

TESIS DOCTORAL

2015



La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)

ROSEMARIE TERÁN NAJAS

**Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en
Historia y Geografía**

Magister en Historia Andina

**Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Directora: Gabriela Ossenbach Sauter

Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada

FACULTAD DE EDUCACIÓN

***La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción
de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)***

ROSEMARIE TERÁN NAJAS

**Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en
Historia y Geografía**

Magister en Historia Andina

Directora: Gabriela Ossenbach Sauter

*A la memoria de Emilie Najas Yazigi y Diego Terán Egas, mis amados padres,
que me acompañaron en este camino y le dieron un sentido*

A la memoria de Cecilia Terán, mi querida tía de Madrid

Agradecimientos:

En especial a mi tutora Gabriela Ossenbach por sus sabias orientaciones y generosidad sin límites; a María Teresa Benítez, sin cuya ayuda no hubiera podido sortear los desalientos ni disfrutar las emociones que me ofreció esta tesis; a Guillermo Bustos, mi compañero de vida, en quien siempre encontré todo el apoyo intelectual y afectivo; a María Elena Porras, que me brindó su hospitalidad en Barcelona cuando realicé la defensa de la tesina; a Juan Maiguashca, por iluminar con sus consejos la revisión del primer borrador; a Enrique Ayala, Rector de la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, por el auspicio institucional que facilitó mi dedicación a la tarea de investigación; a Fernando Balseca, que me alentó en todo momento con su amistad y solidaridad.

Índice

Introducción.....	1
1. La construcción de la escuela pública republicana: discursos, prácticas de escolarización y actores sociales emergentes.....	20
1.1. La función social de la educación en el discurso republicano.....	21
1.2. Los sentidos de lo público.....	31
1.3. La escolaridad en el Departamento del Sur.....	37
1.4. La política para la instrucción primaria entre 1830-1857.....	41
La expansión escolar en el período marcista.....	47
1.5. La emergencia de la subjetividad femenina en el marco de la enseñanza mutua.....	59
La novela <i>La emancipada</i>	61
El camino sin salidas de las mujeres letradas.....	70
2. La modernidad educativa del catolicismo garciano.....	72
2.1. El garcianismo en la historiografía nacional.....	72
2.2. Rasgos del sistema escolar garciano.....	76
La transición hacia el modelo simultáneo.....	85
2.3. La escuela y la república católica: <i>El Método Productivo para la enseñanza primaria</i> (1869).....	97
La escuela como República.....	102
El “arte de la pedagogía”.....	105
3. La expansión de la educación católica durante el progresismo.....	109
3.1. El contexto político del proyecto educativo.....	109
Actores y discursos de la gestión educativa progresista.....	116
3.2. Réplicas al anticlericalismo en la “escuela doméstica” de Mera.....	124
3.3. La escolaridad progresista: mecanismos de expansión.....	135
El restablecimiento de la educación pública católica.....	135
La expansión escolar en el progresismo tardío.....	142
3.4. Los colegios católicos nacionales y la importancia de la educación femenina.....	156
4. Reforma educativa y revolución liberal.....	168
4.1. Educación y ciudadanía en el proyecto educativo liberal.....	168
4.2. El debate de 1906: nación y secularización de la enseñanza.....	174
¿La soberanía reside en el pueblo o en la nación?.....	174
La declaración de la educación laica.....	177
4.3. Rasgos del aparato educativo laico.....	186
La enseñanza secundaria.....	195
4.4. La escolaridad secularizada.....	197
5. Los docentes laicos ante la “pedagogía moderna” y la educación pública.....	206
5.1. El escenario pedagógico nacional ante la llegada de la primera misión alemana.....	209

La enseñanza intuitiva-objetiva: un campo de saber y de legitimidad del maestro...	209
La interpelación al texto escolar.....	210
Diálogo entre el positivismo pedagógico y la enseñanza intuitiva en la obra del pedagogo Fernando Pons.....	215
La experiencia de la enseñanza intuitiva en el liberalismo posalfarista.....	227
5.2. La educación popular a debate: enseñanza intuitiva versus herbartismo.....	231
Papel de la revista <i>El Magisterio Ecuatoriano</i> en la organización docente y la “construcción social del currículo”.....	240
5.3. Los imaginarios de la infancia escolarizada en <i>El Lector Ecuatoriano</i> (1915).....	247
El escenario de producción del texto: Guayaquil en 1915.....	248
Moral, virtud y Patriotismo.....	250
Las representaciones visuales sobre la infancia.....	253
6. Conclusiones	260
7. Bibliografía	268
Revistas, periódicos y fuentes de la época	276

Índice de cuadros

Cuadro 1: Proporción escuelas rurales/urbanas 1824-1825. Depart. del Sur	39
Cuadro 2: Colegios y normales hasta 1850	46
Cuadro 3: Número de escuelas y (número de estudiantes) 1847-1857 - Ecuador	50
Cuadro 4: Textos de instrucción primaria en Quito. 1871	88
Cuadro 5: Docentes de la Provincia de Cotopaxi (León). 1874	89
Cuadro 6: Las Escuelas Cristianas en el Ecuador. Fechas de creación entre 1863-1922	90
Cuadro 7: Incremento de escuelas (y alumnos) entre 1880 y 1888	142
Cuadro 8: Incremento de escuelas en 1890-1894	145
Cuadro 9: Estudiantes y subsidios en la instrucción primaria. 1892	145
Cuadro 10: Enseñanza primaria a cargo de religiosos. 1892-94	150
Cuadro 11: Colegios “nacionales” masculinos. 1892	158
Cuadro 12: Condición de las niñas y sostenimiento de los colegios femeninos. 1894	161
Cuadro 13: Pensum de colegios femeninos. SSCC de Quito. 1892	162
Cuadro 14: Escuelas del Cantón Ambato. 1900	189
Cuadro 15: Escuelas nacionales. Provincia del Guayas. 1900	194
Cuadro 16: Colegios fiscales del Ecuador. 1910	195

Índice de imágenes

Imagen 1: Augusto Rubbel	257
Imagen 2: Carlos T. García	258
Imagen 3: Fernando Pons	259

Introducción

La idea original que dio lugar a esta investigación estaba circunscrita a la preocupación por estudiar el tránsito de la educación católica a la laica en la transición del siglo XIX al XX en el Ecuador, profundizando en los alcances sociales de la reforma educativa liberal que despunta con la revolución de 1895. Sin embargo, al constatar durante el trabajo de archivo las dimensiones del debate liberal recogido en las actas de la Convención que elaboró la Constitución de 1906 y que proclamó la secularización de la enseñanza, se hizo necesario extender la investigación a los albores de la república. Fue sorprendente encontrar que a la hora de definir el carácter del Estado liberal la Convención recurrió a argumentos historicistas al reconsiderar polémicas que habían tenido vigencia 80 años atrás. El problema de si la soberanía residía en el pueblo o en la nación y el tipo de ciudadanía que de ello se desprendía fue la cuestión que ocupó el lugar central y que llevó a ventilar la filiación del liberalismo de 1906 con la revolución francesa o con la constitución de Cádiz. En vez de partir de una agenda política ya consolidada y a tono con los tiempos, se estaban redefiniendo ciertos principios rectores del liberalismo en diálogo con una antigua matriz republicana que ponía en juego la definición liberal de lo público, el carácter de la relación del Estado con la sociedad y por supuesto los alcances sociales de la educación laica.

En atención a estos antecedentes, la tesis explora un amplio marco temporal comprendido entre 1821 y 1921 -años que corresponden respectivamente al despegue de la escuela republicana posindependentista y al declinamiento del modelo de escuela laica proyectada por la revolución liberal- con el objetivo de examinar las representaciones de la educación pública en el discurso político, en las prácticas de escolarización primaria-elemental y en los enunciados sobre el sujeto escolarizado que formula el saber pedagógico. La idea es historizar esta problemática atendiendo a contextos específicos y dimensionando al mismo tiempo los cambios que experimentó el pensamiento político al relacionarse con la agenda educativa de distintos regímenes.

Se vislumbran en la investigación tres momentos marcados por reformas educativas de gran trascendencia, vinculadas a proyectos estatales y de formación

de ciudadanía, que aunque coinciden en términos generales con la periodización consagrada por la historiografía, evaden el sentido evolucionista y teleológico que predomina en la misma. El primero cubre hasta mediados del siglo XIX y da cuenta del despegue de la educación propiamente republicana y de su gran proyección institucional en contraste con el modelo caudillista y la situación de inestabilidad política característica de esta etapa¹. El segundo comprende la segunda mitad del siglo XIX, escenario de la consolidación del sistema educativo confesional ligado al proyecto de creación de la república católica, iniciada por el gobierno de Gabriel García Moreno y continuada bajo los regímenes moderados católicos que preceden a la revolución liberal de 1895.² El tercer momento arranca con dicha revolución, y está marcado por la experiencia de implantación de la educación laica, ligada a la constitución del Estado liberal, proceso que cubre las dos primeras décadas del siglo XX³. En cada una de estas etapas exploramos la significación política y dimensiones sociales de la educación pública a través de los mecanismos de

¹ La historiografía ecuatoriana ha insistido en señalar que la primera mitad del siglo XIX está marcada por la incapacidad del orden republicano de superar las estructuras coloniales y el militarismo caudillista desatado por la independencia. Se la aprecia como un escenario de confrontación de fuerzas políticas que representan dos proyectos contrapuestos, uno de tipo conservador y orientación promonárquica encarnado por el Presidente Juan José Flores, general de Bolívar, que gobierna entre 1830 y 1845, y otro de corte abiertamente liberal caracterizado por las presidencias de Vicente Rocafuerte (1834-1839) y José María Urvina (1851-1856), quien sobresale por su ataque a la hegemonía de la Iglesia, la erradicación de la esclavitud (1851) y del tributo indígena (1857). Urvina surge de la “revolución marcista” de 1845 opuesta a la dominación de Flores y de los grupos terratenientes de la sierra. Su régimen se extiende hasta 1859, año de la más grave crisis política del Ecuador decimonónico que deja al descubierto la profunda desarticulación interna del país y la debilidad del proyecto republicano. Ver Enrique Ayala Mora, *Ecuador del siglo XIX. Estado nacional, ejército, iglesia y municipio*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2011; Carlos Espinosa, *Historia del Ecuador en contexto regional y global*, Barcelona, Lexus, 2010; Juan J. Paz y Miño, “Independencia y República, siglos XIX y XX”, en *Nueva Enciclopedia del Ecuador*, t. II, Bogotá, Planeta / Círculo de Lectores, 2003.

² Este momento está dominado por la figura de Gabriel García Moreno que llega al poder en 1869 y establece un gobierno “conservador” y centralizado, unificado en torno a la confesionalidad católica. Reprimiendo duramente a la oposición, García Moreno ejerce su mandato e influencia hasta 1875, año en el que es asesinado en la vía pública como resultado de una conspiración liberal. Luego de 10 años de gobierno populista de Ignacio de Veintimilla (1876-1883), se suceden en el poder José María Plácido Caamaño (1884-1888), Antonio Flores Jijón (1888-1892) y Luis Cordero (1892-1895), los llamados gobiernos del “progresismo”, que profesaban un catolicismo moderado.

³ La jefatura suprema de Eloy Alfaro se proclama el 5 de junio de 1895 en el marco de un golpe de Estado. Se atribuyen a este gobernante reformas sociales que contribuyen a la inserción de la mujer en la educación, la organización de la clase obrera y la protección a la población indígena, además de la obra del ferrocarril nacional. Con el ascenso al poder de su sucesor Leonidas Plaza (1901-1905/1912-1916) se instala un liberalismo moderado que, sin embargo, concreta la separación Estado-Iglesia, la Ley del Matrimonio Civil y del Divorcio, y la secularización de la enseñanza legislada por la Convención de 1906. Con el asesinato de Alfaro en 1911 arranca el liberalismo “plutocrático”, aliado del poder económico, al que corresponden la segunda presidencia de Plaza y el gobierno de Alfredo Baquerizo Moreno (1916-1920), con el cual se cierra el marco temporal de la presente tesis.

inclusión/exclusión presentes en los modelos de ciudadanía y en las prácticas de escolarización. Al mismo tiempo indagamos la manera cómo el saber pedagógico se representó al sujeto escolarizado en cada uno de esos momentos y las formas de inclusión del mismo en el universo de la educación pública.

Nos preguntamos, en otros términos, por la naturaleza que tuvieron aquellas reformas educativas de tanta trascendencia histórica e impulso modernizador y su capacidad real para trascender brechas socio-culturales y consolidar sentidos de integración y movilidad social. Por esta razón analizamos los grados de inclusividad social de los distintos sistemas escolares asociados al tipo de sujeto social que los discursos pedagógicos construyeron en respuesta a conceptos que surgieron o fueron resignificados con la república tales como “derechos”, “ciudadanía”, “representación”, “soberanía”, “igualdad”, “república”⁴.

Desde la orilla de los actores sociales indagamos también acerca de la emergencia de las subjetividades que despegan con la escuela moderna como los maestros, las mujeres ilustradas y los niños escolarizados, no solo en la forma de construcciones discursivas inscritas en sistemas de poder-saber en el sentido foucaultiano, sino como actores portadores de discursos y prácticas de autolegitimación que eventualmente entran en tensión con los límites impuestos por el nuevo orden, lo que significa que también se constituyen en sectores que movilizan transformaciones sociales⁵. Adicionalmente, dedicamos especial atención al análisis de la manera como los maestros se articulan a la modernidad educativa a través de la constitución de la pedagogía como ciencia y campo generador de nuevos sistemas jerárquicos y prácticas reguladoras de la infancia.

⁴ Margarita Garrido, “Palabras que nos cambiaron: Lenguaje y poder en la independencia”, en *Catálogo de la exposición “Palabras que nos cambiaron: Lenguaje y poder en la independencia”*, Bogotá, Banco de la República, 2010, p. 8. En el mismo sentido, Francois-Xavier Guerra señala que la política moderna que triunfa en las revoluciones francesa e hispánica supone la introducción de una serie de figuras abstractas como nación, pueblo, soberanía, representación, que contrastan con el carácter concreto de las antiguas y traen la aparición de nuevas prácticas políticas; ver de este autor “De la política antigua a la política moderna. La revolución de la soberanía”, en Francois-Xavier Guerra y Annick Lampérière (comps.), *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1998, pp.130-131.

⁵ Roger Chartier refiere cómo las representaciones forjadas para asegurar la dependencia y la sumisión –entre ellas las inculcadas por la escuela- pueden transformarse en instrumentos de resistencia y de afirmación de identidad. Roger Chartier, “La historia hoy en día: dudas desafíos, propuestas”, en Ignacio Olábarri y Francisco Javier Caspistegui (dir.), *La nueva historia cultural: La influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, Complutense, 1997, p. 30.

El estado de la cuestión

Abordar la trayectoria de la educación desde su historicidad es crucial para entender la singularidad de los procesos que la investigación explora, lo cual abre inevitablemente una discusión con la forma como la historiografía ecuatoriana ha abordado la educación dentro de las historias generales, en las cuales su importancia aparece generalmente asociada a la consolidación del Estado nación⁶. Aunque el Ecuador es nuestro objeto de análisis, acogemos plenamente la consideración de que el proceso de implantación de los sistemas educativos tuvo una dimensión continental, siguiendo en este sentido la tesis ya planteada en otros trabajos respecto a que el fenómeno educativo posindependentista forma parte de una dinámica común compartida por Europa y América, propia de un proceso de occidentalización en el que juega un papel fundamental la expansión del liberalismo como modelo político generalizado⁷.

Desde otra aproximación usual en la historiografía nacional, la educación ha sido entendida como un epifenómeno de la historia de las ideas, que participa de los contenidos y estadios evolutivos experimentados por el pensamiento filosófico

⁶ Las tesis más difundidas sobre la cuestión nacional en el Ecuador atribuyen al carácter oligárquico del Estado y al caudillismo el precario desarrollo durante las primeras décadas de la República de la cuestión pública, incluyendo la educación. Ver Paz y Miño, "Independencia y República...", pp. 279-340; Espinosa, *Historia del Ecuador en contexto regional y global...*; Enrique Ayala Mora, *Manual de Historia del Ecuador. Época Republicana*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2008. Aunque forma parte de esta tendencia, en su obra reciente sobre el Ecuador del siglo XIX Enrique Ayala admite que pese a su carácter excluyente el Estado logró niveles de integración nacional sin alterar, no obstante, la estructura de clases. La educación no habría jugado de todas maneras un rol importante en este tipo de integración temprana, porque al ser un elemento totalmente subordinado a la consolidación del Estado nacional, adquirirá relevancia en la segunda mitad del siglo XIX. Ver de este autor *El Ecuador del siglo XIX...*, pp.17-19. Desde una perspectiva crítica de los enfoques anteriores, Juan Manguashca señala que existió una dimensión burocrática del Estado que contribuyó al proceso de formación nacional en tres niveles: la penetración política y administrativa, la incorporación social y la homogeneización normativa relacionada precisamente con la institucionalización temprana de la educación. Ver del autor "El proceso de integración nacional en el Ecuador: El rol del poder central, 1830-1895", en Juan Manguashca (edit.), *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930*, Quito, Flacso / Corporación Editora Nacional, 1994, pp. 356-357.

⁷ Ver Gabriela Ossenbach, "Las relaciones entre Estado y Educación en América Latina durante los siglos XIX y XX", en <http://www.revistadocencia.cl>, p. 23. Para una visión más actualizada del estado de la cuestión sobre la enseñanza pública en el marco del proceso de emancipación, ver de la misma autora, "Presentación. Educación y procesos de emancipación en América Latina. A propósito del bicentenario de las independencias americanas", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, No. 29 (2010).

ecuatoriano⁸. En realidad la preferencia por la cuestión del desarrollo del Estado nación, ha dado lugar a que el interés por la historia de la educación se concentre en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. En este escenario encontramos algunos aportes significativos tanto de la historiografía tradicional como de la contemporánea acerca del proyecto educativo confesional de García Moreno entre 1861 y 1875⁹ y del establecimiento de la educación laica que despunta con la revolución liberal de 1895 y se extiende a las dos primeras décadas del siglo XX. A nivel de los estudios que hacen una relectura de los gobiernos católicos en clave de modernidad hay que destacar el aporte de trabajos como los de Gioconda Herrera, William Derek y Juan Maiguashca, cuyos planteamientos resultan cruciales para desmontar la mitología fundacional de la educación laica y visibilizar la historicidad del catolicismo en el plano político¹⁰.

Se debe señalar de todas maneras que en contraste con la carencia de estudios para períodos anteriores, el grueso de los trabajos de historia de la educación se concentran en la etapa liberal¹¹ dada la trascendencia que en la historia política y cultural ecuatoriana ha tenido el tópico de la implantación del laicismo, cuestión que conecta directamente con la discusión que hemos mencionado al inicio, desarrollada en el seno de la Convención de 1906 en torno a la secularización de la enseñanza y el carácter del Estado liberal. No se puede

⁸ Representa esta tendencia la obra de Carlos Paladines. Entre sus libros más recientes al respecto se encuentra *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, Loja, Universidad Técnica Particular de Loja, 2005.

⁹ En la línea tradicional, están las obras de Julio Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública*, Editorial Ecuatoriana, 1940; "La instrucción pública de 1830 a 1930: Apuntes para su historia", en J. Gonzalo Orellana, *Resumen histórico del Ecuador, 1830-1930*, Vol. 1, Fray Jodoco Ricke, Quito, 1947. En la línea contemporánea, Eduardo Kingman, "Del hogar cristiano a la escuela moderna: La educación como modeladora de habitus", en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos* 28, No. 3 (1999), pp. 345-359; Ana María Goestchel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*, Quito, Flacso / Abya-Yala, 2007.

¹⁰ En esta línea, ver Gioconda Herrera, "La virgen de la Dolorosa y la lucha por el control de la socialización de las nuevas generaciones en el Ecuador del 1900", en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos* 28, No. 3 (1999), pp. 387-400; Derek Williams, "The making of Ecuador's *Pueblo Católico*: 1861-1875", en Cristóbal Aljovin y Niels Jacobsen (eds.), *Political Cultures in the Andes, 1750-1950*, Durham, Duke University Press, 2005.; Juan Maiguashca, "El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895",..., pp. 355-420.

¹¹ Entre los más difundidos: Jorge Gómez, *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*, Quito, Abya Yala, 1993; "Memoria del Congreso Ecuatoriano de Historia 1995: El laicismo en la historia del Ecuador", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 8, (II semestre de 1995-I semestre de 1996); "Memoria del Congreso Ecuatoriano de Historia 1998: Historia de la educación", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13, (1998-1999); Iván Cruz Cevallos y Matthías Abraham (eds.), *Viajeros, científicos y maestros. Misiones Alemanas en el Ecuador*, Catálogo de la exposición, Quito, Galería Artes, 1989.

desconocer, sin embargo, que este interés está articulado a la propia mitología fundacional del liberalismo creada por la intelectualidad laica en las décadas subsiguientes, uno de cuyos momentos cumbre es la conmemoración de los 50 años de creación de los primeros colegios normales laicos, celebración que da lugar a la sistematización de la genealogía mítica forjada por el magisterio ecuatoriano¹². Esta mitología no solo oscureció la importancia de procesos educativos anteriores, al atribuirse el liberalismo la autoría de la modernidad educativa sobre la base de la estigmatización del sistema educativo católico previo al que calificó de oscurantista. También introdujo una visión reduccionista de la experiencia laica al sobredimensionar la acción de la Misión Alemana y el consiguiente influjo del enfoque herbartiano en la reforma educativa, al punto de silenciar la práctica educativa previa y las iniciativas de sesgo nacional que moldearon los procesos de asimilación y recreación de tendencias pedagógicas externas, una de las cuestiones que esta tesis se propone explorar.

Frente a la concentración del interés en la transición del siglo XIX al XX, se destacan para la historia de la educación de la etapa posindependentista los trabajos solitarios pero no menos importantes de Jorge Núñez y Guadalupe Soasti, quienes defienden la tesis de una temprana institucionalización de la educación pública republicana, contexto en el cual el modelo lancasteriano habría jugado un significativo papel modernizador¹³.

De otro lado, la investigación entra en diálogo con algunas de las reflexiones formuladas desde el campo de la historia de la educación, entre ellas la perspectiva comparada imprescindible para contrastar las experiencias históricas nacionales y encontrar su especificidad. El trabajo clásico de Gabriela Ossenbach dedicado al caso ecuatoriano (1870-1900) contribuye a la comprensión del rol de la educación en la institucionalización y modernización del Estado, lo que revierte la tendencia antes mencionada de concebirla como un elemento subordinado al desarrollo de la

¹² *Libro del Cincuentenario de la fundación de los colegios normales* Manuela Cañizares y Juan Montalvo, 1901-1951, Quito, Imprenta del Ministerio de Educación, 1951.

¹³ Jorge Núñez, "Inicios de la educación pública en el Ecuador", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13, (1998-1999); Guadalupe Soasti, "Política, educación y ciudadanía en el Ecuador entre 1826 y 1830", ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Quito, 2001.

formación nacional¹⁴. En otro de sus trabajos Ossenbach aporta con la primera revisión del relato canónico sobre la trascendencia del sistema educativo laico al puntualizar que los logros del mismo se tradujeron en un plano más cualitativo que cuantitativo, cuestión que por añadidura, contrastaba con el alto grado de escolarización logrado por la educación católica precedente. Seguimos la ruta abierta por esta autora para profundizar en este tema.¹⁵

Para entender el contexto latinoamericano de la problemática que estudiamos han sido decisivos los trabajos de Carlos Newland sobre la enseñanza elemental durante el siglo XIX y el de Juan Carlos Tedesco, del cual derivamos la idea -que será rectora en nuestra investigación- de que el proceso de modernización educativa a lo largo del período estudiado estuvo dotado de un significado contracultural derivado del anhelo de las elites políticas e intelectuales de compensar el “déficit de civilización” heredado de la experiencia colonial¹⁶. Al expresar la “precariedad” conceptual de los procesos de inclusión, este concepto aporta un matiz importante de la concepción de lo social en las reformas educativas republicanas.

Republicanismo y educación pública

Ha sido imperioso acudir a la crítica desarrollada por la nueva historia política latinoamericana al tópico de la contradicción tajante entre liberalismo y conservadurismo. El debate actual en torno al republicanismo como una matriz de la cultura política decimonónica constituye una importante contribución para superar visiones polarizadas y encontrar la forma cómo distintas tendencias

¹⁴ 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 Doctoral, Madrid, UNED, 1988 (inédito). Señala la autora que la secularización del sistema educativo lograda en 1906 reemplazó una hegemonía católica por otra laica, creó un sentido nuevo de la nacionalidad ecuatoriana fundado en el laicismo y ayudó a consolidar el carácter docente del aparato estatal.

¹⁵ Gabriela Ossenbach, “La educación laica en las reformas liberales del Ecuador entre 1827 y 1912”, en *École et église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels*, Actes du Colloque de Tours (4-6 décembre 1987), Université de Tours, 1988.

¹⁶ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en América Latina*, Buenos Aires, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación, Presidencia de la Nación Argentina, s. f; Carlos Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *Hispanic American Historical Review* 71:2, 1990, pp. 345-353.

compartieron la premisa republicana de convertir la educación en un vehículo de acción estatal con fines modernizadores, de integración y socialización de valores políticos, en el marco de una voluntad por privilegiar el bien colectivo por sobre los derechos individuales¹⁷. Trabajos recientes sostienen abiertamente que el liberalismo decimonónico se adhirió al principio de la “virtud republicana” y al interés por el bien común, antes que por los enunciados del liberalismo individualista¹⁸. Luis Barron aporta argumentos a favor de la existencia de fronteras porosas entre liberalismo y republicanismo que rebasan la contradicción entre la defensa de la libertad individual y el concepto de virtud cívica. Propone pensar las posiciones políticas como construcciones históricas derivadas de experiencias de diseño institucional que coexisten y se imbrican. Según Barron, eran más importantes las instituciones como mecanismos para la consecución de determinados objetivos que las “formas políticas” en sí mismas.¹⁹

El debate mencionado posee un alto grado de relevancia para la discusión que esta tesis propone respecto a los significados y sentidos de la educación pública dentro de los proyectos políticos estatales. ¿Hasta qué punto, por ejemplo, el principio liberal de tolerancia y libertad de conciencia puso límites a los alcances de la educación pública? ¿O en qué medida los gobiernos llamados conservadores demostraron un espíritu más republicano al apostar por la educación como vehículo de formación de valores y virtudes públicas? ¿En qué aspectos se dirime finalmente lo público y cómo afecta esto los procesos de inclusividad social que impulsa la educación? De nuevo con el fin de historizar la problemática apelamos a

¹⁷ Fabiola Rivera sostiene que la voluntad de hacer de la escuela oficial un vehículo para la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la socialización de valores morales y políticos fue parte de la “concepción expansiva de las funciones sociales del Estado”; en *Laicidad y liberalismo*, México. D.F., Cátedra Extraordinaria Benito Juárez / Instituto de Investigaciones Jurídicas / Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional / UNAM, 2013.

¹⁸ Tomas Straka, “Los primeros liberales: el nacimiento de un proyecto nacional. Venezuela: 1810-1840”, en Iván Jácsik y Eduardo Posada (ed.), *Liberalismo y poder. Latinoamérica en el siglo XIX*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2011, p. 105. Los artículos compilados en esta obra expresan un filón importante de la discusión más reciente en torno a los nuevos enfoques de la historia política en la región.

¹⁹ Luis Barron, “Liberales conservadores: Republicanismo e ideas republicanas en siglo XIX en América Latina”, ponencia presentada en el coloquio de Latin American Studies Association, Washington DC, (Septiembre 6-8), 2001. De acuerdo a este autor “el estudio del republicanismo como corriente de pensamiento no solo nos permitiría trascender la dicotomía liberales-conservadores que tanto ha estigmatizado la historia del siglo XIX, sino que también insertaría a la historia intelectual y política de América Latina dentro de un contexto mayor: la historia de occidente”. Ver también Carmen McEvoy, “Usos y abusos del paradigma republicano”, en *Forjando la Nación. Ensayos de historia republicana*, Lima, Instituto Riva-Agüero, 1999.

perspectivas que emergen de estudios acerca de contextos temporales específicos como el de Sol Serrano que saca a la luz la polémica mantenida entre los conservadores y los liberales del Chile decimonónico respecto a si el carácter público de la enseñanza debía ser definido desde la “publicidad” en el primer caso o desde la “propiedad” en el segundo, cuestión que habría puesto en tensión las esferas de influencia del Estado y del sector privado sobre el campo educativo.²⁰ En general, los discursos que examinamos en la tesis se representaron este mismo dilema a partir de una dicotomía de uso corriente en el lenguaje político y educativo: la distinción entre “educación” e “instrucción”, por medio de la cual se asignaba a la primera un significado social y moral amplio en contraste con la enseñanza puramente formal e intelectual a la que refiere la segunda²¹. Esta dicotomía se convertirá además en una fórmula discursiva recurrente de la disputa por definir el carácter del sistema educativo que, como bien se conoce, no necesariamente equivale al universo de la educación pública.

Otro elemento que se ha creído constitutivo de la modernidad laica y su concepción de lo público es el de la “secularización”. Investigaciones recientes discuten esta relación demostrando que el concepto de “laicidad” es un instrumento desarrollado en contextos sociales específicos en respuesta a determinados problemas y depende de las tradiciones de pensamiento y prácticas políticas de esos contextos. Los grados de “laicidad” desde visiones liberales clásicas o republicanas por ejemplo, difieren en tanto la primera en teoría no iría más allá de plantear el repliegue de la iglesia al ámbito de lo civil, a diferencia de la segunda que puede aparecer abiertamente opuesta a la influencia moral de la Iglesia más allá de la escuela²², perspectivas estas que cobran pleno sentido en el debate de 1906 sobre la secularización de la enseñanza, interrogando la idea de que las tendencias políticas se asocian a discursos únicos e invariables. Para algunos autores el mismo uso del concepto de “secularización” debe ser

²⁰ Sol Serrano, “La definición de lo público en un Estado católico. El caso chileno 1810-1885”, en: *Estudios Públicos*, 76 (primavera 1999).

²¹ La importancia de la diferenciación entre educación e instrucción en el contexto de la historia de la educación ha sido destacada por Antonio Santoni Rugiu, en “Escenarios: Una aportación dramática a la historia de la educación”, en María Esther Aguirre L., (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001.

²² De acuerdo a Fabiola Rivera, existen varias maneras de articular una respuesta laicista en el marco de confrontación con una institución religiosa dominante y ella depende “de la tradición de pensamiento y de las prácticas políticas en que se inscriba”, en *Laicidad y liberalismo,...*, pp. 4 y 12.

reinterpretado en tanto ha conducido a la idea equivocada de que las instituciones religiosas representan siempre lo opuesto a la modernidad, cuando en realidad sus transformaciones y crisis revelan más bien su capacidad histórica para inscribirse y adaptarse a formas modernas²³.

Sin embargo, más allá de las determinaciones políticas o religiosas que eventualmente moldean la educación pública, se admite también que la escuela moderna constituye un espacio de procesamiento y transformación de esos condicionamientos que puede generar sentidos intercambiables y hasta conciliatorios entre lo público y lo privado. Según Oscar Saldarriaga, autor de esta hipótesis, este fenómeno se produce en la esfera del quehacer pedagógico²⁴. Tal argumento nos ayuda a examinar estas intersecciones a nivel de la educación de las mujeres por ejemplo, que es el lugar social donde el esfuerzo por construir la diferencia de género lleva a transgredir la separación retórica entre lo público y lo privado y a legitimar la intervención estatal en la esfera familiar e individual.

Educación, modernización e inclusividad

La escolarización no trajo consigo en todos los casos un proceso importante de integración social al sistema educativo. Tiene absoluta pertinencia en este punto la tesis de Manuel de Puelles sobre las ambivalencias teóricas y prácticas del liberalismo, por ejemplo, a la hora de definir el rol de la educación dentro del nuevo sistema político. Pese al principio liberal de autonomía para la sociedad e inhibición del poder del Estado, el liberalismo en realidad se vio abocado a construir la nación a partir de conceder al Estado un papel muy protagónico, concebido para desafiar tanto el poder absoluto como la hegemonía de la Iglesia. Así, la mínima injerencia que el Estado en teoría debía ejercer sobre la educación quedó de lado frente al imperativo ineludible de tener que usarla para los fines de la integración política y nacional. Las paradojas originales del liberalismo, en el terreno educativo, que Puelles explora para el caso europeo, se reproducen en los

²³ Gioconda Herrera, "La virgen de la Dolorosa..."

²⁴ Óscar Saldarriaga Vélez, "La racionalidad del fanatismo: Independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, No. 29 (2010), pp. 76-102.

debates que la tesis aborda respecto a las fronteras entre la educación pública y privada, las políticas de gratuidad y obligatoriedad escolar, y los alcances de la secularización. Además, el propio legado de la constitución francesa de 1791 habría dejado prácticamente sentada la segmentación que se reproducirá en los siguientes experimentos republicanos -en el Ecuador hasta entrado el siglo XX- entre instrucción elemental gratuita para el pueblo e instrucción superior onerosa para clases medias y altas. Por consiguiente, más allá del consenso respecto a que la educación debía ser un servicio público, los dilemas sobre sus alcances sociales y extensión dieron lugar según este autor a múltiples y permanentes interrogantes: “¿formar la élite de la nación o elevar el nivel cultural del pueblo?; ¿control por parte del Estado o control de las autoridades locales?; ¿limitación de la instrucción pública a la enseñanza primaria –dejando los demás niveles a la iniciativa privada- o construcción de un sistema nacional, público y gratuito?; ¿libertad de enseñanza o monopolio estatal?; ¿la educación como instrumento de transmisión de valores o por el contrario la educación como instrumento de emancipación?”²⁵. Acogemos las preguntas que plantea Puelles como un referente para problematizar los sentidos sociales de la educación pública en el marco de las problemáticas que examinamos en nuestra investigación.

Sostenemos en la tesis que las propias tensiones dentro del aparato del Estado conspiraron contra la posibilidad de políticas de escolarización general que redundaran en la ampliación de la base social de la educación. La gestión centralizada del gobierno de García Moreno no garantizó la extensión y penetración de la educación católica; como lo demostramos en la presente tesis el fenómeno tendrá lugar una década después cuando los gobiernos católicos moderados flexibilizan los mecanismos para que ocurra dicha expansión. A su vez la vocación unitaria del Estado liberal no se reflejó en el aparato educativo, cuya gestión estaba escindida entre la burocracia local y la central y entre distintas perspectivas respecto al papel reformador de la escuela laica.²⁶ Si la secularización aparece como el factor cualitativo que favorece la modernización del Estado

²⁵ Manuel de Puelles Benítez, “Estado y educación en las sociedades europeas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 1, *Estado y Educación* (enero-abril, 1993).

²⁶ Gabriela Ossenbach, en *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica...*, dedica una buena parte de su reflexión a demostrar que el Estado liberal ecuatoriano experimentó una tensión entre la necesidad de centralizar o unificar políticas educativas y las dinámicas de descentralización que caracterizaron a la administración pública.

liberal, es en cambio el esquema burocrático de la instrucción pública el que frena la generalización del proyecto laico, sin descartar obviamente la resistencia de la Iglesia a renunciar a los espacios educativos que habían estado bajo su hegemonía.

La idea de Manuel de Puelles respecto a que la vocación hacia la integración política parece haber constituido en realidad un límite y un contrapeso a la posibilidad de favorecer la homogenización social y cultural es clave para entender las limitaciones de la escolarización republicana²⁷. Gabriela Ossenbach reconoce, de otra parte, que estructuras sociales preexistentes fueron las que determinaron en buena parte el carácter del aparato educativo en América Latina. La homogeneidad o heterogeneidad socio-cultural definieron el grado de consolidación tanto del Estado como de los sistemas educativos.²⁸ Exploramos también la introducción del criterio de meritocracia educativa como una categoría de exclusión consustancial al sistema escolar moderno.

Pero interesa, de otro lado, destacar la trascendencia de la escuela como factor de modernización, transformación y emergencia social. Su presencia tendrá efectivas repercusiones culturales y sociales no solo en el caso de las ciudades, que capitalizaron los procesos de modernidad, sino a nivel de la sociedad local. Estudiamos el caso singular de los efectos sociales de un proceso de escolarización inclusiva articulado a proyectos políticos de corte regional que inciden en la emergencia de las subjetividades femeninas modernas, así como la formación de dinámicas públicas locales articuladas a la presencia del Estado en la ritualidad cívica escolar y en los exámenes públicos. La situación de las mujeres en la educación reaparece en otros momentos de la tesis a la hora de analizar informes oficiales de distintas épocas en los cuales el tema de género desarticula el discurso oficial. Las mujeres que acceden a la educación subvierten las políticas educativas perturbando el tipo de representación oficial del sujeto escolarizado que predomina en los discursos ministeriales.

²⁷ Manuel de Puelles, "Estado y educación en las sociedades europeas" ...

²⁸ Gabriela Ossenbach, "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia: siglos XIX y XX", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 1, *Estado y educación* (enero-abril 1993); Gabriela Ossenbach, "Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX", en Alberto Martínez Boom y Mariano Narodowski (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997, pp.122-123.

El saber pedagógico y el maestro como gestor de políticas educativas

En otro sentido, no obstante, partimos del reconocimiento de que la secularización y la descentralización derivadas de la revolución liberal trajeron consigo rasgos particulares de modernidad educativa que no estuvieron presentes en las etapas anteriores. Nos referimos a la emergencia de actores que irrumpen con una pluralidad de voces en la esfera pública liberal. Se trata de los maestros e intelectuales laicos, que apoyados en la legitimidad del saber pedagógico, se reconstruyen como sujetos públicos dentro del nuevo esquema jerárquico de la revolución liberal. Aparecen como protagonistas activos de la creación del sistema educativo moderno, no solo en su calidad intrínseca de funcionarios, sino a través de los órganos de difusión de las sociedades pedagógicas a las que pertenecen y que contribuyen a crear una esfera de opinión pública en la que pueden discutir y tomar decisiones sobre política educativa.

En este contexto vemos a la figura del docente inscrita en el sistema jerárquico legitimado por el saber pedagógico moderno y en la producción de representaciones subalternizadas de la infancia.²⁹ Esto favorece, además, condiciones para que respecto de otras dimensiones de la sociedad la educación actúe como un campo provisto de una dinámica particular, cuya especificidad ha sido descrita por André Chervel con el concepto de “cultura escolar”.³⁰ A partir de ello podemos entender cómo la escolaridad y las prácticas pedagógicas adquieren una lógica específica propia que trasciende eventualmente los condicionantes externos sociales, políticos e ideológicos.

La emergencia del saber pedagógico y de sus portavoces los maestros está estrechamente vinculada a la aparición de los manuales y revistas de pedagogía que son las fuentes que exploramos para dar cuenta del debate pedagógico dominante en la transición del siglo XIX al XX. De hecho, estos instrumentos fueron

²⁹ La noción de “escolarización de la vida” incorporada al título de la tesis, además de expresar la gradual universalización de la escuela como modelo de vida, refiere a la vez a la construcción del sujeto escolar, al hecho de que la pedagogía centrada en la infancia es producto de un conjunto de prácticas legitimadas por la ciencia, que a través de la supervisión, la observación y la clasificación normalizan a los niños, sin reconocer que ellos son objetos producido por esas prácticas. Ver James D. Marshall, “Foucault y la investigación educativa”, en S.J. Ball (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 2001, pp.16-32.

³⁰ André Chervel, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación*, No. 295 (1991).

vehículos de difusión de las reformas educativas involucradas en la consolidación del sistema moderno de educación pública entre 1869 y 1920. En nuestro caso, los usamos como expresiones del proceso de construcción del saber pedagógico, que a la vez contribuyen a descubrir a los actores menos visibles de las reformas educativas. A diferencia de lo que comúnmente se cree respecto a que las decisiones más importantes en materia educativa emanaron de actos legislativos o de la voluntad de gobernantes y autoridades, encontramos que fueron personajes de segundo orden los que concibieron los marcos filosóficos y las modalidades de concreción que alcanzaron dichas reformas, en un marco de relativa libertad de acción respecto de la esfera política, lo que contribuyó a crear un campo también relativamente autónomo de producción de pensamiento educativo. Las obras que analizaremos son el manual del *Método Productivo de enseñanza primaria para las escuelas del Ecuador*, de Francisco Xavier Salazar (1868), ministro del presidente García Moreno (1861-1865/1869-1875); la *Metodología General* del español Fernando Pons (1913), pedagogo destacado en el temprano liberalismo ecuatoriano; y la revista *El Magisterio Ecuatoriano* (1916-1920) en el liberalismo tardío.

Cabe recalcar que aunque los manuales contribuyeron a difundir los nuevos modelos pedagógicos, su circulación estuvo restringida a los maestros en formación o en ejercicio. Las revistas pedagógicas, en cambio, sirvieron como canales de legitimación de la escuela laica ante la opinión pública y ayudaron a configurar un escenario de debate público acerca de la problemática educativa. En ese punto surgieron como actores de primer orden las antes mencionadas “sociedades pedagógicas” que, además de constituir el punto de partida de las organizaciones gremiales de maestros, participaron activamente en la adaptación y difusión de planes, programas, metodologías y demás componentes del proyecto educativo laico. Los enfoques de Ivor Goodson respecto a la “construcción social del currículo”, permiten una interesante aproximación a los procesos de apropiación y adaptación de modelos pedagógicos y programas de estudio, protagonizados por los propios educadores en el marco de dinámicas de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones, intereses y luchas por el poder entre

diversas tradiciones y subculturas que representan a grupos de actores educativos³¹.

Es necesario precisar que en el Ecuador se asiste al predominio del género del “manual” en la transición entre 1869 a 1913. Las reformas educativas, tanto garciana como liberal, apoyan su difusión para viabilizar sus correspondientes reformas educativas, iniciadas en un escenario de carencia de profesores idóneos. Las revistas pedagógicas cobran auge por iniciativa de las primeras promociones de maestros normalistas laicos. Abordamos el período entre 1916 y 1920, de predominio de la primera revista del magisterio ecuatoriano vinculada a la Sociedad Pedagógica de Pichincha, que crea un espacio público de debate y reflexión en torno a la pedagogía e influye de manera determinante en la generación de políticas públicas, prácticas escolares y programas de formación del docente. En esta etapa nos interesa examinar los procesos de asimilación de los enfoques pedagógicos de vanguardia; cómo esos modelos prescritos y asimilados moldearon las representaciones acerca de la infancia escolarizada sobre la base de la concepción moderna del “niño en desarrollo”; y hasta qué punto los programas de estudio que se difundieron reflejaron procesos de construcción social del currículo impulsados por las comunidades de docentes.

Organización de la tesis

La tesis se organiza en cinco capítulos que abordan la problemática específica de la relación entre la discursividad sobre educación que genera la esfera política, los modelos de escolaridad que se enuncian y el saber que se construye en el ámbito específico de lo pedagógico. El primer capítulo de tipo introductorio sienta los antecedentes del marco general de reflexión, puesto que explora los discursos que articulan la implantación de la institucionalidad escolar durante la primera mitad del siglo XIX, en el tránsito de la post independencia hacia la constitución de la República. Se examina el debate político en torno a la importancia de la enseñanza elemental para la incorporación de los sectores populares al orden republicano, considerando al mismo tiempo las implicaciones

³¹ Ivor F. Goodson, *Estudio del currículo. Casos y método*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2003.

sociales de la segmentación entre este nivel y la enseñanza secundaria. Se puntualiza en la cuestión de los proyectos federales como canales de intercambio de experiencias educativas que trascienden lo nacional, demostrando específicamente la estrecha relación mantenida en este sentido entre Ecuador y Colombia a mediados del siglo XIX. A la par se analizan las implicaciones sociales de la educación lancasteriana para la emergencia de subjetividades femeninas a través del estudio de la novela *La Emancipada*, del autor lojano Miguel Riofrío, cuya adscripción liberal lo lleva a reconstruir en clave de ficción la historia de dos mujeres que por efecto de su relación con la enseñanza lancasteriana trastornan los roles asignados y enfrentan al orden patriarcal local. Este capítulo arranca en la etapa grancolombiana y se cierra con la crisis política de 1859, que sume al Ecuador en una situación de disolución resuelta solo en el período siguiente.

El segundo capítulo explora la etapa de predominio de la república católica (1869-1875), en la que se consolida el primer sistema educativo nacional articulado a la hegemonía católica, que pasa a ser un elemento constitutivo de la educación “pública” establecida por García Moreno. Se explora la especificidad de esta reforma educativa, los condicionamientos que limitaron la expansión de la escolaridad –no cuestionada hasta ahora– y los discursos que dieron sustento pedagógico a la propuesta educativa a través de la obra de Francisco Xavier Salazar, figura política e intelectual del régimen. Para el caso de Salazar se analiza su *Método Productivo de enseñanza primaria*, como el primer esbozo nacional de un saber pedagógico moderno, que cristaliza en el plano escolar el modelo de la “república católica”, de forma totalmente concordante con los postulados políticos garcianos.

El tercer capítulo examina los elementos de modernidad específicos del proyecto educativo del “progresismo”, haciendo un contraste con el garcianismo y cuestionando la idea de que los progresistas fueron simples continuadores de la política educativa implantada por García Moreno. El tratamiento de los datos proporcionados por los informes oficiales, que incluyen información pormenorizada de las provincias, permite apreciar las dimensiones espaciales y sociales del universo escolar que desarrolla el progresismo y la importancia que en dicho crecimiento tienen factores no religiosos como los institutores seculares que

constituyen el grueso del personal docente nacional, lo que demuestra la posición flexible y menos ortodoxa del progresismo frente al dogmatismo de su predecesor. En esta aproximación se analiza la feminización de la docencia como un elemento destacado de la relativa secularización de la institucionalidad educativa, que al mismo tiempo hace viable el impulso sin precedentes de la expansión escolar.

En el examen de la *La Escuela Doméstica* de Juan Leon Mera -obra que extiende la influencia del garcianismo más allá de su período- se examinan los argumentos que justifican la influencia de la iglesia sobre la escuela y la sociedad, como un espacio articulado a lo social y al predominio ideológico de un catolicismo modernizado. La idea de que la unidad familiar y la educación formal constituyen elementos indisociables se ventilan en la distinción entre “instrucción” y “educación”, un dispositivo que va a permitir a los sectores católicos disputarse con los liberales su tradicional influencia sobre la familia.

El cuarto capítulo se inscribe en la discusión sobre los alcances sociales de la educación laica de las dos primeras décadas del siglo XX, e intenta aportar con explicaciones nuevas a la incapacidad del liberalismo de superar la escolaridad alcanzada por los gobiernos católicos progresistas que le precedieron. Se brinda atención especial al análisis del debate constitucional en torno a la secularización de la enseñanza desarrollado entre septiembre y noviembre de 1906, debate asociado a la discusión sobre el carácter del Estado laico que lleva adelante dicha Convención y que refleja la existencia de diversas corrientes del liberalismo en un momento de autodefinition como movimiento político y como ideología de Estado. Las vacilaciones propias de este liberalismo en construcción respecto al carácter de la estructura estatal, el concepto de lo público y las expectativas de transformación social, vinculadas de manera muy visible al ideal de la regeneración social, se manejan como factores que explican tanto las limitaciones sociales del sistema de instrucción pública como la dislocación del aparato educativo entre una instancia rectora débil y organismos locales fortalecidos en una tradición política descentralizada. Con ello se discuten las perspectivas que atribuyen los limitados alcances de la educación laica a factores deficitarios

derivados de situaciones circunstanciales como problemas de difusión, debilidad institucional, carencia de recursos o inconsecuencias normativas.³²

El quinto capítulo se destina a analizar la agencia social y política de representantes de la primera generación de normalistas laicos que actúan en la esfera pública en la etapa posalfarista (1912-1921) cuando impera el liberalismo moderado y el Estado confía a la Misión Alemana la reforma educativa postergada por el alfarismo. En discusión con la idea de que la llegada de la Misión Alemana fue el momento cumbre de la reforma educativa laica, se demuestra que en el seno de las sociedades pedagógicas influidas previamente por el modelo de la enseñanza intuitiva, se gestó una primera agenda pública de los docentes laicos que asimilaron la reforma herbartiana con un sentido nacional, adquiriendo un papel clave en la generación de procesos de construcción social de la educación pública. El capítulo se interesa por establecer la especificidad del saber pedagógico de los primeros normalistas ecuatorianos como resultado de una estrategia de apropiación que combina la enseñanza intuitiva, el modelo positivista representado por el pedagogo Fernando Pons en su *Metodología General* y la influencia herbartiana, elementos que aparecen estrechamente vinculados a procesos de profesionalización docente y de conformación de las primeras organizaciones gremiales de maestros. Los imaginarios morales de la infancia representados en el libro de texto *El Lector ecuatoriano* y en la agenda de los intelectuales laicos son los temas de reflexión que cierran este capítulo.

Las fuentes

El grueso de las fuentes utilizadas en esta tesis tiene que ver con informes oficiales que refieren a la instrucción pública a lo largo del período estudiado. Otra parte importante está constituida por la legislación vigente en cada momento y comprende tanto textos constitucionales como decretos. Los informes oficiales

³² Forman parte de esta tendencia las reflexiones de Emanuelle Sinardet: "La difficile constitution du corps enseignant equatorien: 1895-1946", *Bull. Inst. fr. études andines* 20, No. 1 (2000), pp. 63-107; y, de la misma autora, "La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador 1895-1925", *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13, Universidad Andina Simón Bolívar-Corporación Editora Nacional, Quito, 1998-1999. En la misma línea está el texto de Jorge Gómez, *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador...*

permiten examinar no solo la discursividad en torno a la instrucción pública y los sentidos de la educación desde actores que aportan una visión particular dentro del mismo Estado, sino también la escala de la institucionalidad educativa y el grado de escolaridad en cada período a través de cifras, estadísticas y datos puntuales sobre instituciones educativas, alumnos y docentes. La reflexión sobre el desarrollo del saber pedagógico descansa en el análisis de manuales para docentes, revistas creadas por los maestros y textos escolares –algunos de ellos no estudiados hasta la fecha-, material que en conjunto da cuenta de la asimilación y apropiación de modelos pedagógicos que circulan a escala continental y global.

Una fuente de carácter excepcional, no usada con anterioridad, es el libro de actas de la mencionada Convención de 1906, que recoge el debate entre las distintas posiciones liberales en torno a la secularización de la enseñanza y su papel en la implantación del Estado laico. Aunque las fuentes mencionadas aportan sobre todo la visión oficial de la problemática educativa desde la perspectiva de los funcionarios, los políticos o los intelectuales de la educación, dejan entrever también la existencia de dinámicas de resistencia y tensión al incorporar descripciones sobre los problemas que debe enfrentar la instrucción pública a la hora de integrar a ciertos sectores a las lógicas de disciplinamiento escolar. De manera paradójica, estos relatos son permeables a voces y emergencias de subjetividades movilizadas por la educación que expresan el impacto de la misma en la generación de dinámicas de transformación social. Sin embargo, el documento que mejor información brinda sobre el papel emancipatorio de la educación ha sido una fuente de tipo literario, la novela *La Emancipada*, a cuya reflexión destinamos una parte del primer capítulo.

La documentación procesada para esta investigación proviene fundamentalmente del fondo histórico bibliográfico del Ministerio de Cultura (Fondos Jacinto Jijón e Isaac Barrera), repositorio hasta hace poco perteneciente al área cultural del Banco Central del Ecuador, de la biblioteca jesuita Aurelio Espinosa Pólit y del Archivo de la Asamblea Nacional.

