación en 1938.⁷⁵⁷ El mapa escolar elaborado en 1931 por el Ministerio de Educación (Ver Anexo 4) muestra de inmediato un espacio marginado, disociado de los servicios escolares y, por lo tanto, desprendido del interés estatal.

Sólo en enero de 1941 las escuelas de la región oriental (49 en total) pasaron a manos del Ministerio de Educación, de acuerdo a la Ley Especial de Oriente dictada por el Congreso Nacional de 1940.⁷⁵⁸ Encadenadas a esta Secretaría de Estado, su administración quedó a órdenes de varias Direcciones Provinciales: Carchi, Imbabura, Pichincha, Tungurahua, Chimborazo, Azuay y Loja y bajo la supervisión de inspectores escolares para cada una de las respectivas provincias orientales.⁷⁵⁹ Aunque los procesos educativos vividos en la Región Oriental sería objeto de otro trabajo, en la etapa de nuestro estudio los fines propuestos para esta escuela por el Ministerio giraron, tal vez como era de esperarse, en torno a la vigorización de la raza, la incorporación de los indígenas a la cultura nacional, la mejora de la producción y “de modo especial, a que se grabe en los niños la imagen de la Patria con rasgos de profunda nacionalidad”.⁷⁶⁰ Los ingredientes de los programas de estudio estuvieron salpicados de temas relativos a derechos territoriales, servicio militar obligatorio o a la importancia geográfica de la

⁷⁵⁵ Murgueytio, *Bosquejo histórico de la...*, 113.

⁷⁵⁶ Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correo, Telégrafo, etc. a la Asamblea Constituyente (Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1928), 10.

⁷⁵⁷ Teodoro Alvarado Olea, Informe a la Nación. 1937-1938 (Quito: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, 1938), 29.

⁷⁵⁸ En 1943 la región oriental pasó a tener 57 escuelas públicas y 19 misionales. Ministerio de Educación Pública, Resolución Nro. 223 en “Distribución de las Escuelas de Oriente a órdenes de las Direcciones Provinciales de Educación”, en *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 118 (marzo 1943): 132-136.

⁷⁵⁹ *Ibíd.*

⁷⁶⁰ Luis A. Larco, “Organización y funcionamiento de la escuela primaria en la Región Oriental Ecuatoriana”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 17 (junio, 1942): 139.

amazonía.⁷⁶¹ Evidentemente, se trataba de sortear los olvidos y las miradas fantasiosas y míticas en torno a la región. Paradójicamente, la guerra, con su coste territorial, promovió un Ministerio de Educación interesado en ampliar su ámbito de acción en la amazonia, consolidándose de esta manera el sistema nacional de educación, imbricado, en este momento, a razones socio-biológicas, económicas e identitarias.

⁷⁶¹ “Algunas actividades relacionadas con las escuelas de Oriente”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, n.º 116 (enero 1942): 160-161.

CONCLUSIONES

Este trabajo enfocó su interés en comprender la manera cómo los niños y los maestros, objetos de discursos, fueron construidos en el periodo 1925-1948 en sujetos de un tipo determinado.

En medio de un contexto histórico marcado por la inestabilidad política, la crisis y la diversificación económica, el crecimiento de los sectores medios y su irrupción en la vida política del país, el descreimiento de los sectores subalternos en las tradicionales elites políticas, los procesos de modernización y el interés por la “cuestión social”, hemos evidenciado que la escuela en el periodo de estudio ya no fue, como en la etapa liberal, un espacio de disputa entre el poder civil y el eclesiástico, ni una institución pública de disciplinamiento ideológico orientada con preferencia a laicizar las mentes de los niños y a subvertir, por lo tanto, percepciones dogmáticas católicas. La Iglesia, en una situación de repliegue sobre el control de los espacios escolares, al vislumbrar que la educación laica liberal de principios del siglo XX había iniciado un proceso sin retorno, dirigió sus esfuerzos principalmente a mantener cautiva a una población escolar de niños de las elites conservadoras y a defender la que llamó “educación libre”. Por el contrario, la escuela pública en este periodo fue un campo propicio para gestar un nuevo tipo de individuo en términos bio-psicológicos. Si los pedagogos -intelectuales socialistas- sostuvieron que el laicismo ya no era suficiente recurso para liberar al hombre, la escuela, como hemos visto, debía encaminar sus esfuerzos a la “formación de una nueva humanidad” evolucionada, regenerada, productiva y activa.

Esta nueva función que le fue asignada a la escuela llevó a plantearla como un campo de acción de médicos, higienistas, psicólogos y como un espacio al que, en concomitancia, se le adscribieron una serie de programas que rebasaron los específicos de su incumbencia.

La base de sustentación de estas miradas en relación a la escuela no solo fue el resultado de los nuevos saberes pedagógicos y humanos apropiados por los intelectuales de la época, sino la compleja conjunción de muchos factores. La nueva visión se encontró adherida a las percepciones negativas que los intelectuales, el Estado y las elites tenían sobre lo que dieron en llamar “la raza ecuatoriana”; a los procesos más amplios de modernización que experimentaba el país, usufructuario de las transformaciones tecnológicas y de las miradas también modernizantes que sobre lo social se tenían desde mucho tiempo atrás en Europa y Estados Unidos; y al interés estatal por gestionar una población productiva que sirviera a los intereses económicos de las elites y de un Estado que miraba por recursos fiscales provenientes de los impuestos que generaban las ventas al exterior, venidos a menos con la caída de las exportaciones de cacao.

En medio de esta situación se revirtieron las miradas en torno a los maestros y en relación a los niños. Si a la escuela se le asignaron esas nuevas funciones, indudablemente quienes debían concretarlas eran los maestros. Sobre la base del conjunto de aspectos que presionaron lo escolar, y asumidos por los pedagogos vanguardistas los nuevos saberes pedagógicos casi como doctrinas y como referentes fundamentales para denunciar los “males” que aquejaban a la escuela, se intentó desconstruir el sujeto maestro “tradicional” a través de una serie de dispositivos y formar un nuevo sujeto “moderno”, apropiado de las nuevas metodologías y presupuestos pedagógicos, capaz de respetar la libertad del niño y su libre predisposición a la actividad, de establecer nuevas relaciones educativas con sus alumnos, de examinar los más recónditos aspectos de su vida y, en última instancia, de formar la ansiada nueva humanidad.

Hemos visto cómo estos mismos maestros objeto del nuevo discurso pedagógico, bajo la influencia y liderazgo de los intelectuales pedagogos y/o partirizados en las vanguardias socialistas, se organizaron y demandaron al Estado reivindicaciones sociales y económicas. Se trató de una movilización que no vino sola, sino que acompañó la presencia más amplia del movimiento obrero de estos años en el Ecuador. Desde esta perspectiva, el maestro no solo se asumió como tal, sino que desde el punto de vista clasista y político esgrimió un discurso que no reconoció su pertenencia a los sectores medios, sino que exaltó su pertenencia al “pueblo”. Este maestro politizado y subversivo se arrogó a sí mismo el papel de conductor político de los obreros, y reclamó para sí la dirección de los destinos educativos del país, al mismo tiempo que promocionó el discurso de incorporación de los indígenas a la ciudadanía, entendida en términos de liberación y redención.

Los niños, los olvidados prácticamente por la historiografía ecuatoriana, fueron también dotados de un nuevo sentido en esta etapa. Es en este momento cuando, a la luz de la Escuela Nueva, se impulsó el discurso que los concibió como individuos en desarrollo, a los que les correspondían características corporales y psicológicas distintas a las del adulto, demonizándose la visión anterior que los percibió como adultos en miniatura, tal como dejan ver las denuncias que en los ambientes educativos se hacían escuchar al respecto. *El siglo de los niños* (1900), título del libro de la sueca Ellen Key, fue apropiado como símbolo de las nuevas miradas que se querían imponer en torno a los niños en las escuelas y en los hogares. A la luz del discurso que les reconoció con sus especificidades propias, los niños fueron sometidos a un poder-saber que lejos de liberarlos les hizo objeto de examen y, a sus efectos, de prácticas divisorias que hicieron surgir los niños normales, anormales, delincuentes, irregulares, o los peligrosos. Si el discurso racista pensó en degeneración junto a regeneración, el

concepto de vigorización y de reversión se plasmó en intervenciones corporales y psicológicas sobre los niños, que motivaron sospechas sociales conservadoras.

El pueblo “abyecto y degenerado”, como hemos visto, podía alcanzar su redención institucionalizándose masivamente en la escuela, en medio de una propuesta pedagógica de sello biologista, que retroalimentaba las posibilidades regenerativas. Pero la idea de vigorización no vino sola, ya que en las circunstancias económicas del país la formación del individuo que labora orientó también uno de los grandes objetivos educacionales. En definitiva, sujetos vigorosos que sirvieran para desempeñarse en actividades manuales fueron en última instancia los que se demandaron a la escuela, pero no solamente con propósitos económicos, sino también políticos y morales. En medio de una identidad nacional que se percibía menoscabada, el ecuatoriano vigoroso y trabajador se entendió como puente de encuentro con una demandada identidad positiva de la ecuatorianidad.

ANEXOS

ANEXO 1

NÚMERO DE EMPLEADOS DEL SECTOR PÚBLICO ENTRE LOS AÑOS 1925 -1944

DEPENDENCIAS	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944
Presidencia de la República			13	16	25	17	11		15	16	31	33	40	35	34		32	32	33	33
Ministerio del Interior			32	49	66	73	107		110	118	141	209	124	382	371		279	405	381	282
Policía			697	809	809	812	695		699	688	868	1.028	1.123							
Ministerio de RR. EE.			87	98	110	104	80		74	65	91	104	107	105	112		119	124	129	139
Min. de Guerra, Marina y Aviación				5.061	5.835	5.801	5.722		5.273	5.345	8.330	d.r	d.r		d.r		d.r	d.r	d.r	d.r
Min. de Hacienda			185	259	432	430	250		216	227	335	350	189	528	574		579	536	611	699
Adm. Aduanas de la República			29																	
Of. de la República												216	227							
Dpto. Bancario y de Seguros													28							
Min. Instrucción Pública			645	885	1.030	970	935		974	941	1.280	889	721	1361	1.474		1.419	1.467	1.777	1.591
Min. Prevención Social y Trabajo				93	93	88					65	49	87	197	137		62	288	289	282
Min. de OO. PP.: Agricultura y							277		147	151	58	270	435	552	673		512	524	541	517
Obras y Servicios Públicos			8																	
Min. Agricultura															81		98	92	228	161
Servicios de Sanidad e Higiene			45																	
Junta Central de Asistencia Púb. de			288																	
Poder Legislativo			2	2	85	91	91	91	91	91	3	3	3	3	101		95	95	5	100
Poder Judicial				54	62	61	59	24	57	59	60	69	99	110	121		115	125	123	124
Procuraduría General					6	7	6		6	6							8	7	7	8
Contraloría General				88	110	118	114		128	129				110	136		137	162	156	156
Empleados del Concejo de Estado					4	5	5		6	6							8	7	7	8
TOTAL			2.031	7.414	8.667	8.577	8.352	115	7.796	7.842	11.262	3.220	3.183	3.383	3.814		3.463	3.864	4.287	4.100

Fuente: Cecilia Durán C., *Irrupción del sector burócrata en el Estado ecuatoriano: 1925-1944. Perspectiva a partir del análisis de la vida cotidiana de Quito*, (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2000), 36.

Elaboración: Cecilia Durán C.

ANEXO 2

PRINCIPIOS DE LA ESCUELA NUEVA (ENA)

En cuanto a la organización general

1. La EN es un laboratorio de pedagogía práctica que se propone servir de orientación a las escuelas oficiales.
2. La EN es un internado con una atmósfera tan familiar como sea posible.
3. La EN está instalada en el campo.
4. La EN agrupa a los alumnos en “pabellones” de diez a quince miembros.
5. La EN práctica la coeducación.
6. La EN debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día.
7. La carpintería ocupa el primer lugar entre estos trabajos. Son recomendables también la jardinería y la crianza de ganado.
8. Deben ser posibles los trabajos libres
9. La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes.
10. Excursiones al campo (camping).

En cuanto a la formación intelectual

11. Desarrollar el juicio más que la memoria
12. Especialización espontánea al lado de la cultura general.
13. La enseñanza está basada sobre hechos y experiencia.
14. Por consiguiente, la EN se apoya en la actividad personal del niño.
15. La enseñanza está basada en el interés espontáneo de los niños.
16. El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sea en los libros, periódicos, etc., y después en una clasificación según un cuadro lógico.
17. El trabajo colectivo consiste en una ordenación o elaboración lógica en el común de documentos particulares.
18. La enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana.
19. Tratar solamente una o dos materias por día; la variedad surgirá del modo de enseñarlas.
20. Tratar pocas materias por mes y trimestre.

En cuanto a la formación moral

21. La educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad.
22. El sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria.
23. No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa.
24. Los castigos y sanciones negativas consisten en poner al alumno en condiciones de alcanzar mejor el fin considerado como bueno.
25. Autoemulación
26. La EN debe presentar una atmósfera estética y acogedora.
27. Música colectiva, cantos a coro y orquesta.
28. La educación de la conciencia consiste principalmente en los niños en recitadores moralizadores.
29. La mayor parte de las escuelas nuevas observan una actitud religiosa sin sectarismos y practican la neutralidad confesional.

(El siguiente principio se añadió después)

30. La EN prepara al futuro ciudadano no solamente con vistas a la nación sino también a la Humanidad.

Fuente: Planchard Émile, *La Pedagogía contemporánea*, (Madrid: Rialp,1949), 253-255, en María del Mar del Pozo Andrés, “La renovación de los métodos de enseñanza: el movimiento de la Escuela Nueva”. En *Psicología y pedagogía en la primer mitad del siglo XX*, coord. por Gabriela Ossenbach Sauter (Madrid: UNED Ediciones, 2003), 52-51.

ANEXO 3

BIBLIOGRAFÍA PRODUCIDA ENTRE 1926 Y 1945 POR PEDAGOGOS ECUATORIANOS SOBRE LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX

ARELLANO MONTALVO, P. “El método Decroly. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año IX, n.º 86-89 (abril 1934): 22-25.

ANDRADE Y A, Ignacio, “La Escuela Nueva en el Ecuador”. *Boletín del Sindicato de Educadores del Azuay*, t. I (marzo-mayo 1939): 4-16

BRAVO G., Luis R. “La pedagogía decrolyana”. *Boletín del Instituto Normal Juan Montalvo*, n.º 3 (junio 1940): 153-162.

_____. “Los grandes pedagogos: Eduardo Claparède”. *Aula*, Año I, n.º 1 (diciembre 1941): 6-8.

_____. *El sistema decrolyano*. Cuenca: Editorial El Tiempo, 1942.

_____. *La Escuela Nueva*. Cuenca: Editorial El Tiempo, 1942.

CARBO, Edmundo. “Nuestros ensayos de Escuela Nueva. *Revista del Centro de Investigaciones Educativas*, n.º 2 (mayo 1936): 38-56.

CHAVES, Fernando. “Las ideas Metodológicas del Dr. Decroly”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año III, n.º 25 (abril 1928): 37-49.

_____. “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VII, n.º 62-63 (enero-febrero 1931): 24-29.

_____. “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública. Año VI, n.º 59, 60, 61 (octubre-diciembre 1931): 25-31.

_____. “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VII, n.º 64-65 (marzo-abril 1932): 22-29.

_____. “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 66-67 (mayo-junio 1932): 27-36.

_____. “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”, *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 68-73 (julio-diciembre 1932): 8-16.

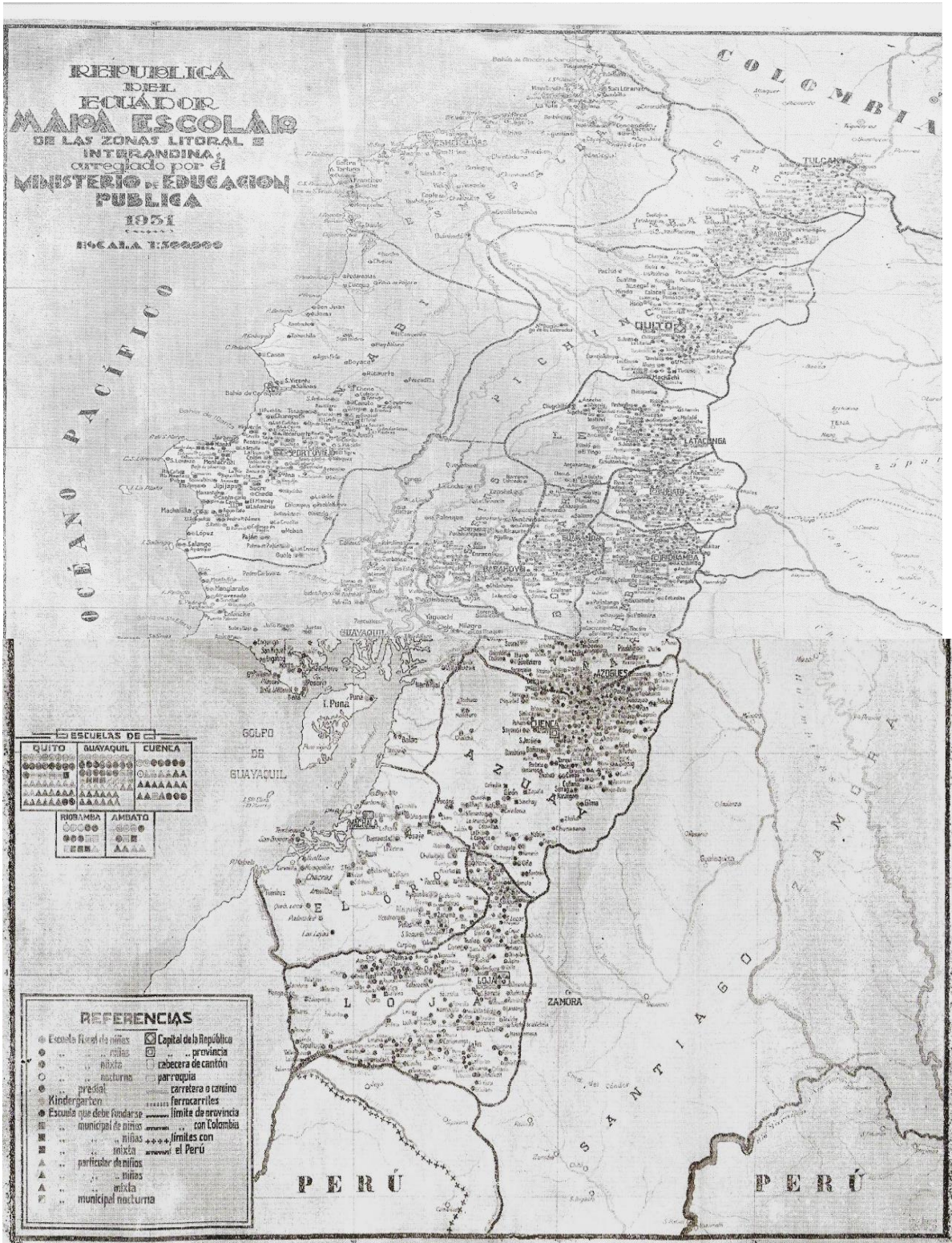
_____. “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 76 (marzo 1933): 29-31.