Capítulo Primero

La construcción de la escuela pública republicana: discursos, prácticas de escolarización y actores sociales emergentes

Aunque algunos autores sostienen que la educación republicana se erigió sobre la base del desconocimiento de la tradición educativa heredada de la colonia¹, es innegable que su introducción implicó un cambio no solo cuantitativo sino cualitativo respecto del sistema anterior². Para transitar de la monarquía a la república y del vasallaje a la condición moderna de ciudadanía, el aparato educativo debía reunir por lo menos una doble condición: generalizar la escuela para socializar los valores republicanos; y ayudar al reordenamiento de la estructura social a través de un principio de meritocracia que desterrara los antiguos privilegios estamentales.

Desde estos parámetros, el presente capítulo explora los significados de la enseñanza elemental en la discursividad política republicana de la primera mitad del siglo XIX y su vinculación con los proyectos de formación de ciudadanía, enfatizando en la relación entre segmentación social y enseñanza elemental. Al mismo tiempo se explora la capacidad del aparato educativo para generar transformaciones de tipo social a partir de la todavía precaria red de instituciones escolares que se alcanza a crear en las primeras décadas del XIX. Para el efecto se analiza, en la segunda parte, la emergencia de la subjetividad femenina moderna vinculada a la formación de la enseñanza elemental ofrecida por la escuela lancasteriana.

¹ Marie-Danielle Demelás, "L'école et la république, Les projets scolaires des premiers dirigeants de l'Équateur (1833-1875)", en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Actes du Colloque de Tours (20-30 novembre 1985), Tours, Centre Universitaire de Recherche sur l'Éducation dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain CIREMIA / Publications de l'Université de Tours, Série Etudes Hispaniques, VI-VII, 1986.

² Annick Lempérière, "República y publicidad a finales del Antiguo Régimen (Nueva España)", en François-Xavier Guerra y Annick Lempérière (comps.), *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1998, pp. 78-80.

1.1. La función social de la educación en el discurso republicano

El proceso de creación del sistema educativo republicano fue ampliamente difundido y discutido en la prensa de la confederación colombiana, a la que el Ecuador pertenecía en ese entonces bajo la denominación de Departamento del Sur³. Este fenómeno era un reflejo de la fuerte expectativa que la revolución y los libertadores depositaron en la educación, a la que veían como un vehículo de institucionalización de la república y de los valores republicanos. Fue excepcional en este sentido el papel jugado por *La Gaceta de Colombia*, revista neogranadina de aparición periódica, manejada por intelectuales básicamente vinculados al círculo del General Santander⁴. Uno de los editorialistas anónimos de *La Gaceta* del 14 de marzo de 1828 señalaba en el artículo central que toda “forma de gobierno” tenía un influjo inmediato en el “género de educación” que debía impartirse a la juventud. Sin poner en duda que el mismo Montesquieu habría estado de acuerdo, llegaba a la conclusión de que el interés por la instrucción pública era directamente proporcional a la naturaleza democrática de los gobiernos. “El buen sentido –decía– bastaría para reconocer que en las monarquías la instrucción

³ El entonces Departamento del Sur (actual Ecuador) integró la confederación colombiana a partir de 1821, cuando la constitución de Cúcuta definió el marco del Estado grancolombino, sus instituciones y distritos, dentro de un proyecto centralizador. Carlos Espinosa afirma que se buscaba socavar las antiguas audiencias y dividir las en departamentos dependientes del Estado central bogotano: “al Distrito del Sur correspondiente a la ex Real Audiencia de Quito, se lo fraccionó en tres entidades: Azuay, Ecuador y Guayaquil... Los tres departamentos del Distrito del Sur, a su vez, estaban subdivididos en provincias regidas por un poderoso jefe político. Guayaquil abarcaba las provincias de Guayaquil y Manabí. Azuay estaba dividida en dos provincias: Loja y Cuenca. El departamento del Ecuador incluía las provincias de Chimborazo, Pichincha e Ibarra” El nombre de Ecuador se decidió en homenaje a las expediciones científicas del siglo XVIII. Carlos Espinosa, *Historia del Ecuador en contexto regional y global*, Barcelona, Lexus, 2010, p. 463.

⁴ Los colaboradores de esta publicación periódica pertenecían hasta 1827 al círculo de Santander; entre los redactores posibles se destaca en estas fechas Casimiro Cuervo. *La Gaceta* vive una transición ideológica desde ese año con el retorno de Bolívar al Gobierno, como reflejo de las discrepancias políticas entre santanderistas, que respetaban el modelo político republicano de 1821 declarado en Cúcuta, y quienes reclamaban la necesidad del regreso del Libertador con poderes extraordinarios. Vale resaltar que según esta fuente entre las regiones con mayores suscriptores fuera del área neogranadina estaba el Municipio de Cuenca en el distrito del Sur. Ver “Ficha de descripción y análisis del periódico *La Gaceta* de Colombia (1827-1831)”, Bogotá, *Biblioteca virtual / Biblioteca Miguel Ángel Arango*, en <http://www.banrepcultural.org>.

pública puede ser limitada, ninguna en los gobiernos absolutos, y grande, extensa y general en los gobiernos republicanos”⁵.

Sin embargo, esta idea de una escolarización extendida socialmente parecía entrar en contradicción con las prácticas concretas de escolarización. Aunque en el artículo se reconocía que Colombia pertenecía al tipo de gobierno interesado por ofrecer educación a todos sus ciudadanos, el autor anónimo ocupó buena parte de su editorial en la descripción de los fundamentos teóricos de un sistema que en realidad sancionaba el acceso social desigual al sistema escolar, cuestión que parecía reñida con la retórica de la igualdad difundida por los discursos oficiales. La contradicción, no obstante, resultaba solo aparente porque en el propio artículo se establecía que si algún tipo de igualdad defendía el nuevo orden político, era la de carácter jurídico, y la educación como tal no pertenecía a ese rango. Se puntualizaba en el texto que la educación no compartía la misma naturaleza de los derechos políticos y civiles que, en cambio, sí podían ser ejercidos teóricamente por todos. Concluía entonces el articulista que:

Los gobiernos deben propender a cuidar cierta clase de instrucción para la universalidad de los ciudadanos, de otra menos extensa para otra clase no tan general, y de una enseñanza especial para una clase más limitada; esta desigualdad fundada en la naturaleza de las cosas no ataca el derecho de igualdad tan justamente respetado en los gobiernos libres porque limitándose ésta (la igualdad) a las cosas que la ley puede igualar, como los derechos políticos y civiles del ciudadano, las penas, las recompensas,, etc. las obras de la naturaleza no están dentro de la esfera de la igualdad legal⁶.

Como se puede advertir, la estructura de acceso diferenciado a la educación se basaba en la concepción de una desigualdad natural preexistente que la ley no podía corregir. Para justificar esta noción limitada del acceso, el editorialista no dudó en recurrir a la autoridad moral de Pitágoras y sostener que de acuerdo al gran filósofo clásico “solo entre los muertos hay perfecta igualdad”.

De otro lado, en la medida en que el concepto de igualdad jurídica no implicaba igualdad en lo social sino que aludía al acceso universal a un marco legal

⁵ *La Gaceta*, No. 281, Bogotá, 4 de marzo de 1827. En sentido estricto producto de la revolución francesa no enseñaba más de “lo que podía ser conocido o comprendido por cualquier sujeto”; en Regis Debray, *La república explicada a mi hija*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 62.

⁶ *La Gaceta*, No. 281, Bogotá, 4 de marzo de 1827.

que no reconocía particularidades⁷, la desigualdad se convertía en algo consustancial también al concepto de ciudadanía. Sucesivas constituciones decimonónicas mantendrán los artículos relativos a los requisitos restrictivos de ciudadanía, que asociaban de manera formal el saber leer y escribir a la propiedad privada, el usufructo de una renta, el ejercicio de un oficio o industria útil y la prohibición de estar inmerso en relaciones de servidumbre⁸. Todo esto al tiempo que se declaraba la erradicación de títulos nobiliarios o distinciones hereditarias. Demostrar autonomía y no relaciones de dependencia constituía un imperativo exigido a todos, pero en realidad la autonomía poseía distintos grados que se adecuaban a la escala social. Si para ser sufragante se exigía ejercer “oficios libres”, para ser elector en cambio, se contemplaba “profesar alguna ciencia, o tener un grado científico”⁹, en una clara alusión al principio de meritocracia, nuevo eje de vertebración social. De hecho, a los colegios y universidades, identificados como “enseñanza especial”, no podían concurrir todos los colombianos, “no porque las leyes no concedan ese derecho -señalaba el artículo de La Gaceta- sino porque en ellos se enseña medicina, teología, jurisprudencia, que es imposible que todos los habitantes accedan”. Se pensaba en universidades centrales o departamentales que garantizaran la difusión de las ciencias y las doctrinas republicanas, y en escuelas especiales para la formación de cuerpos militares. Esta era una visión piramidal que diferenciaba estratos educativos según las clases sociales. La reforma de la educación secundaria y superior, como lo ha señalado Gabriela Ossenbach,

⁷ Alien Helg menciona que la igualdad legal era la ausencia de mención de la raza o clase en las leyes, es decir, se basaba en la generalidad de la ley; en *Catálogo de la exposición “Palabras que nos cambiaron: Lenguaje y poder en la Independencia”*, Bogotá, Banco de la República, 2010, p. 92. Sin embargo, en el contexto de América Latina el concepto de igualdad también estuvo supeditado a reivindicaciones esgrimidas por los americanos en las cortes de Cádiz, respecto al reclamo de que se les reconociera igualdad de derechos con los peninsulares. En palabras de Ignacio Fernández Sarasola, “fracasadas las intenciones de los diputados americanos de Cádiz, el principio de igualdad pasó definitivamente a sus constituciones: América debió buscar, por sí sola, la igualdad de sus nacionales, ya que el centralismo interesado de la Metrópoli se lo había negado”; en Ignacio Fernández Sarasola, “La constitución española de 1812 y su proyección europea e iberoamericana”, Universidad de Oviedo, en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-constitucion-espaola-de-1812-y-su-proyeccion-europea-e-iberoamericana-0/html/001063ee-82b2-11df-acc7-002185ce6064_45.html

⁸ La Constitución de Cúcuta de 1821, declaraba en el artículo 15 que para ser elector se requería: “Primero: Ser colombiano; Segundo: Ser casado o mayor de veintiun años; Tercero : Saber leer y escribir, pero esta condición no tendrá lugar hasta el año de 1840; Cuarto: Ser dueño de alguna propiedad raíz que alcance al valor libre de cien pesos, suplirá este defecto el ejercitar algún oficio, profesión, comercio o industria útil con casa o taller abierto sin dependencia de otro, en clase de jornalero o sirviente”.

⁹ Artículo 21 de la Constitución de Cúcuta, en *Gazeta de Colombia*, 6 de septiembre de 1821.

representó en Iberoamérica una prioridad para los nuevos Estados, interesados en formar las élites burocráticas de las sociedades republicanas. Dado el origen colonial de la mayoría de los colegios, ello significó sustraer del dominio de la iglesia a estas entidades de origen colonial y secularizarlas, para integrarlas al aparato educativo público controlado por el Estado¹⁰.

Es evidente que la decisión de desterrar las lógicas coloniales y de antiguo régimen no acarrea una opción por la nivelación social sino, como lo sostenemos en esta tesis, por nuevas formas de jerarquización para cuyo funcionamiento la educación resultaba un elemento clave. En el tránsito de la Ilustración al liberalismo doctrinario y en referencia a la emergencia del espacio público, afirma Jean-Frédéric Schaub, no debe sorprender “que el liberalismo doctrinario haya producido al mismo tiempo tanto la teoría de la igualdad en el derecho de todos los individuos, como una ideología de las capacidades que legitima la dominación sociopolítica de nuevas (o renovadas) élites”¹¹.

En la práctica, el sistema educativo pasaba a ser una especie de dispositivo de distribución de los sujetos dentro del nuevo modelo social republicano en el cual la subalternización se nutría de nuevos significados, entre ellos, fundamentalmente, el que derivaba del repudio a la servidumbre y de la defensa de los “oficios de hombres libres”.

la República debe tener artesanos, soldados, marineros, porque todo son oficios de hombres libres, y capitales para buscar la vida, y el que no puede o no quiere ser buen abogado, buen médico, buen teólogo, buen botánico, químico o mineralogista, será buen sastre, buen platero, buen agricultor, buen soldado...¹²

Una de las teorías que aportó el fundamento filosófico y pedagógico para sustentar el modelo de reordenamiento social, tomando como punto de partida la crítica al principio de autoridad del antiguo régimen, fue elaborada por Simón Rodríguez, legendario personaje de la Ilustración que ha pasado a la historia como

¹⁰ Gabriela Ossenbach, “Génesis histórica de los sistemas educativos nacionales”, en José Luis García Garrido, Gabriela Ossenbach Sauter y Javier M. Valle (comps.), *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Cuadernos de la OEI, No. 3, *Educación Comparada*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, 2001, pp. 17 y 35.

¹¹ J. F. Schuab, “El pasado republicano del espacio público”, en Francois-Xavier Guerra y Annick Lempérièr (comps.), *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 28.

¹² *La Gaceta*, No. 281, Bogotá, 4 de marzo de 1827

el “maestro” del Libertador. Su concepto de “educación testamentaria” le permitió disponer de un dispositivo para interpelar ciertas formas básicas de reproducción del sistema colonial y proponer mecanismos para superarlas¹³. En su perspectiva lo “testamentario” era el criterio que había gobernado la lógica interna de antiguo régimen, ayudando a preservar la rigidez social y la resistencia al cambio. Al privilegiar la transmisión y memorización de los contenidos y valores heredados, la educación se impregnaba de este carácter testamentario y contribuía a la continuidad de un orden fundado en conceptos de linaje, honor y pureza de sangre, que debían ser erradicados y reemplazados por el nuevo sistema de meritocracia.

El maestro de Bolívar veía en la educación la posibilidad de dar un giro epistemológico para fundar una concepción completamente distinta del mundo, que implicara abandonar todo condicionamiento del pasado y también toda referencia a una colectividad histórica anterior y sus formas tradicionales de producción del saber¹⁴. La construcción de este nuevo saber significaba, de hecho, dejar atrás la tradición especulativa y el régimen de verdad del antiguo orden para instituir un conocimiento positivo proveniente de la observación directa. La relación de las ideas de Rodríguez con el concepto de *tabula rasa* de Locke brinda la pauta para entender el principio que animaba esta concepción de la modernidad educativa: la creación de una nueva subjetividad moldeada por la educación, capaz de reconstruir el mundo social y político desde el ejercicio de la racionalidad instrumental y a la luz de los parámetros de civilización y progreso. Rodríguez llevó al extremo su idea radical de educación popular cuando propuso crear colonias aisladas en el desierto para educar miembros de las clases bajas, una propuesta que evocaba la utopía misionera jesuítica.

El anhelo refundacional encarnado en este proyecto de superación del orden colonial requería, como se ha advertido, del acto del olvido. Resulta pertinente en este punto el señalamiento de Marie-Danielle Demelás respecto a

¹³ Las referencias textuales de Simón Rodríguez se han tomado de Carlos Paladines, *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, Loja, Universidad Técnica Particular de Loja, 2005, pp. 100-122.

¹⁴ La idea de la “*tabula rasa*” de Locke coincide con el extremismo empirista de Rodríguez, y su propuesta de enajenar la educación de su contexto histórico específico. James Bowen refiere que Locke rechazó la doctrina del conocimiento innato y antepuso la experiencia derivada de los sentidos como fuente del conocimiento. En James Bowen, “Historia de la educación occidental”, t. II, *El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo: siglos XVII-XX*, Barcelona, Herder, 2001, p. 233.

que en el plano político se apeló a una mitología que enmascaraba las contradicciones entre las aspiraciones políticas y las realidades. Según Demelás la fundación de la República comenzó por una amnesia y reposó sobre una doble ficción, la del pueblo soberano y la de la ignorancia legada de la colonia. En la negación de la trayectoria cultural y educativa colonial habría descansado tanto la defensa de la soberanía como de la emancipación intelectual¹⁵, presupuestos de los que participaron los intelectuales que sistemáticamente reflexionaron acerca del papel de la educación a lo largo del XIX y bien entrado el XX¹⁶.

Hasta aquí hemos podido constatar la profunda imbricación entre educación y ciudadanía en el proceso de constitución de la república naciente pero también su papel ambiguo en las lógicas de inclusión/exclusión. Este juego fue visible sobre todo en el caso de las mujeres y los indígenas, cuyo acceso a la educación se fomentaba pese a ser grupos excluidos de la ciudadanía. Entonces, ¿qué función tenía la escuela más allá de la formación de ciudadanía? Además de crear nuevas condiciones de subordinación social, como ya hemos mencionado, la educación también fue invocada como un elemento de integración y de unificación de toda la población alrededor de nuevos valores, símbolos y sociabilidades que buscaban homogeneizar para contrarrestar la gran heterogeneidad preexistente. Este amplio campo de influencia trascendía en palabras de Martha Irurizqui y Víctor Peralta la mera “instrucción” para situarse en el plano de “crear espíritu público, moldear las costumbres, disciplinar las pasiones, moderar los juicios y ser garantía de orden y estabilidad”¹⁷, lo cual habla de la gran proyección pública que

¹⁵ Marie-Danielle Demelás, “L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII^e siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires” ..., p. 465.

¹⁶ La postura crítica que estamos planteando frente al pensamiento ilustrado republicano toma distancia de la historia de las ideas en el Ecuador, que ha querido ver en aquel ideario una fuente de la conciencia crítica moderna. Nos interesa ofrecer una lectura distinta del saber positivo, al tratarlo no como expresión de la evolución hacia un tipo superior de conciencia filosófica, sino como saber instituido, saber-poder, que se traduce en prácticas de regulación de lo social y en instituciones. Estructuras jerárquicas propias de la sociedad moderna son las que definirán la condición del nuevo sujeto creado por el saber positivo. En este sentido recogemos las reflexiones de Foucault en relación a la contribución de Kant respecto al condicionamiento de las prácticas sociales sobre las ideas trascendentales en el marco de construcción de la subjetividad moderna. Véase James Miller, *La pasión de Michel Foucault*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1993, pp. 190-193.

¹⁷ Martha Irurizqui y Víctor Peralta, “Elites y sociedad en la América Andina: de la república de ciudadanos a la república de la gente decente”, en Juan Manguashca (ed.), *Historia de la América Andina, Creación de las repúblicas y formación de la nación*, Vol. 5, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Libresa, 2003, p. 120.

aspiraba a tener la escuela republicana, y de su búsqueda de permeabilidad con el entorno social, hacia el cual irradiaba valores, hábitos, discursos disciplinarios, modelos civilizatorios.

En este punto cabe señalar que el corte civilizatorio de los proyectos educativos estaba atravesado por una especificidad del debate ilustrado en América hispana que lo vinculaba al tema de la regeneración social y política¹⁸. Carlos Newland sostiene que la contraposición entre civilización y barbarie fue una nota esencial del discurso de los grandes reformadores educativos latinoamericanos. En opinión de Juan Carlos Tedesco, el discurso regenerador obedecía a la sensación imperante en el medio de que existía una suerte de “déficit de civilización”. En este contexto la acción de la escuela adquiría un carácter contracultural, lo que llevó a apelar a coacciones como la obligatoriedad y sistemas de sanciones para poder consolidarse¹⁹. Estas cuestiones confirieron a los proyectos educativos rasgos marcadamente conservadores, que contrastan con el discurso de la emancipación y la soberanía. Tales dispositivos disciplinarios constitutivos de la escuela deben ser entendidos también dentro de un conjunto de prácticas distribuidas en diversas esferas sociales e institucionales. La escuela y la institución militar comparten no por coincidencia rasgos disciplinarios comunes. En una sociedad que venía de imponer una transformación política a través de la fuerza militar resulta lógico que los valores disciplinarios adquirieran prestigio y que la educación moral, específicamente, aparezca como un potente instrumento civilizatorio. Fue precisamente el tópico de la reforma de las costumbres vinculado a la regeneración social el que puso en la palestra, según Newland, la necesidad de educar a la mujer, cuestión que se convertirá en paradigma de la pedagogía moderna a lo largo del XIX y principios del XX.

¹⁸ Se denominó “la calumnia de América” a la corriente del pensamiento ilustrado europeo que entre los siglos XVIII y XIX construyó la representación de la inferioridad americana a partir de determinaciones “naturales” que supuestamente incidían en las dimensiones de la cultura, la sociedad y la política. Las élites criollas interiorizaron estos principios trasladando a su imaginario la necesidad de la regeneración. La riqueza de esta discusión, que articuló también respuestas desde posiciones identitarias propiamente americanas, se recoge en la obra de Antonello Gerbi, *La disputa del Nuevo Mundo. Historia de una polémica: 1750-1900*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

¹⁹ Juan Carlos Tedesco, “Educación y sociedad en América Latina”, Buenos Aires, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación / Presidencia de la Nación Argentina, s. f., p. 34.

No obstante, la escuela republicana tuvo al mismo tiempo una dimensión emancipadora. La educación de la mujer, articulada al programa de regeneración de las costumbres, mostró una faceta paradójica al propiciar también el surgimiento de un tipo de subjetividad femenina derivada de su vinculación con la esfera pública a través de la lectura de la prensa escrita, una cuestión que en el caso ecuatoriano ha sido excepcionalmente registrada por la literatura decimonónica temprana en el marco de la novela *La emancipada*, que analizamos en este mismo capítulo.

La trascendencia y sentido rupturista de la educación elemental se evidenció también con ocasión del gran debate que produjo su emergencia en el republicanismo temprano. Carlos Newland contrasta las discusiones entre los intelectuales republicanos, que defendían la implantación de la educación popular como medio de adaptación a los valores republicanos, y los sectores conservadores o representantes del poder económico, que veían en ella una amenaza de movilidad social y, por consiguiente, de alteración de las relaciones de subordinación imperantes²⁰.

El discurso de defensa de la enseñanza primaria se situaba en la orilla contrapuesta a la posición conservadora, que priorizaba la educación secundaria como vehículo para la formación de élites políticas. Sarmiento fue el máximo exponente en Argentina de la primera opción, mientras Andrés Bello desde Chile abogaba por fomentar colegios y universidades²¹.

De todas maneras desde cierta perspectiva la escuela pública tal como fue concebida y significada por el republicanismo, podría ser considerada la institución que mejor respondía al impulso modernizador del mismo, talvez por encima de asambleas y consejos electorales de los que dependía la aplicación de los principios de representación y soberanía. A diferencia de estas instituciones que terminaron ancladas a las dinámicas regionales y caudillistas del poder local

²⁰ Carlos Newland, "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", en *Hispanic American Historical Review* 1, No. 2 (1991), p. 339.

²¹ Tedesco, "Educación y sociedad en América Latina" ..., p. 31.

tradicional como bien lo demuestra Enrique Ayala²², la escuela fue un punto de avanzada política y cultural, cuya presencia o proximidad no solo introdujo tensiones sino nuevas prácticas sociales. Su prestigio como baluarte de la modernidad fue un valor reconocido por comunidades que reclamaron su presencia a nivel local. Una noticia del periódico *El Colombiano* de 1831 retrata de manera excepcional el impacto que tuvo la escuela republicana en Guayaquil en la creación de sociabilidades públicas inéditas y en la recreación de las relaciones de género en el marco del civismo republicano practicado por los escolares. Se trataba de un certamen entre alumnos y alumnas de las escuelas lancasterianas²³ de la ciudad realizado el 13 mayo de 1830, día en el que, independizado de la Nueva Granada, el Ecuador nacía a la vida nacional. La noticia informaba lo siguiente:

Estas dos escuelas han dado un día de placer al pueblo guayaquileño. El jueves pasado se reunió un concurso de notables en la de niñas, y vio con sumo agrado la conferencia que tuvieron con los niños sobre los principios de su primera educación. Estos disputaban la preferencia; y ellas no querían cederla. Los concurrentes al principio se vieron indecisos sobre cuál la merecía; pero al fin se decidió la suerte por las niñas. Teresa Jado con suma gracia pronunció el discurso siguiente: “Mis compañeras se hallan reunidas hoy para expresar su gratitud a la primera Junta Curadora por sus esfuerzos por la apertura de esta escuela”²⁴.

Estos actos de apropiación y visibilización pública de los procesos de formación de los futuros ciudadanos fueron factores clave para la consolidación del proyecto republicano. La nueva ritualidad escolar se abrió paso superponiendo

²² Las dinámicas locales entraron en tensión con las instituciones que representaban al poder político republicano. Ver Enrique Ayala Mora, *El Ecuador del siglo XIX. Estado nacional, Ejército, Iglesia y Municipio*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2011, pp. 34-35.

²³ De la abundante literatura existente sobre este modelo, recogemos sobre todo los aportes de Narodowski y Newland, según los cuales el método de enseñanza lancasteriano o de enseñanza mutua, inspirado en la experiencia de Joseph Lancaster (Londres, 1778-1838) -a quién Bolívar recurrió para su implementación en la Gran Colombia- era un ágil mecanismo de educación elemental masiva, de bajo costo, que podía educar en saberes básicos a miles de niños en poco tiempo. Requería de pocos maestros puesto que se trabajaba con alumnos avanzados llamados *monitores*, que enseñaban a sus compañeros lo que previamente les había transmitido el maestro, conformándose así una estructura escolar piramidal. El método estaba inspirado además en una ética utilitarista y hábitos disciplinarios de masas que encuadraban a la perfección con el proyecto regenerador de la República, Véase Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica”..., p. 342; Mariano Narodowski, “Libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)”, en G.Ossenbach y M. Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001. Sobre su instalación en el Ecuador, ver Guadalupe Soasti, “Política, educación y ciudadanía en el Ecuador entre 1826 y 1830”, ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Quito, 2001; y Jorge Núñez, “Inicios de la educación pública en el Ecuador”, en *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13 (1998-99).

²⁴ Jorge Villalba S. J., “Bolívar y la educación en el Ecuador”, en *Revista de la Universidad Católica del Ecuador*, Año XIII, No. 42 (julio, 1985), p. 162.

el sentido de lo público y lo cívico sobre las expresiones comunitarias tradicionales, fenómeno que se hizo visible en el marco de los exámenes públicos realizados en las localidades²⁵, escenarios que ponían en escena la importancia política y civilizadora de la escuela. En referencia a otro centro educativo femenino, el colegio o normal de mujeres de Guayaquil, el mismo diario informó un año después, en 1831, acerca de los exámenes rendidos con la concurrencia del presidente Juan José Flores, el vicepresidente José Joaquín de Olmedo, la Junta Curadora y los notables de la ciudad, en el salón de la municipalidad. El periódico reseñaba que el público había presenciado “un espectáculo verdaderamente nacional” al ser testigo de cómo “las señoritas de la escuela normal sostuvieron su primer examen sobre nociones elementales de gramática y ortografía castellanas, aritmética, geometría, astronomía y geografía”. En respuesta a los discursos de las autoridades, la estudiante Rosario Alsúa recitó unos versos, que constituyen una muestra notable de apropiación escolar de los significados que la educación femenina poseía para el republicanismo:

Señores y señoras:
 En este hermoso día
 Los nuevos frutos a ofrecer venimos
 Que en la pública escuela recogimos.

De ciencias y artes útiles nociones,
 De modestia, decoro
 Y de trato social sabias lecciones
 Han de formar las madres
 Que darán a la patria defensores,
 Magistrados de paz y buenos padres²⁶.

Las escuelas públicas de las localidades se constituían así en espacios de teatralización del poder del poder político, circunstancia que da cuenta además de

²⁵ Al caracterizar la esfera de la acción política de aquella época, Federica Morelli señala que la difusión y práctica de la ciudadanía liberal se basaba en la tradición de la vecindad, lo cual hacía de la acción política algo ligado a identidades territoriales y a antiguas prácticas comunitarias, por eso la ciudadanía liberal se difundió con facilidad y no se agotó solo en el sufragio. Ver su artículo “Entre el antiguo y el nuevo régimen. La historia política hispanoamericana del siglo XIX”, en *Historia Crítica*, No. 33 (enero-junio, 2007), p. 135.

²⁶ Villalba, “Bolívar y la educación en el Ecuador”,... p. 178. El poema continuaba así: “Al ofrecer tan débiles primicias/ Cuán felices seremos/ Si aprecio del concurso merecemos/ Aplauso de las damas/ que hacen de nuestra escuela sus delicias/ Y de una tierna madre las caricias/ Más si acaso pregunta algún curioso/ ¿Por qué este humilde ensayo/ Que es obra de la paz y del reposo/ Se consagra a un guerrero valeroso/ Hijo de la Victoria?/ Yo le diré: porque ama/ La ilustración, la paz más que la gloria,/ Más el bien de los pueblos que la fama...”

la función que, como baluarte de la reforma educativa, se le asignó a la escuela lancasteriana en el proceso de integración política. Con ocasión de los exámenes públicos realizados en la escuela lancasteriana de Bogotá en 1827, una noticia de *La Gaceta* resaltaba la presencia del Vicepresidente de la República y de la jerarquía eclesiástica, pero sobre todo daba cuenta del lucimiento público de un niño de cinco años, hijo de un artesano “que respondió con viveza a varias preguntas sobre los Derechos del Hombre”²⁷.

Otras implicaciones de la avanzada cultural de la escuela republicana tuvieron que ver con tensiones ideológicas que funcionaron como fronteras entre la enseñanza pública y la particular y entre ideologías secularizantes y católicas. Ilustra este fenómeno el caso de un plantel privado cuya publicidad garantizaba a los padres de familia autonomía moral respecto de la escuela pública, según se sugería en un anuncio de *La Gaceta* colocado por el propietario del plantel:

A las familias que no quieren enviar a sus hijos a las escuelas públicas por estar celosos de la inocencia de sus hijos (...) estudio de la religión y la moral se garantiza (...) Estando continuamente el Director a vista de los niños no tendrán ocasión de contraer malos hábitos; sus estudios, su comida, sus recreaciones y hasta sus sueños serán vigilados por el Director²⁸.

1.2. Los sentidos de lo público

Las restricciones sociales que bloqueaban el acceso al sistema educativo fueron resultado de decisiones tomadas en el marco de las disputas por las definiciones normativas constitucionalistas y de visiones sobre cómo distribuir el capital intelectual y moral del liberalismo. Sobresale en ese contexto el juego de influencias ejercidas por los procesos constitucionales norteamericano, francés y el de Cádiz, al que se le atribuye un peso significativo. Hay autores que reconocen sin embargo que las soluciones americanas fueron en varios sentidos originales. Diferenciándose del caso metropolitano de corte liberal o realista, los americanos defendieron en el seno de las Cortes de Cádiz un concepto fraccionado de soberanía, que implicaba un doble significado de nación, de un lado como

²⁷ *La Gaceta*, No. 272, Bogotá, 31 de diciembre de 1826. Hay evidencias de verdaderas tensiones entre los actos escolares republicanos y las tradiciones locales, como aconteció con una escuela neogranadina en la que los exámenes públicos se entremezclaron con las festividades taurinas, provocando reclamos de parte de la autoridad educativa.

²⁸ *La Gaceta*, No. 285, Bogotá, 8 de abril de 1827.

agregación de provincias -en virtud del concepto de soberanía originaria colonial- y de otro lado, como un conjunto de individuos. Un punto central adicional fue la distinción entre titularidad y ejercicio de la ciudadanía. La decisión de que la titularidad de la soberanía recaiga en la nación y no en el pueblo -como sí quedó plasmado en las constituciones boliviana de 1826 y mexicana de 1814- implicó en la mayoría de casos que el ejercicio de la misma se asigne a los poderes públicos²⁹. La misma Constitución de Cúcuta en el artículo 10 explicitaba un tipo de ciudadanía pasiva reservada al pueblo cuando señalaba que éste no debía ejercer por sí mismo otras atribuciones soberanas que las elecciones primarias. La influencia de Cádiz en cambio se advierte en la determinación de establecer la confesionalidad católica del Estado³⁰. En el marco de apropiación de las distintas modalidades republicanas, el caso de Quito sobresale por su línea conservadora. Las constituciones de la etapa independiente se decidieron definitivamente por un tipo de “soberanía nacional”, cuestión que será retomada y discutida en 1906 por la convención liberal que secularizó la enseñanza.

En el tipo de sistema educativo republicano que adoptó la confederación colombiana es visible, en cambio, la influencia francesa recogida por la constitución de Cádiz. De allí surge la voluntad de los liberales de hacer de la educación elemental un sistema gratuito y común a todos los ciudadanos, pero respetando absoluta libertad de enseñanza, dos principios que en la práctica demostraron no ser siempre compatibles³¹. De hecho, aunque la enseñanza elemental junto con la secundaria y superior conformaban un sistema articulado sus niveles estaban orientados a destinos sociales diversos. Natividad Araque encuentra una relación entre la estructura tripartita del aparato educativo y la voluntad de dar legitimidad a un nuevo orden social que clasificara no de acuerdo al nacimiento sino a la educación recibida, haciendo de su condición formalmente

²⁹ Fernández Sarasola, “La constitución española de 1812” ..., pp. 73-78.

³⁰ Constitución de Cúcuta, 1821. La constitución ecuatoriana de 1845 lo recoge: “El pueblo no ejerce por sí mismo otra función de soberanía que la de sufragar en las elecciones primarias en la forma que determina la constitución”.

³¹ Gabriela Ossenbach puntualiza las contradicciones y ambigüedades de las posiciones republicanas francesas en relación a este tema. Condorcet creía que la libertad comportaba limitar la actuación del Estado y desplazar a la Iglesia, pero a la vez proclamaba gratuidad e igualdad universales, sin que medie la educación obligatoria. En el mismo marco, pero al otro extremo, Lepeltier defendía la escuela estatal obligatoria y el igualitarismo educativo. Ossenbach, “Génesis histórica de los sistemas educativos nacionales” ..., p. 30.

igualitaria algo desigualitario de hecho³². Manuel de Puelles encuentra que la influencia del modelo napoleónico derivó en la creación de un sistema educativo bipolar, compuesto de una instrucción primaria dirigida a las clases populares, deslindada de los niveles superiores reservados a la educación de las élites³³.

La ley orgánica de enseñanza pública de 1826 que hemos explorado al inicio a partir de los comentarios de La Gaceta reproduce aquella estructura tripartita con las consecuencias anotadas en relación a la diversificación social. En este caso es claro, además, que la organización piramidal del aparato educativo se sustentó en un modelo de administración territorial que desarticulaba los niveles educativos en términos geográficos, cuestión muy a tono con las dinámicas regionales que condicionaron al final el proyecto de nación. La “universalización” de la enseñanza elemental en realidad se limitó al mapa de las localidades parroquiales, la secundaria se circunscribió a las cabeceras cantonales y la educación superior a las departamentales. Para las élites cantonales y provinciales la oferta primaria estaba incluida en el mismo currículo de los colegios generalmente religiosos. Esta dinámica impregnó a la enseñanza elemental de un carácter popular y mayoritariamente rural.

Se trataba, efectivamente, de un modelo de escolarización en el cual la primaria y la secundaria no guardaban relación de continuidad o gradualidad. El sistema educativo era amplio en la base y gradualmente selectivo hacia el vértice. Esta estructura segmentada fue naturalizada desde diversos registros discursivos. El plan de estudios de 1826, al que el articulista de la Gaceta dedicaba sus comentarios, establecía que las escuelas cantonales y la primaria debían costearse por el Estado, “de fondos públicos de los pueblos” porque se buscaba que “todos los ciudadanos puedan leer, escribir, sumar y restar, conocer las leyes fundamentales de su país y sus derechos”, además de cuestiones de suma importancia como “a quién deben adorar, cuáles preceptos guardar, y qué castigos si los quebrantan, y recompensas a los observantes”. La enseñanza elemental,

³² Natividad Araque, “La educación en la constitución de 1812: Antecedentes y consecuencias”, en *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche* 1 (julio, 2009), p. 15. No hay suficientes acuerdos entre los autores respecto a las influencias que las legislaciones francesa, americana o de Cádiz ejercieron en la definición de la relación entre educación y ciudadanía.

³³ Manuel de Puelles, “La educación en el constitucionalismo español”, en *Cuestiones pedagógicas*, No. 21 (2011/2012), Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla, p. 18.

dirigida a transmitir conocimientos básicos mínimos al conjunto de la población, incluidos los indígenas, no se conectaba con el resto de niveles superiores. Se reducía a lo que, en palabras de la época, se conocía como “educación popular”, un concepto que en los discursos apareció muy vinculado a la necesidad de moderar la “anarquía” de las masas, y transferir nociones cívicas básicas para erradicar la “ignorancia”, estigma que a ojos de los republicanos impedía asimilar las ventajas del sistema republicano y percibir los riesgos del despotismo.

Este proyecto de “ciudadanización” de las masas incluyó, en efecto, a la población indígena no tanto por aplicar políticas igualitarias como por enarbolar la “libertad” liberal ante la estructura de servidumbre reinante. La función moralizante de la escuela, y no la ciudadanización activa, fue la que se proyectó sobre indígenas y mujeres, que experimentaron una re-naturalización de su condición de sujetos subalternos en el contexto republicano. La educación pública de las mujeres llegó a constituir, en realidad, un instrumento para favorecer su arraigo en lo doméstico mediante la formación en valores y saberes funcionales a su histórica condición de subordinación: “leer, escribir y contar (...) labores propias de su sexo (...) y educación religiosa y moral”³⁴. En este terreno de la educación de género el liberalismo rompió con el principio de inviolabilidad de la esfera privada.

En la educación concurrieron, de otro lado, las tensiones internas del liberalismo entre la necesidad de una iniciativa estatal fuerte que fomentara el cambio y el respeto a las libertades, cuestión que relativizó el compromiso del Estado frente a la generalización de la cobertura escolar. Por ello es que la discusión sobre el carácter de la educación republicana no reflejó posiciones uniformes en torno al rol de la entidad estatal. De hecho la tensión entre educación pública y libertad de enseñanza fue un tema sustancial para el liberalismo porque

³⁴ “Memoria que presenta el Ministro del Interior y Relaciones Exteriores del Estado del Ecuador al Congreso constitucional del año 1833”. En esta relación se señalaba que “para mejorar la educación de los indígenas se expidió el decreto de 19 de enero para que en todas las parroquias se establezcan escuelas de niños y niñas para enseñarles religión, moral, urbanidad, leer, escribir, constituciones del Estado”. El artículo 7 de la Constitución de Cúcuta había dispuesto escuelas en los pueblos indígenas, sostenidas por el arrendamiento de los resguardos o por las contribuciones de los vecinos. El 18 de marzo de 1829 Bolívar comunicó al Prefecto de Guayaquil que se cumpliera esta disposición en su circunscripción; en Villalba S. J., “Bolívar y la educación en el Ecuador”..., pp. 168-169.

al interpelar el principio de las libertades afectaba al mismo tiempo los sentidos de gratuidad y universalidad atribuidos formalmente al sistema educativo. Aunque la posición de Condorcet -un pensador referencial para el liberalismo en general, que no dejará de ser apelado en el Ecuador hasta 1906- deslindaba la “instrucción” de la “educación”, la primera como función del Estado y la segunda como responsabilidad de la familia, el tema se complicaba cuando dentro de la educación formal se admitía la esfera de la libertad de enseñanza, tal como lo establecieron los liberales de Cádiz³⁵. A lo largo de esta tesis veremos cómo las distintas concepciones de la política educativa liberal oscilan en el abanico de posibilidades que median entre la estatización y la defensa de la libertad de enseñanza³⁶, por supuesto sin renunciar en ningún momento a la necesidad de preservar esa combinación.

La universalidad de la enseñanza pública, proclamada “gratuita, común y uniforme en toda Colombia” estuvo condicionada a la posibilidad, desde el Estado, de descargar la responsabilidad del financiamiento de los centros educativos públicos y admitir un ámbito de enseñanza libre. La retórica de la unificación, que en síntesis se reducía a exigir la aplicación de programas generales y reglamentos, de hecho entraba en contradicción con las prácticas de privatización educativa. La gratuidad no aparece inscrita en una política pública claramente definida, puesto que el costo de creación y mantenimiento de las escuelas dependió desde el principio de fondos exigidos a la población o provenientes de las exiguas cajas municipales, mecanismos que prevalecieron frente a la insuficiencia de ingresos procedentes de la confiscación de bienes religiosos³⁷. Con frecuencia, las familias

³⁵ Gabriela Ossenbach sugiere que se entienda el principio liberal de la libertad de enseñanza en un sentido muy amplio, como libertad de pensamiento, de expresión, de reunión, de culto, y de libertad respecto del poder político o de la Iglesia. La autora proporciona una panorámica general de las distintas y variadas posiciones adoptadas en occidente en relación a la libertad de enseñanza y el problema de la separación Estado-Iglesia; en Gabriela Ossenbach, “Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental”, en G. Ossenbach (coord.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, Madrid, UNED, 2011, p. 33.

³⁶ Alicia Delibes plantea que en el caso español, en el largo plazo, los liberales van renunciado gradualmente al tema de la gratuidad y luego al de la libertad de enseñanza para adherirse finalmente a visiones estatistas. Alicia Delibes, “La desaparición del pensamiento liberal en la educación”, en *La Ilustración liberal*, No. 29, en <http://www.ilustraciónliberal.com>

³⁷ Rodrigo Hernán Torrejano, “La educación en los albores de la república: 1810-1830”, en *Revista Republicana*, No. 10 (enero-junio, 2011), p. 12.

llevaron la peor parte en tanto estaban obligadas por la ley a enviar a sus hijos a la escuela y a pagar multas en caso de contravenir esta norma³⁸.

La iniciativa privada creó, cabe decirlo, condiciones excepcionales para la recepción y expansión de centros educativos republicanos a nivel local. El revelador estudio de Meri L. Clark demuestra que las sociedades locales produjeron mecanismos particulares de apropiación que desafiaron el modelo educativo centralista del Estado colombiano, con el fin de imprimir su huella en los procesos de escolarización. El respaldo privado a la creación y sostenimiento de escuelas descansó en la gestión de las llamadas sociedades de amigos de la educación que se articulaban a su vez a redes internacionales como la que auspició la enseñanza mutua. Numerosos “reformadores” pertenecientes a estos grupos filantrópicos abrazaron la causa escolar disputándose con el Estado el enfoque no solo pedagógico sino moral de las escuelas, a veces desde posiciones ideológicas de corte conservador reacias a la secularización liberal. Un dato muy revelador del carácter excluyente del proyecto educativo es que entusiastas iniciativas provenientes de comunidades indígenas no tuvieron apoyo ni del Estado ni de las elites locales.

La acción privada y la voluntad estatal de fortalecer un sistema educativo fueron mecanismos que caminaron juntos y definieron un significado flexible de lo público, que desbordaba el marco institucional. Las escuelas eventualmente estuvieron abiertas a todos quienes quisieran entrar, por ejemplo, en calidad de oyentes. De otro lado, la administración prevista para las escuelas locales, independientemente de su sujeción a la Dirección General de Estudios ubicada en la capital de la República, revelaba un esquema desconcentrado que convertía a los jefes políticos municipales en las autoridades inmediatas más cercanas de la escuela local. Se puede afirmar que este modelo de territorialización educativa posindependentista favoreció, como hemos ya anotado, la escolarización a nivel local, tendencia que al parecer será un tanto frenada en el marco de los gobiernos nacionales republicanos en lo que se refiere al caso concreto del Ecuador. En este

³⁸ La idea de que la obligación de costear la educación pública era social llevó a la decisión de distribuir el pago de los salarios de los maestros entre los padres de familia, o de crear un impuesto obligatorio para garantizar el funcionamiento de los centros de enseñanza. Evelyn J. G. Ahern, “El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850”, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 20 (II semestre, 1989).

sentido, hay que aclarar que las escuelas municipales, un componente que siempre representará el porcentaje mayor del aparato escolar hasta principios del siglo XX, fueron creaciones mayoritariamente republicanas y no de origen colonial como se podría concluir a partir de ciertas afirmaciones de la historiografía nacional³⁹.

Lo descrito demuestra que frente a la intención de uniformar la enseñanza, se levantaba una realidad educativa heterogénea y difícil de articular en la que convivían escuelas municipales, privadas y públicas, que obedecían a lógicas y experiencias distintas y no estaban formalmente articuladas. En este sentido, el aparato educativo republicano no debe entenderse como algo acabado, sino como algo sometido a un proceso de construcción o de “sistematización”, concepto usado por algunos autores para definir el esfuerzo progresivo del Estado por organizar e institucionalizar la educación pública moderna en tensión con antiguas realidades y prácticas, y con resultados acotados a cada contexto nacional⁴⁰.

1.3. La escolaridad en el Departamento del Sur

¿Qué particularidades adquirió esta problemática en el Departamento del Sur? La situación escolar del departamento, en parte puede ser evaluada a la luz de las divergencias doctrinarias mantenidas entre Bolívar y el general Santander, una de las cuales tenía que ver con los grados de secularización o de laicidad que demandaba la construcción de la educación republicana, cuestión que marcará en buena parte los alcances de las políticas de escolarización. En este punto la polémica sobre la introducción de la doctrina del británico Jeremy Bentham en la educación superior, solo fue un elemento más de concepciones distintas sobre la política educativa en general⁴¹.

³⁹ Se presentan confusiones al traducir la expresión -habitual en fuentes de la época- de “escuelas con método antiguo” por centros de origen colonial, cuando en realidad se refiere a planteles que no estaban involucrados en la reforma lancasteriana.

⁴⁰ Ossenbach, “Génesis histórica de los sistemas educativos nacionales”..., p. 34.

⁴¹ Las polémicas entre Santander y Bolívar en torno a la introducción de la doctrina de Jeremy Bentham en la educación defendida por el primero, conmovió el ambiente político de la época; sus repercusiones en el Ecuador no han sido estudiadas en profundidad. Bentham pertenecía a una línea de reformismo radical favorable al fortalecimiento de la educación pública, cuestión que lo ponía en conflicto con el orden burgués y la Iglesia. Véase James Bowen, *Historia de la educación occidental. El Occidente moderno: Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*, t. III, Barcelona, Herder, 2001, pp. 366-367. A diferencia de lo que ocurre en el Ecuador, en Colombia son numerosos los

Es necesario señalar que el gestor principal del proyecto educativo de la confederación colombiana a partir de 1821, año del congreso de Cúcuta, fue en realidad el general Santander⁴². Hasta 1826 él impulsó un proceso importante de escolarización, que siguió proyectándose en Nueva Granada cuando pasó a ejercer la función de presidente de la misma. Suponemos que la ausencia de Santander en el mando de la confederación desaceleró el proceso en el Departamento del Sur, dejando que allí prevalezca la política educativa –más afín a las prácticas culturales de la región- derivada de la alianza que Bolívar concretó con la Iglesia, cuando de regreso de las guerras de independencia se reincorporó al ejercicio del gobierno⁴³. De hecho la decisión de Santander de llevar a fondo la iniciativa de supresión de los conventos para con sus fondos costear nuevas escuelas, fue recibida con mucha resistencia en el Departamento del Sur. Bolívar revocó estas medidas en 1829 poco tiempo antes de su fallecimiento, a través de una ley que bien puede ser considerada el legado póstumo del Libertador en materia de política educativa.

El fomento a la educación pública propiciada por Santander en Nueva Granada logró en los trece años de su gobierno un incremento del 500%, lo que significaba a decir de Rodrigo Torrejano 860 nuevas escuelas para el año de 1837, que sumaban en conjunto 21.501 alumnos matriculados⁴⁴. Evelyn J.G. Ahern detalla que 200 eran escuelas lancasterianas y 850 se distribuían entre públicas y privadas, precisando el número de estudiantes en 26.070. Las escuelas lancasterianas o de enseñanza mutua fueron impulsadas como el modelo pedagógico más apropiado para las rápidas transformaciones culturales que

estudios dedicados a la reforma benthamiana, entre ellos el de Jaime Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis, 1982.

⁴² El congreso grancolombiano de 1821 heredó de la constitución gaditana la preocupación por la expansión de la educación al ordenar la creación de escuelas costeadas por los municipios y los vecinos en todo pueblo que tuviera más de 100 habitantes. Carlos Newland señala que la Constitución de 1812 postuló que la educación debía ser general y uniforme y que los ayuntamientos debían crear escuelas en los pueblos. Ver de este autor “La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial”, en Alberto Martínez Boom y Mariano Narodowski (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997, pp. 32-33.

⁴³ Se puede hablar de una tradición de resistencia en la región ante procesos de modernización que pusieran en riesgo las tradiciones católicas. De hecho, la raigambre católica del movimiento ilustrado en la región había evitado procesos de secularización educativa más radicales ya a fines del siglo XVIII. Los intentos del Cabildo de Guayaquil para organizar escuelas de primeras letras en esas fechas chocaron con la tenaz resistencia de las ordenes religiosas. Véase José Antonio Gómez Iturralde, “La educación en la Colonia”, Archivo Histórico del Guayas, www.archivohistoricoguayas.org

⁴⁴ Torrejano, “La educación en los albores de la república 1810-1830”..., p. 48.

requería la emergencia del republicanismo. Se aspiraba a garantizar su generalización con la aplicación de la ley de 1821, que la incluyó expresamente. La escolarización femenina, considerada también por la reforma lancasteriana, alcanzaba al final del gobierno santanderista la proporción de una niña por cada ocho niños. En 1839 bajo el gobierno de Márquez, continuador de la política educativa de Santander, se registraba un total de 1.234 escuelas con más de 27.000 alumnos, distribuidas según Ahern entre prácticamente la totalidad de los municipios del país. Ratificando el hecho de que Santander fue el gran agente de esta escolarización, se encuentra que el crecimiento se detiene al final de su mandato entre 1840 y 1850, por efecto de la decisión de los gobiernos conservadores de priorizar la educación secundaria. Con Ospina en el poder del país neogranadino la cobertura primaria se recuperará hasta alcanzar para 1844 la cifra de 962 escuelas con 22.037 niños⁴⁵.

En el caso del Departamento del Sur, los registros de 1825 dan cuenta también de un alto índice de escolaridad, dentro una lógica de expansión dirigida no solo a centros urbanos principales sino a cabeceras de provincia y de parroquias, de forma consecuente con las declaraciones constitucionales favorables a la escolarización de todos los pueblos. El cuadro a continuación intenta ilustrar este fenómeno.

Cuadro 1: Proporción escuelas rurales/urbanas 1824-1825. Depart. del Sur

Departamento de	Total escuelas	Urbanas	Escuelas locales	Total estudiantes
Ecuador	57	152 (2,6%)	97,4%	1.573
Departamento de Azuay	65	9 (13,8%)	86,2%	1.860
Departamento De Guayaquil	43 *			1.700*

Elaboración propia basada en datos de Jorge Núñez, "Inicios de la educación pública en el Ecuador" ..., pp. 18-19. *Evelyn Ahern, "El desarrollo de la educación en Colombia..."

Aunque la enseñanza mutua no registró un crecimiento importante, sí logró concretarse en algunos centros educativos que adquirieron fama en la época.

⁴⁵ Ahern, "El desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850"...

Además de las escuelas ya mencionadas de Guayaquil y otras establecidas en Quito, Imbabura, Otavalo, existía la escuela lancasteriana de Cuenca, que atendía 925 niños en 1825. Su similar de la provincia de Loja educaba 552 alumnos⁴⁶.