- _____. “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 77 (abril 1933): 1-5.
- _____. “Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 78 (mayo 1933): 1-4.
- FERRANDIZ ALBORZ, F. “La Escuela Nueva en el Ecuador”. *Bloque*. Revista trimestral, Año II, n.º 4 (marzo 1936): 243-258.
- FLORES, Abelardo. “Renovemos la Escuela”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año IV, n.º 41 (agosto 1929): 1-3.
- GALARZA, Rafael. “El fracaso de los métodos modernos de enseñanza”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III-IV (marzo-abril 1936): 322-329.
- GALVÁN, L. E. “La nueva escuela decrolyana”. *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Año I, n.º 8 (mayo 1930): 345-346.
- GUEVARA WOLF, Ernesto. “Algunas consideraciones sobre la aplicación del método de los centros de interés”. *Horizontes*. Revista del Instituto Normal del “Juan Montalvo”, Época III, n.º 10 (abril 1931): 11-13.
- _____. *La Escuela Nueva*. Quito: Tipografía Salesiana, 1932.
- _____. “Nuevos ensayos educativos”. *Educación*. Órgano del ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 76, (1933): 66-71.
- _____. “Algunas anotaciones sobre la adaptación del sistema Decrolyano”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 74-75 (enero-febrero 1933): 19-21.
- _____. *La Escuela Nueva. (Ensayos de los Centros de Interés en el Segundo Grado de la Escuela Primaria y algunas indicaciones metodológicas para la enseñanza en el Tercero* Guayaquil: Imprenta y Papelería Gráficas Reyes, 1937.
- _____. *La Escuela Nueva*. Guayaquil: Imprenta y Papelería Gráfica Reyes, 1937.
- LUZURIAGA, Lorenzo. “La pedagogía del equipo”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 20 (noviembre 1927): 23-26.
- MONTERO CARRIÓN, José A. *Problemas higiénicos y educativos actuales*, Quito, Talleres Gráficos de Educación, 1942
- MORA, César M. “Hacia la Escuela Nueva”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 16, julio 1927): 5-17.

- _____. “Hacia la Escuela Nueva”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 17 (agosto 1927): 3-8.
- MURGUEYTIO, R. “La reforma educacional en experimentación”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año VI, n.º 59, 60, 61 (octubre a diciembre 1931): 43-47.
- PASQUEL, Leonardo. “La concepción funcional de la educación”. *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Época III, n.º 18 (1941): 13-18.
- RAMÍREZ, Rafael, “Sonata de primavera”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, (enero 1936): 49-52.
- RIVADENEIRA, Carlos A. “Algunas ideas sobre la Escuela de Herbart y la Escuela Decrolyana”, *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Época III, n.º 18 (1941): 72-80.
- SILVA, César. *La Escuela Nueva. Ensayo de los Centros de Interés en el primer grado de la escuela primaria*. Quito: Escuela Tipográfica Salesiana, 1932.
- TORRES, Luis F. “El Doctor Decroly. Su personalidad, sus principios y su obra. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año VIII, n.º 74-75 (enero-febrero 1933): 6-18.
- _____. “Nuevas orientaciones educativas”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año IX, n.º 90-97 (mayo-diciembre 1934): 1-3.
- _____. “La infancia.– Su función. Concepciones predominantes. Sus etapas”, *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Época III, n.º 18 (1941): 19-25.
- UZCÁTEGUI, Emilio. “Vitalicemos la enseñanza!”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año I, n.º 3 (junio 1926): 1-5.
- _____. “Los grandes Pedagogos contemporáneos”. *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Año I, n.º 6 (enero 1930): 228-240.

ANEXO 4

MAPA ESCOLAR DE LAS ZONAS LITORAL E INTERANDINA (1931)



Fuente: Informe que el Ministro de Educación Pública, Bellas Artes, Deportes, etc., presenta a la Nación en 1931, Quito, Talleres Tipográficos Nacionales, 1931

BIBLIOGRAFÍA

Archivos y bibliotecas

AFL: Archivo de la Función Legislativa

AUC: Archivo de la Universidad Central

BAEP: Biblioteca Aurelio Espinosa Pólit

BM: Biblioteca Municipal

BN: Biblioteca Nacional

BPUCE: Biblioteca Pontificia Universidad Católica del Ecuador

BUASB: Biblioteca Universidad Andina Simón Bolívar

Boletines, periódicos, revistas de la época

El Sol (Quito), 1925

El Comercio (Quito), 1925-1948

El Día (Quito), 1931

Anales de la Universidad Central (Quito), 1930-1931

Baluartes. Semanario Político Socialista (Quito), 1932

Bloque. Revista trimestral (Loja), 1936

Boletín. Órgano del CEN del Sindicato de Educadores (Quito), 1939

Boletín del Colegio Militar (Quito), 1938

Boletín del Instituto Normal "Manuel J. Calle" (Cuenca), 1940

Boletín del Sindicato de Educadores del Azuay (Cuenca), 1939

Boletín de Higiene Escolar (Quito), 1939, 1940

Boletín Unión Panamericana, 1931

Cuadernos pedagógicos (Quito), 1941

Educación. Revista mensual para el magisterio. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha (Quito) 1926-1929

Educación. Revista mensual. Órgano del Ministerio de Educación Pública (Quito), 1930-1942

Educación Católica. Revista pedagógica mensual (Quito), 1937

Educación y Letras (Quito), 1946

Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Órgano de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Universidad Central del Ecuador (Quito), 1948

Horizontes. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo” (Quito), 1929, 1931, 1937, 1940, 1941, 1944

Labor. Revista órgano del Magisterio del Azuay (Cuenca), 1942

Mensaje. Revista de la Biblioteca Nacional (Quito), 1931 y 1937

Orientaciones. Revista mensual del Instituto Normal “Manuel J. Calle”, (Cuenca), 1931-1935

Prorsus. Órgano del Instituto Superior de Pedagogía y Letras de Guayaquil (Guayaquil), 1943

Revista del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Central (Quito), 1936

Revista Ecuatoriana de Educación (Quito), 1942, 1947, 1948, 1951, 1959

Fuentes primarias

Informes y documentos oficiales

Dillon, Luis Napoleón. Informe anual que Luis N. Dillon Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, presenta a la Nación en 1913. Vol. I. Quito: Imprenta y Encuadernación Escuela de Artes y Oficios, 1913.

Informe que el Sr. Dr. (Médico) Francisco E. Toledo, Director de Estudios de la Provincia de Loja, presenta al Ministro de Instrucción Pública, 1913.

Informe que el Sr. Pío Vicente Corral, Director de Estudios de la Provincia de El Oro, presenta al Ministro de Instrucción Pública, 1913.

Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. a la Asamblea Constituyente. Quito: Tipografía de la Escuela de Bellas Artes, 1927.

Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, etc. a la Asamblea Constituyente. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1928.

Sánchez, Manuel María. Informe que el Ministro de Instrucción Pública, Bellas Artes, Correos, Telégrafos, etc. Presenta a la Nación en 1930. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1930.

- Sánchez, Manuel María. Informe que el Ministro de Educación Pública, Bellas Artes, Deportes, etc., presenta a la Nación en 1931. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1931.
- Cabeza de Vaca, M. Informe que el Ministro de Educación Pública presenta a la Nación. 1932. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1932.
- Villamar, Luis V. Informe del Ministro de Educación Pública a la Nación. 1934. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1934.
- Hurtado, C. E. Informe del Ministro de Educación a la Nación. 1935. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1935.
- Zambrano, Carlos. Informe a la Nación. 1935-1936. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1937.
- Burbano Rueda, G. Informe a la Nación. 1936-1937. Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1937.
- Alvarado Olea, Teodoro, Informe a la Nación. 1937-1938. Quito: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación, 1938.
- Estrada Coello, J. M., Informe del Ministro de Educación. 1939. Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1939.
- Bustamante, Guillermo, Informe a la Nación 1941. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1941.
- Montalvo, Abelardo, Informe a la Nación 1942. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1942.
- Montalvo, Abelardo, Informe a la Nación 1943. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1943.
- González, Marco Tulio, Informe a la Nación 1944-1946. Quito: Talleres Gráficos Nacionales, 1946.
- Darquea Terán, Gustavo. Informe a la Nación del señor Ministro de Educación Pública Lic. Gustavo Darquea Terán, Año 1949-1950. Quito: Editorial Colón, 1950.
- Ministerio de Instrucción Pública, *Estudio social-económico de los escolares laicos de Quito, 1927-1928*. Quito: Tipología de la Escuela de Artes y Oficios, 1929.
- Decreto presidencial de 7 de febrero de 1930 referido al Congreso Pedagógico Nacional. *Educación: revista del Ministerio de Educación Pública*, Año IV, n.º 47 (marzo 1930): 108-109.
- Consejo Superior de Instrucción Pública, Plan de Estudios para las Escuelas elementales y medias de la República. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916.
- _____. Plan de Estudios para las Escuelas Superiores de la República. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916.

Ministerio de Educación, Reglamento y plan de trabajo para los centros escolares urbanos. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1938.

Ministerio de Educación Pública, Plan de Estudios y Programas para las Escuelas Primarias. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1938.

Ministerio de Educación Pública, Reglamento y plan de trabajo para los Centros Escolares urbanos. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1938.

Ministerio de Educación Pública, Plan de estudios y programas para la Educación Primaria. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1941.

Ministerio de Educación Pública, Plan de Estudios y Programas para la Educación Primaria. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1941.

Ley Orgánica de Instrucción Pública, arreglada por Luis Napoleón Dillon. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913.

Reglamento de Régimen Escolar, Capítulo XIV de la Higiene Escolar, mayo de 1916.

Reglamento de Inspección Escolar decretado por Isidro Ayora el 14 de noviembre de 1929.

Tercer Reglamento de Inspección Escolar, mucho más completo, decretado por Velasco Ibarra, el 29 de diciembre de 1934.

Ley de Educación Primaria y Secundaria de la República del Ecuador. Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1938.

Decreto del Escalafón del Magisterio Primario, 25 de octubre de 1929.

Reglamento de Ascensos y Escalafón de Instrucción Primaria, 1930.

Ley de Escalafón del Magisterio 1935.

Ministerio de Educación Pública, Ley de Educación Primaria y Secundaria de la República del Ecuador. Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1938.

Ministerio de Educación Pública, Reglamento Especial de Fiestas, Paseos, Visitas y Excursiones Escolares. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1942.

Ministerio de Educación Pública, Resolución Nro. 223 sobre “Distribución de las Escuelas de Oriente a órdenes de las Direcciones Provinciales de Educación”. *Educación: revista del Ministerio de Educación Pública*, n.º 118 (marzo 1943): 132-136.