Las políticas de escolarización experimentaron un giro con el regreso de Bolívar al poder, en tanto decidió emprender una política de unificación de la enseñanza, “una educación general y única”, no en términos propiamente institucionales sino en relación a imponer ciertos temas doctrinarios que terminaron acentuando el carácter moral de su propuesta educativa, basada en la conservación del predominio católico sobre la enseñanza. El Libertador selló de facto para la posteridad una alianza entre Estado e Iglesia cuando a través de la ley de 1829, mencionada líneas atrás, derogó los decretos secularizadores de Santander de 1826, responsables de la estructura del sistema educativo que La Gaceta de ese año reseñaba y que hemos comentado al inicio de este capítulo⁴⁷. Además de la reinstalación de la vigilancia de curas en las juntas parroquiales escolares y de obispos en el control de la enseñanza, la reforma de 1829 introdujo una presión sobre los maestros para que “enseñen a los niños la moral y religión cristiana en toda su fuerza; y que no aprendan a leer en libros capaces de corromper la una y la otra; ni que de modo alguno reciban en las escuelas lecciones o ejemplos que puedan pervertir sus corazones”⁴⁸. Frente a la preponderancia de un enfoque moral para la enseñanza, el modelo lancasteriano⁴⁹ pasaba a ser una opción entre otros métodos por los que se podía optar, en tanto se observe lo prescrito⁵⁰.

La línea eminentemente moral de esta política educativa menoscabó de alguna manera el sentido público expansivo que había tenido la escolaridad santanderista, en la medida en que otorgaba mayor margen de acción a la

⁴⁶ Estos datos provienen de un informe poco conocido dirigido por la autoridad del departamento del Azuay al intendente de Quito en 1825, citado en Villalba, “Bolívar y la educación en el Ecuador”..., p. 156.

⁴⁷ Decretos de Santander del 3 de octubre de 1826 y del 12 de diciembre de 1829. Véase Julio Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930”, en J. Gonzalo Orellana (ed.), *El Ecuador en cien años de Independencia*, Vol. 2, Quito, Escuela de Artes y Oficios, 1930.

⁴⁸ Las referencias textuales de la ley de 1829 vienen del trabajo de Villalba, “Bolívar y la educación en el Ecuador”...

⁵⁰ Artículo 5 de la ley de 1829: “En las parroquias donde haya graves inconvenientes para establecer el método de enseñanza mutua, habrá siempre una escuela, aunque sea por otro método; pero en ella se enseñarán los ramos prescritos por las leyes y decretos”.

enseñanza privada a condición de sujetarse al espíritu religioso de la ley⁵¹. Hay que señalar, adicionalmente, que el enfoque religioso del currículum de la primaria defendido en la normas de 1829 se articulaba explícitamente a la obligación de usar el catecismo de la doctrina cristiana reforzándolo con la enseñanza de Fleuri, a fin de que se adquiriera, de acuerdo al artículo de la ley, “una idea más completa de la religión que profesamos”⁵².

1.4. Las políticas para la instrucción primaria entre 1830-1857

Una vez rotos los lazos con la confederación colombiana las dinámicas de escolarización del Ecuador observaron una paulatina desaceleración. Si en el año 1825, el de mayor auge escolar del Departamento del Sur, se registraban alrededor de 165 escuelas y cerca de 5.000 estudiantes, en 1841, 16 años después, el total de escuelas no pasaba de 170 (138 de niños y 31 de niñas) y el universo de estudiantes era de 4.869, números insignificantes frente a la cobertura escolar de la vecina Colombia que poseía para esas fechas más de un millar de planteles y alrededor de 20.000 estudiantes⁵³. Por añadidura, los centros propiamente públicos superaban en número a los del Ecuador, en donde la mayor parte eran privados o municipales, frente a solo 44 fiscales⁵⁴.

La República frenó los aspectos sustanciales de la reforma educativa posindependentista que consistían en la difusión de la escuela lancasteriana, el desplazamiento de la hegemonía católica y criterios más amplios de inclusión educativa. La reforma lancasteriana observó una tendencia a concentrarse en las ciudades principales y respecto del universo escolar representó un porcentaje muy limitado⁵⁵. De otro lado, el impulso hacia la enseñanza elemental se vio sometido a

⁵¹ Tanto Santander como Bolívar recurrieron al modelo lancasteriano. No obstante en la marcha reflejaron diferencias cuyas dimensiones e implicaciones se requiere profundizar.

⁵² Villalba, “Bolívar y la educación en el Ecuador”..., pp. 159-160.

⁵³ Ahern, “El desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850”...

⁵⁴ Véase Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930”..., p. 283, y Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores *Exposición que dirige al Congreso del Ecuador en 1841 el Ministro de Estado en los despachos de lo Interior y Relaciones Exteriores*, Quito, Imprenta de Alvarado, 1841.

⁵⁵ No fue fácil la implementación del modelo lancasteriano, ni tampoco todas las escuelas lograron sujetarse a esta reforma a pesar de que la ley establecía un método uniforme para toda la República. En el Ecuador hubo casos exitosos en la etapa nacional. Uno de ellos en Esmeraldas, provincia costera y de población mayoritariamente negra, cuya integración a la nación será sumamente lenta y tardía. En 1841, su gobernador había logrado reclutar un preceptor en la capital

las oscilaciones de las políticas educativas frente a los dilemas educación primaria/secundaria o educación urbana/rural; en todos los casos se trataba de opciones sociales distintas.

La priorización que Juan José Flores, primer presidente del Ecuador republicano, otorgó a políticas favorables a la instrucción primaria a expensas del presupuesto destinado a colegios que no cumplieran su función⁵⁶, se pierde en el período del presidente Vicente Rocafuerte con la expedición del Decreto Orgánico de Enseñanza Pública dictado el 20 de febrero de 1836. Julio Tobar Donoso demuestra que si bien este decreto crea la Dirección General de Estudios para gobernar todos los niveles de enseñanza, la preocupación recae de manera unidireccional en la educación superior. No se habla expresamente ni sobre la enseñanza secundaria y peor sobre la primaria, que continuó rigiéndose con la ley bolivariana del 6 de agosto de 1821⁵⁷.

Pese a que el reglamento de instrucción pública de 1838, expedido durante el mismo gobierno, intentó enmendar esos vacíos, se crearon mayores obstáculos a la articulación de los distintos niveles, que requería de un esfuerzo de uniformización de la enseñanza primaria. Por el contrario, de un lado la escolarización elemental quedó al arbitrio de las subdirecciones de estudios establecidas en Quito, Cuenca y Guayaquil y, de otro, confusos criterios de clasificación de las escuelas aumentaron las dificultades para articular los distintos niveles. Donoso señala que los colegios eran “una mezcla abigarrada de estudios

para crear un centro educativo de alrededor de treinta alumnos; “haciendo grandes esfuerzos y agotando todos los recursos” logró construir “un local con todos los útiles posibles para el establecimiento del método de Lancaster”. Solicitaba este funcionario el apoyo del Estado para dejar de depender de los fondos siempre inciertos que debían aportar los padres de familia y las municipalidades según la ley. Otro caso relevante fue el de la provincia de Imbabura, en la que se había generalizado según su gobernador el método lancasteriano. El colegio principal San Diego de Ibarra tenía a su cargo las escuelas lancasterianas de la capital y la de Otavalo, una excepción en el medio rural serrano de población indígena mayoritaria. Informe del Gobernador de la Provincia de Imbabura, Manuel Sáenz, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1857*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1857.

⁵⁶ La información de base para el análisis de la situación de la enseñanza primaria proviene de Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930”..., p. 279. Según este autor, las escuelas se dividían en primarias y secundarias; las primeras estaban encargadas de la educación religiosa y moral, lectura, escritura, lengua castellana, aritmética y sistema de pesas y medidas. Las segundas impartían un gran número de materias que, en opinión de Tobar Donoso, incumbían más bien a la segunda enseñanza. En esta última, a su vez, se impartía latinidad, humanidades y filosofía sin que el programa se sujetara, tampoco en este caso, a un número fijo de niveles.

⁵⁷ Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930”..., p. 231.

medios y superiores, confusión inextricable que hacía estéril la segunda enseñanza”. La desorganización escolar daba lugar a recorridos académicos curiosos como el de niños que tan solo con la primaria podían eventualmente entrar a estudiar filosofía en un colegio⁵⁸, posibilidad seguramente reservada a las clases acomodadas. Todos los colegios, a excepción del San Vicente de Latacunga y el San Bernardo de Loja, impartían un tronco común integrado por latín, teología, derecho civil y canónico, a lo que eventualmente se añadía filosofía -que comprendía matemáticas y física-, medicina, inglés francés, literatura, entre otras⁵⁹. Eran criterios clasistas los que separaban la instrucción primaria de los otros niveles.

Rocafuerte, que ha pasado a la historia como el gran reformador de la educación en la república temprana, tenía una clara conciencia respecto a que el sistema educativo debía ofrecer una oferta condicionada a las diferencias sociales. La primaria constituía un vehículo de la “educación popular” y el sistema educativo debía definir con claridad esta delimitación. Su discurso a la Convención Nacional reunida en Ambato en junio de 1835 aporta con los argumentos que sustentaban la idea de un sistema educativo nacional segmentado:

La instrucción pública entra en los deberes esenciales del Gobierno; porque en el momento que un pueblo conoce sus derechos, no hay otro modo de gobernarlo (...) La instrucción de las masas afianza la libertad y destruye la esclavitud. Todo gobierno representativo que saca su origen de la elección, debe establecer un extenso sistema de educación nacional, gradual e industrial que arroje luz sobre la oscuridad de las masas, que reemplace las demarcaciones de la arbitrariedad, que asigne a cada clase su rango, y a cada hombre su lugar. No confundamos la gloria literaria de una nación con aquel grado preciso de instrucción que necesita el pueblo para su dicha y libertad. La primera exige institutos, academias, costosos establecimientos (...), la segunda se contenta con el arte de leer, escribir y contar, humilde en sus aspiraciones se contrae a simples nociones de moral y de política, a cortos elementos de otras materias para el ejercicio de las artes y oficios. Aquella se acomoda a toda forma de gobierno, y aún se connaturaliza con el despotismo (...) y esta otra es el alma de las naciones libres...⁶⁰.

Según esta representación, para el pueblo bastaba el conocimiento de deberes, derechos y habilidades mínimas adecuadas a un tipo de ciudadanía subalternizada y pasiva. El texto podría sugerir un temor a que niveles más altos

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 231.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 286.

⁶⁰ Texto tomado de Carlos Paladines, *Pensamiento pedagógico ecuatoriano, Estudio introductorio*, Quito, Banco Central del Ecuador /Corporación Editora Nacional, 1988, p. 218.

de instrucción pudieran politizarlo peligrosamente, llevándolo más allá de la órbita de las virtudes cívicas y de la simple consecución de “su bienestar” y la “felicidad de su familia”⁶¹. Pero lo principal de sus argumentos denota una preocupación por regular la educación secundaria, proclive desde su perspectiva a acomodarse a toda forma de gobierno y a connaturalizarse hasta con el despotismo. Desde esta óptica se puede entender que el proyecto más relevante de Rocafuerte haya sido la reforma de la secundaria, y concretamente del colegio dominico de San Fernando, cuyo pensum fue intervenido para introducir “principios exactos de religión” a través de autores anglicanos que ayudaran a transformar la herencia escolástica monacal a la que Rocafuerte acusaba de haber provocado un “espíritu de inmoralidad”⁶².

Este mismo sentido moral se antepuso en el empeño del gobernante por crear uno de los centros educativos que la historiografía nacional ha destacado como la mejor de sus obras públicas: la creación del colegio para niñas Santa María del Socorro, de Quito, que albergó 100 alumnas procedentes de familias “principales” bajo la dirección de un pedagogo norteamericano, el señor Weelright, cuya confesionalidad protestante despertó el rechazo de los representantes de la Iglesia Católica. Las evidencias sugieren que esta “apertura” a la educación de las mujeres tenía fines eminentemente disciplinarios y regeneradores. Según palabras del mismo gobernante, su intención fue establecer el Colegio en “la casa del Beaterio, que era el asilo del vicio arrepenido” para convertirlo “en la mansión de la inocencia, la modestia y de las gracias”⁶³.

Las limitaciones al desarrollo de la instrucción primaria republicana tuvieron que ver, a fin de cuentas, con la decisión de consolidar la alianza fundada por Bolívar entre Estado e Iglesia y estimular, sobre esa base, la creación de escuelas en conventos y parroquias, con la ventaja adicional de que esta modalidad permitía descargar el costo en las órdenes religiosas⁶⁴. Así, en pleno gobierno del liberal Rocafuerte, las escuelas de la capital Quito –salvo la “modelo” sostenida por el municipio y la escuela reformada de niñas de Santa Teresa– funcionaban en

⁶¹ Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930” ..., p. 286.

⁶² Carlos Landázuri, *Vicente Rocafuerte y la educación*, Quito, Ediciones de la Universidad Católica, 1983, pp. 27-28.

⁶³ Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930” ..., p. 280.

⁶⁴ Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica” ... p. 349.

conventos y monasterios. Las de niños a cargo de franciscanos, agustinos y mercedarios; y las de niñas, en los monasterios de la Concepción, Santa Catalina y Santa Clara⁶⁵. Tampoco dudó el gobernante en recurrir a la colaboración del Obispo para suprimir las escuelas mixtas de niños y niñas, interesante característica del régimen educativo cuya existencia se remontaba a la época colonial⁶⁶.

Parece ser, de otro lado, que las niñas quedaron, al final, relegadas de la reforma lancasteriana, pese a que Rocafuerte había ordenado expresamente la creación de escuelas públicas para uno y otro sexo con el método mutuo en los principales conventos de Quito⁶⁷. Conocemos que a fines de su gobierno, el sistema lancasteriano se aplicaba solamente en las escuelas de niños vinculadas a San Agustín y la Merced, en cambio en los centros femeninos se seguía aplicando el “método antiguo”⁶⁸.

En 1849 el ministro Manuel Gómez de la Torre hizo un llamado de alarma sobre la situación del ramo de educación en general al calificar de “estéril y ruinoso” el sistema de enseñanza pública, al cual veía además como “la gangrena de los talentos (...que todo lo enseña y no enseña nada, no da más resultados a la sociedad que la confusión de ideas, la pedantería y la miseria”. Detrás de estas palabras se encontraba una severa crítica a la enseñanza secundaria y una marcada inclinación a reivindicar la educación primaria en clave moderna, como el

⁶⁵ Archivo-Biblioteca del Banco Central del Ecuador, *Almanaque Nacional del Ecuador para el año de 1838*, Quito, Imprenta del Gobierno, pp. 78-79.

⁶⁶ Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930”..., p. 273. Este historiador afirma que las escuelas mixtas eran un gran defecto y elogia los intentos de su erradicación de parte del Obispo Nicolás Joaquín Arteta; en *Ibíd.*, p. 279. El General Sucre, otro gran promotor de la educación pública, había auspiciado la creación de escuelas mixtas en las localidades. Ver Núñez, “Inicios de la educación pública en el Ecuador”, p. 21.

⁶⁷ Landázuri, *Vicente Rocafuerte y la educación...*, pp. 24-25. Rocafuerte estuvo fuertemente vinculado con el proyecto lancasteriano desde la época de su desempeño como diplomático del gobierno mexicano. El comprometió a la Sociedad Británica y Extranjera de Escuelas Mutuas (British and Foreign School Society), empresa que divulgaba el método en México, para que propusiera un plan de desarrollo de la educación hispanoamericana unificado alrededor del sistema mutuo. También colaboró con James Thomson en la elaboración del manifiesto que la Sociedad elaboró con este fin. Ver Jaime E. Rodríguez, *El nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafuerte y el hispanoamericanismo: 1808-1832*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2007, pp. 230-231.

⁶⁸ Según Ana María Goetschel, en el colegio Santa María del Socorro se habría reemplazado la metodología lancasteriana por el método simultáneo. Ver de esta autora: *La educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*, Quito Flacso / Abya-Yala, 2007, p. 47.

camino para consolidar el republicanismo. De hecho, su informe de 1849 contempló tres puntos sustanciales para rehabilitarla: destinar los fondos de los colegios de Quito, Cuenca y Guayaquil a la enseñanza primaria y al establecimiento de cátedras de pedagogía en cada una de esas ciudades; suprimir los colegios de Ibarra, Latacunga, Riobamba y Loja para fundar, a cambio, escuelas especiales que fomenten la “riqueza pública”; y destinar el subsidio del Estado solo a la enseñanza primaria, de manera que los estudios profesionales se hagan en establecimientos particulares “y a costa de los jóvenes que quieran dedicarse a las ciencias, como sucede en los países adelantados”⁶⁹.

Cuadro 2: Colegios y normales hasta 1850

Colegio seminario de San Luis de Quito	
Colegio de San Fernando (antes seminario)	secularizado en 1837 por Rocafuerte
Colegio seminario de Cuenca	
Colegio San Ignacio de Loyola de Guayaquil	creado en 1822 por Bolívar
Colegio Bernardo Valdivieso de Loja (antes seminario)	creado en 1826 por Bolívar
Colegio de Ibarra (antes seminario)	creado en 1828 por Bolívar/colegio mixto desde 1843
Colegio de La Unión de Loja	creado en 1857
Colegio Vicente León de Latacunga	creado en 1840 con fondos donados por Vicente León y el auspicio de Flores
Colegio Santa María del Socorro de Quito (femenino)	creado por Rocafuerte en 1835
Colegio San Vicente de Guayaquil (antes particular)	nacionalizado en 1841 por Flores (proyecto de Rocafuerte desde 1839)
Colegio San Felipe Neri de Riobamba (jesuita)	creado por un párroco en 1836 (con los jesuitas desde 1863)
Colegio Normal de Guayaquil (femenino)	creado por Bolívar
Normal de Quito (escuela lancasteriana)	

Elaboración propia. Fuentes: C. Landázuri, Vicente Rocafuerte y la educación...; J. Núñez; “Inicios de la educación pública en el Ecuador” ...; J. Villalba, “Bolívar y la educación en el Ecuador” ...; J. Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930. Apuntes para su historia”...; Almanaque Nacional del Ecuador para el año de 1838...; Archivo Municipal Quito, Libro de Actas de los años 1845 y 1846.

⁶⁹ Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930” ..., p. 285.

La expansión escolar en el período marcista

La superación de la crisis de cobertura escolar se produjo durante los gobiernos marcistas, especialmente con las presidencias de José María Urvina (1851-1856) y su sucesor Francisco Robles (1856-1859).

La preocupación por la instrucción primaria en desmedro de la secundaria y superior fue visible durante la administración del presidente José María Urvina, entre 1851 y 1856. Tal como ocurrió años atrás, se llegó a proponer abiertamente la supresión de varios colegios y el desvío hacia las escuelas de los fondos destinados a la educación secundaria. Las palabras que el gobernante pronunció ante el congreso de 1854 establecieron claramente cuál era el campo de interés de su gobierno en materia educativa: la instrucción primaria:

Os ruego (...) que detengáis vuestra ilustrada consideración ante el cuadro que presenta y los resultados que ofrece a la sociedad la carencia(...)de escuelas en toda la república, y el estado lastimoso en que se encuentran las que tenemos; y que comparéis esos deplorables resultados con los que ofrece la existencia de los colegios, para que conozcáis el inmenso bien que haríais a la República apropiando las rentas que de aquellos podáis disponer a la educación primaria, dejando al espíritu de empresa (...)el establecimiento de nuevos colegios [286].

Está claro que el discurso político de la primera mitad del siglo XIX fue moldeando la diferenciación y desvinculación entre primaria y secundaria no solo en términos de su distinta relación con el Estado sino como mecanismo de diferenciación social. Sin embargo, el proyecto de Urvina demostró una característica peculiar. Su discurso evidenciaba una apuesta mayor por la “educación popular”, a la que propuso canalizar los mayores recursos. En tal sentido debe entenderse su discurso ante la Legislatura de 1856:

Puesto que la constitución ha querido buscar cierta suma de cualidades en el ciudadano, debe ofrecerle también los medios de que las obtenga: de otra manera es usurpar al hombre lo que la naturaleza le ha dado y suponer un pacto de asociación al que faltaría, por cierto, el asentimiento de la mayoría de los individuos en cuyo nombre se ha formulado ese pacto. Mientras la educación popular no se difunda proporcionalmente al número de los que la necesitan, el sistema republicano será imperfecto, y la democracia no realizará las promesas que contiene su institución⁷⁰.

⁷⁰ Camilo Destruge, *Urvina, el Presidente*, Quito, Banco Central del Ecuador, 1992, p. 197.

El marco político de este argumento se ajusta a lo que el historiador Juan Manguashca denomina “el discurso urvinista de la igualdad liberal”. Es decir, de la preocupación por consolidar las bases políticas de la nueva república, se transita durante el gobierno de Urvina al interés por cimentar sus estructuras económicas y sociales⁷¹, proyecto dentro del cual la educación se convertiría, a decir del Ministro Marcos Espinel, en un mecanismo de integración indispensable para enfrentar la desigualdad social y enrumbar a las clases populares dentro del orden público. Las aspiraciones del gobierno “marcista”, según Manguashca, se proyectaron más allá de los cambios administrativos para plasmarse en la consecución de una verdadera cultura republicana que incidiera en el cambio de las costumbres, fin último de las leyes por sobre otros aspectos de la vida social⁷².

Pero las contradicciones del gobierno urvinista en materia educativa se develaron con total claridad en la década de 1850. Los esfuerzos por extender la cobertura de la instrucción primaria entraban en contradicción con las políticas del propio gobierno, presionado por acelerar la revolución. La debilidad de la institucionalidad educativa se hizo de hecho más patente con el “decreto de libertad de estudios” promulgado por Urvina el 28 de octubre de 1853. El texto de dicho decreto se refería fundamentalmente a la liberalización de los estudios de nivel secundario y superior, los cuales podían cursarse a libertad sea en los recintos universitarios o de manera privada, sin necesidad de exigir matrícula, de sujetarse a una programación preestablecida o de certificar asistencias, y con la única condición de rendir los exámenes en las materias definidas por reglamento de estudios, que ante todo consistían en un listado de obras de lectura obligatoria⁷³. Al parecer se trató de una medida de corte populista, que se

⁷¹ Juan Manguashca, “La dialéctica de la ‘igualdad’: 1845-1875”, en Christian Buschges, Guillermo Bustos y Olaf Kaltmeier (comps.), *Etnicidad y poder en los países andinos*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Universidad de Bielefeld / Corporación Editora Nacional, 2007, p. 62. Señala el autor que la aspiración de “igualdad” estaba influenciada también por reformas de similares características que se llevaban a cabo en América Latina.

⁷² Juan Manguashca, “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895”, en Juan Manguashca (edit.), *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930*, Quito, Flacso / Corporación Editora Nacional, 1994, p. 379.

⁷³ El Artículo Primero señalaba que “los estudiantes de Gramática, Filosofía, Jurisprudencia, Medicina y Teología pueden dar cuando quieran los exámenes de las materias que para los ramos científicos exige el reglamento de estudios... de la misma libertad gozarán los estudiantes para optar por sus grados y los practicantes...”. Según el Artículo Segundo, “los expresados estudiantes

reeditaré con los mandatos liberales de Ventimilla y Alfaro, y que suprimía la obligación de cursar la escolaridad a nombre de facilitar a los jóvenes de escasos recursos la obtención de grados en menor tiempo y sin las formalidades institucionales en cuanto a la definición del número de niveles y las condiciones de la promoción.

En la práctica tal liberalización impactó también en la instrucción primaria. Al quedar reglamentado que cualquier individuo tenía derecho a establecer libremente la enseñanza que quiera, con la sola condición de no divulgar doctrinas contrarias a la religión y la moral, se introducía un principio de flexibilidad en la elección de institutores. A este propósito declaraba el Gobernador de Pichincha:

La educación primaria, que es la que forma a los ciudadanos, que más tarde deben regir los destinos de la nación, está confiada a personas que la autoridad pública no puede saber si tienen o no los conocimientos necesarios, ni la moral que debe distinguir a los que toman a cargo la honrosa misión de formar el corazón humano (...) Juzgo sería oportuno derogar el decreto citado, sujetando la enseñanza a reglas fijas, y exigiendo a los institutores un examen previo sobre las materias que constituyen la educación primaria⁷⁴.

El decreto de libertad de estudios favoreció la privatización en el conjunto de la dinámica escolar, tanto por la apertura a la iniciativa particular para la creación de centros educativos como por la informalidad implantada en los procesos de enseñanza, factores ambos que terminaron por socavar el programa urvinista de fortalecimiento de una educación primaria pública coherente con su proyecto de formación de ciudadanía. La propia estructura del Estado atentaba contra esta posibilidad, puesto que el ramo de educación pública era un componente subordinado al Ministerio del Interior, y estaba a cargo de un “jefe de

no necesitan para el seguimiento de su carrera, de matrícula ni de certificado que acredite su asistencia a las aulas”. El Artículo Tercero establecía que “el estudio de las ciencias profesionales se hará por las obras que designe la universidad...” y que la designación de las obras de estudio de las ciencias eclesiásticas debía acordarse con el Diocesano. Por fin, el Artículo Cuarto establecía que las enseñanzas formales debían continuar en las universidades y colegios para los estudiantes que voluntariamente optaran por acudir. Ver *Constitución, Leyes, Decretos y Resoluciones del Congreso de 1853 y Decretos Reglamentarios del Poder Ejecutivo*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1854, pp. 18-20. El Almanaque de ese año, elaborado por la Academia Nacional, se refería de manera crítica al decreto: “la ley de 28 de octubre de este año, establece la libertad de estudios mediante la cual pueden los alumnos de la Universidad y colegios, presentar exámenes y aún optar grados, sin asistir a las aulas, ni seguir los cursos que se dan en ellas, dejando en anarquía la instrucción pública”, en *Almanaque de 1862*, Quito.

⁷⁴ Informe del Gobernador de la Provincia de Pichincha, 1857, en *Informes que los gobernadores...*, p. 3.

la sección de Instrucción Pública”, con poca capacidad de tomar decisiones que no estuvieran mediadas por el Ministro o por la Legislatura.

La Geografía de Miguel Villavicencio, publicada precisamente al término del período urvinista, elogiaba la cobertura escolar lograda, al tiempo que sacaba a la luz el mecanismo de expansión de la escuela urvinista, resultante de la combinación entre el apoyo público y una amplia apertura a la enseñanza privada:

De poco tiempo a esta parte se ha establecido escuelas para la enseñanza primaria casi en todas las poblaciones de alguna consideración, las cuales son generalmente pagadas por la nación: fuera de estas escuelas, quizá no hay sitio por insignificante que sea, donde no se encuentre un maestro pagado por los padres para proporcionar a sus hijos los primeros rudimentos de la lectura, escritura i cálculo; i esto sucede principalmente en los pueblos del interior⁷⁵.

Pero las estadísticas publicadas por el mismo Villavicencio develaban los contrastes y contradicciones de la política educativa. En ausencia de un sistema educativo unificado, las provincias mostraban resultados desiguales. Extraemos de esta fuente lo concerniente a la primaria y la secundaria, para contrastarlo con información de una década atrás.

Cuadro 3: Número de escuelas y (número de estudiantes) 1847-1857 - Ecuador

Provincias	Niñas1847	Niñas1857	Niños1847	Niños 1857
Pichincha	25 (450)	2 (982)	60 (2540)	20 (2675)
Imbabura	3 (200)	3 (286)	24 (590)	22 (1217)
Chimborazo	2 (50)	3 (197)	38 (580)	33 (665)
Guayaquil	2 (130)	6 (375)	23 (1535)	39 (1460)
Manabí		1 (32)	3 (207)	20 (308)
Cuenca	11(384)	7 (260)	70 (1500)	61 (1460)
Loja	10 (260)	5 (137)	18 (500)	31 (469)
León		3 (534)		29 (1000)
Esmeraldas				5 (80)
Totales	53(1474)	30 (2783)	236(7472)	260 (9249)

Elaboración propia. Fuentes: Informes del ministro José Fernández Salvador, Exposición que dirige al Congreso del Ecuador en 1847 el Ministro de Estado en los despachos de lo Interior y de Relaciones Exteriores. Quito, Oficina de Joaquín Terán. Manuel Villavicencio, Geografía de la República del Ecuador, Nueva York, Imprenta de Robert Craidhead, 1858.

⁷⁵ Manuel Villavicencio, *Geografía de la República del Ecuador*, Nueva York, Imprenta de Robert Craidhead, 1858, pp. 178-180.

EL cuadro muestra el significativo ascenso de la población escolar -de 8.946 en 1847 a 12.032 en 1857- evidenciando al mismo tiempo que en términos proporcionales fue mucho más significativo el incremento de las niñas escolarizadas que el de los niños⁷⁶. Sin embargo, el crecimiento de las escuelas no guardaba equivalencia con el universo de alumnos. En realidad, se observa una excesiva concentración de estudiantes provocada en algunos casos por la disminución o estancamiento del número de planteles. El caso de Quito, en Pichincha –cuyo número de escuelas difiere de otros datos de las mismas fechas⁷⁷– es dramático, sobre todo en relación a escuelas de niñas, al igual que en Loja y Cuenca. Por el contrario, el aumento de escuelas de varones en Guayaquil y Loja, está acompañado de una disminución de niños escolarizados. Guayaquil, en cambio, registra mayor relación entre incremento de escuelas y población estudiantil de ambos sexos. No hemos podido agotar la exploración de todas las fuentes posibles para contrastar los resultados; pero tenemos datos puntuales de informes de Ministros que demuestran que en ciertas provincias el incremento se concentra específicamente entre 1856-1857, durante el gobierno de Robles, sucesor y continuador de la política de Urvina⁷⁸.

La diferenciación entre enseñanza privada y pública es un factor que ayuda a explicar los contrastes descritos. El número de escuelas privadas y a cargo de las

⁷⁶ José Fernández Salvador: *Exposición que dirige al Congreso del Ecuador en 1847 el Ministro de Estado en los despachos de lo Interior y de Relaciones Exteriores*. Quito, Oficina de Joaquín Terán. Los esfuerzos para crear escuelas públicas de niñas atraviesan toda la primera mitad del XIX. Las ciudades cabeceras de provincia, Quito, Riobamba, Cuenca, Loja y Guayaquil, poseían escuelas femeninas ya en 1838. La de Riobamba contaba con 37 alumnas y estaba adscrita al Colegio de Santa Genoveva. Guayaquil tenía “una escuela de niñas bajo la inspección de una junta curadora de señoras”, en *Almanaque nacional, año de 1838*, pp. 77-78. La educación de las niñas llegó a constituir una política prioritaria para algunos gobernadores a mediados del siglo XIX. El de León, por ejemplo, dedicó a la cuestión varios párrafos de su informe anual, que transcribimos por ser único en su género: “Para las niñas está destinada una casa completa, situada a más de dos cuadras del centro del pueblo en un punto bien elegido: deben estar ya bien concluidos el local para la escuela, el que es muy capaz, con las respectivas ventanas al oriente que darán la claridad necesaria y la conveniente ventilación: un corredor ancho a la entrada del local, y a la izquierda una pieza también corriente y aseada para la directora: un patio bueno, y a sus otros tres lados se colocarán las piezas y más servicios convenientes para el mismo arreglo de la escuela, para los desahogos de las niñas y para que se mantenga el aseo”, en “Informe del Gobernador de la Provincia de León, Latacunga, 20-7-1858”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1858*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1858.

⁷⁷ Del informe del Gobernador de Pichincha se deduce que existen varias escuelas en la provincia, pero la mayoría en estado crítico. Las dos escuelas a las que refiere la estadística de Villavicencio -cuya precisión ponemos en duda- probablemente son las principales del área urbana; Modesto Albuja, “Informe del Gobernador de la Provincia de Pichincha”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1857...*

⁷⁸ *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1857...*

Municipalidades crece para 1857⁷⁹ en consonancia con la descentralización y el fortalecimiento de los poderes locales característicos de los gobiernos marcistas. Se podría suponer que estas políticas afectaron a Quito, la capital, y favorecieron las regiones, unas de tendencias federalistas como Loja, y otras como la provincia de Guayaquil, en donde se concentraban los grupos de adhesión al gobierno. En opinión de Julio Tobar Donoso, la enseñanza primaria, confiada en su mayor parte a las municipalidades y a los particulares, se había extendido bastante, pero se hallaba en completa decadencia⁸⁰.

Las afirmaciones de ciertos gobernadores respecto a que el gobierno se había empeñado en universalizar la gratuidad y en crear planteles públicos para contrarrestar el avance de los privados, fue desmentida en la práctica, puesto que en realidad se estaba echando mano de la ley colombiana de 1821, aún vigente, para generalizar el modelo de financiamiento a cargo de las familias y usarlo como mecanismo de expansión escolar, proyecto en el que los gobernadores no concordaban del todo. Propuestas como las de la gobernación de Guayaquil de exigir la contribución de un peso a cada ciudadano para el sostenimiento de escuelas, pretendían incrementar la educación “pública” a base de un subsidio aportado por los ciudadanos, demostrando en este sentido su fidelidad a postulados netamente liberales. Otros, en cambio, como el gobernador de Latacunga, Lorenzo Espinoza de los Monteros, hicieron público su interés por otorgar una mayor responsabilidad al Estado y redistribuir las cargas sociales que demandaba el mantenimiento de la educación. Sostenía este funcionario en 1857:

Creo insuficiente, y por decirlo de una vez, injusta la disposición de la ley colombiana que prescribe ese medio para crear y sostener las escuelas; porque dicha disposición recae sobre los padres infelices, como son regularmente los de los campos, y se les proporciona a los de las capitales la educación de sus hijos sin pensionarlos en un céntimo⁸¹.

La estructura descentralizada del Estado abrió una puerta para que funcionarios regionales jugaran un papel importante en la institucionalización de

⁷⁹ Julio Tobar Donoso aporta las cifras de 192 escuelas municipales y 62 particulares. Del total de 254, las 41 escuelas de niñas eran en su mayoría estatales. Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930”,..., p. 287.

⁸⁰ *Ibíd.*

⁸¹ “Informe del Gobernador de la Provincia de León”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1857...*

la educación a nivel local y provincial, situación que se articulaba a la discusión sobre el grado de autonomía que debían tener las municipalidades frente a entidades estatales como las Gobernaciones. Muchas veces a contrapelo del Estado central, los Gobernadores demostraron tener fuertes convicciones respecto a la importancia de la educación popular en la consolidación del proyecto político y de un manejo descentralizado de las políticas educativas⁸².

El Gobernador de Chimborazo, Pablo Bustamante, quien firmó como autoridad máxima de Instrucción Pública el decreto de libertad de estudios –junto con el presidente Urvina y el ministro del Interior Marcos Espinel-, recomendaba en sus informes de 1857 y 1858 el fortalecimiento de la autonomía de los concejos municipales, como factor clave del “adelantamiento” de los cantones. Mientras sean más libres decía el Gobernador -quien fomentó decididamente la descentralización durante el ejercicio de su cargo- les “envolverá mayor suma de responsabilidades y les hará más entusiastas por merecer la consideración pública”⁸³. Con este sistema y transcurridos dos años en el ejercicio de sus funciones, Bustamante demostraba con orgullo que había logrado incrementar el número de escuelas de 8 a 27, distribuyéndolas hasta en las parroquias más apartadas⁸⁴.

La autonomía de las municipalidades fue defendida también por otros funcionarios marcistas que palparon la difícil situación de los procesos de institucionalización a nivel local. Francisco Boloña, Gobernador de Guayaquil mencionado líneas atrás, estaba seguro de que conceder mayor libertad a las corporaciones municipales –“una institución de origen tan popular”- era decisivo para el desarrollo educativo. Cada parroquia, según su propuesta-, debía sostener una escuela con sus “fondos naturales” para “formar un ciudadano de un individuo” y hacer honor al proyecto de los fundadores de la independencia de

⁸² En referencia al optimismo pedagógico que caracterizó al despunte de la educación republicana, véase Gabriela Ossenbach, “El concepto de emancipación espiritual en el debate sobre la educación en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX”, en A. Novoa, M. Depaepe, E.V. Johanningmeier, D. Soto Arango (eds.), *Para una História da educação colonial. Hacia una História de la Educación colonial*, Oporto y Lisboa, Sociedad Portuguesa de Ciências da Educacao / EDUCA, 1996.

⁸³ “Informe del Gobernador de la Provincia de Chimborazo”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1858...*, p. 32.

⁸⁴ *Ibíd.*, pp. 38-39.

“proporcionar a los pueblos los medios de que saliesen de la ignorancia en que el sistema colonial les tenía sumidos”.

Y argumentaba que “las escuelas primarias, dónde se pueden adquirir los rudimentos de los conocimientos más necesarios al hombre, fueron un objeto constante de estudioso afán para los Padres de la Patria”⁸⁵. Convencido de que la iniciativa privada era, frente a las dificultades de las entidades públicas, el medio más adecuado para fomentar la educación, el Gobernador ponderaba en su informe la decisión de una familia española de apellido Santa Olaya de origen español, de crear –en el marco de la “libertad de estudios” – un establecimiento particular para niñas, en el cual no intervenía la autoridad pública porque las familias se entendían directamente con los “empresarios”⁸⁶, refiriéndose probablemente a grupos de filántropos. La posibilidad de debilitar la tradicional hegemonía de la Iglesia en la educación, cuestión corroborada en el caso de Colombia, es un factor que hay que considerar en la explicación del impulso a la privatización y municipalización de la educación fomentada por los gobiernos marcistas.

De otro lado, como lo demuestra Juan Maiguashca, esta problemática estuvo atravesada, adicionalmente, por las disputas entre centralismo-descentralismo y unitarismo-federalismo que dominaron el clima político del siglo XIX. Como se ha señalado ya los marcistas se habían inclinado hacia formas federales y descentralizadas y terminaron reconociendo a la institución corporativa municipal como el eje de la administración local. De hecho restablecieron el régimen municipal que había sido abolido por Flores, cuestión que pasó a constituirse en uno de los motivos del levantamiento de marzo. Fueron ellos además quienes crearon los municipios cantonales con la idea de fomentar una suerte de soberanía local⁸⁷.

⁸⁵ “Informe del Gobernador de la Provincia de Guayaquil”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1857...*, p. 48.

⁸⁶ De acuerdo al testimonio del gobernador Boloña, la familia Santa Olaya se componía de “un joven soltero, de una Señora casada, con su esposo, y de tres señoritas...”, reúnen el mérito de la habilidad, el de las buenas costumbres y modales excelentes”. *Ibidem*, p. 44.

⁸⁷ Ver Ayala Mora, *El Ecuador del siglo XIX...*, p. 43, y Maiguashca, “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895”..., pp. 367-369.

En su aventura federalista Ecuador iba a la par que Colombia, entonces gobernada por el presidente radical José Hilario López, quien se había anticipado a Urvina con unos pocos años en la implantación de medidas como la defensa de las libertades individuales, la liberación de los esclavos, la separación Iglesia-Estado, abriendo paso con la constitución de 1853 a la descentralización administrativa⁸⁸. Estos gobiernos fueron finalmente desplazados tanto en Ecuador como en Colombia por fuerzas orientadas a la consolidación de un Estado centralizado, conservador en el primer caso y liberal en el segundo.

Conviene señalar que el espíritu federalista que animaba las políticas influyó de manera directa en la creación de lazos entre liberales radicales ecuatorianos y colombianos con consecuencias importantes en el plano educativo, lo que demuestra que las influencias educativas externas se procesaron también dentro de redes regionales en las cuales fueron fundamentalmente las relaciones con Colombia las que canalizaron la circulación de ideas y el intercambio de expertos relacionados con la pedagogía moderna. Mientras fungió de Encargado de Negocios del Ecuador en Colombia, uno de los intelectuales más allegados a Urvina, Miguel Riofrío –autor de la obra *La emancipada* que analizamos más adelante– contactó a profesores colombianos de tendencia radical –Francisco Ortiz Barrera, Belisario Peña, Benjamín Pereira Gamba– para crear el Colegio La Unión en Loja, provincia sureña lindante con el Perú, que en la época bolivariana se había distinguido por sus procesos de innovación pedagógica. En los informes que hacen referencia al colegio, el Gobernador de la provincia, José María Jáuregui, se expresó en los mejores términos respecto a los maestros colombianos:

No dudo, pues, que estos jóvenes llenos de entusiasmo por el progreso moral de esta provincia, sensibles como todo granadino, a los triunfos de la inteligencia, e idólatras apasionados de la gloria y libertad de los pueblos, y que llenos de la más completa abnegación han venido a regar en el territorio ecuatoriano las semillas de aquellas perfumadas y esquisitas (sic) flores que se desarrollan en el fecundo suelo de su patria, levantarán sin duda alguna a la provincia de Loja a la altura de sus destinos⁸⁹.

⁸⁸ Jorge Enrique González, *Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia / Facultad de Ciencias Humanas / Centro de Estudios Sociales CES, 2005, p. 13.

⁸⁹ “Informe del Gobernador de la Provincia de Loja”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior...*, p. 77.

Un año más tarde, La Unión había adquirido un reconocido prestigio y rivalizaba con el Colegio San Bernardo de origen bolivariano dedicado a la enseñanza tradicional de gramática y Filosofía. El colegio La Unión abanderó al parecer iniciativas en favor de un proyecto federalista en Loja⁹⁰. Pero este tipo de propuesta no prosperó más allá de algunos casos aislados. El proyecto de fomentar el desarrollo local de corte federativo finalmente no se cristalizó y las relaciones entre Estado y poderes locales fueron confusas, a lo que se suma los problemas derivados de las diferencias de criterios que mantenían entre sí los ideólogos del sistema.

La institucionalización de la educación primaria a nivel local se veía frenada además por la escasez de financiamiento. Las rentas municipales eran de difícil recaudación y eso dificultaba la contratación de institutores o la realización de obras públicas tales como escuelas y cárceles, que eran las instituciones más demandadas en el ámbito local y que formaban un binomio indisoluble en todos los informes de las autoridades locales. La posibilidad de construir escuelas dependía del trabajo subsidiario, mecanismo que permitía movilizar fuerza de trabajo básicamente indígena hacia obras públicas dentro de las cuales no siempre los planteles educativos fueron una prioridad. En 1858 las obras de infraestructura de la provincia de Manabí, entre ellas las escuelas, fueron relegadas para canalizar todas las energías a la construcción del camino a la capital⁹¹. Estas limitaciones de los recursos de la autoridad pública probablemente fueron razones de peso para optar por liberar iniciativas en el campo educativo y favorecer la privatización.

Provisionalmente podemos concluir que la desregulación o liberalización educativa y el descentralismo administrativo jugaron un papel en el innegable

⁹⁰ El federalismo lojano adquirirá una expresión formal en la conformación del distrito federal lojano, representado en uno de los cuatro gobiernos que van a emerger en la crisis de disolución nacional de 1859.

⁹¹ "Informe del Gobernador de la Provincia de Manabí", en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior...*, p. 15. Acerca del trabajo subsidiario ver Leóncio López-Ocón, *Etnogénesis y rebeldía andina. La sublevación de Fernando Daquilema en la provincia de Chimborazo en 1781*, en *Boletín americanista*, No. 36 (1986), p. 123, en <http://docs.google.com>. El trabajo subsidiario podía ser reemplazado por una contribución, cuya recolección, como lo reflejan los informes de gobernadores, era también irregular.

desarrollo de la “educación popular” en la época urvinista⁹² y de uno de sus componentes, la educación de las niñas. Pese a que por el momento no es posible profundizar en el estudio de otros mecanismos de expansión, por lo menos queremos dejar anotado que la escuela urvinista posiblemente creció también a costa de los fondos provenientes de la administración estatal de tierras indígenas. Uno de los decretos expedidos en 1853 disponía poner en arrendamiento ciertas tierras de comunidad para que las pensiones “vayan en beneficio de las escuelas primarias de las respectivas parroquias”⁹³.

No tardó, sin embargo, en surgir dentro de las propias filas urvinistas la necesidad de unificar políticas y homogeneizar la enseñanza. La concepción que se tenía acerca de la misión de la educación en la consolidación del orden político y social se definió de manera más clara al final del período marcista. La relación entre sufragio y educación fue un tema frecuente en los informes de gobernadores, en tanto el primero permitía la participación en la vida política y, la segunda, creaba las condiciones para ejercer esa participación. La institucionalización en 1852 de las elecciones presidenciales directas, por las cuales los electores y no el Congreso elegían sin mediaciones al Presidente y al Vicepresidente, aumentó el significado de la participación política y la presión por cumplir el requisito de alfabetización para ejercer el voto⁹⁴. El gobernador de León, por ejemplo, se quejaba del escaso número de electores en su provincia, es decir, de habitantes que cumplan, en sus palabras, con “el requisito constitucional de saber leer y escribir para ejercer este precioso derecho en el sistema representativo y alternable que abraza la Nación”.

También entre los gobernadores surgían pronunciamientos en favor de que el Estado tome a su cargo la escolarización y unifique la enseñanza, lo cual entraba en contradicción con la propia tradición política marcista de demostrar poca simpatía por el tipo de gobierno unitario. Sin embargo, la reivindicación de las

⁹² Enrique Ayala admite que este enfoque educativo fue uno de los puntales del “liberalismo popular” que abanderó el presidente José María Urvina; en Enrique Ayala Mora, *Lucha política y origen de los partidos en el Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1988, p. 103.

⁹³ *Constitución, Leyes, Decretos y Resoluciones del Congreso de 1853...*

⁹⁴ “Informe del Gobernador de la Provincia de León”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior...*

instituciones locales chocaba con el cuestionamiento al carácter corporativo de las mismas y las autoridades poseían una idea bastante precisa de esa diferencia.

La crítica a la libertad de estudios fue la tónica entre varios funcionarios que defendían la idea de que la generalización de la instrucción primaria era una responsabilidad del Estado vinculada al cumplimiento de la Constitución y del nuevo sistema de sufragio. Al mismo tiempo creían que el Estado debía tener mayor control en los procesos electorales y que las corporaciones municipales estaban obligadas a concentrarse en asuntos de carácter exclusivamente local, renunciando a la potestad que les daba la ley de reformar los fallos de los resultados electorales. Según el gobernador Mateo Albuja, de Pichincha, siendo el sufragio una tema de soberanía nacional no podía dejarse en manos de una entidad corporativa⁹⁵ y la educación, aunque auspiciada por los municipios, debía sujetarse a cierta uniformidad. En sus palabras,

...sería oportuno derogar el decreto citado (de libertad de estudios), sujetando la enseñanza a reglas fijas, y exigiendo a los institutores un examen previo sobre las materias que constituyen la instrucción primaria⁹⁶.

El informe del Gobernador de Pichincha deja entrever una preocupación por poner en marcha políticas más reguladoras. Por ejemplo, frente a la poca convocatoria que las escuelas tenían sobre las familias del medio rural -pese a que se trataba de la provincia que albergaba la capital del país y que, por lo mismo, estaba en la vanguardia del proceso de modernización educativa- el Gobernador tuvo que ordenar a los tenientes parroquiales formar listas exactas de los niños que debían concurrir para multar a los padres que no enviaban sus hijos a los establecimientos de enseñanza⁹⁷.

Un exponente más radical de la unificación de la enseñanza fue el ya mencionado Lorenzo Espinoza de los Monteros, gobernador de León, provincia ubicada en la sierra-centro y una de las más populosas del país. A este funcionario, que a la vez fungía de Inspector de Estudios, se debe la formulación de una importante reflexión sobre el estado de la instrucción pública en la que se

⁹⁵ "Informe del Gobernador de la Provincia de Pichincha", en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior...*

⁹⁶ *Ibíd.*, p. 2.

⁹⁷ *Ibíd.*, p. 12.

subrayaba el rol crucial que aquella tenía para el porvenir del Estado. Espinoza trasciende la mirada local para pronunciarse sobre el problema educativo nacional, a partir de evidenciar la crisis de la enseñanza primaria, a la que mira como un instrumento de civilización, ilustración y de habilitación para un tipo de vida pública que gravita alrededor del “sistema representativo y alternable que abraza la nación”. Tomando distancia de los principios federativos, llamó la atención sobre la necesidad de organizar la institucionalidad educativa de manera más centralizada –al estilo del modelo del presidente Rocafuerte– pero dentro de una perspectiva de unificación y gradualidad del sistema. Para este propósito recomendó el método planteado en el Curso Elemental de Pedagogía de Joaquín de Avendaño, personaje que adquirió relieve público en aquella época debido a su condición de cónsul de España en el Ecuador y de intelectual vinculado a sectores protagónicos de la vida nacional ecuatoriana⁹⁸.

1.5. La emergencia de la subjetividad femenina en el marco de la enseñanza mutua

Se colige del análisis anterior que la educación republicana de la primera mitad del siglo XIX estaba sometida a campos de fuerzas que no participaban necesariamente de un proyecto nacional aglutinante. Se podría decir que las fuerzas que defendían modelos de gobierno federalistas, corporativistas y hasta de fortalecimiento de las identidades políticas de los pueblos y parroquias como lugares de ejercicio de una soberanía local vinculada a la formación de ciudadanía, inscribían aún sus reivindicaciones en una matriz republicana prenatal y no en la dirección de la constitución del Estado-nación, lo que corrobora en algún sentido la afirmación de la historiadora Hilda Sabato de que en América la república precedió a la nación, o más precisamente que “la adopción de formas republicanas de gobierno fue anterior a la consolidación de los Estados-nación”⁹⁹. Este nuevo

⁹⁸ *Ibíd.*, p. 32. Joaquín de Avendaño escribió una relación de su estadía en el Ecuador que ha sido publicada por la Corporación Editora Nacional, con estudio introductorio de Leóncio López-Ocón. Véase Joaquín de Avendaño, *Imagen del Ecuador: economía y sociedad vistas por un viajero del siglo XIX*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1985.

⁹⁹ Hilda Sabato, *Pueblo y construcción de ciudadanía. La construcción de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2010, p.12.

escenario supone también admitir la posibilidad de formas de construcción de la ciudadanía republicana distintas a la convencional.

En el campo educativo este fenómeno tiene su correlato en el hecho de la imposibilidad de configurar un aparato educativo unificado, que fuera producto de un esfuerzo de “sistematización” emprendido en teoría por el Estado al intentar paulatinamente centralizar las funciones educativas. Nos interesa inscribir en este marco la cuestión de la emergencia de subjetividades femeninas que la escuela republicana auspicia, en tanto se evidencia por la experiencia ecuatoriana, que fueron escenarios regionales y locales, los más favorables para su desarrollo.

El caso que nos permite abordar esta problemática se sitúa, justamente, en el contexto del programa federalista, reseñado líneas atrás, que el intelectual liberal Miguel Riofrío (1819-1897), impulsó junto con los pedagogos colombianos radicales que crearon en Loja el Colegio de la Unión. Desde una posición crítica de las formas de gobierno centralistas, concretamente las de Flores y de García Moreno, que liquidaron los poderes locales y municipales característicos de la tradición republicana temprana, Riofrío incursionó no solo en actividades que denotaron un fuerte vínculo ideológico con la política educativa bolivariana y las formas de sociabilidad republicanas, sino que en su novela *La emancipada* elaboró una narrativa literaria de fuerte corte regional, que retrató el impacto de la educación lancasteriana en la construcción de relaciones de género de sesgo emancipador, revelando al mismo tiempo los desenlaces trágicos y paradójicos que mostró tal proceso al enfrentarse al inamovible orden patriarcal del mundo local rural. Como se examina a continuación, desde una de las múltiples lecturas posibles, el drama pintado por Riofrío se convierte en metáfora del esplendor y del declive de la reforma educativa republicana y de las potenciales subjetividades femeninas modernas que lograron emerger en ese contexto¹⁰⁰.

La importancia de *La Emancipada* como fuente histórica surge de una profunda revisión del modelo narrativo de Riofrío efectuada por la lingüista colombiana Flor María Rodríguez Arenas. En la tradición literaria ecuatoriana

¹⁰⁰ Una reflexión de conjunto sobre este tema se encuentra en Rosemarie Terán Najas, “*La emancipada: Las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico*”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Ediciones Universidad de Salamanca, No. 29 (2010).

Riofrío había sido considerado un exponente liberal del romanticismo, y en tal virtud, su obra se apreciaba como una de las narrativas fundacionales de la nación. Rodríguez Arenas demuestra, en cambio, que *La emancipada* pertenece al género del realismo, en tanto revela una fuerte capacidad mimética con la realidad circundante y un importante sentido de verosimilitud. Los elementos del universo ficcional de la novela se ajustan, en su opinión, a la situación histórica del momento, lo que en palabras del propio Riofrío, significaba guardar fidelidad con la realidad: “Nada inventamos –decía el escritor- lo que vamos a referir es estrictamente histórico: en las copias al natural hemos procurado suavizar algún tanto lo grotesco o para que se lea con menor repugnancia. Daremos rapidez a la reflexión deteniéndonos muy poco en descripciones, retratos y reflexiones”¹⁰¹.

La emancipada posee por otro lado, un importante valor testimonial respecto a la situación de las mujeres de la república temprana, que compensa la invisibilidad que este tema experimenta en la mayor parte de evidencias documentales disponibles¹⁰².

La novela *La emancipada*¹⁰³

Desde nuestra mirada, preocupada por indagar en el tema educativo, *La emancipada* constituye tanto una denuncia acerca de la desigualdad de género, como una puerta de entrada al universo privado de las vidas femeninas y de las encrucijadas que experimentaron como producto de su vinculación formal o informal con el movimiento educativo desatado por los procesos de emancipación. Se aleja del formato masculino monológico de las ficciones fundacionales convencionales para desarrollar, en su lugar, un tipo de narrativa intertextual que permite “hablar” a otras voces sin la presencia omnisciente del autor. A su vez, la trama presenta grandes afinidades con ciertos elementos biográficos del autor,

¹⁰¹ Esta introducción no aparece sino en la edición de *La emancipada* que hemos usado para nuestro análisis de la narrativa. Ver Miguel Riofrío, *La emancipada*, Colección Antares, Quito, Libresa, 1992.

¹⁰² Michelle Perrot, *Mi historia de las mujeres*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 19.

¹⁰³ *La emancipada* obtuvo su estatus de primera novela ecuatoriana solo en años recientes. Los detalles de este “descubrimiento” están en la introducción de Miguel Donoso Pareja, en Miguel Riofrío, *La emancipada*, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 2003.

que tienen que ver con su experiencia pedagógica e intelectual, y que juegan un papel clave en la estructura y orientación de la novela.

Su publicación se hizo mediante fascículos aparecidos en 1863¹⁰⁴, pero de hecho, la historia se desenvuelve en 1841 (gobierno del presidente Flores), en una localidad de la provincia de Loja. La novela relata el drama vivido por Rosaura, quien luego de la muerte de su madre queda indefensa a merced del despotismo de su padre, un campesino blanco de ancestros españoles, que arregla para ella un matrimonio de conveniencia. Rosaura se ve obligada a aceptar esta imposición, conmovida por las manipulaciones de su padre que la amenaza con golpear en su presencia a un indígena sirviente y a su pequeña hija de seis años. En realidad, Rosaura está profundamente enamorada de un estudiante que reside en la capital, Eduardo, y la decisión paterna provoca que la joven adopte una estrategia temeraria, la de acatar el matrimonio forzado con el fin de “emanciparse” legalmente de la tutela patriarcal y así poder vivir su romance con libertad. El plan se concreta con la boda, pero finalmente la joven pierde el apoyo de Eduardo. La narración sufre un quiebre abrupto en la segunda parte, cuando se describe la situación de degradación en la que queda la solitaria Rosaura, supuestamente dedicada a una vida licenciosa y abocada, mediante un intercambio epistolar, a recibir amonestaciones morales de su antiguo novio, ahora convertido en fraile. El desenlace se traduce en el suicidio de la joven y el escarnio que sufre su cuerpo al ser sometido a una autopsia pública.

La mayoría de los estudios sobre *La Emancipada* han girado en torno al triángulo que se establece entre Eduardo, Rosaura y su padre, cuyo protagonismo resulta central en el desarrollo de la trama¹⁰⁵. Hemos tratado, en cambio, de descubrir en la historia otro relato, más profundo y determinante, que tiene que ver con el papel que desempeña el personaje ausente de la madre en la vida de la protagonista, personaje sin cuya influencia la joven no hubiera adquirido el perfil

¹⁰⁴ Existen divergencias en cuanto a la fecha de nacimiento de Riofrío, a los datos sobre su infancia y a las fechas de publicación de la obra. Hemos confrontado con la información que aporta Flor María Rodríguez Arenas, incluida en su edición comentada y estudio introductorio de *La emancipada*, publicada en Buenos Aires (Stockcero, 2005), de la cual lamentablemente solo contamos con una versión digital muy parcial. Para nuestro análisis de la obra hemos usado la siguiente edición: Miguel Riofrío, *La emancipada*, Colección Antares, Quito, Libresa, 1992.

¹⁰⁵ El primer trabajo sobre *La emancipada* en la línea de la teoría feminista es el de Martha Moscoso, en *Las palabras del silencio. Las mujeres latinoamericanas y su historia*, Quito, Abya-Yala, 1995.

arrojado y transgresor que tiene en la novela. En palabras que la propia Rosaura escribe a Eduardo la trascendencia de su madre se hace evidente: “En mis diez y ocho años de vida, o más bien en mi noche de diez y ocho años, no ha habido más que dos luces para mí: la de mi madre que se apagó y la que ahora me está alumbrando y temo que se aleje al cometer una imprudencia...”¹⁰⁶.

La influencia de la madre aparece encadenada a la biografía intelectual de Rosaura, retratada por el autor con ocasión de las comparaciones que establece entre los recorridos biográficos de los jóvenes enamorados. Es sorprendente que la experiencia educativa de ambos constituya el aspecto más destacado para caracterizarlos. Eduardo había estudiado al parecer en el colegio Bernardo Valdivieso de Loja, de creación bolivariana, y continuó sus estudios en la Capital. Se dedicaba a elaborar “ensayos literarios” y “memorias geográficas” relacionadas con su parroquia natal. Rosaura, por su parte, era también un personaje cultivado, “con menos reglas, pero con más corazón, había escrito sus memorias”. Pero su formación intelectual no era escolarizada. Las diferencias de instrucción entre ambos reflejaban las brechas ya señaladas entre la enseñanza secundaria, orientada a habilitar al género masculino en la esfera pública, y la enseñanza elemental, en este caso una derivación de la misma, expresada en el nivel de alfabetización alcanzado por Rosaura gracias a la mediación de su madre, que había recibido instrucción formal de normalista, de manos del “padre Mora”, religioso ilustrado a quien Bolívar comisionó la fundación de las escuelas lancasterianas en el Departamento del Sur.

La condena del padre a la influencia educativa de la madre es el desencadenante del drama que sale a la luz en las memorias escritas de Rosaura:

Una semana después de haber sepultado a mi madre cuando todavía estaban mis ojos hinchados por las lágrimas, recogió mi padre todos mis libros, el papel, la pizarra, las plumas, la vihuela y los pinceles y formó un lío de todo esto, lo fue a depositar en el convento y volvió para decirme: Rosaura, ya tienes 12 años cumplidos; es necesario que desde hoy en adelante vivas con temor de Dios; es necesario enderezar tu educación, aunque ya el arbolito está torcido por la moda; tu madre era muy porfiada y con sus novelerías ha dañado todos los planes que yo tenía para hacerte una buena hija; yo quiero que te eduques para señora y esta educación empezará desde hoy¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Riofrío, *La emancipada...*, p. 91.

¹⁰⁷ Riofrío, *La emancipada*, p. 90.

La transgresión de la madre es un elemento presente de manera sistemática en las críticas que el padre esgrime contra su hija. En medio de su ensañamiento, él no duda en maldecir con las peores expresiones a quien fue su esposa. También debido a la educación que recibió en su momento, la progenitora de Rosaura se había atrevido a desafiar el papel tradicional reservado a la mujer que, en palabras del padre, debía mantenerse porque provenía del tiempo de sus antepasados, de estirpe vizcaína y asturianos “puros”. En este encadenamiento trágico de vidas femeninas, también estaba presente el mecanismo tradicional del matrimonio “arreglado”, que había ayudado, en su momento, a resolver el destino adverso que le esperaba a la madre de la joven de haber quedado soltera:

Porque tus abuelos, (que Dios haya perdonado y tenga entre Santos) cometieron el desbarro de que un maldito fraile (perdóneme su corona), que vino a esa tontera de escuelas normales, hiciera leer malos libros a la muchacha. Con ese veneno se volvió respondona, murmuradora de los predicadores, enemiga de que se quemaran ramos benditos para aplacar la ira de Dios, y amiga de libros, papeles y palabras ociosas; de modo que nadie quiso casarse con ella en la ciudad, y con justa razón, porque ella en vez de hilar y cocinar, que es lo que deben saber las mujeres, le gustaba preguntar en dónde estaba Bolívar, quiénes se iban al congreso, que decía La gaceta, y guardaba como cosa de reliquia esos libros de Telémaco y no se qué otros extravagantes que le había dado ese fraile(...) Con que ya ves que si a una normalista como a tu madre la casaron sin que me conociera, a una dócil y obediente como tú se la ha de casar como a persona de valer¹⁰⁸.

El dato relativo al acceso de Rosaura a la lectura de obras de contenido político, y a *La Gaceta* colombiana en especial, da pie para pensar que el contexto de la independencia favoreció mecanismos de ejercicio de la ciudadanía generados por los propios actores, que no pasaban necesariamente por el cumplimiento de los requisitos exigidos en la Constitución. De nuevo, recurriendo a la reflexión de Hilda Sabato, se encuentra que emerge en aquella época una suerte de comunidad política espontánea en torno al consumo de la prensa, pese a que la misma fue concebida por las élites como un espacio de legitimidad del poder¹⁰⁹. Rosaura se

¹⁰⁸ *Ibíd.*, pp. 96-97.

¹⁰⁹ Hilda Sabato, “La esfera pública en Iberoamérica. Reflexiones sobre los usos de una categoría”, en Peter Hengstenberg, Farl Kohut y Gunter Maihold (eds.), *Sociedad civil en América Latina: representación de intereses y gobernabilidad*, Caracas, Asociación Alemana de Investigación sobre América Latina / Friederich Ebert Stiftung / Nueva Sociedad, 1999, p. 53. La autora llama la atención sobre el desarrollo, durante la primera mitad del siglo XIX, de instituciones y formas de acción que se revelan como síntomas de fortalecimiento de la sociedad civil y de su diferenciación con el Estado.

adscribe desde el confinamiento doméstico a este tipo de dinámica, pero al no estar inscrita en un movimiento o espacio asociativo, debe vivir en soledad su adhesión cívica al proyecto de transformación republicana, lo que convierte su “otra” forma de vivir la ciudadanía en una utopía.

Cabe señalar que en relación al párrafo analizado, la novela tiende lazos claros con la historia, al permitir la entrada de dos personajes históricos trascendentales: Bolívar y el mencionado padre Mora. Sabemos hoy que el fraile franciscano Sebastián Mora, figura de gran talla pero lamentablemente poco estudiada, estableció la primera escuela lancasteriana en Mérida y fundó los primeros normales con ese enfoque en Bogotá. Pasó luego al Departamento del Sur, actual Ecuador, alrededor de 1824, para encargarse de la implementación del modelo lancasteriano. Existen evidencias de que Loja recibió una atención especial en el aspecto educativo por parte del gobierno grancolombiano. Los registros hablan de la existencia de un escuela mutua en Malacatos creada en la etapa de la escolarización santanderista 1825, que bien pudo haber sido la que educó a la madre de Rosaura. La provincia de Loja no solo que terminó concentrando alrededor de 30 escuelas distribuidas de forma proporcionada en las principales localidades, sino que recibió el galardón de parte del Libertador de la creación del Colegio Bernardo Valdivieso¹¹⁰. Siendo ésta la situación, no sería extraño que el fraile Mora haya impartido lecciones en la región con la intención de formar maestros, que era el campo principal de la misión que se le encomendó, con lo cual cobraría sentido el calificativo de “normalista” atribuido a la madre de Rosaura.

De otro lado, nos interesa destacar que la razón más visible de la censura del padre de Rosaura a la educación lancasteriana tiene que ver con el acceso autónomo que obtuvo la madre a la lectura de novelas –culpables de las “novelerías” que se achacaban a las mujeres- y de textos, polémicos en este caso, como los libros de Telémaco, que seguramente refieren a la obra de Fenelón, popularizada extensamente en Europa por su visión crítica de la monarquía de Luis XIV, y *La Gaceta* colombiana que, como se ha señalado, influía en generar un clima político participativo¹¹¹. La posibilidad de que la escuela de primeras letras

¹¹⁰ Núñez, “Inicios de la educación pública...”, pp. 206-207.

¹¹¹ Véase nota 4.

abriera caminos hacia un tipo de formación autodidacta cobra pleno sentido en este contexto. La lectura y la escritura significaban para las mujeres no solo acceso independiente al saber y al debate político, sino capacidad de traducir la construcción de memoria al código público de la escritura, todos éstos terrenos dominado por ideologías masculinas.

Pero en la relación de Rosaura y de su madre hay otro elemento adicional y muy significativo, que es la posibilidad de crear un mecanismo de transmisión informal del saber por la vía de una complicidad mutua, que se realizaba en la privacidad de lo doméstico y de la relación filial entre madre e hija, sin que el padre pueda reprimirla. Este es el verdadero fondo de la historia paralela que relata *La Emancipada*, historia cuya intensidad está solo sugerida en la novela, pero que al mismo tiempo expresa una realidad inocultable de las mujeres del siglo XIX, muchas de ellas vinculadas entre sí por cadenas generacionales que permitieron guardar y transmitir saberes y memorias, de otra manera condenadas al anonimato.

El ocaso de esta experiencia de emancipación femenina articulada a la reforma educativa boliviariana, se esboza en la propia novela al describir el desenlace que tiene la transgresión de Rosaura. Este personaje termina descalificando su propia escritura entretejida de cartas y memorias que, fatalmente, tienen como único interlocutor a su amado. Poco antes de cometer el suicidio, en el último escrito que dirige a Eduardo respondiendo a sus reprensiones moralistas, Rosaura suspende los relatos costumbristas que revelan su gran talento de escritora para reconocer que son solo “frivolidades de un libro de memorias del que no van a quedar ni las cenizas”. Esta autonegación, producto de la superposición de la voz masculina en sus cartas marcan la muerte de su escritura y la suya propia. En su magistral y ya clásico estudio sobre el papel de la novela ecuatoriana en la construcción de la nación, el literato ecuatoriano Fernando Balseca encuentra que el autor de *La Emancipada* traiciona a su personaje femenino. En sus palabras, “para hacer hablar a la nación fue necesario entregarle la palabra a una mujer y quitársela después de haberla pervertido”¹¹².

¹¹² Fernando Balseca, “En busca de nuevas regiones: la nación y la narrativa ecuatoriana”, en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 8 (II semestre de 1995-I semestre de 1996), p. 160.

Sin embargo, y de manera paradójica, a través de la reproducción sistemática del testimonio epistolar de Rosaura, Riofrío devuelve esa escritura a la vida, como buscando una forma de redimirla.

En la escritura de sus memorias, Rosaura había restablecido la relación con su madre fallecida y con ello reconstruyó su propia genealogía, no la que remitía a la estirpe de su padre y a las costumbres inamovibles que regían la vida de su comarca, sino al momento fundacional de un destino individual, que es el que trazó la madre para sí misma y para su hija, cuando decidió emancipar su pensamiento y enfrentar las tradiciones e instituciones establecidas, lo que las coloca a ambas en situación de marginalidad social. En esta perspectiva, Rosaura y su madre podrían ser consideradas como unos primeros sujetos modernos, librados a su suerte en el horizonte de una modernidad ilustrada liberal incierta para las mujeres. Excluidas de la “ciudadanía” que se construía en la esfera teóricamente integrada de lo público, su horizonte inmediato era la soledad y eventualmente el suicidio.

Por último, hay que señalar que los puntos de contacto entre Miguel Riofrío y su obra son muy significativos. Señalaremos solo algunos que explican la perspectiva social que sobresale en la historia. Riofrío nace en Malacatos 1819 localidad rural de la provincia de Loja, cuando todavía no habían empezado las campañas libertadoras para la emancipación. Poco antes de la creación de la República el pueblo contaba con cuatro escuelas, número especialmente elevado para una sola localidad cantonal. El estatus educativo que tuvo Loja se destacó aún más con la existencia del Colegio Bernardo Valdivieso, en el que Miguel Riofrío cursó su educación elemental y secundaria. Es decir, que la infancia de Riofrío y su formación escolar transcurrieron en una zona emblemática para la historia bolivariana y en una época anterior a la constitución del Ecuador como República independiente en 1830.

La referencia a la etapa grancolombiana tiene un gran valor simbólico como momento fundacional de las reformas sociales que se verán menoscabadas en la República. Tal como lo hemos sugerido ya, creemos que al igual que sus protagonistas, Miguel Riofrío, demuestra un fuerte vínculo, en términos de su experiencia vital e intelectual, con la gran efervescencia que se observó en aquel período por los cambios sociales y educativos encarnados en la reforma

lancasteriana, que aparece retratada en la novela como un movimiento de alcances sociales y políticos. Este clima se sugiere en una de las escenas mejor logradas de la novela, que describe el tenso diálogo que mantiene un amigo de Eduardo con el cura que oficiará el matrimonio arreglado por el padre de Rosaura:

-Señor cura, le dije yo, el asunto es grave y si me permitiera le haría algunas reflexiones.

-¿Qué reflexiones son esas?-me respondió sin mirarme y con la vista fija en los que empezaban a bailar.

-La primera es que las hijas no son esclavas ni de sus padres ni de los curas.

-¿Y es un pascasio¹¹³ el lancasteriano quien ha de venir a enseñarme?

-Si Señor, un pascasio lancasteriano, tiene derecho para decir a un señor cura que si en verdad somos cristianos, debemos ser sustancialmente distintos de aquellos pueblos, en que la mujer es entregada como mercancía a los caprichos de un dueño, a quien sirve de utilidad o de entretenimiento, mas no de esposa...¹¹⁴

La vinculación del estudiante lancasteriano con ideologías de carácter progresista constituye en realidad una huella biográfica del autor de la novela. El pensamiento social de Riofrío se identificaba con la Sociedad Democrática Miguel de Santiago, de la que fue fundador¹¹⁵. Esta organización inaugurada el 31 de enero de 1852, estaba integrada por un grupo de jóvenes entusiastas de la revolución marcista y opositores acérrimos del presidente Flores, a quien criticaban por su actitud tiránica, conservadora y promonárquica¹¹⁶. No es casual, entonces, que el drama de *La emancipada* se desarrolle en 1841, en el transcurso de la primera administración floreana, reflejando toda la crudeza de la situación social reinante y del militarismo despótico de Flores, a quien la novela interpela a través del recurso simbólico del libro de Fenelón, cuyo carácter antimonárquico hemos ya mencionado. La Sociedad Miguel de Santiago se caracterizaba por combinar la doble misión de cultivar el arte y la política, entendida en el sentido del “interés por la Constitución y los principales elementos del Derecho Público” y bajo el lema de “Libertad, Igualdad y Fraternidad”. Como se señaló antes, el

¹¹³ Término otorgado al estudiante que se ausentaba en las fiestas de pascuas.

¹¹⁴ Riofrío, *La Emancipada*, p. 94.

¹¹⁵ Guardando semejanzas con la historia del joven protagonista de *La emancipada*, Riofrío viaja a la capital, Quito, para ingresar al Convictorio de San Fernando, institución que en esas fechas estaba experimentando una reforma educativa de signo antiescolástico impulsada por el presidente Vicente Rocafuerte, que significó la introducción en el pensum de la filosofía escocesa; en Tobar Donoso, “La instrucción pública de 1830 a 1930. Apuntes para su historia” ..., p. 282.

¹¹⁶ *Discursos pronunciados por los miembros de la Sociedad de Ilustración de la Escuela Democrática de Miguel de Santiago y de la Sociedad Hipocrática en el día seis de Marzo del presente año de 1853*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1853.

historiador Juan Manguashca ve en los marcistas los portadores de una profunda vocación democrática y de un deseo sincero por llevar a la práctica el principio de la igualdad. En este contexto, la educación popular -pensada como mecanismo para moderar la anarquía de las masas-, aparece como una prioridad para la integración nacional y para la superación de una situación de desigualdad social que, según los marcistas, debía resolverse con la eliminación de los lazos de dominación que recaían sobre negros, indígenas y pobres¹¹⁷. Creemos no equivocarnos al señalar que la influencia de este horizonte discursivo está presente en *La Emancipada*, a través de su “pintura” crítica de las estructuras sociales y de la situación de subalternidad y opresión que une a Rosaura con los indígenas. No es casualidad que el último párrafo de la novela esté destinado a revelar que, al final, solo ellos se prestaron a la penosa tarea de sepultarla, en un lugar anodino, como correspondía a los suicidas. Todas estas características obligan a revisar la relación que se le ha asignado a la obra con el género romántico.

La insistencia que hacemos de la vinculación de Riofrío con la etapa prenatal se conecta también con el intento de demostrar que su obra y su trayectoria intelectual no pueden ser entendidas únicamente como parte de los esfuerzos de construcción de las ficciones nacionales que unían a la mayoría de intelectuales del siglo XIX. En realidad, su biografía -y como hemos visto, su novela- revela también experiencias de desarraigo. Crece en una región fronteriza que tiene una relación más dinámica y antigua con el norte del Perú que con la capital del país. Siendo hijo natural, no llega a obtener el reconocimiento de su padre, sino de su madre, de quien vive aislado por los prejuicios que demuestran hacia ella los parientes de su esposo. Pese a que ocupa importantes cargos públicos como educador, funcionario o representante ante la legislatura, pasa gran parte de su vida fuera del país, sea como exilado o como diplomático. Decide residir en Lima y es allí donde forma una familia y muere. No se puede desconocer, que en la pérdida de vínculos con la nación, se advierte un paralelismo entre las vidas de Riofrío y el drama de los personajes femeninos de su novela. Hay que señalar además que el escenario político en el que Riofrío escribe su novela está profundamente marcado por la experiencia de disolución nacional del año 59 y por

¹¹⁷ Manguashca, “La dialéctica de la igualdad: 1845-1875”..., pp. 379-382.

el advenimiento al poder del conservador Gabriel García Moreno (1861-1865/1869-1875), quien enviará al escritor al exilio.

El camino sin salidas de las mujeres letradas

Según Mary Louise Pratt, la apertura hacia las mujeres que genera la irrupción de las ideologías igualitarias liberales decimonónicas en América Latina puso en jaque al poder patriarcal y obligó a replantear la subordinación femenina en el contexto republicano, con todas las contradicciones o inestabilidades que ello implicaba¹¹⁸. La historia de La emancipada refleja este proceso para el caso del Ecuador republicano. Personajes femeninos que desafiando los roles socialmente asignados se van construyendo como sujetos en el clima de apertura de la reforma educativa republicana, y proyectan al mismo tiempo una manera alternativa de vivir la modernidad política, terminan siendo liquidados por estructuras sociales y mentales que expresan formas conservadoras de vivir el republicanismo, cada vez más visibles en el panorama político del Ecuador conforme avanza el siglo XIX.

Carmen McEvoy precisa las características del tipo de reforma educativa que emprendieron ciertas corrientes del republicanismo hispanoamericano cuando abandonaron la vertiente revolucionaria. En su edad madura, el propio presidente Rocafuerte se habría sumado a esta tendencia, al ausipiar la reforma del Convictorio de San Fernando para formar una aristocracia masculina nativa, educada y con autonomía, que sirviera para moderar la acción de los principios democráticos del republicanismo liberal¹¹⁹.

Este escenario histórico adverso se proyectó en varios sentidos sobre la situación de las mujeres que lograron acceso a la educación de las primeras letras

¹¹⁸ Mary Louise Pratt, "Género y ciudadanía: las mujeres en diálogo con la Nación", en Beatriz González Stephan (coord.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*, Monte Ávila, Caracas, Monte Ávila, 1995, p. 265.

¹¹⁹ Carmen McEvoy, "De la república utópica a la república práctica: Intelectuales y artesanos en la forja de una cultura política en el área andina (1806-1878)", en Juan Manguashca (ed.), *Historia de la América Andina: Creación de las repúblicas y formación de la nación*, Vol. 5, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Libresa, 2003, p. 363. Señala la autora que el mismo presidente Rocafuerte no dudó en ejercer la más dura represión contra sectores que él consideraba "anárquicos", dentro de los que se encontraban figuras relevantes como la de Manuela Sáenz, legendario personaje conocido en la historiografía ecuatoriana y bolivariana como "la libertadora del Libertador". Véase nota 114.

en la primera mitad del siglo XIX. Desde esta perspectiva, la defensa de su escolarización, en la discursividad oficial republicana, seguramente obedeció a la intención de controlar posibles vías autónomas de acceso al conocimiento. Al mismo tiempo, la insistencia en su papel educativo dentro de la familia se afianzó como estrategia para aislarla de la vida pública. No debe sorprender, por consiguiente, que a partir de mediados de siglo se haya emprendido, por parte de ciertos intelectuales decimonónicos, una campaña de desprestigio de un saber literario femenino, que a fin de cuentas se estructuró como un espacio de la esfera privada, en el que algunas mujeres decimonónicas encontraron alternativas distintas de construcción de ciudadanía y de pensamiento independiente¹²⁰.

¹²⁰ Terán Najas, "*La emancipada: Las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico*"...

Capítulo segundo

La modernidad educativa del catolicismo garciano

2.1. El garcianismo en la historiografía nacional

La consolidación del sistema educativo católico se articuló a un proceso de largo plazo que rebasó la administración de García Moreno, su principal mentor. El objetivo de forjar una estructura educativa pública para lograr una base social nacional unificada en torno a la confesionalidad católica significó un recorrido largo y complejo, que matiza la idea generalizada de que el proyecto se impuso desde la arbitrariedad del despotismo que caracterizó su gobierno. En realidad, la política educativa garciana tuvo que enfrentar y transformar no solo la desarticulada herencia institucional del urvinismo sino también la constitución de corte liberal de 1861, que legitimaba un régimen descentralizado y municipalista, además de instituir el voto popular directo. Esta carta, que surgió como un intento de rearticulación del país luego del descalabro de 1859, había creado, por añadidura, una condición que iba a resaltar el papel de la escuela en los procesos de ciudadanía al suprimirse, como lo destaca Enrique Ayala, la condición de propiedad para el ejercicio de la ciudadanía, estableciendo por primera vez que para el efecto se requería únicamente “ser casado o mayor de 21 años y saber leer y escribir”¹.

García Moreno se vio abocado a esperar cerca de una década para modificar la situación de partida que afrontó durante su primer mandato, creada por la carta de 1861, y para contar con un marco legal idóneo que transfiriera al ejecutivo el control de la política educativa, sobre todo en relación a la enseñanza primaria. Los resultados se concretaron, en realidad, solo en su segundo período de gobierno y de manera parcial, dado el corte abrupto que experimentó el proyecto con su asesinato. Demostramos a lo largo de este capítulo y del siguiente que la consolidación del sistema educativo católico llegó a su máximo grado de expansión

¹ Enrique Ayala Mora, *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1988, p. 125.

e integración durante los gobiernos católicos moderados, llamados “progresistas”², herederos históricos del garcianismo. Al mismo tiempo se intentará establecer que el centralismo garciano fue un escenario propicio para el desarrollo de un saber pedagógico unificador, que surgió de la intención de articular la política educativa a la utopía de la “república católica” anhelada por el gobierno.

La historiografía ecuatoriana ha pintado en general una imagen sombría y contradictoria del presidente Gabriel García Moreno, figura gravitante del escenario político ecuatoriano entre 1860 y 1875, año de su asesinato. Como ningún otro, este personaje ha desatado las posiciones más extremas. Tradicionalmente denigrada por los liberales y por la izquierda, de un lado, y glorificada por la derecha y la Iglesia, de otro, la figura de García Moreno todavía suscita interrogantes que esperan respuestas menos traspasadas por las pasiones políticas. No obstante, pese a las polémicas, es difícil desconocer ahora que su gobierno jugó un papel crucial en la consolidación del Estado Nacional y en la integración territorial del Ecuador.

La reinterpretación del personaje, elaborada por Enrique Ayala en el año de 1988, dio lugar a una visión alternativa que ponía el acento en los asombrosos contrastes del gobierno garciano, al demostrar que sus políticas estaban destinadas a superar la crisis de desintegración de mediados del siglo XIX mediante el ejercicio de un poder centralizado y despótico, que encontró en el catolicismo, convertido en religión de Estado y en elemento central del sistema educativo, el factor integrador por excelencia³. El estudio pionero de Gabriela Ossenbach, al que ya nos hemos referido, corrobora las conclusiones de Ayala, y añade que el sistema educativo nacional iniciado por García Moreno fue el precedente sobre el que operó el liberalismo para la creación del sistema de educación laica⁴.

² Enrique Ayala Mora, “De la República católica hacia la Revolución liberal. (1860-1875)”, *Ecuador: las raíces del presente*, fascículo 8, Quito, Diario La Hora-Universidad Andina Simón Bolívar-Taller de Estudios Históricos, s/f, p. 127.

³ Ver del mismo autor *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador...*

⁴ 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 Doctoral, Universidad de Oviedo, UNED, 1988, p. 456 (inédito).

La “satanización” del sistema de enseñanza garciano ha sido en buena parte resultado del imaginario fundacional creado por el liberalismo heredero de la revolución de 1895 en su afán de aparecer como iniciador de una nueva era. Esta visión que gesta el liberalismo respecto a su papel en la historia será determinante en la manera de apreciar el pasado decimonónico, sobre todo en el terreno de la historia de la educación. Debemos señalar, no obstante, que pese a todo la magnitud pública de la obra de García Moreno no pasó desapercibida ante los mismos intelectuales liberales, que no pudieron dejar de desconocerla, como consta en varios testimonios importantes. Coincidió la mayoría en ponderar que la educación estuvo orientada al pueblo, incluyendo por primera vez a los indios; que se multiplicaron las escuelas de primeras letras; que la escolarización se incrementó de forma espectacular. Es decir, de la crítica al monopolio educativo de la Iglesia, salieron bien libradas las bondades del proyecto en relación a la creación de un sistema público y moderno. Estas cualidades aparecieron en los balances históricos que hicieron los mismos intelectuales liberales. Al tiempo que denunciaba “el absolutismo religioso en el que se vio envuelta la escuela garciana, de quince años”, un connotado intelectual del normalismo laico de los años cincuenta no podía dejar de reconocer que García Moreno había logrado realmente establecer una escuela “popular” y forzaba un argumento para dejar bien librado al laicismo en sus limitaciones de partida:

Indirectamente (decía) en toda escuela religiosa hay un aporte a la conformación liberal de las naciones: el laicismo en el Ecuador, en efecto, prendió sus cimientos educativos en las bases sentadas por la escuela religiosa. En este aspecto, por la profusión espacial que alcanzó la Instrucción Primaria, es inmensamente grande la obra de García Moreno⁵.

Se puede concluir que debido a estas características la educación confesional terminó siendo para los liberales un rival difícil de liquidar, no solo por su solidez institucional y simbólica sino porque el liberalismo compartía con ella intereses comunes en relación a la consolidación de la educación pública. En realidad, cuando la educación laica se enfrentó a la educación católica, a partir de 1895, se encontró con un proyecto arraigado, institucionalizado, que gozaba de prestigio y legitimidad. Pero estos aspectos, como sostenemos en la presente tesis, habían sido desarrollados por los sucesores de García Moreno, que apostaron a

⁵ Ligdano Chávez, “Educación y nacionalidad”, en *Ensayos pedagógicos*, Quito, CCE, 1952, pp. 96-97.

fortalecer la dimensión pública del sistema escolar aún en detrimento de los aspectos ideológicos y confesionales tan caros al régimen garciano.

Siguiendo la línea de Ossenbach, intentamos analizar la modernidad del proyecto educativo católico fuera del marco historiográfico resultante de la disputa liberal-conservadora⁶ y ensayamos al mismo tiempo la posibilidad de revisar esta reflexión al amparo de la noción de republicanismo y de su condición de matriz de distintas vertientes de la cultura política decimonónica. De hecho, el historiador Juan Maiguashca aporta con una reinterpretación del período garciano que interesa de manera particular para entender el engarce entre el ideario político republicano y la reforma educativa garciana. Maiguashca sostiene que luego de la Independencia, y a lo largo del siglo XIX, la República se constituyó en un mito fundador y en una utopía al servicio del ideal de la integración nacional. Según el autor, el período garciano habría participado de esa utopía, pero transformándola en un ideal ético-religioso, de donde derivaría la concepción de “república católica”, portadora, a la vez, de elementos religiosos de identidad colectiva y de una amplia visión en lo administrativo, político e institucional. La idea de “pueblo cristiano”, por consiguiente, habría facilitado un sentido moderno y abierto de integración a las clases subalternas, entre ellas, los indígenas⁷. En palabras de Maiguashca, la modernidad católica garciana, un intento de poner en armonía las instituciones republicanas con las creencias católicas, poseía un concepto más amplio y visionario que el formulado por la modernidad meramente individualista del mundo liberal protestante⁸. Derek Williams contribuye a comprender más ampliamente el proyecto garciano al subrayar sus importantes implicaciones sociales. Según el autor García Moreno impulsó un proceso de catolización de la sociedad civil y la cultura política ecuatorianas, con consecuencias significativas en la creación de una “comunidad nacional” inclusiva, que resignificó la subalternización de mujeres e indígenas a partir de considerarlos clases industriosas, productivas y capaces de practicar nuevas formas religiosidad,

⁶ La amplitud de perspectivas que aporta la tesis pionera de G. Ossenbach se deriva precisamente de la decisión de desvincular su análisis de la óptica del enfrentamiento conservador/liberal. Ver de esta autora: *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica...*

⁷ Juan Maiguashca, “El proceso de integración nacional en el Ecuador: El rol del poder central, 1830-1895”, en Juan Maiguashca (ed.), *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930*, Quito, Flacso / Corporación Editora Nacional, 1994, pp. 383-390.

⁸ Maiguashca, “El proceso de integración nacional...”, p. 388.

patrocinadas por una iglesia reformada y modernizada⁹. Iglesia que, cabe decirlo, surgió y se institucionalizó a partir de una ruptura drástica con la tradición católica colonial.

2.2. Rasgos del sistema escolar garciano

Como ya se ha señalado, la reforma educativa garciana dependía para su puesta en marcha de la transformación radical del aparato educativo heredado del “marcismo”, que había hecho de la descentralización y la privatización un factor de expansión escolar sobre todo en beneficio de la instrucción primaria. El punto de arranque que inauguró su primer mandato fue la constitución de 1869 (conocida como “carta negra”), que recogió el concepto ampliado de ciudadanía declarado por la carta de 1859 –esto es, independizado de la estructura de la propiedad-, al que se agregó el requisito de la confesionalidad católica obligatoria. De esta manera saber leer y escribir, y profesar la religión católica –junto con la mayoría de edad-, fueron las condiciones de participación en una comunidad política que requería del mecanismo de la educación pública para cristalizarse como proyecto viable. El sufragio devino en ese contexto, como bien lo señala Demelás, en un acto religioso cargado de un fuerte sentido moral¹⁰.

Antes de García Moreno la educación había estado regida por entidades corporativas. Desde la época bolivariana, los municipios y los tenientes políticos funcionaban como entidades encargadas de costear y promocionar la enseñanza primaria. El Consejo General de Instrucción Pública y los consejos provinciales decidían en materia de nombramiento de maestros, apertura de escuelas, reglamentación de planteles, inspección. El primero estaba presidido por el ministro del ramo e integrado por el arzobispo de Quito, el rector de la Universidad (de la capital), dos miembros de la Academia Nacional, los decanos de las facultades universitarias. Los consejos provinciales incluían un director

⁹ Derek Williams, “The making of Ecuador’s *Pueblo Católico*, 1861-1875”, en Cristóbal Aljovín y Nils Jacobsen (eds), *Political Cultures in the Andes, 1750-1950*, , Durham, Duke University Press, 2005.

¹⁰ Marie-Danielle Demelás, “L’école et la république, Les projets scolaires des premiers dirigeants de l’Equateur (1833-1875)”, en *L’enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Actes du Colloque de Tours (20-30 novembre 1985), Centre Universitaire de Recherche sur l’Éducation dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain CIREMIA / Publications de l’Université de Tours, 1986, p. 468.

nombrado por el Consejo General, dos profesores secundarios, un maestro de primeras letras, dos miembros de las sociedades literarias provinciales. La continuidad del vínculo de las corporaciones con el tema educativo se hizo patente todavía durante el primer período presidencial de García Moreno a través de la decisión de delegar en la Academia Nacional la elaboración de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, la creación del almanaque anual y la selección de textos escolares¹¹.

El ministro encargado de la cartera de instrucción pública durante el primer período garciano, Pablo Herrera, criticaba el sistema descentralizado legitimado por la Carta de 1861, que privaba al ejecutivo de intervenir en las políticas locales. De igual manera, la ley orgánica de instrucción vigente reproducía la lógica de desplazar al gobierno, al concentrar las decisiones sobre enseñanza primaria en un organismo que actuaba con cierta independencia, como el Consejo General de Instrucción Pública. En ese escenario, de acuerdo a los datos del funcionario aún existía un 30% de escuelas privadas y la crisis de los colegios era bastante extendida. Herrera consideraba que era mejor sacrificar las rentas de los colegios, varios de los cuales financiaban algunas escuelas, pues en sus palabras más importaba “generalizar la enseñanza primaria, dar a los pueblos instrucción moral, social y religiosa, que multiplicar los semilleros de abogados y médicos, cuyo número es ya bastante considerable”¹².

La información del Ministro sobre la situación de cada provincia dibujaba las tendencias características del panorama educativo del momento, sintetizadas en privatización de la educación, en especial de las niñas antes demandantes de escuelas públicas; segmentación social entre escuelas privadas y fiscales; vigencia del apoyo económico familiar a las escuelas locales.

¹¹ *Exposición del Ministro de lo Interior y Relaciones Exteriores dirigida a las Cámaras Legislativas del Ecuador en 1865*, Quito, Imprenta Nacional, p. 21. Antes de la expedición de la ley de 1871, García Moreno se impuso ante las corporaciones recurriendo a un decreto expedido en 1869, por el cual suprimía todos los Consejos, sin embargo este instrumento no había rendido el fruto esperado porque dejaba intacta, en todo lo que no se oponía, la ley orgánica y el reglamento de estudios formulado en 1864 por el mismo Consejo General que estaba siendo disuelto. Esta ambigüedad le había restado al Ejecutivo capacidad de administrar el ramo. Julio Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública*, Quito, Editorial Ecuatoriana, 1940, p. 194.

¹² *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores...*, p. 18.

Al mismo tiempo, el informe prefigura algunas de las líneas rectoras de la segunda etapa de la política educativa garciana. Celebra el modelo de los Hermanos Cristianos como el más adecuado para inculcar las “luces” y “virtudes sociales” que requiere la República. La reforma relativa a la instrucción de las mujeres se encarna en el sistema de enseñanza impartido por las religiosas de los Sagrados Corazones, que intenta regular el campo de influencia que las mujeres mantienen sobre las “costumbres” transmitidas en el ejercicio de su maternidad. La educación de los jóvenes, de otro lado, posee un referente “natural” en los colegios jesuitas nacionalizados por el garcianismo.

Sin dejar de reconocer que el Concordato celebrado en 1869 con la Santa Sede puso las bases doctrinarias del sistema de educación pública confesional¹³, hay que destacar que solo en 1871 se obtuvo por medio de una reforma legislativa el marco legal para centralizar el sistema y transferir al Estado competencias que antes no poseía en cuanto a la instrucción primaria¹⁴. En esa misma fecha el presidente entregó a la congregación de los Hermanos Cristianos –presentes en el país desde 1863– el conjunto de la organización escolar primaria para llevar adelante la unificación del sistema, iniciativa que correría simultánea a la supresión de las tradicionales atribuciones educativas de las corporaciones. Como era de esperarse, para su segundo período de gobierno García Moreno se había desembarazado ya tanto de las municipalidades como de los consejos académicos creados para vigilar la educación en los distritos¹⁵. De allí en adelante la reforma de 1871 se convertiría en el instrumento legal del garcianismo para llevar adelante las políticas educativas, cuestión que se destacó en su discurso presentado a la legislatura de ese año:

¹³ El artículo 4 del Concordato estipulaba “Los Obispos según el deber de su ministerio pastoral, cuidarán de que ninguna enseñanza sea contraria a la religión católica y la honestidad de las costumbres. Con tal objeto nadie podrá enseñar en ningún establecimiento ya público, ya privado, la teología, el catecismo o la doctrina religiosa, sin haber obtenido autorización del prelado diocesano, quien podrá revocarla cuando le parezca oportuno. Para los exámenes de los institutos primarios, el diocesano nombrará siempre un asistente destinado a reconocer la instrucción religiosa y la conducta moral del examinado, el que no podrá entrar al desempeño de su oficio sin el asentimiento del mismo diocesano”, Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública...*, p. 130.

¹⁴ Previamente, una reforma a la ley orgánica de instrucción pública de 1863 había revertido al ejecutivo algunas atribuciones pero sin asignarle la autoridad suprema del ramo. Véase *Ibíd.*, p. 195. Además, esta misma ley instituyó un ámbito de “enseñanza libre” en uno de sus artículos.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 197.

La enseñanza primaria, la primera en importancia por ser la que se dirige a todos y la que sirve de preparación a la secundaria y superior, ha recibido de preferencia la protección del gobierno, no obstante que la legislación actual le deja absolutamente sin medios de acción para dar vida e impulso a este importante ramo ¿Qué importa que se hayan abierto algunas nuevas escuelas gratuitas de niños bajo la excelente dirección de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (...) Mientras las demás escuelas dependan de los inertes Consejos Académicos de provincia en lo relativo a institutores, y de las Municipalidades en cuanto a sus dotaciones, se verá el escándalo de que muchas parroquias carezcan de escuelas, de que muchas de ellas desaparezcan (...) El proyecto de ley que os presentará el Ministro de Instrucción Pública para remediar males de tan grave trascendencia, concede al Gobierno la autorización que hoy carece para elevar el número de escuelas existentes y para reorganizarlas en lo formal y material, a fin de que 200.000 niños al menos reciban la educación y declara indirectamente obligatoria para todos la instrucción primaria, después de un período que basta para que cuantos la necesiten y deseen puedan adquirirla gratuitamente¹⁶.

García Moreno no se equivocaba al describir la crisis que imperaba en un medio educativo en el cual la enseñanza estatal aún competía con la municipal – que por lo general se encontraba en estado crítico- y la privada. Como se viene señalando, hasta que el Estado garciano fue incrementando su control sobre la educación pública, la práctica había sido no solo proteger la enseñanza privada sino encargar a los municipios el sostenimiento de los establecimientos primarios, lo que ocasionaba –como diría Newland– que el número y calidad de las escuelas estuviera relacionado con la riqueza o la pobreza de la comunidad¹⁷.

En efecto, las estadísticas educativas de 1871 evidencian que la educación pública no se había generalizado aún al comenzar el segundo mandato garciano. El censo de la ciudad de Guayaquil ilustra que del total de 46 escuelas, las públicas representaban cerca del 55% frente al 25% de escuelas municipales y al 20% de privadas¹⁸. Pero si aquella capital cantonal concentraba por lo menos 8 escuelas públicas, en otras provincias el desequilibrio era alarmante. En la de Tungurahua, en la sierra central, su parroquia nuclear –donde residía la capital provincial Ambato- no poseía sino una escuela pública ubicada en el barrio la Matriz, frente a 19 privadas que junto con sus similares del resto de cantones formaban el grueso

¹⁶ Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública...*, p. 198.

¹⁷ Carlos Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, en *Hispanic American Historical Review* 1, No. 2 (1991), p.346.

¹⁸ “Cuadro del estado de las escuelas públicas de la provincia de Guayaquil”, Comunicación del Gobernador de la Provincia del Guayas al Ministro del Interior, Guayaquil, 4-III-1871, Archivo Nacional de Historia-Ecuador, (ANH-Ecuador), Fondo Gobierno, Sección Instrucción Pública, Caja 1871.

del universo escolar de toda la provincia frente a solo un 20% de escuelas públicas¹⁹.

Otra de las estrategias propuestas en el discurso de 1871 fue la de vincular la obligatoriedad a la gratuidad, cuestión inédita en la historia republicana y base de la primera propuesta de educación pública propiamente dicha. Este elemento interpelaba profundamente el modelo liberal, responsable de limitar la escolarización pública y producir segmentaciones en el sistema educativo. El particular sentido público que imprimió el garcianismo a la educación pública ha sido reivindicado por la historiografía conservadora como un logro inigualable que lo puso en ventaja respecto del liberalismo. El especialista en el tema, Julio Tobar Donoso, advertía que la política de gratuidad del proyecto garciano se había anticipado diez años a la ley francesa de 1881–que estableció la gratuidad seguida más tarde de la obligatoriedad y la laicidad²⁰–, rompiendo a la vez con la tradición americana de subvencionar solo en parte la instrucción pública, focalizada en la educación de los pobres. El empeño de García Moreno se inscribió, de acuerdo a este autor, en una línea tradicional de la Iglesia, “opuesta al criterio de la aristocracia racionalista que preparó la revolución francesa”, y para la cual solo bastaba no perseguir un fin lucrativo²¹. Asumir la gratuidad total como política oficial significaba de hecho contrariar la tradición de la política educativa liberal aún en su forma más republicana.

García Moreno creía firmemente que la generalización y unificación de la instrucción dependía de la subvención del Estado, a diferencia de sus predecesores los gobernantes liberales. Suprimió la contribución de los padres de familia y declaró libre de todo derecho la enseñanza primaria. A la par que los estímulos, aplicó medidas coercitivas para obligar a las familias campesinas a enviar sus hijos a la escuela, sabiendo que semejante cambio cultural solo podía ser recompensado

¹⁹ “Cuadro que demuestra el número de escuelas públicas y privadas en la provincia de Tungurahua con expresión de los ramos de enseñanza, útiles con que cuentan, dotación de los profesores y fondos con que se sostienen”, ANH-Ecuador, Fondo Gobierno, Sección Instrucción Pública, Caja 1871.

²⁰ Juan Manuel Fernández Soria, “La ‘Carta a los maestros’ de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar”, en *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, No. 24 (2005), pp. 423-462.

²¹ Para Julio Tobar Donoso anular la responsabilidad pecuniaria de la familia significaba un “desapropio” moral y también político porque el Estado pretendía sustituir la autoridad de las familias con la suya, “porque el que paga manda”, Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública...*

con la gratuidad escolar²². Estas medidas, que fueron impuestas especialmente en su segunda administración, despertando la oposición de terratenientes a quienes beneficiaba la mano de obra infantil indígena, corroboran la aseveración de Juan Maiguascha, según la cual García Moreno no necesariamente defendía, como se ha creído, los intereses de las clases hacendarias²³, cuestión ésta mucho más visible en su segunda administración.

La subordinación del Consejo General y la supresión de los Consejos Provinciales abrieron la posibilidad de que el Estado central se encargara directamente del nombramiento de institutores y demás competencias ejercidas por esas instancias²⁴. En este contexto también las municipalidades perdieron sus funciones educativas tradicionales en lo local. A todo ello hay que añadir que el Presidente suprimió las sociedades que tradicionalmente habían apoyado la educación pública. Se ordenó expresamente la extinción de la Academia Nacional mediante la derogación del decreto de 18 de marzo de 1863, medida que también implicaba el cierre de las sociedades literarias²⁵.

Estas decisiones invitan a discutir y diferenciar los sentidos de la educación pública entre el modelo republicano de corte liberal y el católico garciano. La relación entre los postulados de cada tendencia y el contexto específico en el que se desenvuelven las políticas educativas resultan un factor clave a tomarse en cuenta. De todas maneras se puede señalar que, en el primer caso, la responsabilidad del Estado es oscilante y ambigua, dada la relatividad de las políticas de obligatoriedad y de subvención, pero abre espacios de participación corporativa, además de que instituye una esfera pública de discusión y difusión de la problemática educativa. En el segundo, lo público se ventila en torno a la hegemonía total del Estado sobre la educación, apoyada básicamente en la política de gratuidad, un elemento que inhibe otros actores e iniciativas. En lo que a

²² Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública...*, p. 203.

²³ Juan Maiguascha, "La dialéctica de la 'igualdad': 1845-1875", en Christian Buschges, Guillermo Bustos y Olaf Kaltmeier (comps.), *Etnicidad y poder en los países andinos*, Quito Universidad Andina Simón Bolívar / Universidad de Bielefeld / Corporación Editora Nacional, 2007.

²⁴ Ver Julio Tobar Donoso, "La instrucción pública de 1830 a 1930. Apuntes para su historia", en J. Gonzalo Orellana (ed.), *El Ecuador en cien años de Independencia*, Vol. 2, Quito, Escuela de Artes y Oficios, 1930, p. 288; del mismo autor, *García Moreno y la instrucción pública...*, pp. 32-33 y 118-119.

²⁵ *Exposición del Ministro... dirigida a las Cámaras Legislativas del Ecuador en 1865*, p. 22.

inclusividad e integración se refiere, sin duda fue éste último modelo el que proporcionó una respuesta más efectiva, considerando además que el impulso por la transformación provenía de un indeclinable empeño civilizatorio y regenerador.

A diferencia de la desarticulación reinante en períodos anteriores, el proyecto educativo garciano se propuso auspiciar un sistema educativo subvencionado por el Estado, que en esa época vio casi triplicar sus ingresos fiscales por concepto de las exportaciones de cacao²⁶. Se trataba en el fondo, no de conseguir una articulación secuenciada entre primaria, secundaria, y educación superior; sino de crear un marco hegemónico para el conjunto de la institucionalidad educativa, manteniendo el carácter segmentado de la instrucción primaria para los sectores pobres, aunque mediante la renovada estructura que ofrecía el “modelo simultáneo” –explicado en detalle más adelante– al brindar la posibilidad de prolongar la primaria para eventualmente facilitar a sus egresados una inscripción en el mundo laboral.

Completando el cuadro de la educación pública, la ley garciana de 1871 estableció disposiciones tanto para asegurar algún tipo de jubilación a los institutores, como para subvencionar su trabajo al reclasificarlos en tres rangos a partir de un patrón que será usado posteriormente por los gobernantes católicos del “progresismo” para expandir la cobertura escolar. Según la importancia del lugar y el tiempo de experiencia, la primera clase recibía 360 pesos anuales, la segunda 300 y la tercera 180²⁷. Al mismo tiempo se hizo lo posible para definir una política de becas destinadas a la formación de institutores. Pero el esfuerzo por crear un cuerpo de institutores suficiente, en respuesta a las expectativas de expansión escolar, no rindió los resultados deseados. Entre las iniciativas tomadas, una de especial trascendencia como la instalación del normal para formar preceptores indígenas, que encaminara a los “niños de su clase” desde su condición de

²⁶ El gasto en educación e infraestructura fue posible gracias al incremento de los recursos estatales. El ingreso fiscal pasó de 1.448.000 en 1861 a 3.092.000 pesos en 1874; y el ingreso arancelario aumentó al mismo tiempo de cerca de 500.000 a 1.500.000 pesos; ver Carlos Espinosa, *Historia del Ecuador en contexto regional y global*, Barcelona, Lexus Editores, 2009, p. 524. El presupuesto escolar representaba en 1874 el 14% de los ingresos públicos; ver Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública...*, p. 220.

²⁷ Tobar Donoso, *García Moreno y la instrucción pública...*, pp. 206-207. Para estimular la escolarización de la región de la costa se ordenaba pagar el doble a los institutores que decidieran instalarse en ella.