Estudios de la época (1914-1950)

- Abad, Gonzalo G. "La disciplina". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º V y VI (mayo-julio 1936): 6-18.
- Albornoz C., Hugo L. "El Sindicato Nacional de Educadores". *Boletín*. Órgano del CEN del Sindicato de Educadores, n.º 1 (enero 1939): 12-14.
- "Algunas actividades relacionadas con las escuelas de Oriente". *Revista Ecuatoriana de Educación*, n.º 116 (enero 1942): 156-162.
- Andrade y A., José Vicente. "¿De qué manera la Escuela Rural podrá incorporar a la Cultura Nacional al niño y al adulto campesinos?". *Labor*. Revista órgano del magisterio del Azuay, n.º 1 (1942): 57-79.
- _____. "Reeducación, no regeneración de la raza indígena". *Orientaciones*. Revista del Instituto Normal "Manuel J. Calle", Año I, n.º 2 (febrero 1930), 55-57.
- Arellano Montalvo, P. "El Método Decroly. Sus aplicaciones en Ecuador". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año IX, n.º 86-89 (abril 1934): 22-25.
- Barrera, Isaac J. "Observaciones y sugerencias. Abnegación, devoción, vocación". *Educación*. Revista mensual. Órgano del Ministerio de Educación Pública, año VI, n.º 57 (junio-julio 1931): 1-3.
- Bastidas, Antonio J. *Contribución al estudio de la protección infantil en el Ecuador*. *Demografía Nacional*. Quito: Imprenta Municipal, 1924.
- _____. "El problema infantil ecuatoriano". *Baluartes*. Semanario político socialista, Año I, n.º 5 (mayo 1932).
- Bastidas Aguirre, Jacinto. "La disciplina y las sanciones en la educación de los irregulares". *Cuadernos Pedagógicos*, n.º 20 (mayo 1941): 21-29.
- Bravo G., Luis R. "La pedagogía decrolyana". *Boletín del Colegio Normal "Manuel J. Calle"*, n.º 3 (junio 1940): 153-162.
- _____. "Consideraciones acerca de la Escuela antigua". *Horizontes*. Revista del Instituto Normal "Juan Montalvo" n.º 1 (junio 1937), 183-197.
- _____. *El sistema decrolyano*. Cuenca: Editorial "El Tiempo", 1942.
- Bustamante, Guillermo. "El Ministro de Educación Pública persigue la formación de un pueblo vigoroso, trabajador, activo y emprendedor". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época VI, N.º 114 (diciembre 1940): 183-186.
- Cabezas, Jorge. "El hogar y la escuela". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época V, n.º 1 (enero-febrero 1938): 42.

- Cadena, Reina M. y A. Rueda Durruty. "Condiciones en las que vive el niño obrero y modo de mejorarlas" *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 58 (agosto-septiembre 1931): 1-3.
- Carvajal, Blanca de. "Premios y castigos en la escuela ecuatoriana". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año IV, n.º 45 (febrero 1930): 29-33.
- _____. "Premios y castigos en la escuela ecuatoriana". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año IV, n.º 47 (marzo 1930): 37-41.
- Casares, Lucrecia de. "Educación Física femenina". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º II (febrero 1936): 217-219.
- Carbo Bravo, Edmundo. "Investigaciones educacionales". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época VI, n.º 114 (diciembre 1940).
- _____. "Cómo la psicología ayuda a resolver los problemas de la educación". *Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*. Órgano de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Universidad Central del Ecuador, Año 1, n.º 2 (abril-junio 1948): 69-78.
- Carbo Bravo, Edmundo y Ermel Velasco Mogollón. *Pruebas mentales con normas obtenidas en nuestro medio*. Quito: Editorial de la Escuela Central Técnica del Estado, 1939.
- Chaves, Fernando. "Las ideas Metodológicas del Dr. Decroly". *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año III, n.º 25 (abril 1928): 37-49.
- _____. "Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VII, n.º 62-63 (enero-febrero 1931): 24-29.
- _____. "Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública. Año VI, n.º 59, 60, 61 (octubre-diciembre 1931): 25-31.
- _____. "Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VII, n.º 64-65 (marzo-abril 1932): 22-29.
- _____. "Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 66-67 (mayo-junio 1932): 27-36.
- _____. "Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía", *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 68-73 (julio-diciembre 1932): 8-16.
- _____. "Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 76 (marzo 1933): 29-31.
- _____. "Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 77 (abril 1933): 1-5.
- _____. "Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía". *Educación*. Órgano del

- Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 78 (mayo 1933): 1-4.
- De Rubira Ramos, J. A. “Normas que regirán la labor educativa en la República”. *El Comercio*. 23 de enero de 1937, 6.
- Drouet, Bolívar. “El medio ambiente y la infancia mórbida”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III y IV (marzo-abril 1936): 376-381.
- “Ecos de la Revista de gimnasia presentada por el Instituto (Nacional Mejía) el 13 de junio” *El Día*, 14 de junio de 1937, en *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Época II, n.º 1 (junio 1937): 118-120.
- “En vísperas del día del maestro. El culto de Montalvo desde la escuela”. *El Comercio*. 12 de abril de 1926, 1.
- Endara, Julio. “Aspectos sociales de la psiquiatría”. *Mensaje*. Revista de la Biblioteca Nacional, n.º 6 y 7 (octubre-diciembre 1937): 27-36.
- Escudero, Jorge y Carlota Félix de Garcés. *Ensayo biotipológico en los menores irregulares y abandonados*. Quito: Imprenta del Ministerio de Educación, 1941.
- Espinosa Tamayo, Alfredo. *El problema de la enseñanza en el Ecuador*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacional, 1916.
- Espinosa, Reinaldo. “La orientación de la educación popular”. *El Comercio*. 8 de septiembre de 1935.
- Espinosa, Reinaldo y César Mora. “La delegación normalista en Guayaquil. Conferencias de los profesores Reinaldo Espinosa y César Mora”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 22 (enero 1928): 7-10.
- Esteves Bejarano, Elio. “Higiene mental e infancia”. *Prorsus*. Órgano del Instituto Superior de Pedagogía y Letras de Guayaquil, Año I, n.º 1 (septiembre 1943): 40-44.
- Estupiñán Tello, Julio. *Síntesis histórica de la educación y del laicismo en el Ecuador*. Esmeraldas: s. r., s. f.
- Ferrière, Adolphe. “Conferencia sustentada en la Universidad de Quito por el Profesor Adolfo Ferrière”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 52 y 53, Quito (enero-febrero 1931): 4-28.
- _____. *La Escuela activa en América Latina*. Madrid: Bruno del Amo, ed., s. a.
- Galarza, Rafael. “El fracaso de los métodos modernos”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III-IV (marzo-abril 1936): 322-328.
- García, Carlos T. “La escuela rural y nuestros indios”. *Orientaciones*. Revista del Instituto Normal “Manuel J. Calle”, Año II, n.º 7 (julio 1931): 168-171.
- García, Leonidas. “Conferencia pronunciada por el Sr. Dr. Dn Leonidas García, Presidente del Congreso de Educación Primaria y Normal del Ecuador,

inaugurado el 26 de mayo de 1930". *Anales de la Universidad Central*. T. XLIV, n.º 272 (abril-junio 1930): 425-445.

_____. "Postulados del educador ecuatoriano", *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º. 15 (mayo-junio 1951), 23-32.

González D., M. M. *Organización de la Escuela de Trabajo "Virgilio Guerrero"*. Quito: Imprenta de la Escuela de Trabajo, s. a.

Guarderas, José I. "Cincuentenario de la Fundación de la Escuela de L'Ermitage". *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año XI, n.º 49 (enero-diciembre 1959): 122-133.

Guevara, Darío. "Nueva Orientación de la escuela ecuatoriana". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º V y VI (junio-julio 1936): 295-299.

Guevara W., Ernesto. "Algunas consideraciones sobre la aplicación del Método de los Centros de Interés", *Horizontes*. Revista del Instituto Normal "Juan Montalvo", Época II, n.º 10 (abril 1931): 11-13.

_____. "Nuevos Ensayos Educativos". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 76 (marzo 1933): 66-72.

_____. *La Escuela Nueva*. Guayaquil: Imprenta y Papelería Gráfica Reyes, 1937.

_____. *La Escuela Nueva (Ensayo de los Centros de Interés en el Segundo Grado de la Escuela Primaria y algunas indicaciones metodológicas para la enseñanza en el Tercero)*. Guayaquil: Imprenta y Papelería Gráficas Reyes, 1937.

Haro, Juan B. "El problema de los niños desamparados y difíciles. Sus antecedentes y proyecciones sociales". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º II (febrero 1936): 221-227.

Heredia, José Félix, S. J. et al. "Memoria presentada al Primer Congreso Mariano del Ecuador, acerca de la Educación religiosa del niño en la familia", En *Memoria de las Bodas de Plata de la Dolorosa del Colegio*, tomo 2. Quito: La Prensa Católica, 1933.

Hurtado, Cristóbal. "La estadística cultural". *Educación y Letras*, n.º 1 (enero 1946): 147-160.

Irigoyen S., Eliecer. "Rol del SEE (Sindicato de Educadores Ecuatorianos) en el concierto nacional". *Boletín*. Órgano del CEN del Sindicato de Educadores. Órgano del Comité Ejecutivo Nacional, no. 1 (enero 1939): 11.

_____. Sindicato nacional de educadores. Quito: Publicaciones CEN, s. a.

Jarrín, Luis H. "Biología y pedagogía". *Horizontes*. Revista del Instituto Normal "Juan Montalvo", n.º 1 (junio 1937): 68-73.

_____. "Acción del normalismo en la Educación Popular". *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 1 (marzo-abril 1951): 57-66.