“miserables” hacia la “ilustración y el progreso”, no logró promocionar sino 5 institutores indígenas hasta 1875, fecha después de la cual fue clausurado.

Una de las paradojas más notables del centralismo impuesto por García Moreno, que contrasta con el aura patriarcal y despótica que rodeó el ejercicio de su mandato, fue el fenómeno de feminización de la docencia, derivado, precisamente, de las políticas de reordenamiento moral de la sociedad ecuatoriana que se proyectaron al sistema educativo. A través de un decreto presidencial de octubre 1874 se suspendió la continuidad de las escuelas mixtas –de ambos sexos–, que habían llegado a constituir una práctica regular a mediados del siglo XIX, y se ordenó que en los lugares de solo una escuela se instalara una clase exclusiva para niñas, “completamente separada de la de niños y a cargo de una mujer honesta”. Para las escuelas particulares, se prohibió además que los hombres impartieran clase a las niñas²⁸.

En las postrimerías del Estado garciano se auspiciaron numerosas becas para la formación de institutoras de niñas. El decreto mencionado puntualizaba que dentro de los colegios se crearan secciones especiales para ese propósito: “un departamento exclusivamente destinado para la escuela normal, de modo que las niñas destinadas para institutoras estén separadas de las demás alumnas del colegio”. Además de estar obligadas a ordenar y asear la sección, “para que se acostumbren a los trabajos propios de su sexo”, debían pasar un examen público que les habilitaba para recibir el “Diploma de Preceptoras”, mecanismo formal para acceder al cargo de institutoras de “las escuelas de la República...con dotación determinada por la Ley”. El pensum de las niñas de la “clase normal”, pensado para que durara cinco años y uno más de práctica, incluía Instrucción Religiosa, Historia Sagrada, Lectura Castellana, Caligrafía, Gramática Castellana, Aritmética, Pedagogía, Higiene, Economía doméstica, Costura, Bordado y Tejidos²⁹.

Entendemos que el proceso de inclusión de las mujeres al sistema educativo fue más allá de la intención moralista de reproducir las condiciones de subordinación al espacio doméstico, y se instaló –retomando la idea de Derek Williams- en el amplio espectro de configuración de una comunidad nacional que

²⁸ *Ibíd.*, p. 236.

²⁹ *El Nacional. Periódico Oficial*, Año V, No. 875, 28 de octubre de 1874.

modernizó las relaciones con los sectores subalternos. Desde esta óptica, la educación católica, sin dejar de constituir una prolongación del hogar, actuó al mismo tiempo como un mecanismo de subjetivación femenina que proyectó a las mujeres más allá de la esfera familiar, hacia ámbitos productivos y de desempeño social que contrariaban de cierta forma los principios de segregación de género, cuestión que se advierte a simple vista en el pensum reseñado de formación de institutoras, que incluía de hecho algunas opciones laborales.

El protagonismo de las institutoras en la educación católica, junto con la reclasificación e incremento de docentes seculares, serán los vectores de la expansión de la escolaridad en la segunda mitad del XIX. En la época garciana, esta apertura a incorporar actores no religiosos en las filas de la docencia empezó a tener implicaciones en la movilidad social de ciertos sectores. Hubo el caso de ciertas autoridades locales que solicitaron autorización al gobierno central para promover a los niños de las escuelas como futuros preceptores. Una lista de seis estudiantes destacados, entre niños y niñas, fue enviada por el gobernador de Esmeraldas al ministro del ramo en 1873, solicitando recursos para que los estudiantes concluyeran sus estudios y pudieran aspirar al título correspondiente. No sabemos cuál fue el resultado, pero vale la pena subrayar este esfuerzo de promoción de niños de extracción social pobre, como expresión singular de un sentido abierto del principio de la meritocracia. En tanto se trata de un testimonio excepcional, que visibiliza a los estudiantes como sujetos particulares en el medio escolar, reproducimos un fragmento de dicha comunicación:

...creo de mi deber recomendar eficazmente, a la magnificencia del Jefe de Estado, al alumno Luis Gámez, pobre y de raza indígena; pero notable por su inteligencia, buenas aptitudes y aprovechamiento, no menos que por su juicio y vivo deseo de continuar y perfeccionar su educación. Creo que el Supremo Gobierno hará un bien positivo a esta Provincia proporcionándole a este niño los medios de concluir su educación primaria a título de Preceptor de una de estas escuelas que deberá dirigir por cierto tiempo; y si el Supremo Gobierno conceptuara conveniente mi indicación, creo que esta medida debería hacerse extensiva a unos cuatro o seis niños, porque solo así se podrán tener con el tiempo Preceptores capaces de desempeñar la difícil misión que les está confiada³⁰.

³⁰ ANH-Ecuador, Fondo Gobierno, Paquete 1861-1863, Carpeta 1881, doc.28-VIII-1873. La escuela tenía el rango de "nacional" y estaba dirigida por Simón Saona y Josefina Boulanger de Saona. Los demás niños propuestos eran José María Tello, Fernando Bastidas, Sara Concha, Georgina Coronel, Esilda Jaramillo, esta última huérfana igual que Gámez.

La transición hacia el modelo simultáneo

Una vez en capacidad de administrar la instrucción primaria gracias a las facultades que le brindó la ley aprobada por la legislatura de 1871, García Moreno no solo declaró frontalmente el carácter gratuito y obligatorio de la educación primaria, sino que encargó de manera formal a los Hermanos Cristianos, presentes en el país desde 1863³¹, la tarea de concebir los principios de la organización escolar mediante la formulación del Reglamento para las Escuelas Primarias, instrumento que cobró vigencia solo desde el período escolar 1873-74, es decir, apenas un año antes de su asesinato³², lo que sin duda limitó la expectativa de unificación educativa contenida en esta normativa. Previo a este encargo, sin embargo, se había difundido ya oficialmente, desde 1869, el manual del *Método Productivo*, de autoría del Ministro Francisco Xavier Salazar, dirigido a facilitar a los docentes el manejo de una nueva metodología de enseñanza, cuyos detalles exploramos más adelante en este mismo capítulo.

El Reglamento, elaborado por el Hermano Visitador Yon José³³ –integrante del primer grupo de religiosos procedentes de Francia– estaba adaptado al espíritu de *La Conduite des Écoles Chrétiennes*, famoso manual de educación lasallana que regía los establecimientos de la congregación a nivel mundial³⁴. Este cuerpo normativo debía constituirse en el fundamento del régimen escolar católico, al introducir los dispositivos del proceso de normalización que necesitaba el proyecto de unificación escolar³⁵. La “uniformidad de la enseñanza” se debía lograr

³¹ A la cabeza de la cartera de Educación estaba Francisco Javier León.

³² *Reglamento de Escuelas Primarias compilado por el Hermano Yon-José, Visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador y adoptado por el Supremo Gobierno para todas las escuelas de la República*, Quito, Imprenta Nacional, 1873.

³³ Desde su cargo de Inspector General de Escuelas del Ecuador, el hermano Yon José fue la autoridad más prominente del sistema educativo garciano. Con la muerte del gobernante y la llegada al poder de Veintimilla, Yon José tuvo que dejar el país. Luego de negociar con el arzobispado de Chile y con la casa matriz de París el reclutamiento de más Hermanos, regresó al Ecuador pero se vio obligado a dejarlo antes siquiera de haber llegado a Quito. No se ha esclarecido aún por qué busco refugio en una abadía en Inglaterra, en la que permaneció hasta el fin de sus días.

³⁴ Julio Tobar Donoso confirma que “el Reglamento no es sino la adaptación del célebre Directorio que contiene la pedagogía del Instituto La Salle, denominado *Conduite*” y que quien lo tradujo al castellano fue el hermano Miguel; ver de este autor: *García Moreno y la instrucción pública...*, p. 209.

³⁵ Más que como un dispositivo de normalización que expresa el sentido moderno de la educación católica, la educación impartida por los HH. CC. ha sido entendida como un proyecto de moralización social propia de contextos premodernos. Ver Eduardo Kingman, “Del hogar cristiano a la escuela moderna: La educación como modeladora de *habitus*”, en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos* 28, No. 3 (1999), pp. 345-349.

en primera instancia mediante la introducción del método simultáneo en reemplazo del mutuo, lo que en teoría significaba organizar a los alumnos en grupos de edad homogéneos subordinados a sus respectivos profesores dentro de una relación jerárquica cuidadosamente reglamentada. Al mismo tiempo el método simultáneo debía contribuir a organizar la enseñanza de manera que los alumnos de un mismo curso tuvieran un mismo texto, iguales lecciones e idénticos ejercicios. El sistema estaba concebido para facilitar al profesor la vigilancia de cada estudiante fomentando a la vez la emulación entre pares, en tanto cada escolar debía empeñarse en aventajar a sus compañeros y ascender a la división siguiente dentro de una secuencialidad regulada por el maestro. La enseñanza se constituía así en un proceso práctico, racional y progresivo, apto además para ser masificado. Se trataba de un ordenamiento organizado en torno a una economía del tiempo que marcaba un ritmo único de enseñanza para todos³⁶. Esta maquinaria, dibujada magistralmente por Foucault en *Vigilar y Castigar*, prefiguraba la condición escolarizada de la infancia en la modernidad en versión católica, condición que paulatinamente irá influyendo sobre la sociedad en su conjunto, en la medida que proyecta sobre ella su sistema de valores (vigilancia, obediencia, normalización, etc)³⁷.

Esta formulación teórica, que ilustra una manera de valorar la enseñanza católica a partir de su relación con la biopolítica, debe ser matizada. Un análisis más pormenorizado de los procesos que llevaron a su aplicación, lleva a pensar que la reforma garciana no logró que la enseñanza lasallana se convirtiera en el eje pedagógico y moral del sistema educativo, cuestión que en buena parte dependía de poder consolidar el sistema de la escuela graduada basado en la aplicación del método simultáneo modelado por La Conduite. Si se toman en cuenta las premisas propuestas por Antonio Viñao en torno las prácticas que deben presidir el concepto de escuela graduada: regulación y usos del espacio, del tiempo,

³⁶ Véase los capítulos 5 y 6 referidos a “Los cuerpos dóciles” y “Los medios del buen encauzamiento” de Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010. Para un análisis teórico del carácter modelador y disciplinario del Reglamento creado por los Hermanos Cristianos en Ecuador, ver Kingman, “Del hogar cristiano a la escuela moderna: la educación como modeladora de habitus”..., pp. 345-359.

³⁷ Una profundización de esta problemática se encuentra en Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga Vélez y Armando Ospina López, *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Antioquia, Colciencias / Foro nacional por Colombia / Uniandes-Universidad de 1997, pp. 218-230.

calificación y distribución de alumnos y maestros, graduación del currículo, etc, se concluye que la versión ecuatoriana del sistema lasallano estuvo lejos de cumplir con esos principios en los primeros años, y presentó las dificultades propias que toda transición al sistema graduado planteaba en distintos contextos, como lo ha demostrado el mismo autor³⁸. Constataremos más adelante que la metodología simultánea no pudo despegar sin entrar en asocio con la enseñanza mutua, hasta entonces el mecanismo más efectivo de masificación escolar. De otra parte, el número de Hermanos disponibles no fue suficiente para configurar las jerarquías y sistemas de vigilancia que La Conduite exigía y que vertebraban la centralidad del maestro como eje del aparato disciplinario, y ello pese a los esfuerzos por generalizar el método a través de capacitaciones impartidas desde los noviciados de la congregación³⁹.

Todo esto lleva a reinterpretar la historia del “milagro” educativo garciano, y establecer matices imprescindibles. En primer lugar, hay que señalar que en el crecimiento indiscutible de la cobertura escolar patrocinada por el gobierno garciano -y registrado en la literatura dedicada a este tema- intervinieron factores que no tenían que ver necesariamente con la generalización de las Escuelas Cristianas o de su modelo, sino con el aumento de centros educativos en los que el referente de educación católica no necesariamente correspondía a la congregación de los Hermanos. Un excepcional documento, que registra el material escolar de las parroquias urbanas de Quito en 1871, evidencia que sus textos no dominaban aún la enseñanza primaria -como sucederá varios años más tarde- puesto que se trataba de manuales relacionados con el medio escolar español, no influenciado hasta entonces por el modelo lasallano, que llegó a España solo en 1877 con el arribo de la primera misión de Hermanos⁴⁰:

³⁸ Antonio Viñao, “La renovación de la organización escolar: La escuela graduada”, en Gabriela Ossenbach (coord.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.

³⁹ No era posible exigir a los institutores existentes, sin formación, la mayor cualificación que requería la escuela graduada.

⁴⁰ De todas maneras, no se descarta la influencia de los Hermanos en la designación de ciertos textos, considerando que su presencia en Quito y el auspicio a su obra por parte del gobierno se remonta a 1863. El Reglamento de Yon José recoge de manera expresa la recomendación de que se usen los manuales de Carreño y Fleuri. Ver *Reglamento de Escuelas Primarias...*, p. 25.

Cuadro 4: Textos de instrucción primaria en Quito. 1871

Materias	Autores
Lectura/Ortología/ Caligrafía	Carreño
Historia Sagrada	Fleuri
Doctrina Cristiana	Padre Cayetano, Astete y Poujet
Religión	Balmes
Moral Virtud y Urbanidad	Urcullo
Gramática Castellana	Mata y Araujo
Geometría/Geografía Astronómica/Física y Política	Guim

Fuente: "Estado que manifiesta el número de alumnos, autores que sirven de texto para la enseñanza...", 4-III-1871ANH-Ecuador, Fondo Instrucción Pública.⁴¹

En segundo lugar, queda también en entredicho la dimensión de la influencia del modelo de Escuelas Cristianas en el ámbito educativo en general. El informe presentado por el Ministro Francisco Javier León casi al término de la administración garciana, reportaba con entusiasmo que entre 1871 y 1873 el número de alumnos se había incrementado de 14.000 a 22.448 y que en 1875 el total ascendía a 32.000. A la par, en el mismo lapso, el número de escuelas se duplicó, llegando a un total de 531 a nivel nacional⁴². Pero, al desagregar ciertos componentes de este fenómeno encontramos que en el universo escolar aparentemente dominado por el proyecto católico, el porcentaje de alumnos vinculados a los planteles de los Hermanos Cristianos no excedía del 4%; del conjunto de la población estudiantil solo alrededor de 1300 alumnos estaban vinculados en estricto sentido a las Escuelas Cristianas promovidas por el presidente García Moreno. Aunque se reconoce que el modelo educativo lasallano extendió paulatinamente su influencia sobre la instrucción primaria, principalmente cuando contó con los textos escolares producidos por sus docentes, no puede pasar desapercibido el hecho de que la reforma educativa se

⁴¹ Probables referencias completas de algunos de los textos: Luis de Mata y Araujo, *Nuevo epítome de Gramática Castellana o método sencillo de enseñar*, Madrid, 1828; José de Urcullo, *Lecciones de moral, virtud y urbanidad*, Madrid, 1845; Claude Fleuri, *Catecismo histórico compuesto por el Abad Fleuri y traducido del francés...*, Madrid, Imprenta de Espinoza, 1806.

⁴² Las cifras se han tomado de los siguientes estudios: Tobar Donoso, *La instrucción pública de 1830 a 1930...*, p.294; José María Vargas, *Historia de la cultura ecuatoriana*, Quito, CCE, 1965.

concentró principalmente en las ciudades principales, entre las cuales eran Quito, Guayaquil y Cuenca las más beneficiadas⁴³.

La vocación urbana del proyecto lasallano en el Ecuador estableció un mapa escolar que reproducía las exclusiones derivadas de la dicotomía entre campo y ciudad. Esta situación fue corroborada por el informe que emitió el ministro León en 1872 como respuesta a una petición del Director General de Instrucción Pública de Colombia. En él se reflejaba que efectivamente al final del período garciano la enseñanza primaria no había logrado uniformidad. La presencia de los Hermanos Cristianos se había consolidado solo en las cabeceras urbanas de las principales provincias, Pichincha, Guayas, Azuay, León, Loja y Manabí. De otro lado, la oferta educativa para niñas, hasta entonces concentrada en los colegios de los Sagrados Corazones localizados en Pichincha, Azuay y Chimborazo desde 1867, se estaba ampliando recién con la llegada de las monjas de la Inmaculada, cuya misión era atender a las niñas pobres. El cuadro a continuación ilustra la distribución en 1874 de docentes católicos y de institutores seculares en las escuelas de la provincia de León (actual Cotopaxi), una de las regiones priorizadas por la reforma educativa garciana:

Cuadro 5: Docentes de la Provincia de Cotopaxi (León). 1874

Lugar	Num. escuelas	Docentes	Alumnos	Alumnas
Centro	2	religiosos	154	114
Cantones-parroquias	20	Institutores seculares	1595	647

Elaboración propia. Fuente: "Estado de las escuelas en la Provincia de León", El Nacional. Periódico oficial, N.383, Quito 25 de noviembre de 1874.

La distribución espacial de los docentes religiosos seguía el esquema que ya hemos mencionado. Los Hermanos Cristianos y las Hermanas de la Providencia se agolpaban en las escuelas urbanas de Latacunga, la capital de León, a cargo de solo

⁴³ El historiador dominico José María Vargas no duda en señalar que durante la era garciana la enseñanza impartida por el profesorado religioso, tanto primario como secundario, se localizó en las capitales de provincia. La idea de crear escuelas de Pedagogía bajo la dirección de los Hermanos como una alternativa para la formación de institutores que compensaran la falta de religiosos en cantones y parroquias, parece no haber prosperado suficientemente; ver Vargas, *Historia de la Cultura Ecuatoriana...*; Julio Tobar Donoso señala que todos los intentos en este sentido fueron frustrados, entre ellos el del decreto que aprobó la legislatura de 1865 para crear una escuela normal dirigida por los Hermanos Cristianos en la Universidad; ver Tobar Donoso, *La instrucción pública de 1830 a 1930...*, p. 140.

un 8% de la población escolar de toda la provincia. El 92% de escuelas restantes, diseminadas en cantones y parroquias, eran atendidas por institutores destinados de acuerdo a su sexo masculino o femenino a escuelas de varones o de niñas respectivamente, estas últimas no siempre presentes en la totalidad de pueblos. Pese a que la consolidación de la centralidad educativa se advierte en la política de subvención de los salarios docentes, la mayoría de las escuelas carecía de local propio y las municipalidades debían aún encargarse de los alquileres⁴⁴.

En realidad el informe del ministro León recogía un proceso de unificación de la enseñanza apenas iniciado, dentro del marco legal aprobado entre 1871 y 1872, cuestión que, como se ha dicho, se detendrá bruscamente en 1875 con el asesinato del mandatario. El cuadro a continuación ilustra la secuencia de creación de escuelas cristianas en el Ecuador, diferenciando los períodos garciano, progresista y liberal, con el fin de particularizar las dimensiones cuantitativas que este fenómeno tuvo en cada período.

**Cuadro 6: Las Escuelas Cristianas en el Ecuador.
Fechas de creación entre 1863-1922**

Ciudad	Periodo garciano 1863-1875	Progresismo 1888-1894	Período liberal 1895-1925
Quito	3 (1863-1866)	3*	1(1908)
Latacunga	1 (1863)	1	
Cuenca	1 (1863)	1	
Riobamba	1 (1864 c.a.)	1*	
Loja	1 (1871)	1*	1 (1907)**
Guayaquil	1 (1871)	1*	2 (1910)**
Jipijapa	1 (1872)	?	
Guaranda	1 (1875)	?	
Tulcán		1 (1888)	
Azogues		1 (1890)	
Gualaceo			1 (1910)
Cañar			1 (1915)
Ibarra			1 (1922)
Cariamanga			1 (1922)

Elaboración propia. *Instituciones cerradas con la revolución liberal de 1895; ** reabiertas. Fuente: Memoria de las fiestas jubilares del arribo al Ecuador de los Hermanos Cristianos, Quito, Talleres Gráficos La Salle, 1938; Tobar Donoso, García Moreno...

⁴⁴Las escuelas del centro de Latacunga se mantenían de las rentas provenientes del Colegio de San Vicente, el único plantel secundario de la provincia; en "Estado de las escuelas en la Provincia de León", *El Nacional. Periódico Oficial*, No. 383, 25 de noviembre de 1874.

Los datos ratifican que durante el garcianismo las Escuelas Cristianas se localizaron solo en algunas de las ciudades principales de la Sierra. Salvo el caso de Guayaquil, en la región Costa no se registra ninguna más en el período. Durante el progresismo se registra un leve incremento de ese tipo de centros, que contrastará sin embargo con el aumento desmesurado de alumnos. La revolución liberal traerá el cierre de varias de esas escuelas; pero otras nuevas surgirán en ese mismo período, paradójicamente en un clima de secularización cuyos pormenores examinaremos en el cuarto capítulo. Esto brinda una perspectiva de larga duración de las irregularidades existentes en el largo proceso de implantación del modelo de Escuelas Cristianas, cuestión que interroga la idea tanto de un pretendido esplendor en el período garciano como de políticas de restricción bajo el Estado laico, época durante la cual efectivamente se establecen un gran número de planteles de la Congregación.

Las dificultades que sorprendieron a los hermanos cristianos a su llegada al Ecuador, en 1863, representan un lugar común en los relatos míticos de la historia de la congregación. Y las evidencias corroboran algunos de esos hechos. La primera escuela en Guayaquil, por ejemplo, no prosperó porque los religiosos enfermaron y abandonaron la misión. En lo que concierne a los establecimientos que lograron salir adelante, las instalaciones, generalmente improvisadas, siempre fueron insuficientes. El local del Beaterio que el Gobierno facilitó a los tres primeros miembros de la congregación que llegaron a Quito no presentó, sino hasta más de una década después, las condiciones para incrementar el número de clases que requería el método simultáneo. En 1873 se señalaba que “los locales para la enseñanza no tenían capacidad suficiente para contener a los alumnos”, que rebasaban para entonces el número de 500⁴⁵. De otro lado, aunque la imposibilidad de reclutar docentes europeos había llevado tempranamente a la decisión de impulsar el Noviciado, sus instalaciones solo estuvieron listas al inicio de la década de 1880. En un informe de 1875 el Visitador de la Orden destacaba algunas de las carencias que enfrentaba la escuela principal de Quito, empezando por la ausencia de una capilla adecuada:

⁴⁵ “Informe del Hermano Superior de las Escuelas Cristianas”, en *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, Francisco Javier León dirigido al Congreso Constitucional del Ecuador en 1873*, Quito, 1 de abril de 1873.

En que puedan los niños asistir con alguna comodidad al sacrificio Santo de la Misa y escuchar la palabra divina del evangelio; pues tenemos que valernos, para tal objeto, de dos clases en que, apiñados los niños, mal pueden gozar del solaz y sosiego que les daría campo más libre y aire más puro⁴⁶

Transcurridos doce años desde la llegada de los Hermanos Cristianos al Ecuador, todavía el espacio escolar no cumplía con el canon arquitectónico de la escuela lasallana, una de los elementos más destacados en *La Conduit* -y del Reglamento de 1873- que ha servido de base para configurar la reflexión crítica respecto del carácter disciplinario de la escuela moderna católica. Explorar la historicidad del espacio escolar lasallano, sus condiciones de posibilidad y de emergencia, es imprescindible para establecer con mayor precisión los alcances y limitaciones del proyecto de Escuelas Cristianas en el Ecuador, así como el escenario concreto en el cual se operó la transición hacia la escuela simultánea o graduada. ¿Qué tipo de adaptaciones supuso la transferencia del modelo? ¿Se puede hablar de distintas modalidades de concreción de *La Conduit* de acuerdo a contextos específicos? Son preguntas cuyas implicaciones pretendemos solo esbozar a continuación.

De hecho, un aspecto de suma importancia que requiere mayor profundización es el relativo al contexto en que vivía la congregación en Europa al momento de instalar la misión en Ecuador, considerando además que ésta fue la primera experiencia de implantación de Escuelas Cristianas en latinoamérica. Se intenta sugerir con ello que es necesario pensar *La Conduit* como un instrumento cambiante y dinámico, supeditado a las transformaciones que demandaban su adaptación y apropiación en distintos escenarios.

La restauración de los institutos lasallanos en Francia, luego de su virtual desaparición con la revolución de 1789, fue posible en el marco del Concordato celebrado por Napoleón y Pío VII, que dio lugar a la creación de la casa matriz de Lyon, bajo cuyo patrocinio se restablece la red de Escuelas Cristianas en Francia, cuyo número alcanza el año de 1830 la cifra de 380⁴⁷. El reglamento de conducta y

⁴⁶ "Informe del Visitador de los Hermanos Cristianos..."

⁴⁷ *Histoire de l'Institut des Frères des Ecoles Chrésiennes de Saint Jean-Baptiste de la Salle hors des frontières de la France de 1700 à 1966 (parties I et II)*, trad. por Juan Pablo Prieto Guzmán, Bogotá, Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación / Departamento de Lenguas Modernas, 2003, p. 320. Utilizamos la información puntual que presenta esta obra para hacer la

el método simultáneo se fortalecen como parámetros de formación docente durante la reforma emprendida en ese año por el liberal Francois Guizot (1787-1874), quien ordena en su calidad de ministro de instrucción pública, su adaptación a los Normales públicos⁴⁸. Bajo la conducción del legendario Hermano Philippe entre 1838 y 1874 la congregación experimenta una situación de auge en Francia que se proyecta hacia el exterior con el envío de numerosas misiones, entre ellas las americanas⁴⁹. Es importante en este contexto de propagación de las Escuelas Cristianas la decisión de reemplazar en los planes de estudio – especialmente en lo que refiere a la Enseñanza Secundaria Moderna– la enseñanza de latín y griego por lenguas vivas, que serán las que la educación lasallana va a cultivar a través de sus programas de enseñanza de lengua, gramática y afines.

La experiencia exitosa de las misiones en Canadá y Estados Unidos – impulsadas ante todo por el empeño de contrarrestar la influencia protestante- va a marcar una pauta distinta en la labor educativa de los Hermanos Cristianos. En los países mencionados los planteles cristianos se expanden a partir de 1840 y 1850, en el primer caso, gracias a una articulación evidente con la importante población católica preexistente, y en el segundo con los contingentes de población migrante europea de confesionalidad católica que no cesaron de arribar a lo largo del siglo XIX. Con un gran sentido de diversificación social, se propagó no solo la enseñanza primaria a través de escuelas elementales, parroquiales, sino también asilos para niños abandonados, protectorados, colegios secundarios (high school), seminarios anexos a las escuelas y centros de educación superior, institutos de educación comercial y agrícola. Se destaca en esta última línea el de Santa Emma,

síntesis que estamos presentando de la acción misional de los Hermanos Cristianos y una interpretación propia del proceso en cuestión.

⁴⁸ Cuando Guizot se desempeñó como Ministro de Instrucción Pública, los métodos mutuo y simultáneo representaban los polos opuestos de una disputa entre liberales y conservadores. Guizot despolitizó el debate y, privilegiando la perspectiva pedagógica, decidió imponer el método simultáneo, ocultando no obstante su origen lasallano. Ordenó un manual para la generalización de este modelo en Francia; ver Christian Nique, “Guizot, Ministre de l’Instruction Publique. L’étonnante politique de generalisation de l’enseignement simultané”, en F. Pugnière (Actes réunis par), *Les cultures politiques á Nimes et Dans le Bas Languedoc oriental du XVII siècle aux années 1970*, París, L’Harmattan, 2010, p. 87.

⁴⁹ “(...) bajo el gobierno del infatigable Hermano se fundaron 1002 casas: 726 en Francia y 276 en el extranjero: Argelia, Isla de la Reunión, Cochinchina, Italia, Bélgica, Suiza, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Austria, Alemania, Turquía, Egipto, las Indias Orientales, la República del Ecuador, etc., 1863-1938”, en *Memoria de las fiestas jubilaires...*, p. 22. La crónica referida en la nota 47 de este capítulo detalla de forma exhaustiva los lugares y más datos de las misiones de los Hermanos Cristianos a nivel internacional, añadiendo entre otras las de Siria y Líbano.

en el distrito de San Louis, para niños negros e indígenas. En el ambiente liberal y utilitarista de la pujante sociedad norteamericana, los Hermanos Cristianos se adaptaron a las lógicas de un sistema educativo dominado por la iniciativa privada. Su capacidad para articularse a las demandas de la economía y las profesiones liberales se expresó, efectivamente, en la línea de educación comercial que consolidaron en esos países, y que llevó eventualmente a renovar métodos de enseñanza para ponerse a tono con el ambiente. Al respecto transcribimos la descripción referida al programa de un colegio canadiense, incluida en una de las historias institucionales de la congregación:

Cada clase tenía dos profesores acreditados, de los cuales uno enseñaba el Francés y el otro enseñaba el Inglés. En el programa estaba incluido el Comercio, las Ciencias, las materias literarias con la Historia y la Geografía. Los exámenes periódicos no eran realizados por los mismos profesores sino por otros del exterior, generalmente los de la Escuela Politécnica de Montreal. El curso de comercio era teórico y práctico, la enseñanza práctica se daba en un salón llamado el Banco. Ciertos alumnos representaban el personal del Banco; otros eran vendedores al por mayor, supuestos habitantes de Nueva York, Londres y Barcelona; los demás eran mercaderes al detal, igual que en los negocios de Montreal. El éxito de esta enseñanza ingeniosa fue considerable. Por otra parte reclamaba profesores competentes y consagrados⁵⁰

El contexto misional en el que se produce la expansión de los Hermanos Cristianos, debe llevar a una revisión de las implicaciones que conlleva su institucionalización en la diversidad de escenarios del continente americano. Esta perspectiva obligaría a reformular, por ejemplo, el marco en el que García Moreno opta por acudir a la congregación para llevar adelante la reforma de la instrucción primaria en el Ecuador⁵¹. No se trata simplemente, como se ha creído, de una iniciativa vinculada a un particular y extraño extremismo católico, sino de haber situado su proyecto dentro de la dinámica de expansión y modernización de la educación católica que se encontraba en marcha a nivel mundial. Al mismo tiempo hay que considerar la incidencia en el modelo ecuatoriano de la experiencia acumulada por las misiones anteriores en Canadá y Estados Unidos. De hecho, la crónica que sirve de base a esta síntesis, informa de la llegada al Ecuador de

⁵⁰ *Ibidem*, p. 176.

⁵¹ La misión al Ecuador estuvo integrada por los Hermanos Albano, Yon José, Adolfo, Julio, Agulis María, Juniano, Apolo, Gedeón, Paterniano y Lorenzo. Los cuatro primeros se instalaron en Quito, los tres últimos en Cuenca y el resto lo intentaron sin éxito en Guayaquil. *Ibidem*, p. 29.

profesores de esos países para trabajar en los planteles de Quito⁵². De otro lado, esta aproximación permite constatar que la dimensión de inclusividad planteada por la reforma educativa garciana obedecía de cierta forma a condicionamientos provenientes de prácticas propias de la experiencia escolar lasallana, de eventual apertura a la diversidad tanto social como étnica –tal el caso del plantel de Saint Louis– sin dejar de considerar que para la política garciana existía la intención clara de articular una amplia base social que sirviera de sustento a la utopía moral, civilizatoria e integrista encarnada en la república católica.

Antes de finalizar este acápite, interesa señalar que la temprana presencia de las Escuelas Cristianas en suelo ecuatoriano dio lugar a un fenómeno trascendental para el futuro de la congregación en tierras de habla hispana. Al convertirse en escenario de la primera misión en lengua castellana, y frente a la inexperiencia en el manejo del idioma por parte de los primeros Hermanos, no tardó en surgir del primer Noviciado –establecido en Cuenca– una figura de primer orden para la institucionalización del modelo pedagógico lasallano en el Ecuador. Se trató del Hermano Miguel⁵³, un personaje que ha pasado a ser emblemático en la historia de la educación católica en el país, tanto porque simbolizó una suerte de “nacionalización” de la experiencia lasallana a pocos años de la instalación de la congregación⁵⁴, como porque se encargó adicionalmente de codificar los primeros textos de enseñanza del castellano y de otras asignaturas de la instrucción

⁵² Se trataba de los Hermanos canadienses Telew y Marcian, junto con Victorian of Mary, conocido como un diestro relojero. *Ibíd.*, p. 370.

⁵³ Una vez egresado del Noviciado de Cuenca, el hermano Miguel, cuyo nombre propio fue Francisco Febres Cordero Muñoz, llega a Quito en 1869 y se hace cargo de la escuela gratuita del Beaterio. Más tarde dirige el Noviciado del Cebollar en la misma ciudad. Viaja a Europa en 1887 representando al Ecuador en las ceremonias de beatificación de La Salle y traba amistad con el colombiano Rufino José Cuervo, con quien mantiene correspondencia epistolar toda su vida. En 1892 es invitado a ocupar un sillón en la Academia Ecuatoriana de la Lengua. En 1900 recibe una condecoración del gobierno francés en recompensa por sus servicios de traducción del idioma francés y su labor de fomento de la enseñanza de dicho idioma. Como consecuencia del cierre de las Escuelas Cristianas en 1907, el hermano Miguel emprende su segundo viaje a Europa, del que ya no regresará. Luego de experimentar un serio quebranto de su salud en París, se lo traslada a Premiá del Mar, cerca de Barcelona, lugar en dónde fallece como consecuencia de una pulmonía. Era el año de 1910 y tenía cincuenta y seis años de edad. Sus restos fueron reclamados por el Ecuador, luego de ser rescatados del incendio y saqueo que destruyó el Noviciado de Premiá en 1936. La repatriación se produjo en 1937. Véase *Memoria de las Fiestas Jubilares...*; Samuel Valarezo Delgado, *Francisco Febres Muñoz, Hermano Miguel de las Escuelas Cristianas en la Filatelia Ecuatoriana*, Quito, Editorial La Salle, 1956.

⁵⁴ Julio Tobar Donoso es del parecer que el Noviciado tuvo la intención de nacionalizar la formación de las vocaciones y economizar los cuantiosos gastos que exigía el traslado de religiosos extranjeros; en *García Moreno y la Instrucción Pública...*, p. 224.

primaria que se difundieron entre las escuelas ecuatorianas, seguramente a partir de la década 1880-1890. No sería extraño que sus obras hayan servido para las Escuelas Cristianas de otros países de habla hispana que acogieron mucho más tarde estas misiones⁵⁵. De hecho, según una hipótesis sostenida por algunos autores, el Hermano Miguel habría sido el autor de los primeros textos de la famosa colección “G.M. Bruño”⁵⁶.

La institucionalización del modelo pedagógico lasallano en el Ecuador se ve reflejada en la mitología del Hermano Miguel. En las narrativas celebratorias del personaje su figura se articula, de manera significativa, al triunfo del modelo simultáneo sobre la enseñanza mutua, a través de reiteradas menciones a su condición de “eximio de la ciencia pedagógica” que transitó de alumno monitor a maestro lasallano⁵⁷. Un segundo episodio importante de legitimación del modelo simultáneo sobre la enseñanza mutua fue el propio Reglamento del Hermano Yon José, aunque en realidad esta propuesta se vio finalmente forzada por las circunstancias a proyectarse como un cuerpo normativo en construcción y sometido a la experiencia. En tal situación, la decantación por el modelo “mixto”, constituyó la mejor estrategia para despegar con la reforma de la primaria hasta contar con el número suficiente de institutores. En el prólogo, el autor fue muy explícito en este sentido:

⁵⁵ Llegan por primera vez a Chile en 1877, el primer plantel en Colombia se crea en 1890.

⁵⁶ Javier Ocampo López, “G.M. Bruño. San Miguel Febres Cordero. El Hermano Cristiano de los textos escolares”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 16 (enero-junio, 2011), pp. 15-32. Este autor refiere entre los textos de religión de su autoría, el “Catecismo de la Doctrina Cristiana” e “Historia Sagrada”, datos ratificados en nuestra bibliografía, en la que se menciona además una “Gramatiquilla”. Ocampo atribuye al Hermano Miguel los textos de “Aritmética. Curso Superior”, “Aritmética. Libro del Maestro”, “Elementos de Geometría”, “Geometría. Curso Superior”, “Lecciones elementales de Geometría”, “Ejercicios y problemas. Elementos del Algebra”, “Tablas de Logaritmos”, “Contabilidad y prácticas mercantiles”, p. 17. G.M. Bruño es la versión castellanizada del nombre propio Gabriel María Brunhes, quien fuera Superior General de los Hermanos de la Salle entre 1897 y 1913. La editorial Bruño fue fundada en Francia en 1895, y se instaló también en España por la misma fecha. Se decidió que toda la textología producida por los Hermanos se reuniera en esta colección; en Jorge López Teulón, “Los siete mártires de la Editorial Bruño”, 15 de diciembre de 2012, en www.religionenlibertad.com.

⁵⁷ Las anécdotas de la experiencia del hermano Miguel como alumno monitor entretejen un discurso descalificador de la experiencia mutua y crítico, por lo tanto, de la ausencia de una jerarquía docente: “Cumpliendo una ocasión su deber de monitor, tuvo Francisco que anotar, muy a pesar suyo, el nombre de uno de sus discípulos más molestos y atolondrados. Este por vengarse le dijo encarándosele. ‘Vendrá el día que me toque ser monitor, y entonces me la pagarás’. Presentósele en efecto la para éste ansiada ocasión, y sin ton ni son, asentó entre los culpados a nuestro querido Panchito, el cual, sin replicar palabra, recibió la reprensión del maestro...”, *Un educador ecuatoriano. El hermano Miguel, religioso profeso del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1854-1910*, Quito, Librería La Salle, 1913, p. 14.

El origen del Reglamento data desde la época del Venerable Juan Bautista de La Salle (...) Hasta entonces el sistema individual era el único que se seguía en la enseñanza; le sustituyó el método simultáneo, infinitamente superior, tanto por la emulación como por la economía del tiempo (...)

Se comprende Señores que un libro como éste puede ser mejorado y perfeccionado, nuevas experiencias y progresos, prescripciones legislativas, nuevas necesidades, etc., requieren que de vez en cuando sufra algunas modificaciones (...)

Damos a luz este Reglamento a manera de ensayo, para más tarde, si Dios lo permite, darle una forma determinada, tomando por fundamento la experiencia y las observaciones que vosotros, señores institutores, tengáis a bien hacer tanto sobre los medios que indicamos, como sobre los que hubiéramos omitido (...)⁵⁸

En la implantación del método simultáneo el Estado garciano se jugó sin demasiado éxito la unificación de la educación primaria dentro de la lógica de consolidación de la educación pública comentada líneas atrás. Como se verá a continuación, lo que realmente cobró vigencia fue el sistema mutuo pero reinterpretado a la luz de enfoques de vanguardia imperantes en la cultura escolar europea. De todas maneras el método graduado simultáneo había ganado prestigio al convertirse en la vanguardia educativa de su tiempo. Si algún criterio de “calidad” podían demostrar las escuelas era el número de “clases” y “secciones” que poseía cada plantel, denominación que refería a la cantidad de grupos de alumnos organizados de forma secuenciada en niveles o grados homogéneos encargados a un maestro, tal como lo prescribía *La Conduit* y el Reglamento de 1873.

2.3. La escuela y la república católica: *El Método Productivo de enseñanza primaria (1869)*

La postergación de la reforma de los Hermanos Cristianos y la insuficiencia de centros de formación docente, crearon un escenario propicio para la difusión y circulación de lo que se podría considerar no solo el primer manual ecuatoriano de Pedagogía, sino el único en su género patrocinado oficialmente por el gobierno garciano. Se trata de *El Método Productivo de enseñanza primaria, aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*, escrito por el coronel Francisco Xavier Salazar, directo colaborador del presidente García Moreno. La obra se publicó en

⁵⁸ *Reglamento de Escuelas Primarias...*, pp. I-III.

1869, cuando el autor se desempeñaba como Ministro del Interior y de Relaciones Exteriores durante el segundo período presidencial de dicho gobernante. En consonancia con el carácter contrastante del republicanismo católico, esta obra demuestra una predisposición a integrar elementos aparentemente contradictorios y tradiciones educativas ajenas entre sí, que dan como resultado un producto sui géneris de notable trascendencia para la historia de la educación ecuatoriana.

Salazar no era pedagogo. Combinó la abogacía con la carrera militar, y en virtud de perfeccionar esta última tuvo oportunidad de estudiar en la Alemania todavía no unificada, en dónde se interesó por la pedagogía de vanguardia. Siendo miembro de la primera Academia de Letras y Ciencias del Ecuador, trabó estrecha relación con García Moreno, antes de que éste se hubiera imaginado siquiera proyectarse como candidato a la presidencia de la República. Salazar dominaba tres idiomas y su interés por la educación lo llevó a visitar personalmente –tal como lo expresa en el Prólogo de la obra- las experiencias más importantes de educación popular en Francia, Inglaterra y Alemania.

La modernidad del enfoque de la obra de Salazar⁵⁹ es otro de los elementos que desdican la creencia del oscurantismo educativo del garcianismo⁶⁰. De hecho, su fuente de inspiración más importante fue el proyecto educativo por el que tan enconadamente trabajó Simón Bolívar: el sistema lancasteriano. Como lo hizo el libertador en 1810, Salazar visitó Borough Road, aunque de manera extemporal, es decir, cuando la modalidad original había perdido vigencia en Inglaterra. Más que un defecto, esta circunstancia podría ser entendida como una demostración de su profunda adhesión al ideal bolivariano.

Si bien el autor devela una profunda preocupación por situar su propuesta a la altura de la vanguardia pedagógica europea, el manual no constituye una simple réplica de la experiencia del viejo continente. Desde las necesidades educativas del

⁵⁹ Salazar se educó en el Colegio San Fernando, en Quito. En 1838, el presidente Rocafuerte había desterrado de su pensum la escolástica y modernizó la enseñanza de la filosofía con las lecturas de Reid, Locke, Condillac, Destutt de Tracy. Terminó promoviendo la influencia protestante en la enseñanza de la religión. Ver Tobar Donoso, "La instrucción pública de 1830 a 1930. Apuntes para su historia" ..., pp. 18-19.

⁶⁰ Esta idea atraviesa la obra de Emilio Uzcátegui, el intelectual laico que más ha influido en la comprensión de la historia de la educación laica en el Ecuador.

Ecuador, Salazar reformula los modelos pedagógicos europeos estableciendo combinaciones originales que dan como resultado una propuesta híbrida, más adaptada al complicado escenario en que se debía desenvolver la reforma. Con un gran sentido de coherencia, logra combinar el sistema lancasteriano ya existente y el sistema simultáneo que despuntó con la llegada de los Hermanos Cristianos. De esa manera, podía atender la demanda de educación masiva que requería el proyecto educativo y el imperativo de desarrollar un sistema educativo fundado en una racionalidad propiamente pedagógica.

A todo esto hay que añadir que Salazar intenta, en realidad, hacer una innovación del sistema lancasteriano mediante la aplicación de los aportes de la educación popular francesa y de la educación alemana, campos que él confiesa conocer bien por su exploración personal de esas experiencias educativas. Apela al “método productivo” alemán, como uno de los enfoques que hace una importante renovación de del modelo aplicado en la escuela de Borough Road, de Londres, y de las doctrinas de los educadores franceses Louis Charles Sarazin, Gerando y Lucile Sauvan, maestros que impulsaron el movimiento de fomento a la educación popular y sostuvieron firmemente el sistema mutuo en Francia hasta su declinación en la segunda mitad del XIX.

Gracias al testimonio del propio Salazar sabemos que el “método productivo” incorporado a su manual se inspira en la obra *Anleitung zur zweckmaessigen Führung des Lehramtes für Lehrer in Trivial-und Hauptschulen* (Manual o instrucciones para una dirección correcta de la docencia, destinado a los maestros de la escuela trivial o elemental), trabajo que corresponde al pedagogo austríaco Josep Peitl (1762-1830), quien fuera director de la Escuela Normal principal de Viena entre 1823 y 1827. El manual de Peitl fue reflejo de la introducción de la pedagogía moderna en Austria, en el escenario de avance del Estado sobre la educación y del consiguiente desplazamiento de la Iglesia. La influencia de Herbart y Pestalozzi se combinan en esta obra que enfatiza en la enseñanza fundada en la observación, la percepción, lo visual relacionado con los objetos concretos y la representación, tomando distancia al mismo tiempo de

prácticas memorísticas y apostando por los componentes afectivos y productivos del aprendizaje⁶¹.

La postura particularmente moderna de Salazar frente a la educación se anticipa con décadas a algunos de los postulados pedagógicos que después defenderá la educación laica, y que se condensan precisamente en las premisas del “método productivo” alemán que el autor exhibe en el Prólogo de su obra:

Este método tiene por basa el principio de que el niño no debe considerarse como mero recipiente de las ideas de otros, sino como agente capaz de coleccionar, originar, y producir la mayor parte de las ideas necesarias para su educación, cuando le son presentadas con las acciones y objetos de que se derivan⁶²

Luego de lamentar que en Quito no se encontrara un solo ejemplar del método de Lancaster “que se sigue imperfecto y mutilado en muchas de nuestras escuelas”, Salazar se pronuncia en su obra respecto a la poca eficacia y alto costo del sistema simultáneo en la enseñanza de “reuniones numerosas de niños”, como las que se dan sobre todo en las grandes ciudades. Recomienda como solución el método lancasteriano modificado, “único conveniente en las escuelas que pasen de 100 niños”. Como hemos anticipado, su intención es propiciar a través del sistema mutuo una escolarización masiva de niños de seis y siete años en la “enseñanza de primeras letras”. Suponemos que el siguiente eslabón en la formación debían ser las escuelas de los Hermanos Cristianos, a las que catalogó como “el paso más brillante que han dado nuestros gobiernos en materia de instrucción pública”.

Su entusiasmo por el sistema de enseñanza mutua lo llevó a defenderlo públicamente ante sectores católicos que lo atacaban por no favorecer la educación religiosa ni el “desarrollo de la inteligencia”, debido a la aplicación mecánica y masificada de la enseñanza. En sus réplicas, incluidas en el mismo Prólogo, Salazar demuestra la apertura y flexibilidad del método lancasteriano tanto para integrar la enseñanza religiosa como para adaptarse a enfoques pedagógicos que favorecían la reflexión. El sincretismo que Salazar elabora entre

⁶¹ Obtuvimos esta información gracias a la gentileza de la historiadora Galaxis Borja, que exploró personalmente algunas bibliotecas especializadas de Alemania para dar con la identificación de la obra y de su autor.

⁶² Francisco Xavier Salazar, *El Método Productivo de enseñanza primaria, aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*, 1869.

sistema mutuo y simultáneo se aprecia en una versión breve del procedimiento metodológico recomendado en la obra:

1. Instrucción a la clase de monitores por el método simultáneo.
2. Instrucción religiosa que ha de darse por el mismo preceptor simultáneamente en los bancos, además de la enseñanza del catecismo que se verifica en los grupos por los monitores.
3. Introducción del método de lectura seguido en la escuela de Borough Road, modificado en lo posible por el método alemán.
4. Enseñanza del cálculo mental o de memoria, dada en los bancos por los monitores a las cuatro primeras clases de aritmética con entera sujeción a las prevenciones que sobre el particular se hacen en el capítulo 1º de esta obra.
5. Enseñanza de gramática castellana, y en su caso de los ramos de instrucción voluntaria, dada por el institutor en persona a las clases séptima y octava de escritura según el método simultáneo.

Desde la perspectiva de nuestro interés por analizar el proceso de escolarización del sujeto moderno, destacamos que Salazar tiende un puente entre el sistema lancasteriano, probablemente menos anclado en las relaciones de poder maestro-alumno, y el modelo simultáneo que, como sabemos, profundiza la relación jerárquica entre maestro y alumno. Este aspecto será más evidente en la propuesta de los Hermanos Cristianos, que contó, como ya hemos visto, con un texto específico de divulgación más ceñido a los preceptos lasallanos. Sin embargo, como militar consciente de la realidad del país, la intención de Salazar era la de encontrar una estrategia educativa que, en medio de la fragilidad institucional y de la inestabilidad política, facilitara la formación elemental de la población, de manera masiva y ágil, en un contexto de carencia de profesores. Estas cualidades del modelo mutuo posiblemente sirvan para explicar su supervivencia a largo plazo.

Se dice que la escuela lancasteriana fue combatida por los sectores católicos debido a su inspiración protestante. Sin negar esa posibilidad, considero que no fue determinante. Sorprende constatar que personajes tachados de oscurantistas católicos por la historiografía liberal, como los propios Hermanos Cristianos, encargados por García Moreno de implementar en el Ecuador la educación confesional a nivel primario, hayan autorizado sin objeción alguna la difusión de *El*

Método Productivo como modelo pedagógico oficial⁶³, tal como consta en la portada de la obra.

A continuación examinaremos los marcos filosóficos y políticos de *El Método Productivo*, sus pronunciamientos respecto a las nociones de “educación”, “instrucción” y “pedagogía”, y las representaciones que arroja acerca de la infancia. Hay que señalar antes, que si bien la mayor parte de la obra se destina a la descripción del método o a cómo debe enseñar el preceptor, son los capítulos sobre la disciplina escolar, la educación física y los deberes del preceptor, los que contribuyen a crear una representación moral de la infancia plasmada en detalladas reglamentaciones que conforman un sofisticado sistema de intervención educativa sobre el “espíritu” y el “cuerpo” del niño.

La Escuela como República

En la Introducción al *Método Productivo*, Salazar delimita el escenario de su reflexión, articulando de manera compleja el pensamiento cristiano y la propuesta educativa que hemos mencionado: “Dios ha dotado al hombre de inteligencia para que sea bueno y feliz. Tal es su destino”. Dado ese principio, el sentido del acto educativo consiste en facilitar esa meta mediante el desarrollo de las facultades del espíritu debilitadas por el “pecado original” y que, según Salazar, afortunadamente se pueden recuperar gracias al “augusto misterio de la redención” que abre “de nuevo las puertas del cielo”. Si estas aseveraciones se trasladan, tal como aparecen, al plano pedagógico, entrarían en contradicción con la máxima del “método productivo” que acabamos de referir. Pero la distinción que hace Salazar entre “educación” e “instrucción”, le permite sostener su planteamiento sin entrar en contradicciones con las premisas religiosas, independizando así la propuesta pedagógica respecto del marco filosófico-religioso. Educación, aclara, es el proceso por el cual los mayores ayudan a los jóvenes a vivir y manejarse conforme a los mandamientos divinos y máximas del Evangelio. Instrucción es el “medio principal” de la educación, “esto es, la voluntaria transmisión que se hace de los

⁶³ El Consejo de Instrucción Pública autorizó la obra de Salazar poco antes de que García Moreno iniciara su segunda y última administración presidencial, comprendida entre el 10 de agosto de 1869 y el 5 de agosto de 1875.

conocimientos y habilidades a otra persona, de modo que los unos y las otras se hagan propios de esta”⁶⁴. El papel de la educación en la consecución del destino individual es la justificación para naturalizar la escolarización de la infancia:

...mientras más instruido esté el hombre en su destino, en lo precioso de éste, y en la clase de vida que debe seguir para alcanzarlo, más estimulado se sentirá para trabajar con ahínco para llegar a él. La educación es por consiguiente un medio esencial para proporcionar al hombre el poder vivir en su profesión y estado sin desviarse de su destino ⁶⁵

Estos principios le dan legitimidad filosófica, religiosa y política a la escuela, que termina siendo un espacio eminentemente disciplinario en el que el niño deja de ser individuo para convertirse en un sujeto público, semejante a otros que forman parte de una colectividad controlada por el Estado. En ese tránsito la escuela termina monopolizando la formación del sujeto moderno, a la vez que desplaza las tradicionales funciones educativas de la familia:

Las escuelas son unos establecimientos en que muchos jóvenes reunidos se forman por medio de la instrucción y correspondiente disciplina, así para la vida eterna como para la de este mundo (...) Los padres son propiamente hablando, los que deben educar e instruir a sus hijos; pues Dios ha puesto en sus manos la educación y formación de ellos; más hoy sucede que no todos los padres reúnen las cualidades necesarias para tan importante educación; que muchos de ellos no disponen del tiempo preciso para ello, á causa de otras tareas propias de su estado; que hay varios que aunque cuentan con dinero y con la voluntad necesaria, quebrantan con frecuencia el sagrado deber que tienen que llenar (...) Es por esto que hay en la sociedad diversos establecimientos de educación e instrucción, en los cuales ciertos hombres inteligentes y aprobados desempeñan la noble tarea de instruir y educar a la juventud, bajo la dirección de la Iglesia y del Estado⁶⁶.