- “La Educación Cívica y las Fiestas Patrias”. *El Comercio*. 25 de mayo de 1935.
- “La fiesta del Maestro. Breve reseña histórica. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época IV, n.º 1 (abril 1937): 12-26.
- Larco, Luis A. “Organización y funcionamiento de la escuela primaria en la Región Oriental Ecuatoriana”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 117 (junio 1942): 138-143.
- _____. *Historia de la educación ecuatoriana y sus problemas actuales*. Quito: Editorial Fray Jodoco Ricke, 1948.
- Larrea, Julio. “La orientación de la educación primaria”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º II (febrero 1936): 238-241.
- _____. *Problemas de la educación ecuatoriana*. Quito: Imprenta Talleres Gráficos de Educación, 1939.
- “Los problemas educativos”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º V y VI, (mayo-julio 1936): 6-18.
- Mancero, Luis. “Orientaciones de la Escuela Nueva Católica”. *Educación Católica*, Año I, n.º 2 (febrero 1937): 41-43.
- _____. “La preparación de los maestros”. *Educación Católica*. Año I, n.º 3 (marzo 1937): 80-83.
- Madrigal Mora, Carlos. “Cultura física escolar”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 78 (mayo 1933): 29-34.
- Mejía E., Eloy. “Práctica demostrativa”. *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo, Época III, n.º 16 (abril 1940): 74-75.
- _____. “Postulados del educador ecuatoriano”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 15 (mayo-junio 1951).
- Mena Dávila, S. M. “La vida intelectual del niño proletario”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VI, n.º 57 (junio-julio 1931): 43-46.
- Merino, Isidoro Virgilio. “Hacia la Escuela Nueva”. *Mensaje*. Revista de la Biblioteca Nacional, n.º 6 y 7 (octubre-diciembre 1937): 75-89.
- Mora, Alfredo H. “El sindicato de Maestros como necesidad y como aspiración”. *Boletín del Sindicato de Educadores del Azuay*, t. I, n.º 1 (marzo-mayo 1939): 1-3.
- Mora, César. “Hacia la Escuela Nueva”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 16 (julio 1927): 3-8.
- _____. “Hacia la Escuela Nueva”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 17 (agosto 1927): 3-8.

- _____. “La delegación normalista en Guayaquil. Regionalismo, federalismo, separatismo.- Tópicos de algunas conferencias”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año II, n.º 21-31 (diciembre 1927).
- _____. “Problemas socio-pedagógicos”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año III, n.º 34-36 (1931): 45-50.
- _____. “La Escuela Activa y la pedagogía de Osorio”. *El Comercio*. 3 de mayo de 1935.
- Mora M., César, J. B. Diefferding, Neptalí Zúñiga, Raúl Arias, Julio Tobar y Néstor Vásquez. “Primeros resultados de las investigaciones mentales realizadas en las escuelas de Guayaquil”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año I, n.º III y IV (marzo-abril 1936): 339-349.
- Mora Reyes, Alfredo. “La Escuela Nueva en el Ecuador”. *Bloque*, Año II, n.º 4 (marzo 1936): 243-253.
- “Movimiento psicotécnico en el Ecuador”. *Educación y Letras*, Año I, n.º 3 (julio 1929): 84-85.
- Murgueytio, Reinaldo. “Los Centros Pedagógicos”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. Año III, n.º 34-36 (marzo 1929): 4-15
- _____. “Dos fundaciones policiales. El asilo Antonio Gil y la Escuela Correccional de Quito”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. Año III, n.º 37-38 (abril-mayo 1929): 12-20.
- _____. “El estandarte del magisterio nacional no ha sido arriado”. *El Comercio*. 13 de mayo de 1935, 3.
- _____. “Normal Rural de Uyumbicho”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época VI, n.º 112 y 113 (enero-junio 1940): 122-139.
- _____. *Educación de espíritu indígena*. Quito: Imprenta del Ministerio de Gobierno, 1944.
- _____. Domicilios del Normal Juan Montalvo: La Guaragua, La Platería, El Olimpo y El Placer”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 140-153.
- Orbe, José Estuardo. “Evolución de la disciplina educacional, en el Ecuador”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año 10, n.º 98-100 (enero-marzo 1935): 35-39.
- Ortiz Aulestia, Elisa. *Realidad rural i supervisión escolar. Estudio social-educativo del medio rural ecuatoriano*. Quito: Imprenta y Encuadernación Americana, 1941.
- Ortiz B., Emma Esperanza. “La educación física escolar y el feminismo moderno”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 47 (marzo 1930): 77-78.

- Palma M., J. Ricardo. *Por el porvenir del niño*. Guayaquil: Imprenta Evolución, 1930.
- Peralta, José. *Años de lucha*. T. III. Cuenca: s. r., 1976.
- Pérez Borja, Francisco. “La delincuencia de los menores” *El Sol*. 10 de septiembre de 1925.
- Pico R., Julia Marieta. “Organización escolar”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 66 y 67 (mayo-junio 1932): 78-85.
- Reyes, Oscar Efrén. “El prejuicio clerical en el Ecuador y la nueva enseñanza”. *Horizontes*. Revista del Instituto Normal Juan Montalvo, Año I, n.º 4 (octubre 1929): 148-149.
- Rodríguez R., Ignacio. “Formación del maestro primario”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época IV, n.º 1 (abril 1937): 82-85.
- Romero, Oscar A. “Nuevas orientaciones de la Estadística Escolar y del Escalafón del Magisterio”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 115 (agosto 1941): 123.
- Sánchez, Carlos R. “Tópicos escolares. La Escuela al Aire Libre”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año III, n.º 37-38 (abril-mayo 1929): 41-42.
- Servicio de Información de la Oficina Internacional de Educación. “La Escuela al Aire Libre”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año, VIII, n.º 76 (marzo 1933): 89-91.
- Sindicato Nacional de educadores. “La defensa de Clase”. *Boletín*. Órgano del CEN del Sindicato de Educadores, n.º 1 (1939): 15-17.
- Tello, Franklin. “Palabras del Dr. Franklin Tello, Ministro de Educación que fueron radiodifundidas desde la casa presidencial”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año IX, n.º 90-97 (mayo-diciembre 1934): 4-8.
- Tobar Donoso, Julio. “Régimen de la enseñanza particular primaria en el Ecuador”, *Educación Católica*, Año I, n.º 7 (julio-agosto 1937): 245-254.
- _____. “Control de los establecimientos particulares de acuerdo con las leyes y prácticas actuales en el Ecuador”, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año I, n.º 5 (octubre – diciembre 1948): 34-41.
- _____. “La contribución científica y pedagógica del normalista laico ecuatoriano”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14, (marzo-abril 1951): 39-47.
- Tomás y Samper, Rodolfo, “Profesión de fe pedagógica”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año X, n.º 98-100 (enero-marzo 1935): 16.
- Torres A., Nelson I. “Educación y política”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, n.º 1 (julio-agosto 1947): 8-14.

- _____. “Interdependencia de los problemas educativos y económicos del Ecuador”. *Horizontes*. Revista del Colegio Normal “Juan Montalvo”, Época III, n.º 20 (febrero 1944): 4-20.
- Torres, Julio A. “Curso rápido de Antropometría y Biometría”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 79-80 (junio-julio 1933): 28-30.
- _____. “El sistema nacional de educación física”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Época VI, n.º III (junio 1938-enero 1940): 44-50.
- _____. “Las misiones extranjeras y los Institutos Normales del Ecuador”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 74-96.
- Túpac Amaru (Enrique Garcés). “El problema de los alimentos frente al problema de la educación”. *Boletín del Colegio Militar*, Año I, n.º 2 (julio 1938): 87-92.
- _____. “Los pujos del pudor”. *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Época II, n.º I (junio 1937): 124-126.
- Utreras Gómez, M. “Nuevos problemas de la educación”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 76 (marzo 1933): I-IV.
- _____. “Los maestros y la política”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, Año VIII, n.º 78 (mayo 1933): XVI-XVIII.
- Uzcátegui, Emilio. “Servicios de Higiene Escolar”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. Año 1, n.º 8 (noviembre 1926): 1-3.
- _____. “¡Vitalicemos la enseñanza!”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. Año I, n.º 3 (junio 1926): 1-5.
- _____. “Maestros, Uníos”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha, Año I, n.º 9 (diciembre 1926): 2.
- _____. “Escuela neutra”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. Año I, n.º 12 (marzo 1927): 2.
- _____. “El Estado y el derecho a educar”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. Año II, n.º 22 (enero 1928): 31-32.
- _____. “Un nuevo insulto: Maestro”. *Horizontes*. Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”, Año I, n.º 1 (mayo 1929): 13.
- _____. “Estado Actual de la Educación en el Ecuador”. *Boletín de la Unión Panamericana*, n.º 18 (diciembre 1931): 1-13.
- _____. *Situación del niño en la legislación ecuatoriana*. Quito: Imprenta Nacional, 1935.
- _____. “La libertad de enseñar y la de educar en nuestras Constituciones”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, n.º 5 (octubre-diciembre 1948): 49-54.

- _____. “Mi filosofía de la educación”. *Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*. Órgano de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador, Año I, n.º 2 (abril-junio 1948): 79-90.
- _____. *Medio siglo a través de mis gafas*. Quito: s. r., 1975.
- Velasco, Ermel N. “La psicopedagogía en la higiene escolar”. *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública. Año I, n.º III y IV (marzo-abril 1936): 371-375.
- Villamil, Homero. “Sueldos de profesores”. *Horizontes: Revista del Instituto Normal “Juan Montalvo”*, Época III, n.º 18 (diciembre 1931): 235-238.
- Vinueza, José I. “¿Cómo aumentar el número y mejorar la preparación de los profesores primarios?”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. Año II, n.º 19 (octubre 1927): 12-18.
- Wellenius, J. Gösta. “Deporte escolar”. *Educación*. Órgano de la Dirección de Estudios de Pichincha. Año II, n.º 13 (abril 1927): 32-33.
- _____. *Apuntes de educación física escolar. Gimnasia*. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales, 1931.
- Zapata Troncoso. “Degeneración de la raza”. *Boletín de Higiene Escolar*. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1939, 34-41.