La justificación de la hegemonía educativa de la escuela descansa en el argumento de la debilidad de la familia para cumplir ese rol en un contexto de crisis de los valores tradicionales. Apela a las nuevas condiciones sociales y de trabajo que están llevando a romper patrones tradicionales de paternidad. En esas circunstancias, el Estado se autoriza a intervenir a través de la escuela para arrancar de manos de la familia, sean estas ricas o pobres, la formación del niño y del joven, y enrumbarlos hacia su conversión en ciudadanos católicos. Esta

⁶⁴ Salazar, *El Método Productivo de enseñanza primaria...*, p. 2.

⁶⁵ *Ibíd*em, p. 3.

⁶⁶ *Ibíd*em, pp. 3-4.

posición de Salazar encuadra perfectamente con las políticas garcianas. Se trata en realidad, de un esfuerzo de escolarización general, de un esfuerzo de normalización educativa y disciplinamiento social, que abstrae las diferencias sociales y étnicas con miras a la construcción de sujetos públicos.

Asociada a los dispositivos disciplinarios, aparece en el discurso pedagógico de Salazar la idea de la “república” escolar. Salazar expresamente se pronuncia a favor de una educación que reproduzca la estructura de un Estado, formando “ciudadanos útiles a la República, buenos padres de familia y verdaderos católicos”⁶⁷. Los deberes de este ciudadano, cuya universalidad está por sobre las diferencias sociales, culturales, regionales, urbano/rurales, se sintetizan en una fórmula sencilla “practicar el bien y evitar el mal”. Subordinación a Dios ejerciendo modestia, mansedumbre, humildad, amor y respeto; obligaciones con el prójimo y la sociedad mediante prácticas de orden, aplicación, aseo, honradez, decencia, urbanidad, comedimiento, bondad, acatamiento a los derechos ajenos, participación en las desgracias que sobrevengan al prójimo.

No por casualidad la proyección de la estructura del Estado en el “sistema” educativo confesional aparece con mayor claridad en la introducción del acápite relativo a castigos y recompensas, a los que califica de “medios positivos” que consisten “en buenas o malas consecuencias”:

Y así como de los unos y las otras se hace uso en el Estado para dirigir por buen camino la voluntad de los hombres, las escuelas que pueden considerarse como pequeños estados, necesitan también de dichos medios, con tanto más razón cuando en ellas no bastan, atenta la debilidad de los niños, los arbitrios naturales y suaves que se emplean para estimular a los hombres de edad provectora a la práctica del bien.

Obviamente, la figura paterna se traslada a la escuela encarnándose en el Preceptor, que aparece ante sus alumnos como un “padre amoroso y cristiano”⁶⁸:

Durante la asistencia de los niños a la escuela, el preceptor cuida de evitar todo desorden, más con su propia presencia que por medio de otras personas. Los niños cuya educación se le ha confiado por los padres de familia y por la República necesitan de su vigilancia y son muy dignos de ella⁶⁹.

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 224.

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 38.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 258.

Esta obligación de la escuela de intervenir en la construcción de un sujeto público apto para desenvolverse en el marco político de la república se extendía al mundo indígena, de forma consecuente con las políticas de integración nacional patrocinadas por García Moreno. Retomando las ideas de Juan Maiguashca insistimos en que durante su segunda administración García Moreno se deslindó del sector oligárquico y configuró un proyecto de integración nacional en el que incluyó también a la población indígena”⁷⁰. En el apartado destinado a describir la enseñanza de las Primeras Letras, Salazar recomienda que el Preceptor utilice la lengua quichua como medio de facilitar la transición al conocimiento de la lengua castellana. Esto favoreció la elaboración, también sugerida en el *Método Productivo*, de silabarios y libros elementales en lengua materna indígena.

El “arte de la pedagogía”

André Chervel plantea que la escuela no es el lugar de vulgarización de las ciencias o de los conocimientos, ni tampoco un simple receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad, sino que en realidad forja una cultura propia que moldea y modifica a la sociedad global ⁷¹. Desde esta óptica encontramos que Salazar crea, en la perspectiva de lo que el autor entiende como “instrucción”, un campo específico y autorreferencial propiamente escolar, cuyas metas y resultados no se agotan únicamente en su rol de reproducción de las políticas estatales, aunque de hecho contribuyan a su fortalecimiento.

El campo pedagógico delimitado por Salazar comprende dos aspectos, uno relativo a la disciplina o educación moral que ya hemos comentado y, otro, acerca de los temas de la enseñanza (método-instrucción). En este tema, el autor desagrega con minuciosidad los distintos componentes de la enseñanza, logrando que el campo estrictamente pedagógico cobre aún mayor especificidad. Aquí Salazar establece un corte respecto de los objetivos generales encaminados a

⁷⁰ García Moreno amenazó a los hacendados para que no enviaran a la escuela a los hijos de sus trabajadores indígenas. Sobre el discurso garciano de la “igualdad católica”, ver Juan Maiguashca, “La dialéctica de la ‘igualdad’: 1845-1875”, en Christian Buschges, Guillermo Bustos y Olaf Kaltmeier (comps.), *Etnicidad y poder en los países andinos,...*, 2007.

⁷¹ André Chervel, “Histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherche”. *Histoire de l'éducation*, No. 38 (1988), pp. 68-69.

consolidar las bases cristianas que permiten al individuo alcanzar la felicidad temporal y eterna, y se ubica en el ámbito estricto de la enseñanza logrando descender a distinciones precisas sobre objetivos específicos y sobre el método y sus subdivisiones, hasta desembocar en lo que podríamos llamar una didáctica de cada uno de los campos de enseñanza, diversificados en Letras (incluido un acápite para la enseñanza de los niños que hablan quichua), Aritmética, Ortografía, Castellano (referido como "idioma patrio"), Redacción, Geografía, Historia Natural, Física, Geometría y Estereometría, Mecánica, Dibujo y Religión.

Estas ramas de la enseñanza están configuradas por criterios pedagógicos. Para Salazar la obligación del Preceptor es comunicar los conocimientos necesarios desarrollando a la vez las facultades de que están dotados los estudiantes. En esto consiste "el arte de enseñar o de la pedagogía", conocer lo que se enseña y conocer cómo se aprende, principio que aparece aquí, anticipándose a la gran ecuación que estará presente después en el pensamiento educativo laico. Las tareas de la enseñanza, dice Salazar, se encaminan a dos diferentes objetos, uno material y otro formal. Aquel consiste en el mismo estudio de lo que se enseña, y éste en la adquisición de las ventajas que resultan del ejercicio de nuestras facultades⁷².

En este campo particular de la enseñanza que corresponde a los objetivos específicos, la propuesta rompe con los postulados filosófico-religiosos y va perfilándose como propuesta propiamente pedagógica, una esfera propia de producción del saber escolar⁷³. El Preceptor aparece como el actor principal y su acción configura el campo particular de las prácticas escolares. Desde esta perspectiva, *El Método Productivo* afronta el desafío de construir, tal vez en un esfuerzo sin precedentes, una "cultura escolar" particular, con parámetros pedagógicos que van a estrechar la relación entre escolarización e infantilización

⁷² Salazar, *El Método Productivo de enseñanza primaria...*, pp. 6-7.

⁷³ La cultura escolar es un conjunto de normas que definen saberes a enseñar, conductas a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes. Estas normas y prácticas refieren a un cuerpo profesional de agentes que las acatan y ponen en marcha dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, es decir, institutores y profesores. Ver Dominique Julia, "La culture scolaire comme objet historique", en A. Nóvoa, M. Depaepe y E.V. Johanningmeier (eds.), *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives, Pedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, Vol. I, 1995, p. 354.

de los menores de edad, a la vez que jerarquizan el rol del Preceptor, rasgos todos estos característicos de la modernidad.

La abundancia de detalles que incluye *El Método Productivo* acerca del sistema de enseñanza está asociada al esfuerzo de construcción de la concepción de “niño en desarrollo”, esto es, un niño heterónimo y dependiente cuya evolución queda sometida a la puesta en marcha de una infinidad de dispositivos escolares, que cobran sentido dentro de un sistema de enseñanza de tipo gradual. No obstante, todavía en esta época el paso de un nivel a otro no dependerá de evaluaciones cuantitativas, sino de criterios meritocráticos cualitativos

En la clasificación de los tipos de enseñanza que desarrolla Salazar se puede observar el sofisticado desarrollo de dispositivos pedagógicos modernos, que abren un camino hacia el perfeccionamiento de las acciones de intervención sobre el niño. Por ejemplo, bajo el esquema de qué se enseña y cómo se aprende, se detallan los procedimientos a seguir en cada disciplina. Si el objeto material de la enseñanza de la Aritmética es que el alumno aprenda a contar, el objeto formal consistiría en que entrene su “entendimiento y juicio y en que por la dirección especial que se da a su espíritu y por el hábito de trabajo que se le obliga a adquirir, se incline a la economía y al orden”. Si el objeto material de la enseñanza de la Caligrafía es la “imitación de las letras que se ponen de muestra”, el objeto formal “tiende al ejercicio de las fuerzas del ojo, a la formación de la vista, al desenvolvimiento de la facultad de comparar las cosas”⁷⁴.

Las fases del desarrollo cognitivo infantil se empiezan a concebir bajo un criterio de gradualidad del aprendizaje: de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano, procesos estos que serán controlados por el Preceptor, con la ayuda de una incipiente psicología que aporta mecanismos para moldear la subjetividad infantil. En los capítulos dedicados a la disciplina y a la educación del cuerpo es notable el peso de las descripciones de sistemas de control y distribución de las emociones, de acuerdo a la dinámica del régimen escolar. Todo este repertorio de dispositivos descansa en la idea de que el niño es una criatura dominada por la debilidad, lo que, en versión católica, remite a

⁷⁴ Salazar, *El Método Productivo de enseñanza primaria...*, p. 7.

los males derivados del “pecado original”⁷⁵. Asistimos al estrechamiento de la relación entre infancia y escolaridad.

Este breve análisis de la obra de Salazar ayuda a vislumbrar la riqueza pedagógica que encierra su propuesta. Aunque no podamos profundizar en ella, podemos adelantar una conclusión provisional respecto a los importantes efectos de su método en el desarrollo de la gradualidad de los aprendizajes y de la especificidad de estos aprendizajes en razón de cada asignatura.

Desde la perspectiva analizada, encontramos por añadidura que la educación garciana superó el ideal decimonónico de relacionar la instrucción a procesos de ciudadanía, para proyectarse con un sentido más amplio y abarcador hacia un ideal civilizatorio, que implicaba una intervención más importante del Estado en la vida de los individuos, proceso en el cual el saber pedagógico jugaba un papel fundamental.

⁷⁵ Ver Introducción en Salazar, *El Método Productivo de enseñanza primaria...*

Capítulo Tercero

La expansión de la educación católica durante el Progresismo

3.1. El contexto político del proyecto educativo

El asesinato de García Moreno destapó una dinámica pública que había estado contenida durante su largo período de influencia en la vida política nacional. La asunción de Ignacio de Veintimilla al poder llegó aparejada de la inclusión en la Constitución de la primera declaratoria del derecho a la educación, formulada en el acápite de garantías¹. Aunque se ha sugerido que en 1877 también se decretó la educación laica², nos atrevemos a relativizar la trascendencia de la política educativa desplegada por Veintimilla en ese punto, debido a que su gobierno de corte caudillista populista no apostó a crear una institucionalidad educativa estable regida por las leyes. Su auspicio a la polémica libertad de estudios será responsable, por lo menos, de la primera iniciativa de resquebrajamiento del aparato educativo consolidado en la época garciana. En consecuencia, pese al intento de recrear la instrucción bajo parámetros liberales, una promesa que se desprendía de la ley Orgánica de Instrucción Pública aprobada en 1878³, lo que prevaleció finalmente fue una gestión educativa poco eficaz y

¹ Se garantizaba “La libertad de fundar establecimientos de enseñanza privada, con sujeción a las leyes generales de instrucción pública. La enseñanza primaria, obligatoria y gratuita, y la de artes y oficios, deben ser costeadas por fondos públicos”, Artículo 17 literal 12, Sección III: “De las Garantías”, *Constitución del Ecuador*, 6 de abril de 1878. Esta carta retomó el espíritu de la constitución liberal de 1861, dejando de lado la garciana de 1869 o “carta negra”.

² Katerinne Orquera Polanco, “*La agenda de los gobiernos liberales-radicales respecto a la instrucción Pública, especialmente de las mujeres (1895-1912)*”, tesis de Maestría en Historia, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2013, Inédito.

³ La presidencia de la Asamblea Constituyente de 1878 recayó precisamente en el ex presidente General José María Urvina. Varios de los funcionarios que fungían de gobernadores y a los cuales mencionamos en el primer capítulo habían participado como diputados de la misma. En ese contexto se concibió la primera versión de lo que se denominará dos años después *La Ley de Instrucción Pública dada por la Asamblea Nacional de 1878 y reformada por el Congreso Constitucional de 1880*, que recuperaba el modelo de administración educativa que había sido eliminado por García Moreno. Se puntualizaba en ella que la enseñanza primaria fuera gratuita en las escuelas públicas, y obligatoria, entre los seis a doce años, bajo amenaza de cobro de multas a los padres de familia a que no enviaren a sus hijos. Se permitía exigir del gobierno la creación de escuelas, una para cada sexo, en donde pudieran reunirse al menos treinta niños. En sintonía con la tradición liberal, la esfera privada de la enseñanza no estaba obligada a acatar las disposiciones con relación a la edad y las multas, pero se fomentaba su difusión siempre que se sujetara a ciertos procedimientos de aprobación.

negligente, que además de no haber generado expansión escolar, dejó sentadas unas difíciles condiciones de partida para los gobernantes progresistas⁴.

Las tensiones políticas en la época de Veintimilla habían involucrado básicamente a los conservadores, autoproclamados herederos del legado educativo del garcianismo, y a los liberales, que recobraron su voz pública al recuperar espacios políticos y corporativos, así como esferas de influencia por medio de la prensa, revistas, etc. En este escenario se inscribió el desarrollo del progresismo, una línea intermedia entre ambos extremos que apostará por consolidar y expandir la educación católica⁵ dentro de dos grandes parámetros: el gran movimiento reformador del catolicismo mundial que se desarrolla para enfrentar las crecientes amenazas anticlericales; y, de manera concomitante, la puesta en marcha de políticas educativas de corte secularizante y socialmente diferenciado, cuyos pormenores analizamos en el presente capítulo. Nuestra reflexión contrasta además el discurso neogarciano de los conservadores y el programa de escolarización progresista, con el fin de identificar tanto las diferencias entre ambas posiciones como las particularidades que hicieron posible el fortalecimiento de la educación católica entre 1884-1894. Analizamos, finalmente, las características de la cultura escolar que emerge en el progresismo como un escenario complejo en el cual juegan un papel decisivo las representaciones y las prácticas pedagógicas de los institutores seculares, las congregaciones religiosas y las redes sociales e institucionales de diversas corporaciones.

El calificativo de progresismo no era gratuito. El concepto de “progreso” poblaba los discursos de aquellos políticos, que se veían a sí mismos como la vanguardia del proceso de institucionalización del orden republicano en el Ecuador, luego de la década de inestabilidad y caos que siguió al asesinato de García Moreno y la dictadura de Veintimilla. Los enfrentamientos entre el ejército

⁴ *Ley de Instrucción Pública...1880*; *Ibidem*.

⁵ La descalificación que la mitología liberal hizo del progresismo como un movimiento extranjerizante, frente al cual el laicismo se destacó como el gran agente de la recuperación de los valores nacionales, es sometida a crítica por Gabriela Ossenbach en un trabajo en el que, al mismo tiempo, se señala que respecto de la educación católica, la educación laica significó un cambio más de tipo cualitativo que cuantitativo, “La educación laica en las reformas liberales del Ecuador entre 1827 y 1912”, en *École et église en Espagne et en Amérique Latine. Aspectos idéologiques et institutionnels*, Actes du Colloque de Tours (4-6 décembre 1987), Université de Tours, 1988, p. 422

del gobierno de Plácido Caamaño y las montoneras lideradas por Eloy Alfaro, el futuro protagonista de la revolución liberal de 1895, marcaron también la tónica del temprano progresismo. El manifiesto de la Unión Republicana, un partido político creado a instancias de Flores, expresaba en 1889 con claridad la aspiración de forjar un orden que enfrentara la discordia interna con políticas de conciliación, y propendiera a la modernización de la sociedad y del papel de la Iglesia:

La paz no es sino el resultado de la unidad del pensamiento social y de la concordia de las voluntades (...) es consiguiente que si la Unión Republicana aspira de veras a cimentar la paz de la República procure ella estrechar sus lazos con el poder legítimo, rechazando todo aquello que tienda a perpetuar en los pueblos anárquicos ese funesto antagonismo entre el poder y el pueblo (...) La Unión Republicana acabará con este antagonismo (...) si llama eficazmente a todas las fuerzas divergentes de las voluntades individuales hacia su centro natural y común que es el poder legítimo; si lo ayuda con sus respetuosos consejos y decidida cooperación en la larga tarea de labrar la felicidad común Por el contrario los pueblos de acción progresan, y progresan de veras y en todo sentido. Ahí están los Estados Unidos, pueblo rico, pueblo poderoso, pueblo donde la Iglesia hace cada día nuevas conquistas y difunde más y más los beneficios de la civilización católica⁶.

Este corto párrafo permite apreciar otras importantes diferencias entre el progresismo y la línea garciana. La república católica constituía aún el modelo a alcanzar, pero articulado a nuevos sentidos de modernidad y universalidad expresados en el concepto de “civilización católica”. El énfasis en el orden moral parece ceder ante la voluntad de crear una legitimidad política que supere y ablande los antagonismos. El modelo civilizatorio, admite más allá de Francia, a Estados Unidos, símbolo de valores republicanos renovados, y referente de un catolicismo moderno implantado desde lógicas institucionales.

Las circunstancias que dieron origen al progresismo habían surgido del quiebre que sufrió el conservadurismo cuando su modelo político terminó por resquebrajarse a raíz del asesinato de García Moreno, quien había sido criticado por sus propios seguidores por haber puesto poco empeño en estructurar un partido político. Pero el aspecto que agudizó con más fuerza las tensiones internas, moldeando la identidad política específica de cada tendencia, fue definitivamente el debate en torno a la relación Estado-Iglesia. Enrique Ayala señala que los

⁶ Citado por Enrique Ayala Mora, *Lucha Política y origen de los partidos en el Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1988, p.345.

progresistas libraron un duro combate contra la ingerencia de la Iglesia en la política, como parte de un proceso de recuperación de hegemonía que les llevó a marcar distancias respecto de los grupos conservadores “ultramontanos”. Ello derivó en la conformación de los dos primeros partidos políticos ecuatorianos, la Sociedad Católico-republicana, vocera del extremismo católico conservador y la Unión Republicana, mencionada líneas atrás- que representaba un tipo de catolicismo liberal, encarnado en el progresismo⁷. La plataforma común de esta diversidad política era sin duda el republicanismo, un concepto polisémico con el cual todos se identificaban.

El progresismo, en definitiva, tomó distancia desde el inicio respecto de la línea garciana, al encarnar la tendencia de políticos e intelectuales católicos opuestos al autoritarismo presidencial, la intolerancia religiosa, la limitación de las libertades, y defensores, al mismo tiempo, de la Ley y los derechos civiles⁸. La educación progresista representó un proyecto alternativo al garciano en tanto sus políticas de corte secularizante proponían una menor dependencia de la Iglesia en términos institucionales, junto con la masificación de la docencia secular y una suerte de descentralización que estimuló tanto el retorno del protagonismo municipal en la gestión de la instrucción pública, como la emergencia de la primera sociedad pedagógica del Ecuador, que examinamos más adelante.

Existe un acuerdo en relación a que el período progresista se caracterizó por una relativa estabilidad política que implicó al conjunto de las presidencias de José María Plácido Caamaño (1884-1888), Antonio Flores Jijón (1888-1892) y Luis Cordero (1892-1894). Salvo el mandato de este último, cuya crisis precipitó los acontecimientos que condujeron a la revolución liberal liderada por Eloy Alfaro en 1895, los mandatos de Caamaño y Flores se habrían desarrollado en el marco de los plazos contemplados por la Constitución. La inserción del Ecuador al mercado mundial permitió al Estado contar con ingresos regulares que, sin constituir el factor determinante, contribuyeron a impulsar una cobertura escolar sin

⁷ Ayala Mora, *Lucha Política y origen...*, formula uno de los pocos estudios, si no el único, que aborda con detenimiento el surgimiento y desarrollo del progresismo como corriente política y proporciona las pautas para diferenciarlo de las tendencias más conservadoras con las que entró en conflicto

⁸ Gonzalo Ortiz Crespo, “Panorama Histórico del período 1875-1895”, en Enrique Ayala Mora (ed.), *Nueva Historia del Ecuador, Época Republicana I*, Vol. 7, Quito: Corporación Editorial Nacional, 1990, p. 249

precedentes. El rubro de Aduanas se convirtió en la principal fuente de sostenimiento de la expansión escolar.

Las razones de la relativa estabilidad política son objeto de polémica en la historiografía nacional. Mientras una tendencia considera que las ventajas de la vinculación del Ecuador con el mercado mundial crearon condiciones para una alianza entre élites de la costa y la sierra, que ayudó a sofocar los tradicionales enfrentamientos; otra demuestra que bajo el gobierno de Flores el progresismo no representó una línea de conciliación, sino una tendencia opositora a la “utilización política y económica de la religión”, que apostaba por la “madurez institucional” y por la sintonía con el catolicismo liberal europeo de mediados del siglo XIX⁹.

Desafortunadamente esta polémica no ha tenido la suficiente trascendencia como para suscitar un análisis más profundo de las diferencias que albergaba el progresismo. De hecho, el respeto por las instituciones republicanas del que hizo gala Flores, no fue un atributo compartido por Caamaño, a quien se lo recuerda como un gran represor de las libertades políticas, violentadas en el marco de la guerra interna que mantuvo contra las montoneras liberales alfaristas.

María Cristina Cárdenas, quien resalta el carácter institucional del gobierno de Flores, insiste en que la originalidad de dicho gobernante respecto de los otros presidentes de la tendencia, fue su gestión gubernamental enmarcada en un sentido moderno y cosmopolita del republicanismo, vinculado a los dinámicos procesos que la política vaticana llevaba adelante en el orbe católico. Al mismo tiempo recuerda que Flores fue particularmente atacado por los republicanos católicos de la capital, y que su entorno político cercano estuvo integrado más bien por los progresistas de la sureña provincia del Azuay. La concepción “floreana” de gobierno se condensó en un artículo del Diario Oficial, atribuido a su autoría. Una parte decía así:

Honradez y justicia en el gobierno, en armonía con una política conciliadora y progresista; respeto y sumisión a la ley; restablecimiento del crédito exterior, ya que se ha rehabilitado el interior; fomento de la educación e instrucción pública; impulso a las vías de comunicación; estímulo a la inmigración extranjera; estrechar

⁹ María Cristina Cárdenas, “El progresismo ecuatoriano en el siglo XIX. La reforma del presidente Antonio Flores (1888-1892)”, *Revista Andes, Antropología e Historia*, N.18 (2007), p. 2.

las relaciones que nos unen a las demás naciones; obediencia a la Santa Sede como depositaria de la verdad; inviolabilidad de las garantías individuales¹⁰.

Sus gestiones exitosas dirigidas a la eliminación del diezmo, un rubro que permitía mantener a los terratenientes espacios de control político y social, pese a restar competitividad al Ecuador en el mercado externo, fue vista como contraria a los intereses conservadores y de la Iglesia nacional, resistente a la política modernizante del Vaticano. De otro lado, su proyecto de crear un banco nacional que sustituyera a los grupos financieros de la costa, prestamistas del Estado, fue mal visto por la oligarquía agroexportadora. Estas cuestiones colocaron a Flores en una situación compleja frente al espectro político del país, aunque algunos sostienen que su gestión fue, en cambio, bien acogida por la ciudadanía. Flores llevó al Ecuador a una suerte de esplendor institucional reflejado también en las políticas educativas de su período. Durante el gobierno de su sucesor, Luis Cordero, la “vía intermedia” sufrió un fuerte desgaste que fue aprovechado por el liberalismo radical para avanzar y preparar el terreno para la revolución de 1895¹¹.

No cabe duda que el gobierno de Flores representó el momento de mayor tensión con la Iglesia por su abierto desafío a la influencia eclesiástica nacional en el campo político. A Flores no solo lo animaba su predisposición abierta a deslindar la religión de la política, sino que compartía la visión del catolicismo modernizador que profesaba el Papa León XIII, quien consideraba que la Iglesia debía sintonizar con las transformaciones que estaba impulsando el desarrollo del capitalismo industrial.

Aún a riesgo de crear tensiones con el Vaticano, a la jerarquía eclesiástica ecuatoriana no le quedó más camino que demostrar públicamente su afinidad con la tendencia conservadora extrema, crítica de que se pusiera en cuestión la colaboración Estado-Iglesia y la intervención de los religiosos en la esfera civil. En su importante análisis acerca de esta polémica, Ayala concluye que fue el “liberalismo católico o catolicismo liberal” el que mayores censuras recibió de parte de la Iglesia y de los conservadores. De nuestra parte, consideramos que los

¹⁰ Cárdenas, “El progresismo ecuatoriano en el siglo XIX...”, p. 8.

¹¹ Ayala Mora, *Lucha Política y origen...*,

matices que revisten las distintas posiciones católicas deben juzgarse también a la luz de las tensiones generadas por las políticas pontificias ante las iglesias nacionales.

Los conservadores escogieron el campo educativo para extremar sus posiciones. Condenaron públicamente a los colegios que no se sujetaban a los preceptos católicos, dejando así entrever su impotencia frente al avance liberal, cuestión que les devolvió la mirada hacia la familia, un frente de avanzada en el cual se podía inculcar moralidad y buenas costumbres sin que interfirieran los liberales, para quienes la esfera doméstica era un espacio privado en el que no se debía intervenir. Las “casas de los padres”, decía el arzobispo Arsenio Andrade, son más eficaces que los reglamentos de los colegios para formar buenos hijos; buenos esposos, buenos ciudadanos y buenos cristianos”¹². Para la Iglesia católica, la verdadera esfera de su acción pública radicaba no exclusivamente en el control y auspicio de instituciones educativas, sino en la posibilidad de mantener una influencia ideológica dominante en los espacios que surgían de la articulación entre escuela, familia y sociedad. El discurso del obispo Ordóñez reflejaba precisamente en ese momento una suerte de repliegue de la acción de la iglesia hacia la familia como reacción a los aires de secularización que empezaban a rondar el sistema educativo confesional¹³. La prensa opositora a Flores escudriñó y sacó a la luz pública el sesgo heterodoxo y cercano al liberalismo que los conservadores percibían en el catolicismo progresista¹⁴.

Protagonista fundamental de la contienda con Antonio Flores fue Juan León Mera, uno de los intelectuales conservadores más destacados y venerados por la memoria histórica nacional, por su papel en la configuración de las primeras narrativas literarias que configuran una identidad propiamente nacional. Mera advertía un peligro en el hecho de que el presidente Flores haya querido sacudirse del molde conservador, al que veía como un elemento especialmente funcional al

¹² *Ibíd*em, p.268-270.

¹³ *Ibíd*em, p.270.

¹⁴ Habrá que sospechar –decía el diario– que “los promotores de la Unión Republicana tratan de organizar un partido católico liberal? Para los católicos este designio es más que probable, aunque los promotores se pongan en Dios y en cruz y reciten nuestro símbolo y protesten amor y fidelidad suma al Vicario de Jesucristo; para tratar de constituir un partido moderado, no deja dudas que algo les falta para ser católicos al igual que nosotros, aunque hagan protestas mil y nos aseguren que lo son más...”, *Ibíd*em, p. 304.

carácter del pueblo ecuatoriano. De otra parte mientras Flores intentaba conciliar las tendencias centristas, Mera luchaba por devolver la unidad resquebrajada al conservadurismo. Flores fue acusado finalmente de conducta hostil hacia el episcopado por la prohibición que obtuvo del Vaticano para que los eclesiásticos no intervinieran en procesos electorales. El Obispo Schumacher, el más radical de la clerecía, lo acusó de masón y anticatólico. Como un dato de especial relevancia para esta investigación cabe destacar que en este contexto el prelado también atacó al Ministro encargado de la Instrucción Pública, Elías Laso, uno de los grandes impulsores del programa educativo progresista¹⁵.

Aunque la influencia de los conservadores radicales se dio al margen del Estado, ello no impidió que su ideario permeara las demandas sociales de la época respecto a la educación, de ahí la pertinencia de colocarlos en el marco de un debate con los progresistas. En su calidad de gobernantes, en cambio, Caamaño, Flores y Cordero lograron trascender y transformar la herencia del sistema educativo garciano, para establecer en su lugar un tipo de educación pública más adecuada a los cambios que demandaba la modernización del país, pero, como veremos a continuación, en sintonía con los dictados de una política vaticana que apostaba por enfrentar las crecientes fuerzas del liberalismo desde estrategias que comprometían a la Iglesia católica con cambios y transformaciones sociales cuyos significados se disputó tanto con el liberalismo como con el socialismo en ciernes.

Actores y discursos de la gestión educativa progresista

Conviene aclarar, no obstante, que más allá de las decisiones presidenciales, la institucionalización del sistema educativo entre 1884 y 1894 dependió de la iniciativa de funcionarios “progresistas” que abrazaron esta causa. En este sentido, tan importante como la labor del Ministro Laso fue la de Roberto Espinoza, a quien se debe la recuperación del sistema luego de la etapa veintimillista. Tanto Laso como Espinoza formaban parte de una burocracia “republicana” poco estudiada aún, que se fraguó en la experiencia de la gestión pública y de la representación política, a lo largo del siglo XIX, y en la que encontramos también a los

¹⁵ *Ibíd.*, p. 309

gobernadores mencionados en el primer capítulo¹⁶. Espinoza se encargó en dos ocasiones de la cartera de Instrucción Pública, al inicio y al final del progresismo. En el intermedio fue subdirector en Pichincha. De su parte Elías Laso llegó a ser Ministro de Instrucción Pública con Flores, luego de haberse desempeñado como Rector de la Universidad Central. El último Ministro del Progresismo, Pérez Quiñones ascendió al cargo después de haber trabajado como Subsecretario de Instrucción junto el ministro Laso, y durante su período volverá Espinoza a ejercer la Subdirección de Educación de Pichincha.

Es evidente que este sector fue constituyéndose en una burocracia especializada, generadora de un saber específico en torno a la gestión pública, cuyas connotaciones es preciso evaluar porque trascienden la simple correspondencia con la ideología oficial. Espinoza, por ejemplo, apelaba a M. Matter, connotada autoridad de la instrucción pública francesa, para delinear su concepción de la gestión pública, sobre la base de la necesidad de proveer un marco moral a las instituciones políticas, de manera que la “ley moral” no pudiera ser inmolada por la “ley política” a nombre de una idea de progreso, que era vista de manera crítica. Roberto Espinoza encontraba en el pensamiento de Matter la posibilidad de un principio de equilibrio entre la acción del Estado, la Iglesia y la familia, a los que el pensador francés concebía como “tres poderes” que deben funcionar en “correspondencia armónica”. Desde esta visión, la usurpación de la educación pública por parte de uno de estos tres elementos, traería resultados nefastos. La preocupación de Espinoza por la creación de instituciones fuertes, morales y estables, independientes de las circunstancias políticas, encontraba un referente importante en el sistema francés al cual –junto con el suizo- atribuía mayores virtudes públicas que al alemán o al inglés:

Solo Francia presenta la organización más perfecta de estudios. Sabido es que para llegar a tal grado de perfección han sido menester largas y prolijas labores, desde principios del siglo que corre, y la consagración de grandes ingenios, como Talleyrand, Fontanes, Cuvier, Royer-Collar, Niemeyer y Guizot. En los últimos años harto debe Francia a la iniciativa y labor de Mr. Duruy y de Mr. Bordaux. (...) En Francia la instrucción pública se divide en tras grandes secciones; son a saber: la enseñanza, la inspección o dirección y la administración. La enseñanza se divide en elemental y superior: la elemental abraza cuanto es necesario saber a todas las

¹⁶ Fueron alumnos del Convictorio San Fernando reformado en su momento por el presidente Rocafuerte: Gabriel García Moreno, Miguel Riofrío, Roberto Espinoza, entre otras figuras políticas importantes del siglo XIX.

clases sociales: lectura, escritura, religión, moral y cálculo; la enseñanza superior primaria comprende los conocimientos necesarios, ora al artesano y jornalero, ora al industrial y negociante¹⁷.

La enunciación de estos marcos conceptuales de las políticas educativas progresistas expresa la forma cómo determinados actores estatales concibieron la constitución de los sistemas educativos nacionales, en referencia con modelos europeos en los que se creía ver una posibilidad de superación de las lógicas caudillistas oligárquicas y de favorecer el establecimiento de una institucionalidad republicana. Pero la cultura política reinante impidió que el anhelado imperio de la ley prevaleciera. De hecho, siete años más tarde, en plena maduración de la tendencia progresista, con el presidente Flores a la cabeza, el Ministro Laso se quejaba de que en todos esos años aún no se había conseguido formular una nueva ley de instrucción pública¹⁸, porque la legislatura había preferido emitir disposiciones ad hoc, de carácter reglamentarista, que no contribuían a forjar un cuerpo normativo coherente¹⁹. Al decir del Ministro,

El sistema de (leyes) adicionales no es conveniente entre nosotros porque no tenemos el espíritu de cuerpo ni el apego a las tradiciones que tienen en Inglaterra, España y Alemania, pues nos hallamos animados de distintas ideas, principios y tendencias y las multiplicadas disposiciones participan de esta diversidad impregnando en la teoría la misma anarquía de los gobiernos (...) Hoy el que quiera recorrer la legislación ecuatoriana en materia de enseñanza necesitaría el hilo de Ariadna para penetrar en el laberinto, o de un guía muy conocedor como el que se necesita para no perderse en las catacumbas de Roma²⁰.

La aspiración progresista de crear una instancia de gestión específica para la instrucción pública dentro de la estructura política del Estado se tornó un proceso complejo. El Ministerio de Instrucción fue suspendido y volvió a gestionarse la educación desde una instancia polifuncional que terminó delegando la rectoría al antiguo Consejo General, aspecto avalado además por la ley orgánica de instrucción. De otro lado, por un problema de escasez de rentas públicas, la

¹⁷ "Informe del Subdirector de Estudios de la Provincia de Pichincha", *Informe del Ministro de Instrucción Pública, al Congreso de 1885*, Quito

¹⁸ Interesado en lograr "uniformidad de principios y de régimen", el Ministro Laso insistía en la formulación de una nueva ley orgánica de instrucción; su propuesta no fue aceptada sino a fines de la etapa progresista,

¹⁹ El marco normativo que rigió la educación en el período progresista fue, finalmente, una "ley adicional" formulada el 3 de septiembre de 1890. *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1892, p.23

²⁰ *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos...*

legislatura trasladará las competencias desde los Subdirectores de Educación a los Gobernadores, volviendo a la tradición que prevaleció hasta mediados de siglo. En definitiva, la estructura educativa que inspiró a Espinoza y que Laso defenderá durante su gestión no pudo ser concretada²¹.

Nuestra hipótesis es que el innegable crecimiento escolar de este período se nutrió más bien del espíritu expansivo y modernizador inspirado en la reforma de la Iglesia que estaba desplegando el pontificado y de estrategias de secularización constitutivas a ese proceso. Encontramos que durante el progresismo la república católica, que había tenido su origen en el garcianismo, adquirió dimensiones más amplias y universalistas vinculadas a la acción “civilizadora” que la Iglesia católica impulsaba a nivel mundial en el marco del “catolicismo social”, una doctrina centrada en la recuperación del papel de la Iglesia sobre el ámbito de la sociedad civil, a partir de propiciar, en palabras de Juan María Laboa, una “compenetración entre ambas²². La difícil situación de la iglesia frente al fortalecimiento de las tendencias anticlericalistas llevó a que León XIII recomendara a los católicos aceptar la situación política reinante en sus países, y defender a la Iglesia desde el interior mismo de los sistemas. Laboa refiere que esto significaba movilizar las fuerzas laicas para convertirlas en una vanguardia militante actuando a favor de la iglesia dentro de las distintas instituciones y en todos los ámbitos de la sociedad²³. Esta recuperación de la soberanía del pontificado venía aparejada al mismo tiempo de la decisión de despolitizar los sectores eclesiásticos nacionales, que representados en los obispos se oponían a separarse de la vida política, tal el caso de Schumacher en el Ecuador.

Tan amplia fue la dimensión internacional de la política pontificia de León XIII que los funcionarios del Vaticano llegaron a funcionar como verdaderos diplomáticos, y usaron la actividad misionera como uno de los vehículos

²¹ Elías Laso, sostenía que el marco jurídico-institucional debía inspirarse en la experiencia de países cuya reputación en materia educativa era incuestionable, como Alemania y Francia. Elogiaba, por ese motivo que la legislación garciana de 1863 haya adoptado el ejemplo de la organización educativa francesa, pero al mismo tiempo lamentaba su fugaz duración. Véase *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos...*p. 22. Laso presentó a la legislatura una propuesta de ley orgánica que al parecer no fue aprobada sino al final de su gestión.

²² Juan María Laboa, “León XIII y la vida política europea”, en *Anuario de Historia de la Iglesia*, No. 12 (2003), p. 45.

²³ Laboa, “León XIII y la vida política...”, p. 47.

principales para establecer relaciones con los distintos países²⁴. El Ecuador, particularmente, demostró una política de brazos abiertos a órdenes religiosas que se desenvolvían al unísono tanto en el frente educativo como en el misional. Parece bastante probable que este espíritu misional haya sido el factor que impulsó el enorme esfuerzo invertido por extender la educación a los poblados más recónditos del territorio nacional, aún en medio de los episodios de crisis de recursos estatales. Además, el concepto de la política misional lograba empatar, de otro lado, con la ideología de la regeneración que enarbolaban las élites políticas, obsesionadas por revertir lo que se consideraba un “déficit de civilización”, en el sentido señalado por Juan Carlos Tedesco²⁵. Como puntos de avanzada y “conquista espiritual”, las misiones concentradas en el Ecuador, básicamente en la zona oriental amazónica, eran en realidad otra faceta de su proyecto educativo en el Ecuador²⁶. La frontera que separaba lo educativo de lo misional resultaba al final una línea tenue porque, a nivel del conjunto, la acción de la Iglesia buscaba impulsar la transición de la barbarie a la civilización, como quedó de manifiesto en los informes de ministros cuando se referían a las bondades del reclutamiento de niñas “salvajes” que eran instruidas en establecimientos religiosos de la capital, arrancándolas de sus comunidades selváticas, a las que se consideraba espacios no ciudadanos, una concepción que definirá cierta representación de la nación desde la política educativa vigente todavía en la etapa liberal.

Las encíclicas que emitió León XIII entre 1884 y 1892 definieron la doctrina y el campo de acción del catolicismo social: apertura a la modernidad política (Libertas, 1888), principios para la reconciliación entre Iglesia y Estado (Inmortale Dei, 1885), invitación a superar las diferencias políticas para lograr la pacificación de la patria (Au milieu des sollicitudes, 1892), preocupación por la educación de la juventud (Nobilissima gallorum gens, 1884) y, como derivación de estos principios conciliadores, el reconocimiento de que la república no tenía por qué ser particularmente anticristiana. La encíclica cumbre, la Rerum Novarum (1891),

²⁴ *Carta Encíclica de S.S. León XIII, Santa Dei sobre la ayuda de las misiones católicas*, Roma, Ediciones de las Congregaciones Marianas de la Sagrada Familia, 1880.

²⁵ Juan Carlos Tedesco, “Educación y sociedad en América Latina”, Buenos Aires, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación / Presidencia de la Nación Argentina, 1993.

²⁶ Para este punto es de consulta obligada la obra de Natalia Esvertit Cobes, *La incipiente provincia, Amazonía y Estado Ecuatoriano en el siglo XIX*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2008.

explicitó los fines educativos de la reforma al postular que era necesario recuperar a un pueblo que estaba siendo descristianizado por la influencia del anarquismo, el liberalismo y el socialismo, representación ésta que –como veremos más adelante– será incorporada también en el discurso que los sectores conservadores ecuatorianos enarbolaron contra los gobiernos liberales. Leon XIII se preocupó por recuperar el estatuto público de la Iglesia y por otorgar a la acción social y política de los católicos las dimensiones de un verdadero movimiento, con múltiples ramificaciones en la vida institucional y social de los países marcados por su influencia.

La apropiación del catolicismo social en el Ecuador reprodujo casi en términos literales el patrón europeo y su implantación fue menos conflictiva dada la disposición de los gobiernos a adoptarlo como parte de la confesionalidad oficial. En el plano educativo el catolicismo social fue un vehículo de introducción de categorías preestablecidas para la enunciación de los sujetos escolarizados. Estas categorías daban cuenta de las estrategias católicas de modernización y de disputa por el control de los nuevos actores sociales movilizadas por el liberalismo y el socialismo en Europa. Su trasplante al Ecuador significó el establecimiento de una oferta educativa diversificada en una gama de posibilidades que, sin embargo, se enmarcaban en una estructura de clases claramente delimitada, aunque no necesariamente coincidente con la realidad social ecuatoriana. En opinión de Feliciano Montero la reforma social que impulsó el catolicismo social, y que fue crítica tanto del capitalismo inhumano como del socialismo, tuvo un fuerte componente paternalista en tanto su ideal de la “armonía social” dejaba intactas las jerarquías²⁷. Las relaciones obrero patronales se revestían de principios morales y conceptos de justicia sobre la base de mantener las relaciones de dominación²⁸. Esta concepción no deja de tener afinidades, de otro lado, con la retórica de la “república católica” que, en la perspectiva de Derek Williams, implicaba la interiorización de un sentido de “bien común” de corte propiamente republicano y la idea de una comunidad nacional unida por el trabajo industrial

²⁷ Feliciano Montero, “El modelo educativo del movimiento social católico”, en Alejandro Tiana Ferrer y Florentino Sanz Fernández (coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa*, Madrid, UNED, 2003, pp. 156-157.

²⁸ *Ibíd.*, p.156.

de sus miembros y por prácticas de piedad, caridad y moral²⁹. Esto alimentó, al mismo tiempo, un particular concepto de patriotismo católico en el que confluían, según Guillermo Bustos, una combinación de amor a la patria (amor patriae) y de amor a Dios (amor dei) de inspiración neoescolástica.³⁰, un sentido católico del patriotismo que será reemplazado por el laicismo en la etapa liberal³¹.

De todas maneras la oferta educativa del progresismo interpeló la articulación social ecuatoriana al implantar esos programas, que predefinían la condición de los sujetos escolarizados de acuerdo a los contextos de enunciación del catolicismo católico en Europa, sensibilizados por las específicas formas de pobreza masiva generadas por la revolución industrial y por el emergente protagonismo de la figura del obrero. La *Rerum Novarum* perfilaba un determinado orden social, que resultaba condicionado por esas representaciones³². Es así como el discurso asistencialista y educativo difundido por esta tendencia se plasmó en actividades e iniciativas destinadas a brindar servicios a los sectores marginales. Entre las instituciones que se reprodujeron en los distintos escenarios de difusión del catolicismo social se contaban los círculos católicos obreros, las escuelas de artes y oficios, la formación agraria, las escuelas dominicales destinadas entre otros fines a formar la servidumbre femenina, los patronatos con fines catequísticos. La educación de la mujer comportaba toda una línea de acción orientada a atenuar su inserción en el mundo laboral y fomentar su presencia en el hogar, como elemento de apoyo a la familia en calidad de madre y esposa, contexto en el que surge el concepto de “escuela doméstica”, cuya aplicación en el Ecuador se comenta más adelante. El catolicismo social europeo eventualmente derivó en una tendencia menos paternalista, que buscó promover la organización de la mujer trabajadora y se plasmó, según Montero, en un “feminismo cristiano” alternativo al “feminismo laicista”³³.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ Guillermo Bustos, *La urdimbre de la Historia Patria. Escritura de la Historia, rituales de memoria y nacionalismo en el Ecuador (1870-1950)*, tesis para la obtención del PHD, Ann Arbor, Universidad de Michigan, 2011, p. 104 (inédito).

³¹ Gabriela Ossenbach, “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo”, en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No 8 (II semestre de 1995-I semestre de 1996).

³² Montero, “El modelo educativo...”, p.159-160.

³³ *Ibíd.*, p.160.

La retórica social de las autoridades y élites ecuatorianas se dejó impregnar de las representaciones de los sujetos enunciados por el catolicismo social, pero en el marco de un esquema más bien paternalista y jerárquico. Surgió en ese escenario, por ejemplo, la idea de la conversión del trabajador indígena serrano en campesino, asimilándolo a una condición productiva ligada a la modernización del agro, cuestión de tipo más bien retórico que, sin embargo, terminó impulsando una posibilidad de acceso a la enseñanza elemental de buena parte de la población infantil rural a través de las escuelas parroquiales. Los círculos obreros y los ramos de instrucción comercial fueron implantados tempranamente en las primeras escuelas cristianas garcianas. Las escuelas de artes y oficios y el protectorado llegaron también de la mano de la oferta educativa salesiana. Las congregaciones religiosas, verdaderos movimientos de acción pastoral y social que rompieron la tradición conventual de la clausura y la vida contemplativa, impulsaron procesos educativos cuyas representaciones de los sujetos escolarizados obedecían a pautas de realidades europeas adaptadas al Ecuador, dentro de una oferta educativa amplia, diversificada hacia distintos sectores sociales.

Las congregaciones religiosas de mujeres, que fueron las grandes protagonistas de la reforma educativa católica –cuestión que en el Ecuador derivó en una escolarización sin precedentes de la población femenina– introdujeron en sus currículos distintas discursividades de construcción de género que promovían destinos femeninos más allá del espacio simplemente doméstico, aunque sin rebasar el esquema de subalternidad patriarcal. Por último, la intervención de los laicos mediante grupos organizados en el sostenimiento de la fe, las prácticas católicas y los servicios asistencialistas, llegaron a conformar verdaderas redes de sociabilidad en torno a los centros educativos y de beneficencia, instituciones que además de estar fuertemente imbricadas entre sí, conformaban un mosaico integrado y socialmente diferenciado a la vez. Una evaluación de la trascendencia que tuvo el catolicismo reformado en el Ecuador deberá considerar las implicaciones culturales implícitas en el desplazamiento del eje de la relación Iglesia-sociedad, desde la centralidad que ocupaba el templo en la trama religiosa tradicional, a los nuevos centros educativos y sus entornos, como renovados referentes simbólicos, expresiones de un pragmatismo católico vinculado a la acción social y pastoral. Nos interesa de manera especial la incidencia de esta gran

reforma, articulada a la presencia de las congregaciones religiosas, en la generación de alianzas entre las organizaciones de laicos y la educación católica. Consideramos que estas articulaciones jugaron un papel fundamental en el enraizamiento y la notable legitimidad que cobraron las instituciones educativas católicas en el Ecuador durante el progresismo, factor que, junto con el apoyo de las municipalidades a la educación católica, será decisivo a la hora de evaluar tanto las reacciones sociales que suscitará la declaración de secularización de la enseñanza de 1906, como las posibilidades políticas del propio laicismo.

Algo que cabe subrayar es la necesidad de ver el catolicismo de fin de siglo XIX también en el marco de la crisis de las Iglesias nacionales, en las que se refugió el conservadurismo en el caso del Ecuador. Analizamos a continuación esta posición a través de uno de sus principales portavoces, cuya crítica de la influencia liberal de los años ochentas se inscribió en un parámetro proveniente también del campo discursivo del catolicismo social, la “escuela doméstica”.

3.2. Réplicas al anticlericalismo en la *Escuela Doméstica* de Mera

Antes de pasar a examinar la obra material y administrativa que desplegó el progresismo en materia educativa, quisiéramos enfatizar un poco más en el análisis de las ideas defendidas por el ala conservadora neogarciana, a partir de la obra *La Escuela Doméstica* escrita por Juan León Mera. Además de insigne intelectual, Mera fue uno de los máximos exponentes de la Sociedad Católica-Republicana opuesta a la Unión Republicana de los moderados progresistas. La obra, escrita en 1880, cinco años después de la debacle producida por el asesinato de García Moreno, interpelaba tanto las posturas liberales auspiciadas por el gobierno de Ignacio de Veintimilla, como las posiciones moderadas del conservadurismo representadas por el sector “progresista”. En este sentido, la *Escuela Doméstica* constituye la manifestación de un debate entre visiones distintas de las implicaciones que traía la modernidad aún dentro de un mismo espectro político. La obra se reeditó en 1908, no por casualidad en pleno auge de las políticas de secularización de la enseñanza promovidas por la convención liberal de 1906.

En el estudio pionero de esta obra, efectuado por Milton Luna, se analizan ya las representaciones que reúne La Escuela Doméstica en torno a los temas emblemáticos del conservadurismo. El más importante era un llamado de atención sobre la necesidad de retomar la centralidad de la familia, a la que se le veía como “el ámbito más profundo del hecho educativo” y el que más podía influenciar como núcleo de la enseñanza de la moral católica. Esta tarea dependía de construcciones de género que garantizaran el funcionamiento del orden patriarcal dentro del hogar, a partir de la retórica de que era posible mezclar el amor y la autoridad para dar lugar a la veneración, como forma de expresar el sentimiento que debía regir la relación afectiva con la autoridad paterna, sin romper la necesaria subalternidad. En el esquema de esta escuela doméstica -según Luna- la mujer, obviamente, jugaba el rol fundamental de moldear los valores en sus hijos, lo que exigía de ella un nivel de ilustración que el sistema educativo debía garantizar, sin llevarla más allá del ámbito privado³⁴.

Compartimos las premisas básicas de este planteamiento, e intentamos al mismo tiempo llevar más lejos la reflexión sobre los espacios de influencia que los sectores católicos se disputaron y construyeron para mantener su hegemonía en ese momento de transformación de las relaciones Estado-Iglesia que representó el progresismo. Tomando en cuenta este telón de fondo, nos interesa, en especial, analizar la teoría a partir de la cual Mera concibe la instrucción pública, para compararla más adelante con el imaginario progresista.

La Escuela Doméstica constituye un conjunto de artículos escritos en tono anecdótico por Mera en el diario El Fénix, en circulación durante la dictadura de Veintimilla. Los textos retratan de manera crítica la educación impartida por la familia -unidad social básica de la maquinaria ideológica del catolicismo- examinada a la luz de tipologías que representan distintas maneras de actuar en medio de la crisis de los valores católicos provocada por las influencias liberales. En palabras del autor:

³⁴ Milton Luna, “La moral y la identidad de los ecuatorianos en los textos escolares de inicios del siglo XX”, en Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (eds), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, p. 127-142.