Fuentes secundarias

- Acevedo, Cristina y Cecilia Pitelli. "La Libreta Sanitaria o el pudor de las niñas". En *Estudios de la Historia de la Educación durante el primer Peronismo 1943-1955*, dirigido por Héctor Rubén Cucuzza, 267-284. Argentina: Editorial Los Libros del Riel, s. f.
- Albán, Fernando. "Entre la máscara y el rostro". En *La cuadratura del círculo. Cuatro ensayos sobre la cultura ecuatoriana*. 17-58. Quito: Corporación Cultural Orogenia, 2006.
- Álvarez, Dorronsoro, Javier. "El trabajo a través de la historia"
<http://www.filosofia.net/materiales/num/numero9a.htm>
- Alzate Piedrahita, María Victoria, "Concepciones e imágenes de la infancia", *Revista de Ciencias Humanas*, n.º 28 (diciembre 2001).
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>
- Arancibia, Manuela. "Psicología y represión política. Los efectos psicológicos y psicosociales de la represión política". <http://www.revistarevuelta.org>
- Ariès, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.
- Ayala Mora, Enrique. *Historia de la Revolución Liberal Ecuatoriana*. Quito: Corporación Editora Nacional / Taller de Estudios Históricos, 1999.
- _____. "El laicismo en la Historia del Ecuador. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 8, (II semestre 1995 - I semestre 1996): 3-32.
- _____. *Resumen de Historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional, 1999.
- _____. "Los límites". En *Enciclopedia del Ecuador*, dirigido por Carlos Gispert, 7-22. Barcelona: Editorial Océano, 1999.
- Aillón Tamayo, Carlos. "Una obra trascendental de Don Eloy Alfaro. Síntesis histórica del Normal 'Juan Montalvo'". *Educación*. Órgano del Ministerio de Educación Pública, n.º 117 (junio 1942): 52-85.
- Balibar, Étienne e Immanuel Wallerstein. *Raza, nación y clase*. Madrid: Gestión Editorial, 1991.
- Ball, Stephen J. "Presentación de Michel Foucault". En *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, compilado por Stephen J. Ball, 4.ª ed., 5-11. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Borrás Llop, José María. "Presentación del Dossier 'Historia de la infancia'", *Cuadernos de Historia Contemporánea*. Vol. 24. Madrid: Universidad Complutense, 2002: 147-149,

- Britton, John A., “Moisés Sáenz: nacionalista mexicano”.
http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/K3LBY4PSRC7EVMALNMPJTBX9G3DA2R.pdf.
- Bustos, Guillermo. “La politización del ‘problema obrero’: los trabajadores quiteños entre la identidad ‘pueblo’ y la identidad ‘clase’ (1931-34)”. En *La crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta*. 95-131. Quito: Corporación Editora Nacional / Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford / Instituto de Estudios Avanzados, 1991.
- _____. “El hispanismo en el Ecuador”. En *Ecuador-España, Historia y Perspectiva*, coordinado por María Elena Porras y Pedro Calvo-Sotelo, 150-155. Quito: Archivo Histórico del Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador, Embajada de España en el Ecuador / 2001.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 8ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2008.
- Cabrera Acosta, Miguel Ángel. “La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos”. En *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*, editado por Manuel Ferraz Lorenzo. 21-52. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2005.
- Calderón Beltrán, Javier. “De la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral: la hegemonía del interés superior del niño”.
<http://escribiendoderecho.blogspot.com/2008/11/de-la-doctrina-de-la-situacion-irregular.html>.
- Carli, Sandra. “Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación y política en Argentina”. En *Historia de la Educación en debate*, compilado por Héctor Rubén Cucuzza. 207-226. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.
- _____. *Niñez, pedagogía y política. Transformación de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Argentina: Universidad de Buenos Aires / Miño y Dávila Editores, 2005.
- Caruso, Marcelo. “‘Sus hábitos medio civilizados’: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina”. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación*, 163-200. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Alcaldía Mayor de Bogotá / Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.
- Clark, Kim. “Población indígena, incorporación nacional y procesos globales: del liberalismo al neoliberalismo (Ecuador, 1895-1995)”. En *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina: tensiones y contradicciones*, editado por Andrés Pérez Baltodano, 149-172. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1997.
- _____. “Raza, 'cultura' y mestizaje. El racismo oculto en la construcción estadística de la nación ecuatoriana, 1930/1950”. En *El racismo en las América y el Caribe*, compilado por José Almeida, 15-24. Quito: Editorial Abya-Yala, 1999.

- _____. “La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920 a 1940)”. En *Ecuador racista. Imágenes e Identidades*, editado por Emma Cervone y Fredy Rivera. 111-126. Quito: FLACSO, 1999.
- _____. “Género, raza y nación: La protección a la infancia en el Ecuador (1910-1945)”. En *Estudios de género*, compilado por Gioconda Herrera, 183-210. Quito: FLACSO / ILDIS, 2001.
- Coronel Feijóo, Rosario. “Descalzos, ‘cocolos’ y niñas de la caridad en Cuenca: cambios y continuidades en el régimen escolar, 1930-1945”. *Procesos, revista ecuatoriana de historia*, n.º 23 (I semestre 2006): 57-76.
- Cucuzza, Héctor Rubén. “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación” En *Historia de la Educación en debate*, compilado por Héctor Rubén Cucuzza, 124-146. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.
- Cueva C., Agustín. *El proceso de dominación política en el Ecuador*. Quito: Ediciones Crítica, 1972.
- _____. “El Ecuador de 1925 a 1960”. En *Nueva Historia del Ecuador*, editado por Enrique Ayala Mora. Vol. 10, 87-121. Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1983.
- _____. “La crisis de 1929-32: un análisis”. En *Las crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta*, 61-77. Quito: Corporación Editora Nacional / Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford / Instituto de Estudios Avanzados, 1991.
- Chaves Reyes, Fernando. *El hombre ecuatoriano y su cultura*, Estudio introductorio de Marcelo Villamarín C. Quito: Ediciones La Tierra, 2007.
- “Chile y los Derechos del Niño”, <http://www.bcn.cl/de-que-se-habla/chile-derechos-del-nino>
- De Mause, Lloyd. *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza Universidad, 1982.
- De Zubiría Samper, Julián. *De la Escuela Nueva al Constructivismo. Un análisis crítico*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.
- Del Pozo Andrés, María del Mar. “La renovación de los métodos de enseñanza: el movimiento de la Escuela Nueva”. En *Psicología y pedagogía en la primer mitad del siglo XX*, coordinado por Gabriela Ossenbach Sauter, 43-68. Madrid: UNED Ediciones, 2003.
- Decroly, O., y E. Monchamp. *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*.
http://books.google.com.ec/books?id=5iW91Pjul04C&pg=PA20&lpg=PA20&dq=decroly+y+el+juego+educativo&source=bl&ots=GbOrdaQUTg&sig=ImzmPSJETQB4uhv6q4I_ZpIRNO8&hl=es-419#v=onepage&q=decroly%20y%20el%20juego%20educativo&f=false

- Demélas, Marie-Danielle e Ives Saint-Geours. *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador 1780-1880*. Quito: Corporación Editora Nacional / Instituto Francés de Estudios Andinos, 1988.
- Durán C., Cecilia. *Irrupción del sector burócrata en el Estado ecuatoriano: 1925 – 1944. Perspectiva a partir del análisis de la vida cotidiana de Quito*. Quito: Ediciones Abya-Yala / Embajada de España / Departamento de Ciencias Históricas PUCE, 2000.
- El Comercio, *El Ecuador en el siglo XX*. Quito: El Comercio, 1981.
- Espinosa Apolo, Manuel. *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*. Quito: Tramasocial Editorial, 1995.
- Espinosa, Roque. “La población”. En *Enciclopedia del Ecuador*, dirigido por Carlos Gispert, 147-178. Barcelona: Editorial Océano, s.f.
- Farinetti, Marina. “¿Qué queda del movimiento obrero?”, *Trabajo y Sociedad*, n.º 1 (junio-septiembre 1999). <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Zmarina.htm>
- Fernández Rueda, Sonia. “El laberinto icónico: textos escolares en imágenes”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 13 (II semestre 1999): 73-87.
- _____. “La escuela activa y la cuestión social en el Ecuador: dos propuestas de reforma educativa, 1930-1940”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 23, (I semestre 2006): 77-96.
- Fisher, Sabine. *Estado, clases e industria: La emergencia del capitalismo ecuatoriano y los intereses azucareros*. Quito: Editorial El Conejo, 1983.
- Frigerio, Graciela. *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2008.
- Foucault, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.
- _____. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992. <http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/cp/tis/680.pdf>
- _____. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones Endymión, 1992.
- _____. *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. 3ª ed. España: Siglo XXI Editores, 1998.
- _____. *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. 4ª ed. España: Siglo XXI Editores, 1998.
- _____. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión*, 11ª ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 1998.
- _____. *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. 2ª ed México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

- _____. *El sujeto y el poder*.
http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/108-2706ftg.pdf
- Furtado, Celso. *La economía latinoamericana desde la Conquista Ibérica hasta la Revolución Cubana*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1970.
- García Méndez, Emilio. “Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina”. En *Derecho a tener derecho*. Quito: Editorial UNICEF, 1988.
- Gélis, Jacques, *La individualización del niño*,
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Gelis_Unidad_3.pdf
- Gómez R., Jorge. *Las misiones pedagógicas alemanas de 1870, 1914 y 1922*. Quito: Abya-Yala, 1993.
- Goetschel, Ana María. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO / Abya Yala, 2007.
- Gubern, Román. *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1987.
- Guerrero Blum, Edwing. *El proceso histórico de organización gremial del magisterio ecuatoriano*. Quito: Ediciones Opción, 2005.
- Hameline, Daniel. “Perfiles de educadores: Edouard Claparède (1873-1940)”.
Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, vol. XVI, n.º 3 (1985): 423-430. <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000708/070835so.pdf#70868>
- Herrera, Martha Cecilia. *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés Editores, 1999.
- Hidalgo, Fernando “Hombres piadosos y ciudadanos filantrópicos”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 10 (I semestre 1997): 82-105.
- Hoskin, Keith. “Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado”. En *Foucault y la Educación. Disciplina y saber*, compilado por Stephen J. Ball, 4ª ed., 33-57. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Ibarra, Hernán. *La Formación del movimiento popular: 1925-1936*. Quito: Centro de Estudios y Difusión Social, 1984.
- Jácome, Alfredo. “Contribución del normalismo a las letras nacionales”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 48-56.
- Jones, Dave. “La genealogía del profesor urbano”, En *Foucault y la Educación. Disciplina y saber*, compilado por Stephen J. Ball, 4ª ed., 61-80. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Kant, Immanuel. *Filosofía de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Kenway, Jane, “La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. Enseñanza privada frente a enseñanza estatal”. En *Foucault y la Educación. Disciplina y*

saber, compilado por Stephen J. Ball, 4ª ed., 169-207. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

Kingman Garcés, Eduardo. *La ciudad y los otros. Quito 1860 – 1940. Higienismo, ornato y policía*. Quito: FLACSO / Universidad Rovira e Virgili, 2006.

Langlade, Alberto Langlade y Nelly R. de Langlade. *Teoría general de la gimnasia. Génesis y panorama global de la evolución de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1970.

“La infancia una construcción de la modernidad”.
<http://educacion.idoneos.com/119539/>

León, Natalia, “Género, matrimonio y sociedad criolla en Cuenca durante la segunda mitad del siglo XVIII”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 10 (I semestre 1997): 20-41.

Lerena, Carlos. “Educación y cultura en Max Weber”. En *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. 72-82. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.

López Cámara, Francisco. *El desafío de la clase media*. México: Editorial Joaquín Mortiz, 1971.

Luna Tamayo, Milton. *El artesanado en Quito, economía, organización y vida cotidiana, 1890-1930*. Quito: Corporación Editora Nacional, 1988.

_____. “Los movimientos sociales en los treinta. El rol protagónico de la multitud”. *Revista Ecuatoriana de Historia Económica*, n.º 6 (1989).

_____. “La moral y la identidad de los ecuatorianos en los textos escolares de inicios del siglo XX”. *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, editado por Gabriela Ossensbach y Miguel Somoza, 127-142. Madrid: UNED, 2001.

_____. “Historia y sociedad: el rol del Estado y de las clases medias”. En *Historia de las literaturas del Ecuador*, coordinado por Jorge Dávila Vásquez, vol. 5, 13-46. Quito: Corporación Editora Nacional / Universidad Andina Simón Bolívar, 2007.

_____. “Trabajo infantil y educación en el primer Código de Menores en el Ecuador 1900-1940”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 28 II semestre 2008): 57-74.

Maignashca, Juan. “Los sectores subalternos en los años 30 y el apareamiento del velasquismo”. En *Las crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta*. 79-93. Quito: Corporación Editora Nacional / Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford / Instituto de Estudios Avanzados, 1991.

_____. “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895”. En *Historia y región en el Ecuador. 1830-1930*, editado por Juan Maignashca, 355-420. Quito: Corporación Editora Nacional / FLACSO / CERLAC, 1994.

- Manguashca, Juan y Liisa North. "Orígenes y significado del velasquismo: Lucha de clases y participación política en el Ecuador, 1920-1972". En *La cuestión regional y el poder*, editado por Rafael Quintero, 89-159. Quito: Corporación Editora Nacional, 1991.
- Marshall, James D. "Foucault y la investigación educativa". En *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, compilado por Stephen J. Ball, 4ª ed., 15-32. Madrid: Ediciones Morata, 2001.
- Martínez Boom, Alberto. "La Escuela Pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños". En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. 129-162. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- Martínez, Francoise. "Representaciones y papel de la familia boliviana en la ideología y el proyecto educativos liberales" En *Familia y Educación en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 191-211. México: El Colegio de México, 1999.
- Miño Grijalva, Wilson. "La economía ecuatoriana de la recesión a la crisis bananera". En *Nueva Historia del Ecuador*, editado por Enrique Ayala Mora, vol. 10., 37-69. Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1990.
- Mollis, Marcela. "El uso de la comparación en la historia de la educación". En *Historia de la Educación en Debate*, compilado por Héctor Rubén Cucuzza, 184-206. Argentina: Miño y Dávila Editores, 1996.
- Morales Zúñiga, Luis Carlos. "Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación". *Reflexiones*, vol. 88, n.º 1 (2009): 155-162.
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11516/10861>
- Moscoso, Martha. "Familia y sociedad en el período liberal". En *El ferrocarril de Alvaro. El sueño de la integración*, compilado por Sonia Fernández Rueda, 73-86. Quito: Taller de Estudios Históricos / Corporación Editora Nacional, 2008.
- Murgueytio, Reinaldo. *Bosquejo histórico de la escuela laica ecuatoriana, 1906-1966*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1972.
- Naranjo, Plutarco. "El pensamiento médico en la época republicana". En *Arte y cultura. Ecuador: 1830-1980*, 191-212. Quito: Corporación Editora Nacional, 1980.
- _____. "La medicina y la salud pública en la época de Ayora". En *Revolución Juliana y salud colectiva*, editado por Germán Rodas Chaves, 105-139. Quito: Universidad Andina "Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2012.
- Narodowski, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Argentina: Aique, 1994.
- Noguera R., Carlos Ernesto. "Los manuales de higiene en Colombia: Instrucciones para civilizar al pueblo". En *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, 179-192. España: UNED Ediciones, 2001.

- Ossenbach, Gabriela. "Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica: La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900). El caso del Ecuador" Tesis de doctorado. Universidad de Oviedo, UNED. 1988.
- _____, "Génesis histórica de los sistemas educativos". En *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, José Luis García Garrido, Gabriela Ossenbach y Javier M. Valle, 13-60. Madrid: OEI, 2001.
- Ossenbach, Gabriela y Miguel Somoza, "Clases medias y populismos. Algunos criterios para explicar e interpretar las reformas educativas latinoamericanas de la primera mitad del siglo XX". (Inédito).
- Pachano, Simón. "La sociedad imperceptible". En *La crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta*, 235-258. Quito: Corporación Editora Nacional / Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford / Instituto de Estudios Avanzados, 1991.
- Páez Cordero, Alexei, "El movimiento obrero ecuatoriano en el período (1925-1960)". En *Nueva Historia del Ecuador*, editado por Enrique Ayala Mora, vol. 10, 123-162. Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1990.
- Paladines, Carlos. *Rutas al siglo XXI, Aproximaciones a la historia de la educación en el Ecuador*. Quito: Editorial Ecuador, 1998.
- Pareja Diezcanseco. Alfredo, *Historia del Ecuador*, 2ª ed. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1958.
- Paz y Miño Cepeda, Juan J. *Revolución Juliana. Nación, Ejército y bancocracia*. Quito: Abya-yala / THE, 2000.
- _____. *La Revolución Juliana en Ecuador (1923-1931). Política económicas*. Quito: Ministerio Coordinador de Políticas Económicas, 2013.
- Pérez Baldotano, Andrés, "Estado, ciudadanía y política social: una caracterización del desarrollo de las relaciones entre Estado y sociedad en América Latina". En *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina: tensiones y contradicciones*, 31-65. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, 1997.
- Pineau, Pablo. "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización",
<http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L0NpY2xvXzIwMTEvMS0wX0xhX2VzY3VlbGFfUGluZWw1LnBkZg%3D%3D&cidReset=true&cidReq=FP006>
- Prieto, Mercedes. *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950*. Quito: FLACSO / Ediciones Abya-Yala, 2004.
- Puiggrós, Adriana. "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana". En *Historia de la educación en debate*, compilado por Héctor Rubén Cucuzza, 91-123. Argentina: Miño y Dávila Editores, 1996.

- Quintero, Rafael. *El mito del populismo en el Ecuador*. 3.^a ed. Quito: Ediciones Abya-Yala / Universidad Andina “Simón Bolívar”, 1997.
- Reyes, Oscar Efrén. *Breve Historia General del Ecuador*. Quito: Editorial Fray Jodoco Ricke, 1960.
- Rodas Chaves, Germán. *Partido Socialista casa adentro. Aproximación a sus dos primeras décadas*. Quito: Ediciones La Tierra, 2006.
- Röhrs, Hermann. “Georg Kerschensteiner (1852-1932)”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n.º 3-4, (1993): 855-872, <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/kerschenstes.pdf>
- Rousseau, Jean Jacques, *Emilio o la educación*, <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/06/Emilio-ROUSSEAU.pdf>
- Rubio Orbe, Gonzalo. “Las corrientes pedagógicas que han dominado en el Ecuador desde la fundación de los Normales”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año VI, n.º 14 (marzo-abril 1951): 29-38.
- Sáenz Obregón, Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia / Ediciones Uniandes / Editorial Universidad de Antioquia, 1997.
- Sáenz Obregón, Javier. “Las Ciencias Humanas y la reorientación de la Pedagogía”. En *Psicología y Pedagogía en la primer mitad del siglo XX*, editado por Gabriela Ossensbach Sauter, 13-39. Madrid: UNED Ediciones, 2003.
- Sáenz, Álvaro y Diego Palacios. “La dimensión demográfica de la historia ecuatoriana”. En *Nueva Historia del Ecuador*, editado por Enrique Ayala Mora. Vol. 12, 135-174. Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1992.
- Saldarriaga Vélez, Oscar. *Del Oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- Salud Med. “Historia de la educación física”. <http://www.saludmed.com/EdFisica/EdF-Hist.html>
- San Román, Sonsoles. *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel Practicum, 1998.
- Sinardet, Emmanuelle. “La pedagogía al servicio de un proyecto político: el Herbartismo y el liberalismo en el Ecuador (1895-1925)”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n.º 13 (II semestre 1998): 25-41.
- _____. “La preocupación higienista en la Educación Ecuatoriana en los años treinta y cuarenta”. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, vol. 28, n.º 3, (1999): 411-432, <http://www.redalyc.org/pdf/126/12628308.pdf>