La familia es la escuela primaria de la sociedad; en esa escuela hacemos desde la cuna estudios buenos o malos, según sean nuestros padres y la gente que nos rodea. Si en la familia falta moral, lo que para nosotros equivale a falta de religión o descuido en esta materia; si no hay buen ejemplo, si no hay cordura o tino de parte de los encargados por Dios del Magisterio del hogar, de ese sacerdocio de la paternidad, de la escuela doméstica y encarnados en sus discípulos saldrán siempre en su mayor parte los males que apestan a la sociedad (...) Cuando veáis un pueblo de costumbres corrompidas, decadente y miserable, tened seguridad de que en él abundan los malos padres de familia. Cuando véis un árbol cuyos frutos son raquíuticos y cuyas hojas palidecen y caen antes del invierno, ¿No tenéis por cierto que está enfermo el tronco o que las raíces están podridas?³⁵

La desconfianza respecto del papel educativo de la familia era una característica común de los discursos republicanos más allá de las diversas posiciones existentes, y la compartieron tanto Mera como los gobernantes progresistas, aunque probablemente estos últimos no hicieron de esta premisa el principal fundamento de sus discursos, sobre todo en lo que concierne al presidente Flores. La Escuela Doméstica de Mera abunda en alusiones al comportamiento que demuestran las familias de clase alta y media alta ante influencias ideológicas que trastornan los valores tradicionales católicos y ante prácticas de consumo “modernas”, que eran mecanismos de perversión de la naturaleza femenina, especialmente propensa a la “frivolidad” según esta concepción.

Los modelos familiares que describe Mera se asocian a unos modos de ejercicio de la paternidad, personificados en ciertos “caracteres” prototípicos que encarnan valores contrarios a las virtudes católicas, como el de “don Braulio de las luces”, entregado al “progreso moderno” y reacio a la educación católica; “don Homobono”, descuidado de la práctica religiosa y sin firmeza para educar; “don Plácido” adicto a la diversión e irresponsable; “don Silverino”, el codicioso, etc. Aunque Mera reconoce que la mujer es la fortaleza del hogar por su capacidad instintiva para conocer la naturaleza de sus hijos y guiar sus pasos -esbozando al mismo tiempo una crítica a los esposos que las tratan como si fueran criadas-, censura las prácticas de maternidad que fomentan la vanidad y el gusto por actividades “frívolas” externas al hogar, entre las que sorprendentemente se registraba no solo el acceso al teatro, bailes, paseos y exposiciones de pintores y escultores, sino también a los espacios de sociabilidad del templo católico.

³⁵ Juan León Mera, *La Escuela Doméstica*, Madrid, Librería de Fernando Fé, 1908, p. 9.

Hay que reconocer, no obstante, en Mera un concepto de modernidad que no necesariamente se asociaba a la defensa ciega de las tradiciones, sino al rol prescriptivo y regulador que la familia católica debía desempeñar en un contexto que él veía asediado por las influencias del liberalismo, el comunismo, el socialismo, tendencias políticas a las que descalifica de manera obsesiva en la obra. La familia católica que hiciera de la paternidad un sacerdocio y de la maternidad la simiente de la formación moral podía transformarse en un efectivo mecanismo de rehabilitación de las estructuras jerárquicas resquebrajadas por los cambios en el orden moral y las costumbres. Pero por esta misma razón, ni siquiera una familia virtuosa podía actuar al margen de la autoridad de la Iglesia, a cuyos representantes les estaba reservada la formación moral. Ante tal perspectiva los centros educativos se circunscribían a ser lugares solo de instrucción; la educación era una esfera más amplia, que había que disputarse en nombre de la “civilización” forjada por el mismo ser humano. La distinción entre educación e instrucción será una estrategia discursiva que los católicos usarán habitualmente para definir y redefinir los roles educativos del Estado, la Iglesia y la familia, en distintas coyunturas de crisis³⁶.

Las representaciones de la niñez y de la juventud estaban imbuidas, obviamente, de las concepciones críticas que Mera poseía respecto a la calidad moral de la familia y de la sociedad de esos tiempos, a lo que hay añadir su idea, generalizada por el pensamiento romántico³⁷, de que al dejar la condición angelical de la niñez el ser humano entraba en una etapa dominada por las pasiones, el dolor y el vicio³⁸. En este contexto hay que entender su crítica a las actividades públicas

³⁶ Mera, *La Escuela Doméstica...*, p.154-155; 203

³⁷ De nuevo las influencias del romanticismo europeo sobre Mera se dejan ver en el significado de inocencia y pureza que atribuye a la niñez. En Europa, el romanticismo rechazó la idea puritana del niño como criatura pecadora. Mera también deja atrás esta idea que estaba presente en el catolicismo tradicional. Véase Loftur Guttormsson, “Las relaciones paternofiliales”, en David I. Kertzer y Mario Baragli (Comp.), *La vida familiar desde la revolución francesa hasta la primera guerra mundial (1789-1913)*, *Historia de la Familia Europea*, vol. 2, Barcelona, Paidós, 2003, p. 385

³⁸ Mera consideraba que la niñez era susceptible de contaminación moral, pero mantenía cierto optimismo en relación a las posibilidades de enderezarla. En cambio en el umbral de la edad adulta los impulsos hacia la pérdida eran, en su opinión, irrefrenables, propios de una naturaleza cuyas características concuerdan más o menos con la idea que los ilustrados tenían de la degeneración americana: “La niñez suele viciarse y corromperse gradualmente, y en tanto no ha llegado el mal a cierto grado de intensidad, remedio admite. La juventud no es así: la corrupción suele venirle con la rapidez que la putrefacción al cadáver en los climas ardientes y húmedos (...) Es imposible que no hiervan las pasiones al fuego del corazón del joven, cuando ha perdido el elemento moderador de la

de jóvenes que se enrolaban en la política, cuyo abuso en su criterio podía ser fuente de corrupción para las nuevas generaciones. Una cosa era participar en el sistema republicano promoviendo la conservación de sus instituciones, y otra enrolarse en procesos revolucionarios que significaban “épocas de perdición para los jóvenes”. En este punto Mera invitaba a despolitizar el ejercicio de lo público para circunscribirlo a guardar fidelidad al orden republicano y a sus instituciones. Al deslegitimar iniciativas políticas que tenían a los jóvenes como protagonistas, el autor deja entrever que el liberalismo poseía una presencia activa en el escenario de la vida pública, tanto en la difusión por la prensa de doctrinas que calificaba de “erróneas y absurdas”, como en la constitución de sociedades democráticas y patrióticas en cuyo seno veía encendidas las “pasiones diabólicas (...) y planes impíos y bárbaros”.

La proliferación de periódicos, las sociedades democráticas, el acceso a literatura no regulada por las instituciones tradicionales contribuían a la formación de un espacio público de circulación de ideas que Mera atribuía al “siglo de las luces”, membrete que le servía para ironizar sobre el clima intelectual desatado por el liberalismo populista de Veintimilla. La valoración de la educación formal católica, como una opción de acceso al conocimiento sometido a regulaciones y controles, lleva a Mera a descalificar los accesos al saber por la vía autodidacta y pública, tal como se puede verificar en la siguiente cita que hace alusión al carácter de los hijos del liberal “don Braulio de las luces”

Cada uno de esos jóvenes se cree tan adelantado en materia de instrucción, que a la vuelta de un año nada tendrán que aprender y sí mucho que enseñar. Para el caso piensan fundar un periódico. Y no será por cierto, el primer periódico que tengamos barbilampiño, hablador de cosas que no sabe, con sus arrebolillos de libre pensador, maziniano y garibaldino, y asaz chinchilloso y fastidioso por dentro y fuera³⁹.

La representación subalternizada de los jóvenes se extiende también a las mujeres. En tanto para Mera la mujer constituía un sujeto intuitivo, no racional, la educación del hogar bajo la jerarquía paterna resultaba insuficiente. La vida del hombre centrada en el espacio público dejaba al hogar a merced de la influencia

moral y la religión. De la pasión al vicio no hay más que un paso; del vicio al delito y al crimen otro paso.”, ³⁸ Mera, *La Escuela Doméstica...*, p.78.

³⁹ *Ibidem.*, p.98.

femenina. Se requería entonces formarla para su misión en centros educativos a cargo de especialistas del mismo sexo. En esta perspectiva, los colegios regidos por religiosas, destinados a la educación femenina, representaban para Mera una verdadera extensión del hogar, un espacio de vigilancia que garantizaba el necesario aislamiento respecto de las esferas de socialización externas y del riesgo de contaminación moral. No obstante, los colegios debían cumplir funciones compensatorias y complementarias a las de la familia, sin caer en extremos tradicionalistas que, en opinión de Mera, no sintonizaban ya con el momento histórico. Al respecto declaraba:

Cuando nuestra sociedad respiraba el aire de la colonia, o cuando el influjo de esta obraba todavía con vigor aún después de la independencia (...) podíamos contentarnos con los estrechos límites en que encerrábamos la educación e instrucción de la mujer: al fin nuestras necesidades, más domésticas que sociales, no eran ni muy grandes no muy urgentes (...) más hoy todo ha cambiado (...) y en la inmensa transformación que viene operándose en la vida de nuestra sociedad (...) ya no basta que nuestras mujeres sean virtuosas, es preciso que también sean ilustradas; no basta que sean sencillas y modestas, se necesita además que su sencillez no se asemeje en nada a la vulgaridad y que su modestia reine en íntima unión con la dignidad; no basta que sepan tocar algún instrumento, coser sus trajes y sazonar cuatro potajes; es necesario que agraden por la cultura y delicadeza de su trato y sean útiles a la familia por un conocimiento más profundo y una práctica más extensa de la economía doméstica. Y nada de esto, ciertamente, aprende la mujer por intuición... Bueno sería que el Colegio buscara a la niña y se apoderara de ella junto a la madre; más ya que esto no es fácil, muchas veces ni aún para las familias pudientes, es preciso que la niña busque el colegio y se aleje del dulce calor maternal⁴⁰.

El hogar era definitivamente insuficiente respecto de su concepción de la educación de la mujer. Los nuevos atributos femeninos -ilustración, dignidad, modales y saberes propios- se jugaban en un espacio intermedio, en el que lo público y lo privado actuaban como elementos intercambiables, poniendo en riesgo las rígidas y demarcadas construcciones sociales de género. Se desprende del discurso de Mera la necesidad de revisar las representaciones de la desigualdad de género, una cuestión para la que no estaban preparadas -en su opinión- ni la familia ni las madres, que en rigor requerían también ser reeducadas. Esta posición revela que existía una disputa por controlar el emergente protagonismo social femenino en esferas de sociabilidad no tradicionales. De hecho Mera participó en una serie de actos públicos en los que

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 169.

intelectuales y literatos de la época condenaron el acceso extraescolar y extrafamiliar de las mujeres a obras literarias, específicamente novelas, cuya circulación era difícil de regular desde las instituciones del orden patriarcal. De igual manera se censuró a grupos de mujeres que se atrevían a incurrir en la escritura, ejercicio que reflejaba la emergencia de las subjetividades femeninas en terrenos prohibidos, dominados por las lógicas hegemónicas de la masculinidad⁴¹.

Como se mencionó páginas atrás, La Escuela Doméstica constituía una representación surgida de un contexto propiamente europeo, relacionado con los procesos de división del trabajo provocados por el desarrollo industrial. Existe también la idea de que la difusión de la denominada “ideología doméstica” se desarrolló en el marco del movimiento de expansión del romanticismo europeo, cuyos postulados profesaba Mera. Según Loftur Guttormsson, historiador que reflexiona sobre la vertiente anglosajona de esta tendencia, coincidente en términos generales con la católica, la ideología doméstica constituía una verdadera ideología de género, en la medida en que sostenía que las mujeres estaban destinadas a cubrir las necesidades de maridos e hijos y a expresar su feminidad como esposas, madres, o hijas, a través de una permanente disposición a apoyar al mundo de la masculinidad desde su confinamiento doméstico⁴².

De hecho, un proceso similar al de la apropiación de la ideología doméstica desde el luteranismo europeo, se reprodujo en el Ecuador desde la perspectiva católica⁴³, que tenía a Mera como uno de sus exponentes más insignes. No resultó una coincidencia, por lo tanto, que como máximo representante del romanticismo y del conservadurismo católico en el Ecuador, haya concebido esta obra. La ideología doméstica aporta a Mera un modelo de construcción de las diferencias de género en respuesta a los cambios que la modernidad estaba introduciendo en el tradicional sistema de valores de la familia ecuatoriana.

⁴¹ Véase Rosemarie Terán Najas, “*La emancipada: Las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico*”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Ediciones Universidad de Salamanca, No. 29 (2010).

⁴² Guttormsson, “Las relaciones paternofiliales...”, p. 386.

⁴³ *Ibidem.*, p. 386 señala que en el caso del evangelismo europeo el ideal de la domesticidad constituía un modelo tanto para mujeres como para hombres, quienes estaban obligados a tomar en serio sus obligaciones familiares. Suponemos que el catolicismo demuestra en cambio más apertura para separar la esfera doméstica femenina de la esfera de la masculinidad que se desarrollaba a expensas de la vida familiar.

No deja de llamar la atención, entonces, que *La Escuela Doméstica* se haya editado por segunda vez sin modificaciones a fines de la primera década del siglo XX. Contextos tan lejanos entre sí como los de 1880 y 1908, fechas de la primera y la segunda edición, como ya se ha mencionado, corresponden a momentos de crisis de una educación pública confesional, cuya centralidad como eje de reproducción de los valores católicos se ve amenazada. Los gobiernos tanto de Veintimilla como de Alfaro relegan la enseñanza religiosa al campo de la educación particular. En la obra, Mera alienta a sus lectores a optar por la enseñanza religiosa aunque ella implique un costo económico.

La visión que Mera tenía de la civilización moderna estaba atravesada, sin embargo, por tensiones y facetas contrapuestas. En el estudio que Catalina León dedica a este personaje descubre que, por un lado, la consideraba perniciosa para el espíritu en tanto venía envuelta en una concepción materialista y pagana que atentaba contra los preceptos cristianos. Pero al mismo tiempo no dejaba de valorar la dimensión del progreso material de la modernidad, al que consideraba un auxiliar de la civilización⁴⁴. De la misma forma, Mera tampoco se resistía al establecimiento de un orden constitucional y democrático, que a fin de cuentas era la estructura política más apropiada para asimilar la modernidad de manera ordenada y regulada. De hecho, León demuestra que en sus diferentes escritos él se mostró favorable a reivindicaciones de corte progresista o liberal, como extensión de la ciudadanía, asambleas provinciales dotadas de grados de autonomía, alternabilidad presidencial, descentralización administrativa en las municipalidades, rechazo a la intervención extranjera, apoyo a la educación y libertad de asociación, entre otras⁴⁵.

El aspecto más temido por Mera era, en realidad, la amenaza de la secularización que la modernidad de signo liberal traía consigo, por eso llegó a convocar a todo el espectro de republicanos para enfrentar a los radicales en las elecciones de 1883 que, contrariamente, dieron el triunfo a Plácido Caamaño,

⁴⁴ Catalina León Pesantez, *Hispanoamérica y sus paradojas en el ideario filosófico de Juan León Mera*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala / Corporación Editora Nacional, 2001, p. 60.

⁴⁵ *Ibidem.*, p. 88. La autora sostiene que estas manifestaciones de simpatía hacia ideas liberales, que nosotros consideramos más bien progresistas, impiden seguir afirmando que Mera se caracterizó por ser un intelectual funcional al Estado oligárquico, como lo ha querido retratar la historiografía.

primer presidente que inauguró la era progresista o de la “restauración”⁴⁶. El más leve signo de secularización podía poner en jaque la cosmovisión de Mera, que en la óptica de Catalina León estaba basada en el principio de que la religión era el eje fundante y constitutivo de la relación entre Estado, Soberanía, Nación. La soberanía según Mera emanaba de Dios, dueño y árbitro de toda potestad, y residía en la nación, contradiciendo así el tipo de modernidad occidental que apostaba por un orden social edificado alrededor de la centralidad del Estado como representante del interés universal⁴⁷. Dentro de esta concepción la práctica y difusión de la ética y la moral católicas no solo era responsabilidad de los religiosos sino también de intelectuales católicos como Mera, que dedicaron su vida entera a tal tarea. Catalina León inscribe a La Escuela Doméstica dentro de esta preocupación⁴⁸.

En la estructura presidida por la jerarquía de lo divino se reproducían otras jerarquías y niveles de subordinación, funcionales al orden político y social legitimado por el fundamento religioso. Mujeres e indígenas por ejemplo no se integraban a ella como potenciales ciudadanos sino solo como partes de la totalidad⁴⁹. Es precisamente sobre esta premisa que La Escuela Doméstica elabora una representación de género destinada a reproducir y ahondar la subalternidad de las mujeres, confinándolas a un espacio semipúblico, diversificado entre el hogar y los colegios femeninos regidos por religiosas. En este sentido, la combinación de un orden democrático institucional y un tipo de organicidad centralizada en lo divino representa en el discurso de Mera no una contradicción sino un discurso articulado, que surge como mecanismo estratégico para sortear las tensiones políticas e ideológicas de la época y las amenazas de la tríada comunismo, socialismo y liberalismo. En 1880, cuando se publica por primera vez La Escuela Doméstica, la imagen de la decadencia social y familiar estaba asociada

⁴⁶ Ayala, *Lucha política y el origen...*, 234.

⁴⁷ *Ibíd.*, p.81.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 58.

⁴⁹ Juan Carlos Grijalva encuentra relaciones entre este tipo de discursos y el movimiento romántico en el Ecuador. En su estudio del “discurso masculino de la virtud femenina”, Grijalva demuestra que los intelectuales liberales y conservadores manejaban los mismos discursos discriminatorios contra la mujer, punto en el que se disolvían sus diferencias ideológicas; señala que era una respuesta a la presión ejercida por subjetividades femeninas emergentes que desde el ejercicio literario estaban interpelando las hegemonías de la masculinidad. Juan Carlos Grijalva, “El discurso romántico masculino sobre la virtud femenina: ventrilocuismo travesti, censura literaria y violencia donjuanesca en Montalvo y Mera”, *Kipus. Revista Andina de Letras*, No. 27 (I semestre, 2010).

básicamente al clima de debilitamiento moral que trajo consigo la dictadura de Veintimilla y que para él constituía una secuela de la desaparición del férreo proyecto católico de García Moreno⁵⁰. Como dijimos en páginas anteriores, la desaparición de García Moreno había dado fin a la utopía ético-religiosa”, un orden político gobernado por un principio divino, en el cual la distinción entre autoridad religiosa y autoridad política se tornaba inexistente, porque ambas eran indisociables.

El principio jerárquico que rige la organización política rige también la sociedad y el sentido de lo público en el proyecto educativo católico. La Escuela Doméstica construye un discurso moral dirigido a familias de clases urbanas altas y medias de la región serrana del país y sobre todo de Quito, que excluye en principio la diversidad social y regional. El sistema educativo católico propuesto se sustenta en la primacía del colegio religioso –que ofrecía también la primaria–, relegando a la escuela elemental, generalmente rural o urbano marginal, destinada a las clases pobres y desvinculada de la secundaria.

La Patria no ha menester simplemente de hombres que puedan depositar su voto en las elecciones, llevados de grado o fuerza por quien se interesa en ellas; y estos son los hombres que salen de nuestras escuelas, especialmente de las de los campos: la patria necesita ciudadanos que comprenden sus derechos y deberes y sepan lo que han de hacer y lo que no han de hacer, que respeten su conciencia, que sean virtuosos, que amen su honra; y estos ciudadanos deben formarse en los establecimientos destinados a su educación e instrucción (...) Soy partidario decidido de los institutos religiosos docentes...”⁵¹

Para Juan León Mera la escuela pública es, de otro lado, un instrumento de integración de las clases subalternas a la esfera de relaciones de la república católica, en las condiciones de desigualdad “natural” que fundamentan la estructura social. Por un sentido pragmático, ante la imposibilidad de multiplicar las escuelas de los Hermanos Cristianos, acepta que ese ámbito de enseñanza recaiga en maestros seculares, a quienes no niega la capacidad de perfeccionarse para asumir la “responsabilidad inmensa de moral y patriotismo”⁵². Su idea de una escuela que contribuya a reordenar las jerarquías sociales desde una perspectiva

⁵⁰ Juan Maiguashca, “El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895”, J. Maiguashca (ed.), *Historia y región en el Ecuador 1830-1930*, Flacso / Corporación Editora Nacional, 1994, p.356-357, 390.

⁵¹ Mera, *La Escuela Doméstica...*, p. 205-206.

⁵² *Ibíd.*, p. 207.

moral queda al descubierto en una de los párrafos de su obra que señala lo siguiente:

Despreciar al pueblo es injusticia y necio orgullo; exponer a nuestros hijos al contagio de los defectos de los hijos del pueblo, es reprehensible imprudencia. Moralicemos, ilustremos al pueblo; tendámosle la mano para subirlo hasta nosotros; pero guardémonos de descender hasta él. Elevado por el mérito de la virtud y de la Ilustración un hijo del pueblo; mas que es un hijo de lo que se llama alta sociedad si se aplebeya por sus vicios?⁵³

Al poner en evidencia la incapacidad de la familia para formar ciudadanía católica, los discursos que articulan La Escuela Doméstica de Mera penetran el espacio doméstico, convirtiendo la esfera de los aprendizajes familiares en un problema público, en el cual se ventila una cuestión de negligencia social. A diferencia de la reserva que el liberalismo guardaba respecto de los espacios privados familiares, la Iglesia apuesta ahora por expandir precisamente allá su influencia. Usando la distinción entre “educación” e “instrucción”, los sectores conservadores se enfrentan a los procesos de secularización educativa esgrimiendo la idea de que la “enseñanza pública” concierne al conjunto de las instituciones sociales, que es la connotación del primero de los dos conceptos. El ejemplo de Chile analizado por Sol Serrano permite advertir que el significado de lo público dentro del Estado católico decimonónico hacía relación con la sociedad misma, entendida ésta como un espacio intermedio entre lo estatal y lo privado, y articulada por la capacidad de convocatoria social de la ritualidad católica.⁵⁴ Aunque las implicaciones de esta polémica en el campo educativo difieren en cierta medida para el caso ecuatoriano, confirma lo que hemos señalado respecto a que los sectores católicos, a partir del concepto “educación”, apostaron siempre por extender su horizonte de influencia ideológica y moral hacia una base social amplia aunque heterogénea, con la conciencia de que la “instrucción” estaba asociada básicamente a la enseñanza formal.

⁵³ *Ibíd.*, p. 158

⁵⁴ Sol Serrano, “La definición de lo público en un Estado católico. El caso chileno 1810-1885, *Estudios Públicos* 76 (1999). La autora encuentra que la dicotomía entre “publicidad” y “propiedad” es la que define los distintos sentidos de lo público en el discurso conservador o liberal, respectivamente

3.3. La escolaridad progresista: mecanismos de expansión

El restablecimiento de la educación pública católica

Las diferencias entre el progresismo y el garcianismo respecto a los modelos de escolarización implementados tuvieron que ver con aspectos de fondo. Los grandes parámetros que habían regido la educación garciana, tales como el papel predominante de la Iglesia en la organización del aparato escolar, la centralización y consiguiente supresión de las corporaciones, el sentido integracionista funcional a la utopía de la república católica, la política de gratuidad-obligatoriedad, fueron paulatinamente dejados de lado por los progresistas, cuestión que entra en discusión con la idea generalizada, a partir del trabajo de Julio Tobar Donoso, de que el progresismo llevó a su cénit el proyecto educativo centralista de García Moreno⁵⁵.

Las transformaciones introducidas por el progresismo fueron visibles desde el inicio. Las primeras acciones se destinaron a redimir el sistema escolar, sacrificado por el estilo caudillista populista del gobierno de Veintimilla. El informe de Roberto Espinoza, el primer ministro progresista a cargo de la instrucción pública, reportaba como uno de sus principales logros la escolarización de una población infantil que había estado inmersa, fatalmente, en el ambiente de las guerras civiles:

En años anteriores los gobernantes se desvivían solo por acrecer el ejército, y por eso veíamos pulular en los batallones, respirando aire mefítico, centenares de niños que apenas podían manejar el remington; hoy, en vez de llevar escolares a los cuarteles, se lleva escuelas a los cuarteles: díganlo sino las de matemáticas que en 7 y 9 de agosto de 1884 se abrieron para las guarniciones de Quito y Guayaquil

⁵⁶

En un informe posterior, el mismo funcionario describía la etapa desatada por la revolución de septiembre como un momento de deterioro de la instrucción pública, por tanto los únicos propósitos habían sido “los relativos a perpetuar el

⁵⁵ Véase Julio Tobar Donoso, *García Moreno y la Instrucción Pública*, Quito, Editorial Ecuatoriana, 1940.

⁵⁶ *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1885*, Quito, Fundición de Tipos de Manuel Rivadeneira, p. 10.

poder en la persona del caudillo que se puso a la cabeza”. Y subrayaba la responsabilidad del gobierno de Veintimilla en el deterioro y extinción de emblemáticas conquistas garcianas: Escuela Politécnica, Conservatorio de Música, Escuela de Bellas Artes, Protectorado Católico (refiriéndose a la Escuela de Artes y Oficios). En palabras del propio funcionario:

La época de transición que siguió al crimen de Agosto y la breve vida que la revolución dio a la administración constitucional establecida después de aquella, hicieron que, estacionada la corriente de progreso que venía siguiendo la Instrucción Pública, se viese después considerada como accesorio en el gobierno creado por la revolución de Septiembre (...) La instrucción primaria, sobre todo, se hallaba decaída a tal punto, que los mismos agentes inferiores de la Administración de entonces elevaban el Poder Ejecutivo continuas reclamaciones para que fuese debidamente atendida sin que hubiera podido lograrse fin tan apetecido.(...) Las rentas nacionales avaras para la instrucción primaria, pródigas para el ejército, hacían que el profesorado disminuyese o sirviese mal⁵⁷.

Era evidente que los siete años de la presidencia del General Ignacio de Veintimilla dejaron instituidas unas difíciles condiciones de partida para el progresismo. Corroborando la descripción de la cita que antecede, la historiografía ha resaltado el carácter corrupto de aquel gobierno, el recurso al militarismo como arma de gobierno y el desmantelamiento del Estado con graves consecuencias para el sistema educativo. El desvío de fondos a gastos del ejército hizo decaer la educación primaria por la falta de pago a los docentes. No fue gratuito que al final de su mandato el General tuviera en contra tanto a los conservadores como a los liberales. Su derrocamiento mediante un golpe perpetrado en septiembre de 1884 abrió una oportunidad para retomar los cauces institucionales⁵⁸.

Una de las medidas más importantes tendientes a restablecer el aparato educativo fue la creación en 1884 del Ministerio de Instrucción Pública⁵⁹, que por

⁵⁷ *Informe del Ministro de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional de 1888*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1888.

⁵⁸ La Convención de 1878 eligió presidente al general Veintimilla, otorgándole facultades extraordinarias. En 1882 se hizo proclamar dictador. Liberales y conservadores se unieron para proclamar la “Restauración”, movimiento que logró defenestrar al gobernante. Con la república asolada por la guerra –pero con una economía beneficiada por la alta cotización del cacao, la quina y el condurango ecuatoriano gracias a la guerra del pacífico- se inicia el período progresista. Véase Enrique Ayala Mora, *Ecuador del siglo XIX. Estado nacional, ejército, iglesia y municipio*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2011.; Carlos Espinosa, *Historia del Ecuador, en contexto regional y global*, Barcelona, Lexus, 2010; Juan J. Paz y Miño, “Independencia y República, siglos XIX y XX”, en *Nueva Enciclopedia del Ecuador*, t II, Bogotá, Círculo de Lectores / Planeta, 2003.

⁵⁹ Su denominación completa era “Ministerio de Instrucción Pública, Culto, Justicia, Estadística y Beneficencia”

primera vez dejaba de estar supeditado al Ministerio del Interior, lo que demostraba una voluntad por centralizar la gestión educativa, apartándola tanto del liderazgo del sector clerical como de las instancias políticas del gobierno.

Aunque el nuevo Ministerio fue suspendido al año de funcionamiento, el ministro Roberto Espinoza logró dejar sentadas las bases de una gestión a la que la burocracia profesional del progresismo le dio estabilidad pero que muy poco evocaba ya la utopía ético-religiosa garciana. El informe de Espinoza al congreso de 1885 enfatizó el papel de la educación en el desarrollo nacional, sin manifestar explícitamente una preocupación por las dimensiones morales o religiosas del problema educativo:

Ilustración y caminos: he ahí la necesidad más imperiosa para el sustentamiento de los pueblos: caminos esto es, los conductores del progreso y de la riqueza material; e ilustración, es decir el camino más expedito de la civilización y de la riqueza intelectual. Sin ilustración y sin caminos los países permanecen en su desventura, como las arenas del desierto, infecundas para todo bien y voltejadas sin cesar por huracanes esterilizadores⁶⁰.

Durante su gestión como ministro, Espinoza logró incrementar el número de escuelas a lo largo del país a partir de la puesta en marcha de dos estrategias decisivas: la titulación masiva de institutores de ambos sexos y la expansión de escuelas sobre la base de la clasificación de los docentes de acuerdo a la escala de salarios, un sistema iniciado por el garcianismo, que tomaba en cuenta categorías basadas en el lugar de trabajo. La reclasificación permitía incrementar docentes en la categoría más baja y menos costosa, para destinarlos a las escuelas rurales⁶¹. Esta misma estrategia con una proyección aún más nacional continuará bajo los gobiernos de Antonio Flores y de Luis Cordero.

La titulación masiva de institutores e institutoras fue un evento sin precedentes que se produjo gracias a un sistema de exámenes presentados ante tribunales compuestos por personajes insignes del mundo de la instrucción pública y de la intelectualidad. Algunas de las figuras que actuaron de “examinadores” en la Provincia de Pichincha, y que trascendieron la época progresista proyectándose en calidad de “pedagogos” hasta la época liberal, fueron

⁶⁰ Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1885, Quito, p.8.

⁶¹ Tobar Donoso, *García Moreno y la Instrucción Pública...*, p.206.

entre otros Quintiliano Sánchez, Daniel Proaño, Honorato Vásquez, Roberto Cruz, y el mismo Roberto Espinoza, que fungía al momento de Subdirector de Educación. Entre 1883 y 1888 se logró profesionalizar con este sistema, solo en Pichincha, a 138 docentes, de los cuales 62 eran mujeres que obtuvieron su diploma de institutoras. Coincidió que del total de 141 escuelas de la provincia, 62 correspondían a escuelas de niñas y estaban dirigidas por directoras que contaban con sus respectivas ayudantes. Cabe aclarar que solo en Quito y su perímetro inmediato se concentraban 25 escuelas para niñas⁶².

El grado de “laicidad” de este esquema era muy importante. Todo este universo escolar que hemos contabilizado estaba conformado por instructores e instructoras laicas, que representaban una notable mayoría respecto del conjunto de la instrucción pública, cuya cúpula estaba dominada por las congregaciones religiosas. Por la clase de diploma recibido por los institutores e institutoras se puede deducir la clasificación y, por consiguiente, el rango de las escuelas: 43 diplomas correspondieron a la primera clase, 52 a la segunda y 36 a la tercera; lo que sugiere que el grueso de docentes recibía un salario menor a 24 sucres y su destino de trabajo eran fundamentalmente las escuelas rurales⁶³.

Adicionalmente, en la época de Espinoza la ampliación de la cobertura escolar se llevó adelante contrariando de cierta forma las políticas de gratuidad y obligatoriedad escolar que habían sido el corazón del sistema educativo garciano. Cabe detenerse en esta cuestión para abordar el problema de fondo detrás de las diferencias entre ambas posiciones de la tendencia católica republicana y de éstas con el liberalismo. Se ha demostrado en capítulos anteriores que la gratuidad y la obligatoriedad fueron consustanciales a las políticas educativas republicanas, de cualquier signo, dada la importancia que la educación revestía para garantizar condiciones de formación de ciudadanía y de socialización de valores cívicos, indispensables para la legitimidad y reproducción de los distintos regímenes. La diferencia estriba puntualmente en el significado de lo público desde cada tendencia. En el transcurso de nuestra investigación encontramos que las políticas de sostenimiento de la educación pública tuvieron mucho que ver, por ejemplo,

⁶² *Informe del Ministro de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso constitucional de 1888...*

⁶³ *Ibídem.*

con el papel asignado a los municipios, en los cuales el Estado central generalmente descargaba el costo de infraestructura, provisión de textos, becas, etc. Dependiendo del nivel de estatización, el liberalismo acudió a este mecanismo para impulsar la gratuidad y obligatoriedad de la instrucción primaria, asumiendo que eran demandas ciudadanas que el Estado debía satisfacer, aunque descargando la responsabilidad en las mismas familias y localidades⁶⁴. En cambio, el modelo católico de sostenimiento hizo depender la nacionalización del sistema educativo de la posibilidad de subvención estatal de los planteles involucrados en la reforma educativa.

Frente a estas dos opciones, el progresismo se decantó por una vía flexible que combinó mecanismos del garcianismo, como el de asumir la responsabilidad estatal del pago proporcional a los docentes, con el respecto al principio liberal de tolerar una esfera de enseñanza privada. La Constitución progresista de 1884, que siguió a la liberal de 1878, dio continuidad a la posibilidad de que “cualquiera pueda fundar establecimientos de enseñanza, sujetándose a las leyes de instrucción pública”, recalcando además que los padres tenían el derecho a dar a sus hijos la educación que prefirieran. La enseñanza primaria seguía siendo declarada gratuita y obligatoria y, junto con la de artes y oficios, debía ser costeada por fondos públicos⁶⁵.

Estos principios orientaron la gestión pública del ministro Espinoza, quien no obstante los concibió de manera aún más laxa. En el encabezamiento de su informe de 1885, pese a que se refería al carácter gratuito y obligatorio de la instrucción primaria declarado en la Constitución, especificaba que no se debía entender esta segunda característica dentro del “estrecho círculo de un deber despótico”, sino “en los amplios límites de una libertad bien entendida, supuesto

⁶⁴ En 1881, durante el gobierno liberal de Veintimilla, el subdirector de Estudios del Azuay daba cuenta del deplorable estado de las escuelas del distrito y de la necesidad de crear otras en lugares que cumplieran con el requisito de reunir más de 40 alumnos. Su propuesta era la siguiente “Como la municipalidad del cantón de Gualaceo carece de fondos para proveer a esta necesidad, y como el Supremo Gobierno nada ha resuelto respecto de mis comunicaciones de 26 de febrero y 31 de diciembre de 1880, haciendo uso de la atribución 2a, Art. 9 de dicha Ley, he mandado a establecer escuelas públicas primarias de niños en las poblaciones indicadas, con la retribución de un real por mes que pagarán los padres de familia a los institutores, mientras S.E. el Poder Ejecutivo señale los sueldos respectivos del fondo asignado a la Ley de Presupuestos”, *Informe del Ministro de lo Interior...de 1888*, p.7.

⁶⁵ Constitución del Ecuador, 13 de febrero de 1884.

que deja al arbitrio de los padres la elección del modo y forma de educar a sus hijos”. En ese marco esbozó una crítica explícita a la “coacción escolar”:

Así pues en el Ecuador el individuo no corre el peligro de padecer deprimentes extorsiones y violentos atropellos, so pretexto de proporcionarle una fementida educación, muchísimas veces opuesta a los principios y creencias de la familia, acto de grosera tiranía hija de la barbarie disfrazada de cultura.

El involucramiento de los municipios en el sostenimiento va a crear una triangulación entre los mismos, el Estado y los establecimiento educativos, que será clave en la ampliación y extensión del sistema educativo progresista, situación que devela el papel central que tendrán los poderes locales en las dinámicas de la educación pública entre el siglo XIX y el XX. El informe ministerial de 1888 destacaba que se había prestado apoyo a las municipalidades para la construcción de locales de escuelas que se instalaron hasta en los caseríos más lejanos de la república⁶⁶. Desde esta óptica las políticas municipalistas del progresismo marcan distancias absolutas con el gobierno garciano, que había despojado a estas entidades de la “contribución subsidiaria. De haber sido en sus orígenes una modalidad de trabajo forzado, aquella fue paulatinamente reemplazada por un impuesto exigido a los vecinos. Al institucionalizarse el rubro, las municipalidades estuvieron en condiciones de auspiciar la penetración de la escuela en pueblos y localidades, pero descargando en los vecinos el peso del establecimiento de la instrucción pública”⁶⁷. La retórica oficial progresista representó esta situación como una expresión de civismo local:

Ha sido punto de honra para el Poder Ejecutivo no solo respetar la independencia de las Municipalidades en sus derechos, en la libre acción de sus atribuciones legales, sino en ayudarlas, cuando ha podido con recursos pecuniarios y otra clase de auxilios para la construcción de obras públicas, fomento de la instrucción y la beneficencia (...)

⁶⁶ Espinoza reportó la creación de escuelas en Galápagos, *Informe del Ministro de lo Interior...1888*, p.8

⁶⁷ Enrique Ayala define a la contribución subsidiaria como la obligación de los vecinos de participar en trabajos comunitarios bajo la regulación de las municipalidades. La abolición del tributo indígena en 1857 fue compensada con este sistema por el cual las municipalidades podían forzar a los indígenas a trabajar con esos fines. Suspendida por García Moreno, esta contribución fue reactivada, al parecer, por la constituyente de 1878, al reemplazar la obligación anterior por el pago de cuatro jornales anuales que los vecinos de determinadas condiciones –incluidas las mujeres célibes con renta– debían pagar a los poderes municipales, para efecto de financiar escuelas y obras públicas en general. Ver del autor “El municipio en el siglo XIX”, en *Ecuador del siglo XIX. Estado Nacional, Ejército, Iglesia y Municipio*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2011, p. 230 y 232; 221-239.

Al hablaros del aporte del Poder Ejecutivo en sus relaciones con las Municipalidades, cumpla un estricto deber de justicia al recomendarlas ante vosotros por el espíritu de actividad, patriotismo y legalidad que las ha distinguido, virtudes con las que, en perfecta armonía con los demás poderes del Estado, han auxiliado su ejercicio y se han dedicado al bien y progreso de las respectivas secciones⁶⁸.

La transición hacia la recuperación del aparato educativo no había tenido en cuenta solo la herencia de la etapa veintimillista. Resurgió durante el progresismo la guerra interna, esta vez en contra las montoneras alfaristas⁶⁹, lo que absorbió la disponibilidad de fondos públicos para esos fines. En 1886, durante el período de Caamaño, el Ministro de Instrucción en funciones informó del cierre de numerosas escuelas y colegios. La falta de recursos y de gestión mantenía suspendida la legendaria Escuela de Artes y Oficios, al igual que seis de las doce escuelas nacionales de la capital. El drama de la capital se reproducía con mayor gravedad en el resto de provincias. La de Bolívar por ejemplo tenía clausuradas la mitad de las escuelas que existían en 1875, al término del gobierno de García Moreno. En algunos casos se trató de compensar el déficit de la oferta educativa concentrando la población escolar en las escuelas más exitosas, las de los Hermanos Cristianos, cuya expansión el gobierno veía como la solución a la crisis escolar. De igual manera, se pensó encargar a órdenes religiosas los colegios nacionales suspendidos o en dificultades financieras⁷⁰. Una propuesta de acudir a la orden de los escolapios españoles (“escuelas pías”) para conseguir profesores que pudieran articular la instrucción primaria y la media, previa a la “enseñanza facultativa”, no prosperó.

Roberto Espinoza jugó un rol clave como iniciador de la reforma educativa progresista. Su preocupación por la unificación del sistema escolar lo llevó a establecer las primeras iniciativas de habilitación de docentes a nivel nacional. Más allá de su crítica a la coacción escolar, la recuperación que emprendió del control estatal sobre la educación significó de todas maneras una presión sobre las familias. Explícitamente el Ministro corroboró lo que hemos señalado líneas atrás,

⁶⁸ *Informe del Ministro de lo Interior...1888*, p.17.

⁶⁹ Las montoneras alfaristas fueron un tipo de guerrilla popular conformada por campesinos básicamente costeños, reclutados por los líderes liberales adheridos a la causa de Eloy Alfaro. El auge de su activismo se concentró entre las décadas de 1880 y 1890.

⁷⁰ *Informe del Ministro de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional de 1886*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1886.

en relación a que parte de los fondos para creación de locales provenía de multas cobradas, en este caso, por los inspectores cantonales a los padres de familia cuyos niños no asistían a la escuela. Se creía además que ello obligaría a los institutores a hacer efectivas las multas, en tanto se jugaban en esa posibilidad su propio sostenimiento. El éxito de esta empresa hizo declarar al Ministro Espinoza, en su momento, que solo así se entiende que “a pesar de los trastornos políticos y de la penuria del erario, la población escolar ha aumentado de una manera increíble”. Los notables alcances de esta expansión se advierten en el siguiente cuadro:

Cuadro 7: Incremento de escuelas (y alumnos) entre 1880 y 1888

Provincias	1880	1888
Imbabura	43 (2.728) incluye Carchi	60 (3.898)
Carchi		20 (1.524)
Pichincha	69 (4.000)	112 (14.120)
Azuay	50 (3.419) incluye Cañar	98 (5.353)
Cañar		22 (1.793)
Tungurahua	50 (3.273)	59 (4.162)
Bolívar	(617)	31 (4.005)
Total	212 (14.037)	402 (34.855)

Elaboración propia. Fuente: “Informe del Ministro de lo Interior...de 1888”

La expansión escolar en el progresismo tardío

Demos a estas clases sociales la primera instrucción religiosa, moral y científica y entonces la vida religiosa, moral y laboriosa del pueblo establecerá la verdadera república; porque formará las costumbres necesarias para cimentar el sistema verdaderamente republicano⁷¹.

Estas frases del Ministro Elías Laso, funcionario del régimen de Flores, definen con bastante precisión el espíritu que animaba las políticas de instrucción primaria en concordancia con los principios de la república católica, de formar sujetos morales, industriosos e unidos por prácticas de piedad y caridad cristiana. En palabras de Laso, la primaria era fundamental para labrar la “felicidad pública” e institucionalizar las “libertades y prerrogativas del ciudadano” católico. Convencido de las bondades del orden republicano, el Ministro lamentaba que los

⁷¹ Informe del Ministro de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional de 1886, p.27

62 años de “existencia autonómica” del país se hubieran trocado en una “continua, estéril e inmoral guerra civil antes que en la enseñanza primaria, única tabla de salvación para la República”⁷². La necesidad de superar a través de la educación el contexto de anarquía y desestabilización, incitado en esos momentos por la insurrección campesina liderada por el liberalismo radical, imprimió al proyecto progresista de un sentido particular que eventualmente se tradujo en decisiones extremas. No es gratuito, por ejemplo, que también se pensara en propuestas de mayor disciplinamiento del cuerpo infantil, a partir de crear planteles de instrucción militar para niños y jóvenes. Inspirado en la experiencia argentina, el ministro Laso sostuvo en algún momento que la educación popular debía formar un ciudadano listo para intervenir en la defensa nacional, “como higiene del cuerpo y disciplina del espíritu y como complemento necesario de las nociones del hombre en la vida práctica”. Cierta escuela de la ciudad de Guaranda fue al parecer el primero y tal vez único espacio de experimentación de esta propuesta que corrió a cargo del Coronel Angel Polibio Chávez⁷³.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la falta de una ley de instrucción que reemplazara la de 1880, abocó a las autoridades educativas progresistas a enmarcarse en la norma vigente en esos momentos que, pese a su sesgo liberal, no dejaba de ser funcional en varios aspectos a las aspiraciones de la educación católica. La ley preveía crear colegios nacionales secundarios a costa del erario nacional o de rentas propias, una vez asegurada la existencia de escuelas primarias en cada provincia. Un acápite especial dedicado a los colegios de niñas, establecía que estos centros se fundaran en todas las capitales provinciales y en las ciudades lejanas a la cabecera. La vigencia del papel preponderante del Consejo General fue criticada en ese contexto por ciertos ministros progresistas, aunque dicha instancia careciera de incumbencia directa en la creación de centros educativos y nombramientos de maestros. Eran, en realidad, las subdirecciones en cada provincia las que se encargaban de establecer escuelas primarias, titular docentes –mientras se creaban los colegios normales– y designarlos, cuidando de no restar facultades en este aspecto a las municipalidades⁷⁴. Una disposición

⁷² *Ibíd.*, p.27.

⁷³ *Ibíd.*, p.28.

⁷⁴ El reglamento garciano de 1873 estaba aún vigente en varias de sus disposiciones.

importante, que el progresismo utilizó con éxito tal como se ha constatado líneas atrás, fue admitir que la experiencia docente se convirtiera en un factor sustitutivo de la académica. Los institutores se clasificaban en categorías según el salario, el nivel de estudios que impartían y a la ubicación geográfica de la escuela. La obligación de que fueran institutoras las que atendieran las escuelas de niñas, estableciendo con ello una tajante separación de género, continuó la línea ya establecida desde inicios de la república⁷⁵.

La fuerza integradora de la propuesta educativa progresista se alimentó de representaciones que necesariamente tendían a la unificación forzada de realidades sociales y culturales diversas. Como instrumento de modernización y de moralización de las costumbres –entiéndase cultura– la educación estaba destinada a moderar las diferencias y resignificar la desigualdad social, sin cambiar sustancialmente el sentido jerárquico del orden social. El indio o el mulato, cuya “ignorancia”, según los progresistas, les ataba perpetuamente a las peores formas de explotación, debían revertirse en “campesinos” dentro de un esfuerzo por implantar formas de subalternización modernas vinculadas tanto al desarrollo económico como a programas de moralización de la sociedad⁷⁶. Una vez estandarizado el sujeto escolar rural en la forma de campesino, debía ser fortalecido y eventualmente transformado por los dispositivos contraculturales de la escuela. Tal vez a este aspecto se vinculó la idea de que la instrucción popular contribuyera a que los niños campesinos desarrollaran fortalezas físicas inspiradas en cánones corporales occidentales que los hicieran aptos y suficientemente robustos para el trabajo agrícola⁷⁷.

El principio de gratuidad heredado del garcianismo, articulado al ideal de escolarización general, fue el gran factor de expansión de la instrucción pública

⁷⁵ *Ley de Instrucción Pública dada por la Asamblea Nacional de 1878 y reformada por el Congreso Constitucional de 1880*, Quito, Imprenta del Gobierno.

⁷⁶ La autoridad educativa animaba a los legisladores para que se persiguiera la “ignorancia como enemigo capital de la Sociedad”, y añadía, citando a un publicista, que hay que hacerlo con la misma fuerza con “que se persigue el crimen” y con la idea de que el gobierno debe intervenir en la instrucción porque la escuela no solo es uno de los más eficaces elementos de orden, sino que es, por excelencia, “la policía preventiva de toda sociedad”, Informe del Subdirector de Instrucción Pública de la Provincia de Pichincha, *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública al Congreso de 1892*, *Ibidem.*, p.58.

⁷⁷ El Ministro inscribió en el modelo sueco del “trabajo manual” su propuesta de obligar a los niños de las escuelas rurales al trabajo agrícola durante una parte de la jornada escolar., *Ibid.*, p. 27.

durante el progresismo y, en especial, en el período de gobierno de Antonio Flores, y su sucesor Luis Cordero. Se consolidó la subvención estatal a la educación de forma paralela al fortalecimiento del compromiso de las municipalidades con este tema, logrando entre ambas instancias, la una estatal y las otras básicamente corporativas, configurar un sistema de enseñanza de carácter público, compatible con el sentido planteado desde el catolicismo social, de fomentar la confluencia de distintas fuerzas sociales e instituciones en función del “bien común”.

Cuadro 8: Incremento de escuelas en 1890-1894

Año	escuelas	profesores	alumnos
1890	856	1137	52.830
1892	1106	1477	68.274
1894	1209	1666	76.152

Elaboración propia. Fuente: Informe del Ministro de Instrucción Pública, Negocios Eclesiásticos, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística al Congreso Constitucional de 1894, Quito, Imprenta del Gobierno.

La primaria popular, en su mayoría vinculada al medio rural, gozaba del subsidio total del Estado central o de las municipalidades. El cuadro a continuación sobre el sostenimiento de locales aporta datos contrastados de ambos tipos de subvención. Las cifras de niños y niñas escolarizados en centros “nacionales” o “municipales” constituyen prácticamente la totalidad, puesto que las escuelas de “enseñanza libre” constituían casos aislados:

Cuadro 9: Estudiantes y subsidios en la instrucción primaria. 1892

	Estudiantes con sostenimiento “municipal”	Estudiantes con sostenimiento “nacional”	Totales (estud.)
NIÑAS	4.945	19.074	24.019
NIÑOS	8.198	30.302	38.500
Totales (estud.)	13.143	49.376	62.519

Elaboración propia. Fuente: Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística al Congreso Constitucional de 1892, Quito, Imprenta del Gobierno.

Se confirma que con diferencias de proporción por cada provincia, los poderes locales eran un puntal de la enseñanza primaria, dentro de un esquema

de colaboración mutua con el Estado central⁷⁸. En 1890 el Municipio de Quito, por ejemplo, aparece prestando importantes servicios al sistema escolar: sostenía escuelas confesionales, financiaba construcciones escolares en las parroquias rurales, destinaba material didáctico a las escuelas más necesitadas, además de encargarse del pago de sueldos⁷⁹. A su vez, el Estado brindaba auxilio a las municipalidades, como lo corrobora el informe que emitió el Ministro Laso en 1892, en el que comunicaba al Congreso que la Secretaría de Instrucción Pública había tomado a su cargo casi todas las escuelas municipales de las provincias del Azuay y Cañar y de otros distritos, “dejando así a los municipios en posibilidad de mejorar los locales y aumentar los útiles de enseñanza para los alumnos pobres; de suerte que la nación ha ganado en dos sentidos, ensanchando y mejorando la enseñanza”⁸⁰.

El subsidio diferenciado por género en el cuadro anterior revela que el porcentaje más alto correspondía a las erogaciones del Estado central, generalmente provenientes de fondos fiscales por concepto de la Aduana o del Aguardiente. Se destaca, de otro lado, el hecho de que en el balance general la instrucción de las niñas recibía una mayor proporción de apoyo municipal que la de los niños, para quienes el subsidio provenía sobre todo del Estado. A nivel del conjunto, no se puede dejar de subrayar la importancia de ambas subvenciones tanto para varones como para mujeres, considerando además que la educación particular representaba un 0.1%. De todas maneras cabe enfatizar que los fondos municipales para la inversión en educación dependían, como se mencionó antes, de impuestos recolectados bajo presión a las poblaciones, aunque los informes referían con frecuencia que la contribución por concepto de “trabajo subsidiario” era irregular.

⁷⁸ La relación entre ambos tipos de subsidio escolar no observaba el mismo patrón en todas las provincias. Las de Tungurahua, Azuay, Loja y Guayas gozaban de un importante apoyo municipal. Mientras que otras como Bolívar y Esmeraldas no contaban con éste, sino solamente con el nacional. En las provincias de Pichincha, Imbabura, Cañar, Chimborazo, en cambio, pesaba mucho más el subsidio estatal que el municipal. Las escuelas de los Hermanos Cristianos y de las demás congregaciones recibían de ambos sistemas indistintamente.

⁷⁹ Patricio Crespo y Cecilia Ortiz, “Aportes para una historia de la educación municipal en Quito”, *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13 (II semestre, 1998- I semestre, 1999), p. 65.

⁸⁰ *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos, Instrucción Pública...al congreso constitucional de 1892*, p 32.