- _____. *El Laicismo: consolidación y crisis. 1925-1946*. Vol. 4 de *Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: Ediciones Abya-Yala, s. f.
- Soëtard, Michel. “Perfiles de educadores: Jean Jacques Rousseau (1712-1778)”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXI, n.º 1 (1991): 139-148. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000903/090327so.pdf#90337>
- _____. Johan Heinrich Pestalozzi 1746-1827”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, n.º 1-2 (1994): 299 313, <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF>
- Somoza Rodríguez, Miguel. “Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955)”. En *Estudios de la Historia de la Educación durante el primer Peronismo. 1943-1955*, dirigido por Héctor Rubén Cucuzza, 115-147. Argentina: Universidad Nacional de Luján, s.f.
- Tedesco, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Buenos Aires: Editorial Santillana, 2007.
- Tenti Fanfani, Emilio. “Raíces clásicas y contemporáneas de una Ciencia Social Histórica”. En *Historia de la Educación en debate*, compilado por Héctor Rubén Cucuzza, 35-53. Argentina: Miño y Dávila Editores, 1996.
- Terán Najas, Rosemarie y Guadalupe Soasti. “La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950”. *Proceso: revista ecuatoriana de historia*, n.º 23 (I semestre 2006): 39-55.
- Thorp, Rosemary. “Estudio comparativo introductorio”. En *Las crisis en el Ecuador. Los treinta y ochenta*, 11-17. Quito: Corporación Editora Nacional / Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford / Instituto de Estudios Avanzados, 1991.
- Tobar Donoso, Julio. *La instrucción pública en el Ecuador de 1830 a 1930: Apuntes para su historia*. Quito: Escuela Tipográfica Salesiana, 1930.
- _____. *Apuntes para la historia de la educación laica en el Ecuador*. Quito: Imprenta del Ministerio del Tesoro, 1948.
- _____. “La contribución científica y pedagógica del normalista laico ecuatoriano”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Año IV, n.º 14 (marzo-abril 1951): 39-47.
- _____. *Evolución de las ideas pedagógicas en el Ecuador*. Quito: Imprenta de la Universidad, 1954.
- Trujillo León, Jorge. “La Amazonía en la Historia del Ecuador”. En *Nueva Historia del Ecuador*, editado por Enrique Ayala Mora, vol. 12. Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1992.
- Uzcátegui Emilio. *Historia de la Educación en Hispanoamérica*. Quito: Editorial Universitaria, 1975.

- _____. *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*. Quito: Editorial Voluntad, 1981.
- Villalobos, Fabio, “El proceso de industrialización hasta los años cincuenta”. En *Nueva Historia del Ecuador*, editado por Enrique Ayala Mora, vol. 10, 71-86. Quito: Corporación Editora Nacional / Editorial Grijalbo Ecuatoriana, 1990.
- Viñao, Antonio. “Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas”, *Con-Ciencia Social*, n.º 5 (2001): 25-46.
- _____. “La renovación de la organización escolar: la escuela graduada”. En *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, editado por Gabriela Ossensbach Sauter, 73-104. Madrid, UNED Ediciones, 2003.
- _____. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios
http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturasesc_olares_Vinao.pdf.
- Weinberg, Gregorio: *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO / CEPAL / PNUD: Kapelusz, 1984.
- _____. “Algunas reflexiones sobre modelos educativos en la historia de América Latina”. En *Historia de la educación en debate*, compilado por Héctor Rubén Cucuzza, 17-34. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996.

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Número de maestros de la educación primaria del país por régimen de gobierno	55
Tabla 2: Número de profesores y profesoras normalistas graduados en el Instituto Normal “Juan Montalvo” y en el Instituto Normal “Manuela Cañizares”, desde 1905 hasta 1925.....	65
Tabla 3: Número de profesores primarios con relación al título	76
Tabla 4: Mortalidad general del Ecuador	189
Tabla 5: Estadística antropométrica en el Ecuador deducida de 82.386 investigaciones efectuadas trimestralmente durante el año lectivo 1929-1930	204
Tabla 6: Tabla comparativa de peso medio entre niños de algunos países de Europa y América incluido el Ecuador	205
Tabla 7: De frecuencia (C. I.) Aplicado en escuelas de niños de tipo social superior: Liceo Juan Montalvo (particular) y Modelo Nueve de Octubre (fiscal).....	220
Tabla 8: De frecuencia (C. I.) Aplicado en escuelas de niños de tipo social medio superior: Simón Bolívar Nro. 1 y Sucre Nro. 4. Se componen de hijos de obreros, artesanos, pequeños comerciantes e industriales y empleados de mediana comodidad ...	220
Tabla 9: De frecuencia (C. I.) Aplicado en escuelas de niños de tipo social inferior, con localización sub-urbana: Modelo Municipal Nro. 24, que comprende hijos de obreros proletarios.....	221
Tabla 10: De frecuencia (C. I.) Aplicado en escuelas de niñas de tipo social burgués: Modelo Municipal Nro. 4 y Liceo Montalvo (mixto)	221
Tabla 11: De frecuencia (C. I.) Aplicado en escuelas de niñas de tipo social medio	221

Tabla 12: Profesión de los padres vivos y conocidos de los escolares en Quito 1927-1928	231
Tabla 13: Situación económica de los escolares laico de Quito 1927-1928.....	232
Tabla 14: Censo escolar de los niños de 6 a 14 años según estado de conociendo de la lecto-escritura. Año 1940	237
Tabla 15: Censo escolar de los niños de 6 a 14 años de la República por razas y conocimiento de la lecto-escritura. Año 940	237
Tabla 16: Censo escolar de la niñas de 6 a 14 años de la República por razas y por conocimiento de la lecto-escritura. Año 1940	238
Tabla 17: Tipos de hijos según Código Civil de 1889.....	245
Tabla 18: Centros vitales para el segundo grado de las escuelas de la Sierra	324
Tabla 19: Horario para el segundo grado de la escuela primaria	326
Tabla 20: Número de escuelas por clases	374
Tabla 21: Número de escuelas fiscales por provincias de la Sierra y la Costa	375
Tabla 22: Número de alumnos por clases de escuelas.....	376

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Organigrama del Ministerio de Instrucción Pública	362
Gráfico 2: Proyecto de organización del Ministerio de Educación Pública.....	367
Gráfico 3: Organigrama del Ministerio de Educación Públ(1935)	369

LISTADO DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Representación de la comedia “Quizquiz” o “El Desastre de una raza”	182
Ilustración 2: “Gabinete Dental instalado en la Dirección de Estudios en pleno funcionamiento”	194
Ilustración 3: “Desayuno escolar en la escuela de niñas ‘Isabel La Católica’. Quito”	195
Ilustración 4: “Inauguración del desayuno escolar en la escuela ‘Luis Cordero’ de Cuenca. Al centro el señor Director de Estudios Dr. Carlos Cueva Tamariz”	196
Ilustración 5: Revistas de Gimnasia.....	207
Ilustración 6: Estudiantes en ejercicios de gimnasia.....	213
Ilustración 7: Portada del “Boletín de Higiene Escolar”	236
Ilustración 8: “El señor Ministro de Instrucción Pública y los miembros del Congreso Pedagógico Nacional en el Instituto Normal ‘Juan Montalvo’ donde fueron agasajados por el profesorado del Instituto”	291
Ilustración 9: “Centro pedagógico de Tumbaco, reunido en n Puenbo”	293
Ilustración 10: “Profesorado de León que participó en los Cursos de Perfeccionamiento”	294
Ilustración 11: “Preceptores de la Provincia de Bolívar, en el Curso de Vacaciones”	294

Ilustración 12: “Kiosco escolar en Tumbaco”	304
Ilustración 13: “Edificio, en construcción que ocupará el Colegio Nacional ‘Mejía’”	305
Ilustración 14: “Edificio, en construcción que ocupará el Colegio ‘Benigno Malo’ de Cuenca”	305
Ilustración 15: “Edificio de la Escuela de niñas ‘Diez de Agosto’ de Quito, cuya construcción acaba de terminarse”	306
Ilustración 16: “Fachada interior de la Escuela ‘Chile’. Azotea con parte del público concurrente a la inauguración (arriba). En la parte inferior se ven las ventanas de los Talleres de Trabajos Manuales”	307
Ilustración 17: Proyecto de granja escolar	308
Ilustración 18: “Curso de Perfeccionamiento de Preceptoras de Manabí. Profesoras en faenas agrícolas”	322
Ilustración 19: “Aplanchado.- Una de las actividades escolares de la Escuela ‘Isabel la Católica’”	330
Ilustración 20: “Alumnos de la Escuela ‘Miguel Riofrío’ de Loja, dedicados a tareas agrícolas”	330
Ilustración 21: “Alumnos de la Escuela ‘Sarmiento’, Nro. 5, de Quito en ejercicios de cultivo”	331
Ilustración 22: “Labores Agrícolas Escolares. Alumnos de la Escuela de niños n.º 134, Aloag (Provincia de Pichincha). Inician el trabajo del Parque Escolar en la plaza de la Población”	331
Ilustración 23: “Labores agrícolas de la Escuela ‘Vicente Rocafuerte’ de Quito”	332
Ilustración 24: “Actividades agrícolas en la escuela mixta ‘5 de Junio’ n.º 14, San Bartolomé (Provincia de Pichincha)”	333

Ilustración 25: “Dramatización de ‘La Siembra’ por los alumnos de la Escuela ‘Juan B. de León’ de Riobamba”	334
Ilustración 26: “Lavado. Una de las actividades escolares de la Escuela ‘Isabel La Católica’ de esta ciudad (Quito)”	335
Ilustración 27: “Siembra de caña de azúcar. Alumnos de la Escuela Fiscal de ‘Pedro Pablo Gómez’. Jipijapa”	336
Ilustración 28: “Regreso a Quito del grupo excursionista ‘Sucre’. Santa Rosa” ...	347
Ilustración 29: “Profesoras y alumnas de la Escuela de Gualea y Pacto, que hicieron una visita a las escuelas de la Capital, en el mes de Mayo último”	348
Ilustración 30: “El grupo excursionista ‘Sucre’ con los niños de Tambillo, antes de entrar a la población”	349