La educación pública progresista, en general, gozó de un gran sentido de integralidad institucional, que no era incompatible con la heterogeneidad de su oferta educativa. Ésta se diferenciaba en función de criterios de inclusión/exclusión determinados por varios factores interdependientes, entre ellos la naturaleza de los pensum de cada congregación y su especificidad misional, la realidad social de los estudiantes y la ubicación de los mismos de cara a la dicotomía campo/ciudad. Del universo de estudiantes de todos los niveles, en 1890, la primaria a cargo de institutores laicos representaba alrededor del 89%. La primaria popular era fundamentalmente de carácter parroquial y se extendía a todos los rincones del país⁸¹. Se expansión traspasó fronteras étnicas y culturales hasta entrar en unidades territoriales de menor orden como los caseríos y anejos, que estaban poblados básicamente por campesinos. Existía otro brazo de la primaria articulado a la secundaria de los Colegios de las distintas congregaciones religiosas, que se concentraba en centros urbanos, es decir, capitales provinciales y algunas cantonales. En esta esfera que traspasaba la frontera del campo a la ciudad, como veremos más adelante, empezó a diferenciarse y jerarquizarse la oferta primaria en consonancia con los diferentes estratos sociales de los medios urbanos.

El carácter especialmente articulado del sistema de educación pública progresista se reflejaba fielmente en la modalidad de gestión de la misma. La notable tarea de sistematización de información estadística y cualitativa que levantó el progresismo no tuvo antecedentes en la historia del país⁸². El control del sistema educativo dependía de la intensa actividad de una amplia red de funcionarios y delegados que se movilizaban literalmente por todo el territorio, levantando información minuciosa sobre la situación de cada escuela y sus problemas de infraestructura, sostenimiento, calidad educativa, situación de los institutores, relación con la comunidad y con las autoridades políticas y

⁸¹ La ley de 1880 mantenía vigente -aunque no aplicado literalmente- el currículo elemental de la etapa veintimillista, que establecía instrucción moral y religiosa, lectura, escritura, la Constitución (exigencia liberal inaplicable en esta época), elementos de gramática castellana, aritmética elemental, sistema de pesos y medidas; eventualmente: elementos de geografía, geometría e historia, aritmética comercial, rudimentos de arquitectura, física, historia natural, dibujo lineal, música, gimnástica e idiomas.

⁸² Hay que tomar en cuenta que la cartera de educación formaba un solo paquete con estadística y beneficencia.

eclesiásticas. Es decir, la información regular que alimentaba los censos escolares periódicos no solo era generada por las Subdirecciones de Estudios, las juntas y comisiones escolares, los directores de las instituciones, sino además por examinadores que visitaban expresamente los pueblos y comunidades con el fin de asistir a los exámenes públicos, una singular oportunidad para levantar testimonios del desempeño individual de los estudiantes. La llegada del aparato educativo progresista al medio infantil campesino se corrobora en la siguiente descripción del examen público rendido por niños del caserío de Yanaurcu, perteneciente a la comunidad de Quero en Chimborazo, provincia cuya característica poblacional hasta la actualidad es su importante componente indígena:

El día próximo pasado que contábamos 16 de los corrientes, me constituí en el referido caserío (...) en asocio del señor Comandante Ignacio Garcés Ricaurte, miembro del directorio del comité de Instrucción pública, y tuvimos la satisfacción de presenciar el magnífico acto de prueba rendido por sesenta y dos niños, dirigidos por su institutor señor Juan Erazo (...) que ha sabido vencer las dificultades que a cada paso se le presentan con la carencia absoluta de menaje, escasez de los útiles indispensables y aún falta de local, pues el que lleva este nombre, más es un estrecho y desmantelado pesebre, que un lugar de instrucción primaria de tal manera que fue forzoso verificar el examen en el patio de esa casería ruín y miserable. De la lista nominal de los alumnos (...) apenas faltaron seis al acto de prueba, en el que a más de las materias de enseñanza que prefija la ley se había aumentado una clase de agricultura, ramo tan interesante entre nosotros y demasiado útil para esos niños que, acaso están destinados a pasar toda su vida en las labores del campo. Recomendable es por su aplicación y aprovechamiento el alumno indígena Paulino Tisalema, que fue acreedor al primer premio de los que habíamos llevado para estimular a la infancia⁸³.

Este breve reporte arroja múltiples connotaciones importantes, de las cuales nos interesa destacar, de un lado, el imaginario de la heroicidad del institutor, que se repite con alguna frecuencia en otras comunicaciones, dejando entrever el sentido tanto patriótico como misional que se le asignaba a la tarea docente en el medio rural y, de otro, el sorprendente número de estudiantes indígenas allí congregados, cuestión que se reproducía en diversos pueblos y que revelaba el significativo grado de integración social que alcanzó el sistema educativo católico, con posibles consecuencias que merecen ser exploradas, en la

⁸³ "Documentos Instrucción Pública, Provincia del Tungurahua", en *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1892, p. 4-5.

generación de tensiones con el sistema hacendatario, que mantenía a sus actores subalternos atrapados en la estrecha lógica de las relaciones serviles. Un elemento digno de resaltar es que la parroquia también contaba con una escuela de niñas, que no pudo rendir el examen público por cuanto la institutora se había ausentado tiempo atrás. En otro reporte de similares características, el examinador no dudaba en destacar que los exámenes de la escuela municipal de Rumipamba, en Píllaro, provincia de Tungurahua, habían sido especiales, porque “consistiendo casi toda la clase en niños indígenas”, sintió “verdadera complacencia al ver desempeñar con destreza los ramos de doctrina cristiana y escritura, haciendo uso alguna vez de esa inteligencia que parece connatural a su clase”⁸⁴. Las representaciones de la clase indígena reflejaron la apertura de ciertas autoridades del mundo blanco-mestizo a considerarla un sector potencialmente industrial, sin que ello suponga una tendencia generalizada de los informes de los examinadores.

La cúpula y la vanguardia del sistema de enseñanza primaria estaba representada por los Hermanos Cristianos, que pese a ser una minoría respecto al conjunto de la educación pública, establecía pautas referenciales para el funcionamiento de todo el sistema a nivel de programas, textos escolares, formación de institutores, varios de ellos entrenados en las Escuelas Cristianas o egresados de las mismas. Además de concentrarse específicamente en los centros urbanos, los estudiantes de las escuelas cristianas no representaban más de un 19%; es decir de 62.519 alumnos a nivel nacional, 11.979 eran lasallanos. Solo en la capital se agolpaba cerca de un 21% de total de estudiantes de Escuelas Cristianas del país. El fenómeno se reproducía en otras cabeceras urbanas del país, en porcentajes menores. La oferta primaria propiamente católica y el liderazgo de las Escuelas Cristianas en ese universo se ilustran en el cuadro a continuación:

⁸⁴ “Documentos Instrucción Pública, Provincia del Tungurahua”, p. 9.

Cuadro 10: enseñanza primaria a cargo de religiosos. 1892-94

Congregación	Centros educativos (alumnos)
Hermanos Cristianos	-4 escuelas en Quito: principales(7000) -1 escuela dominical Quito -1 escuela en Tulcán (446) -1 escuela en Ibarra (438) -2 escuelas en Latacunga: principal (380) y de artes y oficios -2 escuelas en Ambato: principal (509) y dominical -1 escuela en Riobamba (652) -1 escuela en Guaranda (273) -1 escuela en Azogues (438) -1 escuela en Cuenca (567) -1 escuela en Loja (418) -1 escuela en Guayaquil (858)
Salesianos	-1Escuela de Artes y Oficios. Quito (242) -1Escuela de Artes y Oficios. Riobamba
Hermanas del Buen Pastor	-1 escuela en Archidona. Oriente (35) -1 escuela en Cuenca
Hermanas de la Caridad	-2 escuelas en Cuenca: Parroquial(91) y Asilo de la Infancia (maternal)
Hermanas terciarias de Santo Domingo	-1 escuela en Cuenca

Elaboración propia. Fuente: Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos, Instrucción Pública...al Congreso Constitucional de 1892; Informe del Ministro de Instrucción Pública, Negocios Eclesiásticos, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística al Congreso Constitucional de 1894.

De todas maneras, respecto de la etapa garciana los establecimientos de los Hermanos Cristianos habían crecido significativamente, diversificándose hacia diferentes sectores sociales y ampliando su oferta hacia la secundaria, con la creación del Instituto La Salle de Quito. Poseían escuelas para artesanos, para pobres o grupos pudientes, educación comercial, etc. Se abrieron también escuelas dominicales para la formación artesanal de adultos. Como expresión de la mayor apertura del progresismo a una educación socialmente diferenciada, hay que subrayar que de los cuatro establecimientos cristianos existentes en la capital uno, el mencionado Instituto, estaba destinado de forma exclusiva a 153 alumnos de “familias distinguidas”⁸⁵. Dentro de la escuela principal del “Beaterio” (Quito), existían “clases” (o paralelos) con ciertos privilegios. La sección de “La Santa Familia”, por ejemplo, estaba compuesta en su totalidad por “niños pertenecientes

⁸⁵ Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos, Instrucción Pública... al congreso constitucional de 1892, p. 29.

a las clases acomodadas de la capital”. La “suprema” era un nivel terminal que habilitaba a los alumnos para el comercio, la agricultura o las ciencias”, en tanto poseía los elementos básicos del pensum secundario⁸⁶. Para estos años, la congregación contaba ya con textos escolares propios que se difundían a nivel nacional, algunos elaborados por el Hermano Miguel⁸⁷.

Las Escuelas de Artes y Oficios de los Salesianos –iniciadas en 1888 con el gobierno de Flores⁸⁸– no respondían precisamente al modelo de enseñanza primaria, pero sus talleres reclutaban niños y jóvenes de escasos recursos para formarlos en distintas ramas artesanales, artísticas y técnicas, como parte de un modelo sostenido tanto por los municipios como por el Estado, que incluía la provisión de becas para alumnos de Quito y de otras provincias. La iniciativa particular también representó una parte importante de la red de apoyos de las instituciones salesianas. La casa de Quito, denominada Protectorado Católico, generó a su alrededor una serie de mecanismos de integración a la sociedad local, entre los cuales se destacaron en la época los círculos obreros con fines gremiales, las asociaciones sociales y benéficas de apoyo conformadas por “cooperadores” y “cooperadoras”, y el Oratorio Festivo, una actividad que buscaba formar una comunidad eclesial con el entorno social y las familias. Los niños vinculados con el Oratorio podían ser admitidos en los Talleres para externos, que estaban completamente separados de los estudiantes internos de la Escuela⁸⁹. Tanto en Quito como en otros centros poblados, la educación técnica salesiana fue adquiriendo desde el inicio un rol emblemático en la conformación de las identidades urbanas de los sectores populares y en la modernización de su esfera de relaciones laborales. Las escuelas de los Hermanos Cristianos harían lo mismo en un ámbito más amplio de acción social que involucraba también a las clases medias y altas.

⁸⁶ *Ibidem.*, p.15. La clase de Tipografía se había instalado el año anterior.

⁸⁷ “Documentos. Instrucción Pública. Provincia de Pichincha”, *Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos, Instrucción Pública... al congreso constitucional de 1892*, p.1.

⁸⁸ La fundación del primer centro correspondió al gobierno garciano, pero la recuperación del mismo después de su declive, ocurrió durante el progresismo.

⁸⁹ Sobre la acción de la orden en el Ecuador, véase la obra imprescindible de Lola Vásquez, Juan Fernando Regalado, et al. (Coord.), *La presencia Salesiana en Ecuador, Perspectivas históricas y Sociales*, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana / Abya-Yala, 2012. Los datos consignados en nuestro texto provienen básicamente de los artículos de Marcelo Quishpe Bolaños, “Los salesianos y el impulso de la educación técnica en Quito”, p.223-264; y de Juan Fernadno.Regalado, “Introducción”, p.199-221.

La lógica de diferenciar a los alumnos de acuerdo a principios meritocráticos, que no dejaban de estar condicionados finalmente por aspectos sociales, también imperaba en los centros de educación popular. Las evidencias muestran que dentro de la Escuela de Artes y Oficios existía una sección de niños sobresalientes, aislada de las demás y destinada “exclusivamente a estudios científicos y literarios”⁹⁰. En este sentido, no era extraño encontrar a nivel del discurso una separación entre formar “ciudadanos” propiamente dichos y “artesanos”, con significados que aludían a la dicotomía instaurada por la república entre sujetos políticos libres aptos para la ciudadanía y sujetos subordinados. Efectivamente, en el reglamento decretado por Flores para este centro salesiano, se establecía que “si después de un año, transcurrido desde la fecha de la matrícula no manifestare el alumno aptitud para el oficio a que se haya dedicado, se le tendrá otro año destinándole al servicio doméstico y, pasado este tiempo, saldrá; pero el Director cuidará si le es posible, de darle colocación para el servicio doméstico en casa de persona honrada”⁹¹ El hecho de que, en la práctica, el tránsito de artesano a sirviente fuera tan expedito, da cuenta de las enormes dicotomías sociales que estructuraban el sistema de educación católica y de un significado de ciudadanía “eclesial”, se podría decir, basada en el principio del “bien común”, diferente al sentido de autonomía y de libertad individual de la ciudadanía liberal.

Volviendo al cuadro 10 se desprende que la educación primaria a cargo de religiosos privilegiaba la enseñanza de varones. En realidad, el gran porcentaje de niñas rurales acudía a planteles dirigidos por institutoras seculares⁹². Las niñas de los centros urbanos tenían la opción de entrar a los colegios de las congregaciones religiosas extranjeras (llamados indistintamente de “niñas” o de “señoritas”) que ofrecían primaria y secundaria juntas, en los cuales, al contrario de lo que se cree respecto a que estos centros se especializaban en determinados estratos, el

⁹⁰ Informe sobre las condiciones Higiénicas de los Colegios de Quito, *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública...al Congreso Constitucional de 1892*, p. 25.

⁹¹ “Reglamento para la Escuela de Artes y Oficios. Programa para los alumnos externos”, *Ibidem.*, p.6.

⁹² Las escuelas de Quito dirigidas por institutoras gozaban de un enorme prestigio, permanentemente elogiado por los funcionarios. Informaba el Ministro Elías Laso en 1890 que había felicitado al establecimiento más sobresaliente, entre ellos “las escuelas municipales dirigidas por las Stas. Vásconez y la que rige la Sta. Villagrán”, *Ibidem*, p.1.

universo de estudiantes podía ser muy heterogéneo, fenómeno que se manifestaba especialmente en Quito.

A fines del progresismo el aparato de la instrucción primaria parecía estar aún en plena construcción, tal como lo reflejan, por ejemplo, los detallados censos escolares que incluían el cálculo del presupuesto para mejorar y fabricar infraestructura escolar, cuya falta y malas condiciones los funcionarios lamentaban casi sin excepción. Al mismo tiempo, se podía detectar el desarrollo de una tendencia a favorecer espacios de reflexión y asociación no estatales vinculados a la tarea de apoyar el desarrollo de un campo de saber pedagógico que permitiera consolidar la dimensión cualitativa del proyecto educativo. Pero acelerar la institucionalización de la educación pública era un tema aún pendiente a ojos de las autoridades. La necesaria conjunción entre Instrucción y educación moral, que era la base teórica del carácter público de la enseñanza católica, constituía el mayor desafío en palabras del ex presidente Plácido Caamaño, que fungía en ese momento de Gobernador del Guayas. Y llamaba la atención sobre la necesidad de desplazar a la familia de la instrucción moral para trasladar esta tarea a las instituciones educativas, únicas garantes de la formación de ciudadanos virtuosos que consolidaran la república católica:

En las monarquías, donde el punto de honra es base del sistema, está bien se de preferencia a la instrucción; pero en las democracias, cuyo sustancial fundamento consiste en la virtud; sin descuidar la instrucción, debe velarse que en las escuelas y colegios se atienda debidamente a la educación moral, pues no interesa tanto a las repúblicas democráticas que los ciudadanos sean sabios a que sean virtuosos⁹³.

La normalización de la formación de los institutores primarios se presentaba como otro tema pendiente. Como respuesta a esta situación, Antonio Flores y el Ministro Laso alentaron la creación de la primera sociedad pedagógica de la historia republicana, producto de la acogida que el gobierno brindó a una iniciativa que provino del director de una de las pocas escuelas de “enseñanza libre” que poseía el país. Se trataba del profesor Daniel Enrique Proaño, mencionado líneas antes como integrante de los tribunales que titularon a los institutores durante la época del ministro Espinoza. El dirigía la escuela de la Santa Infancia, una asociación cuya denominación probablemente se inspiró en la

⁹³ *Informe del Ministro de Instrucción Pública, al Excmo. St. Presidente de la República, 1893*, Quito, p. 145.

encíclica Santa Dei de Leon XIII, que recomendaba la propagación de una organización con ese nombre para educar a los más necesitados. Por las evidencias, sabemos no obstante que la escuela de Proaño atendía a alumnos de las clases pudientes de Quito⁹⁴.

De todas maneras su trabajo a favor de la educación popular fue canalizado a través de la dirección de la “Asociación de Institutores”. Al respaldarla, el gobierno de Flores planteó una suerte de alternativa “laica” al monopolio que, en términos tanto simbólicos como a nivel de las prácticas pedagógicas, habían mantenido hasta entonces los Hermanos Cristianos en su calidad de referentes de la instrucción primaria. En un ambiente de apertura a la reconstitución y creación de asociaciones civiles, la Sociedad se proyectó además como una primera posibilidad de gremialización de los institutores. La importancia oficial que revistió esta decisión fue subrayada por el Ministro con las siguientes palabras:

El servicio que hace a la nación esta Sociedad es inmenso, porque no está limitado a difundir los principios de la ciencia de enseñar, sino a levantar el alma misma, el carácter y la conciencia de los deberes e importancia social de los institutores, que por desgracia han permanecido hasta hoy en una humillación lastimosa y perjudicial que contagiaba a los alumnos y perpetuaba en el pueblo el carácter tímido y anonadado⁹⁵.

En el primer número de la Revista, llamada no por coincidencia La Educación Popular, Daniel Proaño aclaraba que el saber pedagógico que aspiraba a desarrollar la Sociedad tenía, a diferencia del practicado por los Hermanos Cristianos, “el carácter de público”. Este nuevo escenario ponía en un primer plano el protagonismo de los institutores laicos en consonancia con el espíritu de participación y movilización propugnado por el catolicismo social de León XIII, quien fue expresamente evocado en este contexto⁹⁶.

⁹⁴ Al respecto la Encíclica menciona que la asociación de la “Santa Infancia de Jesucristo” tenía por objeto “recoger y educar en los hábitos cristianos a los desgraciadísimos niños, cuyos padres constreñidos por la miseria y el hambre, los abandonan bárbaramente...”, *Carta encíclica de S.S. León XIII, Santa Dei, de ayuda a las misiones católicas*, p.3.

⁹⁵ *La Educación Popular*, No. 10, Quito, 10 de marzo de 1982.

⁹⁶ El Gobernador del Cañar en un comunicado dirigido a la Sociedad recalca que el fin de la organización era “estudiar de una manera pública, los ramos que componen la pedagogía, cuyo fin laudable será difundir las luces de la enseñanza católica e ilustrada correspondiendo de esa manera a los deseos de su Santidad Leon XIII, a los de su excelencia el Jefe de Estado...”, *Ibidem.*, p.292.

Lo que podría ser considerado el primer manifiesto de la Sociedad fue difundido en *La Educación Popular* del 30 de abril de 1891. Los puntos expuestos por los institutores se sintetizaron de la siguiente manera:

Los institutores de la capital, deseosos de coadyuvar al infatigable y notorio celo de la Administración actual por el adelanto de la Instrucción Pública, han resuelto asociarse para los progresistas fines que a continuación se puntualiza:

- formación en Pedagogía
- fomentar entre los instructores el estudio de la formación religiosa
- dedicación especial a la geografía y estadísticas locales, para lo que se crearán círculos provinciales
- publicar y difundir cuántas recomendables doctrinas se hayan escrito sobre instrucción primaria⁹⁷.

La apertura a la pedagogía moderna demostrada por la Sociedad no fue simple retórica. Entre los libros que se difundieron constaban tanto *Los Elementos de Pedagogía* de Luis y Martín Restrepo⁹⁸, obra cuya circulación fue recomendada expresamente por el Ministro Elías Laso, como el *Manual de Pedagogía* de A. Daguet, cuyo enfoque de “educación popular” (inspirado tanto en Pestalozzi como en Girard) fue acogido por la Sociedad. La Revista incluía, de otro lado, ejercicios de las “lecciones de cosas” de la colección de Mr. F. Buisson presentada en la Exposición de Filadelfia, y ejemplos tomados de la escuela municipal de Dayton, Ohio⁹⁹. La formación pedagógica empezó a formar parte también de la enseñanza primaria, tal como se evidencia en un testimonio del propio ministro Elías Laso:

La enseñanza de Pedagogía empieza ya a darse en las escuelas; enseñanza completamente descuidada en tiempos anteriores y hoy rudimentaria todavía; pero así empiezan todas las enseñanzas para perfeccionarse después. Hoy se han dado lecciones elementales de Pedagogía no solo en las escuelas principales sino también en las de los suburbios¹⁰⁰.

⁹⁷ Daniel E. Proaño, *La Educación Popular*, Año 1, No.1, Quito, 30 de mayo de 1891, p.8-9. Los primeros ocho institutores egresados del programa de formación docente de la Sociedad fueron enviados a regentar las escuelas de Esmeraldas, que era la provincia más desatendida en el aspecto educativo.

⁹⁸ Este texto fue publicado en sucesivas ediciones en Colombia, durante la etapa llamada de la “Regeneración” (1886-1903), y constituyó uno de sus soportes pedagógicos más importantes. Era un texto afín a la pedagogía moderna pero enmarcado en la ortodoxia católica. Véase al respecto la obra de Javier Sáenz O., Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Vol. 1, Bogotá, Colciencias / Ediciones Foro Nacional por Colombia / Ediciones Uniandes / Editorial Universidad de Antioquia / Clio, 1997, p. 18. Los autores de esta obra incurrir en una confusión al afirmar que el Manual fue adoptado en el Ecuador durante el primer cuarto del siglo XX, como texto oficial de un gobierno conservador

⁹⁹ Sáenz, Saldarriaga y Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía...*

¹⁰⁰ *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública...al Congreso de 1892.*

Articulada a las organizaciones de beneficencia, y también promovida por el Ministro Laso, en Guayaquil tuvo lugar la creación de la “Sociedad Protectora de la Instrucción Pública de la Provincia del Guayas”, que entre sus fines se proponía “proteger, fomentar y perfeccionar la educación y la instrucción en sus diversos ramos, estableciendo principalmente escuelas de profesores”¹⁰¹.

3.4. Los colegios católicos nacionales y la importancia de la educación femenina

Se podría conjeturar, desde la perspectiva de autores que defienden la idea de una continuidad durante el siglo XIX del esquema corporativo colonial, que el progresismo reprodujo esta lógica en su sistema educativo al albergar opciones diferenciadas de instrucción para los distintos grupos sociales en el marco de un republicanismo integrador. Creemos, sin embargo, que la reforma de la educación católica progresista se articuló a nuevos imaginarios sociales inspirados en el reformismo social europeo, adoptado por las congregaciones religiosas que arribaron al Ecuador en la segunda mitad de siglo. Este modelo, efectivamente, ofrecía un conjunto de opciones de estudios que predeterminaba el destino social de la población escolarizada, expresándose de manera particular esta cuestión en el caso de la educación femenina¹⁰².

Aunque no se puede concluir que se trató de un simple trasplante, en tanto es innegable que los contextos sociales y culturales específicos son los que forjan determinadas condiciones de recepción de los modelos, tampoco se debe subestimar el peso de las tradiciones escolares que trajeron consigo las

¹⁰¹ Informe del Presidente del Concejo Municipal de Guayaquil al Jefe Político, *Informe del Ministro de negocios Eclesiásticos, instrucción Pública...al Congreso de 1892*, p.37.

¹⁰² La ley de educación vigente de inspiración liberal, declarada en 1880, prescribía que la enseñanza secundaria se dividiera en dos secciones; la primera comprendía instrucción moral y religiosa, urbanidad, elementos de historia y de geografía (en especial del Ecuador), caligrafía, dibujo lineal, y gimnástica, gramática latina y gramática castellana, gramática francesa. La segunda sección: elementos de retórica y literatura, gramática inglesa, lógica, metafísica general y particular, derecho natural y ética, aritmética, álgebra, geometría plana y del espacio, trigonometría rectilínea y elementos de partida doble, estudio elemental de la física y principios de química.

El artículo 48 disponía que “además de perfeccionar a las niñas en los ramos de instrucción primaria, se les darán nociones más extensas de religión y moral, de aritmética, geografía e historia sagrada y profana, y se les enseñará dibujo, música vocal o instrumental, las labores propias de su sexo, la economía doméstica y, donde fuere posible, alguna o algunas de las lenguas vivas”.

congregaciones católicas, y que prefiguraban unos modelos de escolarización y unas prácticas pedagógicas determinadas. El concepto de “cultura escolar” acuñado por Chervel ayudaría a entender la densidad de estas experiencias pedagógicas previas y su trascendencia en la transformación del medio educativo ecuatoriano al suscitar la emergencia de nuevas subjetividades escolares¹⁰³.

Una primera matización presente en la transferencia de estos modelos al Ecuador tuvo que ver con el irrestricto cumplimiento del principio de gratuidad escolar observado por el progresismo. A nivel de los colegios de varones el sistema de subsidio determinaba que los escolares estudiaran de forma gratuita, independientemente de su condición social o económica, cuestión posiblemente relacionada con la alta valoración que se otorgaba al destino público para el cual se preparaba cierta élite de la población masculina mediante la enseñanza secundaria. A continuación los datos que ilustran este fenómeno.

¹⁰³ A partir de una traducción libre de la definición en francés de este concepto acuñado por Chervel, se puede señalar que la “cultura escolar” comporta dos dimensiones, en primer lugar, el programa oficial prescrito, que es en principio el objeto fundamental; en segundo lugar, el conjunto de efectos culturales no previsibles, engendrados por el sistema escolar de manera independiente, André Chervel, “Des disciplines scolaires à la culture scolaire”, en *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education, Supplementary Series*, Vol. II, Gent C.S.H.P.,(1996), p. 192.

Cuadro 11: Colegios “nacionales” masculinos. 1892

Colegios/ (congregaciones)	Becados / (pensionistas)	alumnos gratuitos	sostenimto estatal sucres	pensiones sucres	fondos propios
San Gabriel de Quito (jesuitas)	34	308	5.904	4.356	
SanAlfonso de Ibarra		80	7.500	52*	800
Bolívar de Ambato (Oblatos)		43	3.000	43*	1.795
Vicente León de Latacunga (Agustinos de El Escorial)		40		40*	5.312
San Pedro de Guaranda		41	4.026	45*	
San Felipe de Riobamba (jesuitas)		100	7.000	147*	
San Bernardo de Loja		67	4.000	283*	4.415
San Luis de Cuenca		86	13.000	300*	600
San Vicente de Guayas	12 (20)	195	10.500	1.600*	10.000**
San Bernardo de Loja		24			1.000
Olmedo de Portoviejo		45	1070		4.800
9 de Octubre de Machala		24	3.000	38.40*	2.000
Seminario de Ibarra		56		30*	3.301
Seminario de Ambato		39		2.112 136*	1600
Seminario de Quito (Lazaristas)		85		4.300*	2.600
Seminario de Cuenca		71		300*	3.580
Seminario de Riobamba		50			5.000
Seminario Mayor Quito	37				5.040
Colegio Mercantil de Bahía (Oblatos)					
Colegio Bolívar de Jipijapa					

Elaboración propia. *matrículas y derechos de exámenes/ **fondos de exportación del cacao

Fuentes: “Documentos. Censos Escolares”. Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública...al congreso constitucional de 1892.

Dos aspectos de suma importancia se desprenden de la lectura de este cuadro. Se confirma, por un lado, que la educación masculina era gratuita prácticamente en su totalidad, lo cual abre la posibilidad de que la enseñanza secundaria haya sido un espacio abierto a distintos sectores sociales. Se destaca, de otro, que el sostenimiento de la misma provenía de fondos del Estado principalmente, además de revelar un rubro de “fondos propios” consistentes, al parecer, en asignaciones otorgadas por disposición oficial. En general el grueso del sostenimiento no tenía que ver con la propiedad agraria tradicional¹⁰⁴, salvo el caso del legendario Colegio Vicente León de Latacunga que poseía tres haciendas, con cuyas rentas se lograba financiar otros centros educativos. Las municipalidades, de todas maneras, se veían abocadas a participar en el sostenimiento a través de arriendos de locales, por ejemplo.

A diferencia del pensum de los colegios femeninos, el de varones comportaba cierta uniformidad, al mantener en todos los casos la estructura de las tres ramas clásicas de la enseñanza secundaria: humanidades, retórica o literatura y filosofía, con mayor o menor amplitud, según fuera el estatus de la cabecera provincial en la que estaba establecida la institución. Existían no obstante diferencias notables en lo concerniente a la inclusión o no, tanto de materias preparatorias y “accesorias” –que muchas veces tenían un sentido de habilitación laboral– como de asignaturas relacionadas con las ciencias modernas –Física y Química– o los idiomas. Forzosamente se aprendía el Francés y de manera eventual el Latín y el Inglés¹⁰⁵. Si algún rasgo –aunque no demasiado acusado– diferenciaba a los colegios nacionales de los seminarios, era el sentido más práctico y utilitario del pensum de los primeros respecto del más especulativo de

¹⁰⁴ Hay que puntualizar que los Seminarios ofrecían enseñanza secundaria y que buena parte de su planta docente estaba integrada por profesores seculares.

¹⁰⁵ El caso del Colegio San Vicente de Guayaquil, financiado con las rentas del cacao, contemplaba entre las materias varios niveles de Inglés, circunstancia excepcional que seguramente tenía que ver con demandas de las élites costeñas, cuyo vínculo con el comercio y la economía de exportación exigía este aprendizaje. En cuanto a la enseñanza del Latín, los ministros progresistas fueron extremadamente críticos e hicieron esfuerzos por erradicarlo del pensum de los colegios, por cuanto no constituía un conocimiento útil. Hubo casos aislados de Colegios locales cuyos pensum no incluyeron enseñanza del idioma.

los segundos. Como un caso singular y aislado, en el colegio San Vicente de Guayas se logró inaugurar una Escuela Normal de Institutores en 1893¹⁰⁶.

La escolarización católica no se fundaba en una representación única del sujeto escolarizado, sino en representaciones heterogéneas plasmadas en programas de estudios que definían destinos sociales o laborales diferenciados de acuerdo a la diversidad de actores. El patrón básico de diferenciación vinculado a las posibilidades económicas y la condición social de los estudiantes, estaba consignado en dos formas de clasificación a partir de las cuales se organizaba no solo la información de los registros escolares sino la relación de los alumnos con el pensum. La primera clasificación era la de internos/externos y, la segunda, la de becarios (o bequistas)/ gratuitos/pensionados. Resulta sumamente curioso que estas diferenciaciones no habituales en los colegios de varones sí fueran variables condicionantes en los de niñas o señoritas, como se ilustra a continuación:

¹⁰⁶ *Informe del Ministro de Instrucción Pública, al Excmo. St. Presidente de la República, 1893*, Quito, p. 129.

Cuadro 12: Condición de las niñas y sostenimiento de los colegios femeninos. 1894

Colegio de niñas o señoritas de Congregaciones	becas	gratuitas	pensionadas	fondo nacional	fondo municipal	fondo pensiones	huérfanas becas
1.HH de los Sagrados Corazones. Quito	67	237	123	2150		3650	
2.HH de la Providencia. Quito	24	8	188	1344		384*	73
3.HH del Buen Pastor. Quito			53	2496		2508	35
4. HH Caridad.San Carlos. Quito		663 **		964			
4. HH Betlemitas. Carchi		152	13	631		520	
5. HH Betlemitas. Ibarra	28	30	5	3000	967	392	
6.HH Caridad. Ibarra							
7.HH de la Caridad. Otavalo		249		4000			
8.HH Betlemitas. Latacunga	14	36	2	2000	531	900*	
9.HH Providencia de Ambato		12	39	4000		800	
10.HH de Mariana de Jesús. Pelileo		220		840	648		
11.HH de Mariana de Jesús Riobamba	21	22	37	1000			
12.HH dela Caridad (Riobamba)							
13.HH. Mariana de Jesús.Guano	7	200		350	600		
14. Oblatas. Colta		200		1152	96		
14.HHProvid.(Colegio y Orfanato) Azogues	24	504	18	6000	1440	976	
15.HH de los Sagrados Corazones. Cuenca	35	120	45	3360	144	2455	
16. HH de Mariana de Jesús. Loja	10	62	12	6000		960	6
17. HH del Buen Pastor. Guaranda		80	57	3651		928	
18. HH Sagrados Corazones. Guayas	25	30	15	5956		5356	14

Elaboración propia.*incluyen rubros de fondos propios. Fuente: Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos, Instrucción Pública...al Congreso Constitucional de 1892; Informe del Ministro de Instrucción Pública, Negocios Eclesiásticos, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística al Congreso Constitucional de 1894.

Como bien se puede observar, los colegios femeninos se extendieron a casi todas las provincias del país y superaban en número a los de varones. Pero la

situación antes descrita respecto al principio de gratuidad imperante en los colegios de varones marca diferencias claras con los colegios femeninos, más diversificados internamente y sostenidos con fondos municipales. Excepcionalmente la Casa de Huérfanas de la Providencia poseía una hacienda que les había adjudicado García Moreno.

Esta gran diversificación de la condición social de las niñas escolarizadas poseía su correlato en la oferta académica. Se comparan en el cuadro que sigue las diferencias que los pensum comportan dentro de una misma institución, en este caso el Colegio Sagrados Corazones de Quito:

Cuadro 13: Pensum de colegios femeninos. SSCC de Quito. 1892

Pensum para Internas	Pensum para Externas	Pensum para Gratuitas
-Instrucción religiosa	-Instrucción religiosa	1ª clase
-Historia Sagrada	-Historia Sagrada	-Instrucción religiosa
-Urbanidad	-Urbanidad	-Historia Santa
-Caligrafía	-Lectura Castellana	-Lectura Castellana
-Aritmética y Algebra	-Caligrafía	-Caligrafía
-Gramática Castellana	-Aritmética	-Aritmética
-Geometría	-Gramática Castellana	-Gramática Castellana
-Geografía Universal	-Geografía Universal	-Geografía Universal
-Geografía del Ecuador	-Francés	-Costura y bordados
-Historia Profana	-Costura y Bordados	2ª clase
-Historia Natural	-Piano	-Instrucción religiosa
-Física		-Lectura Castellana
-Cosmografía		-Caligrafía
-Estilo Epistolar		-Aritmética
-Literatura		-Gramática Castellana
-Francés		-Costura
-Costura y Bordados		Clase ínfima
-Piano		-Instrucción religiosa
-Dibujo		-Lectura
-Flores artificiales		-Aritmética

Elaboración propia. Fuente: Informe del Ministro de Negocios eclesiásticos, Instrucción Pública...al Congreso Constitucional de 1892.

La clasificación entre Ínfima, Media y Suprema definía los ciclos del currículo organizados secuencialmente en los pensum de los colegios femeninos. En el caso que analizamos, las mismas asignaturas se repiten en todos los ciclos. En el de gratuitas se observa, en cambio, que las asignaturas aumentan en número a medida que progresan los niveles, mientras de forma paralela el número de alumnas decrece significativamente. La totalidad de alumnas gratuitas (273) que

recibía el colegio se congregan precisamente en torno a este pensum; con cerca de 100 estudiantes concentradas en la clase ínfima, que era el nivel más rudimentario. La diferencia que los pensum de internas y externas demuestran en extensión y profundidad tiene que ver con las diversas condiciones de las alumnas. Las internas eran en su mayoría pensionistas y estudiaban con el pensum completo.

Entre el Colegio de los Sagrados Corazones y el de la Providencia, ambos considerados los más prestigiosos en la educación femenina, existían diferencias en la oferta de asignaturas, fuera del tronco común que compartían. Específicamente, la Providencia ofrecía para las internas, en su mayoría pensionistas y becadas, Lectura y Declamación, Literatura y Estilo, Sistema Métrico, Etnografía, Teneduría de Libros, Música vocal. Las externas, entre las que se encontraban tanto pensionistas –que eran la mayoría– como gratuitas, estudiaban un currículo mucho más restringido, muy similar al de las huérfanas.

Se puede concluir que la oferta curricular católica no obedecía a un patrón único, porque era resultado seguramente de una combinación entre la tradición pedagógica de cada congregación –cuya planta docente estaba constituida generalmente por las mismas religiosas– y la adaptación a las demandas específicas de los entornos sociales de cada institución¹⁰⁷. La oferta también variaba de acuerdo al rango de las ciudades. El colegio de las Betlemitas de Ibarra ofrecía un pensum más corto para las internas, en el que sin embargo se incluían otras asignaturas como, por ejemplo, Retórica, Inglés, Geografía Descriptiva y Política. En el caso de este colegio, la totalidad de las alumnas gratuitas correspondía a la categoría de externas. Tampoco estuvo ausente la “gimnástica”, relacionada al enfoque higienista que empezaba a predominar en los informes relativos a las condiciones materiales de los planteles –cuestión más acusada en el caso de los femeninos– como reflejo de una preocupación creciente por el canon corporal de la población escolarizada, tema mencionado líneas atrás en referencia a la población indígena¹⁰⁸. La tesis del fortalecimiento corporal implicaba además

¹⁰⁷ Se mencionó antes que fue aprobada en 1892 una nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública, que fijaba el currículo de la educación de varones y de mujeres. Sabemos que fue difícil para los colegios concretar su aplicación.

¹⁰⁸ Roberto Espinoza manifestaba que la educación debe ser física, moral e intelectual y que el aprendizaje de un oficio debía ser de la mayor importancia. Afirmaba que el ramo de gimnasia era de absoluta necesidad para los niños: “El trabajo constante y moderado, intelectual y corporal (...)”

una apuesta por involucrar a las élites en el parámetro de los oficios mecánicos útiles. El desprecio tradicional que las “familias acaudaladas” habían demostrado hacia el trabajo práctico era considerada por el Ministro Laso “una de las muchas miserias de las riquezas, porque en la opulencia suprema –decía– hay también miserias supremas”¹⁰⁹.

Los pensum reflejaban modelos de construcción de la subjetividad femenina determinados sin duda por la hegemonía de la estructura patriarcal. Pero sin dejar de admitir que éste era el telón de fondo, es interesante constatar que, más allá del currículo prescrito, se plantearon distintas discursividades de género que no necesariamente se articulaban a representaciones sobre el rol meramente reproductivo de la mujer y su condición de esposa confinada al hogar. Descontando aquellos programas que formaban a las niñas para engrosar la servidumbre de las clases propietarias –caso de las gratuitas del Buen Pastor–¹¹⁰, la oferta de ciertas asignaturas predeterminaba también posibilidades de trabajo que prometían cierto nivel de autonomía, como Teneduría de Libros, Pedagogía¹¹¹ Inglés, Dibujo lineal de adorno, Caligrafía y otras de carácter artesanal como Costura y Bordado, Flores Artificiales. En esta línea, el Colegio Mariana de Jesús de Loja publicitaba en su pensum “labores de mano, bordados de oro, falfillas, seda, etc y otros objetos de fantasía”, Además de “tejidos de medias, bufandas, pañolones...”

Para las autoridades éstos eran conocimientos útiles que gozaban de legitimidad al formar parte del repertorio de oficios propiamente femeninos que la instrucción pública avalaba. Pero ante la posibilidad de que las mujeres invadieran

produce inapreciables ventajas; fuera del hábito de laboriosidad que con ello se adquiere, se alcanza también a mejorar y purificar el alma, fortaleciéndola para sobrellevar resignada las grandes penalidades de la vida y alejándola de la bajeza y el envilecimiento a que conducen la pereza e inanición”, Informe del Subdirector de Instrucción Pública de la Provincia de Pichincha, *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública...al Congreso de 1892*, p.59.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ El Colegio del Buen Pastor se diversificaba entre alumnas internas pensionistas, cuyo número (53) era mayor que el de la sección de huérfanas subsidiadas por el Estado (35). El Ministro naturalizaba la distinta educación que se brindaba a las huérfanas con el siguiente argumento: “Natural es que la enseñanza para estas niñas sea diferente de la que reciben las del Colegio, trayendo a la cuenta la distinta posición social que más tarde ocuparán”.La instrucción de las huérfanas para las tareas de servidumbre se impartía en la Casa de San Carlos-incluida en un cuadro anterior- atendida por las Hermanas de la Caridad Asistían de 500 a 600 niñas pobres que recibían clases de bordado, costura, lavado y planchado, servicios que el establecimiento ofrecía también para el público en general, *Ibidem.*, p.64-67.

¹¹¹ Consta en el pensum del Colegio Sagrados Corazones de Guayaquil, destinado a las internas.

el dominio masculino de los saberes especulativos y científicos, las autoridades explícitamente demostraron una posición crítica que también implicaba una cierta censura a prácticas educativas de las congregaciones femeninas y al propio ejercicio docente de las religiosas.

No quisiéramos cerrar este capítulo sin enfatizar en que la apertura a un modelo socialmente diversificado de instrucción y el sentido misional expansivo infundido por el progresismo fueron estrategias clave para la instrumentación del notable nivel de cobertura escolar que alcanzó el Ecuador en este período. De hecho, en medio de la crisis de recursos que se produjo en 1893, no solo se acentuó el compromiso de los municipios sino que se intentó compensar el problema con la creación de escuelas primarias a cargo de los párrocos de los pueblos, medida que al parecer tuvo éxito en ciertas provincias. El Ministro Quiñones, sucesor de Laso, señalaba en su informe al Congreso de ese año que no era menester aumentar el número de escuelas porque en sus palabras “casi no hay lugar de alguna consideración en la República, si se exceptúan las regiones orientales y la provincia de Esmeraldas, que no tenga ya su plantel de enseñanza primaria”. Interesa transcribir en este punto el testimonio del Subdirector de Pichincha en relación a que la expansión escolar estaba exigiendo una reclasificación de los planteles de acuerdo a un pensum diferenciado según las necesidades de aprendizaje de cada lugar, considerando que las enseñanzas básicas debían ser “Religión, buena lectura, escritura, la parte primera de la gramática, las cuatro operaciones de enteros y quebrados en Aritmética y conocimientos generales de Geografía e Historia Patria”¹¹².

Sobre este punto nos interesa introducir un aspecto relativo a la tendencia que fue surgiendo dentro de la escuela progresista de un tipo de prácticas escolares que empezaban a entrar en conflicto con el pragmatismo de las políticas educativas oficiales. La propuesta del Subdirector de Pichincha de reducir el currículo formaba parte de una reacción contra la erudición e inutilidad del pensum primario. Reproducimos por su singularidad el argumento que esgrimió dicho funcionario:

¹¹² *Informe del Ministro de Instrucción Pública, etc. Al Excmo. Sr. Presidente de la República, 1893.*

No puedo negar que apenas hay cosa más angustiosa para mí que contemplar niños eruditos a la violeta, sabios de temprana edad, que así introducen el pie en el terreno de los conocimientos sencillos como tratan de pasearse en los campos de ciencias profundas y cuyas nociones más generales apenas están al alcance de las inteligencias infantiles (...) es de oír a los niños de escuela y aún en los campos, contestar cuando se les pregunta hasta dónde han llegado en el aprendizaje, contestar digo, no hasta tal o cual parte de la Gramática o de la Aritmética, sino “ya estoy en ocho, diez y hasta doce libros”¹¹³.

Este testimonio pone al descubierto la existencia de una cultura escolar favorable a la emergencia de subjetividades infantiles que rebasaban los límites de las representaciones instrumentales de la escuela, difundidas desde la esfera oficial. Esta cuestión cobraba aún más trascendencia al tratarse de niños campesinos, para quienes se les tenía reservados aprendizajes sumamente básicos, que no debían llevar sus horizontes de expectativas más allá de su condición social. La influencia de una cultura escolar que se escapaba de la voluntad oficial, promoviendo emergencias sociales no deseadas, surgió también en el caso de mujeres que, como hemos señalado con anterioridad, lograban apropiarse de saberes no correspondientes con las naturalizadas desigualdades de género. Aunque reconocía que la ilustración de las jóvenes era necesaria para convertirlas en “dignas madres de esclarecidos hijos”, el mencionado Subdirector recomendaba:

Que quizás hay exceso en cuanto a la cantidad de cosas que se aprenden, o por lo menos en cuanto a la extensión que se da a cada una de ellas. El afán de proporcionar mayor ilustración a las niñas, por parte de las maestras y el deseo de las alumnas y los padres de familia de abarcar el mayor número de conocimientos posible, ha inducido a este desarrollo tan extenso en el aprendizaje de las materias y por lo mismo es mi deber llamar la atención de US.H. sobre este particular”¹¹⁴.

Traemos a colación nuevamente aquí el tema del rol de las religiosas docentes en la formación erudita de las escolares que asistían a sus colegios, por el necesario contraste que habrá que establecer entre esta tendencia y las restricciones que los liberales impondrán a la misma más tarde, y que demuestran que el sentido positivista y utilitario de las autoridades progresistas se reprodujo con la educación laica, impidiendo que las representaciones de la mujer trascendieran las limitaciones de género impuestas socialmente.

¹¹³ *Informe del Ministro de Instrucción Pública...*, p.43.

¹¹⁴ *Ibidem.*, p. 48.

Por la importancia que tiene para la comprensión de los fenómenos que estudiamos en el siguiente capítulo, concluimos enfatizando que la alianza entre el Estado y las municipalidades reflejó un carácter peculiar del Estado católico progresista, en el cual estas corporaciones actuaron de forma un tanto independiente del poder central, dentro de un marco de gran legitimidad local. Este aspecto tendrá un peso decisivo en la discusión sobre la secularización de la enseñanza en plena época liberal y en los sentidos contradictorios de lo público que se planteó la esfera de la educación laica.

Capítulo cuarto

Reforma educativa y revolución liberal

4. 1. Educación y ciudadanía en el proyecto educativo liberal

A doce años de transcurrida la revolución liberal (1895) el Ministro de Instrucción Alfredo Monge declaraba en su informe de 1907 al Congreso que la educación pública se hallaba en un estado deplorable, “al borde del precipicio” en sus propias palabras. No se había logrado la unificación de la enseñanza, la escolarización no era una preocupación estatal, las escuelas carecían de infraestructura adecuada y practicaban métodos de enseñanza tradicionales, los maestros no estaban preparados y el Estado laico todavía se disputaba con la iglesia la influencia sobre el sistema escolar. Por último, una gran parte del informe se destinaba al análisis crítico de la ley vigente de instrucción pública. ¿Qué había pasado?

Como si se tratara de un discurso inmovilizado en el tiempo, el ministro hacía suyas todavía ciertas consignas que el progresismo había enarbolado en el siglo XIX al proponer las máximas que debían orientar el engrandecimiento y el progreso del país: vías de comunicación y educación. Las primeras, consideradas las venas por donde circulaba la vitalidad económica y poblacional de la nación. La segunda, reivindicada también pero con connotaciones propias del contexto liberal ecuatoriano, al considerarla un factor de civilización que además de combatir la “ignorancia”, se veía como un instrumento indispensable para poder superar las determinaciones heredadas (“los vicios de la sangre latina”), haciendo de la escuela la “base de la regeneración política y social”. La reforma científica y experimental de la educación, de tintes universalistas, se valoraba en este discurso como un mecanismo civilizador y emancipador respecto del conocimiento especulativo extranjerizante, que había sido difundido por la educación católica. El saber debía ser útil en la perspectiva de formar un individuo imbuido de la racionalidad moderna de tipo práctico e instrumental.

Estas altísimas expectativas chocaban en opinión de Monge con la indiferencia generalizada ante la problemática educativa, y esto a solo un año de la oficialización del carácter laico de la educación (1906) proclamado por el liberalismo, que ha pasado a constituir para la historiografía el hito definitivo en el establecimiento del laicismo en el Ecuador. Le parecía al Ministro que a esas alturas el problema ya no era el incremento de la cobertura escolar o el número de alumnos matriculados, como habían pensado en su momento los ministros Laso y Espinoza del Progresismo –a quienes evoca explícitamente-, sino la “calidad” de la educación. Monge señalaba las limitaciones que encontraba en el camino la “pedagogía moderna” para desplazar a la educación clerical, que irónicamente fue bendecida por el liberalismo mediante la fórmula de la “libertad de enseñanza” consignada por los mismos radicales en la ley de educación y en la Constitución¹. Monge instalaba esta crítica en el contexto de tendencias internacionales favorables a la educación laica, desde estrictos principios liberales que promulgaban no la desaparición de la enseñanza particular, garantizada por las libertades individuales, sino la erradicación de la religión en el sistema fiscal. A la vez elogiaba el ejemplo del apoyo privado a la educación practicado en Estados Unidos, como un modelo que debía seguirse en el Ecuador.

En el discurso de Monge estaban reflejadas las contradicciones del laicismo. Su defensa del principio liberal de la libertad de enseñanza, estaba reñida con el anticlericalismo encarnado en la secularización, que era el factor que verdaderamente había llevado a la privatización y autonomización de la enseñanza católica, dentro del nuevo ámbito de la “enseñanza libre”.

Detrás de las apasionadas diatribas en contra de lo que Monge consideraba una nefasta influencia del clero en la educación y en las posibilidades transformadoras de la reforma educativa, lo que en realidad se ventilaba era una crítica, compartida por

¹ En palabras textuales: “La madre de la libertad, la republicana Francia, no creyó atacar los derechos individuales, al abolir la libertad de enseñanza; pero nuestros radicales legisladores, sí que lo creyeron y en el primer renglón del artículo 16, de la Carta Fundamental, se lee esta sarcástica frase “La enseñanza es libre”. Sí muy libres son los clérigos y monjas de seguir en su negra labor y con intrigas, farsas y todo ese funesto mecanismo de pavorosas maquinaciones, laborar contra el Estado, contra la República dentro del Estado mismo...”, *Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación*, Quito, Imprenta Nacional, 1907, p.25.

muchos funcionarios de la época, a la incapacidad del gobierno y la legislatura liberales de crear una estructura institucional articulada y unificada de la gestión escolar, cuestión que se expresa en las vacilaciones que demostraron los gobernantes liberales a la hora de decidir si se debía centralizar o descentralizar la gestión gubernamental, un aspecto subrayado por Gabriela Ossenbach como impedimento para la unificación del aparato educativo laico². Pero más allá de esto, el sistema adolecía de una verdadera desarticulación, que remitía tanto a la vigencia de tradiciones corporativas que habían afianzado el papel de las municipalidades en la gestión educativa local, como a prácticas liberales relacionadas con la preservación de la esfera privada y con el principio de la limitación del poder³. Estos aspectos constituyeron, justamente, el marco de discusión para la formulación del artículo 16 de la Constitución, destinado a oficializar la educación laica en el seno de la Convención de 1906, cuestión que analizamos en el presente capítulo.

Trasladando esta problemática al proyecto liberal en su conjunto, nos preguntamos si esta situación de evidente desarticulación de la institucionalidad escolar no ponía en cuestión la capacidad unificadora del mismo proyecto político liberal, sin dejar de reconocer que el laicismo movilizó a la sociedad, fortaleció el Estado laico, y contribuyó con un nuevo significado de patria alternativo al catolicismo⁴. Pero considerando que estaba en juego un sentido renovado de nación y de ciudadanía, la pregunta que se deriva de esta reflexión es ¿hasta qué punto fue

² 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 Doctoral, UNED, 1988 (inédito), p.346.

³ Desde esta perspectiva planteamos una discrepancia con los estudios que explican las debilidades del proyecto liberal básicamente a partir de sus elementos deficitarios, como falta de recursos, presupuestos, debilidad en la acción gubernamental, errores políticos, adversidad. Nos referimos a los trabajos de Jorge Gómez, *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*, Abya Yala, Quito, 1993; Katerinne Orquera, "La agenda de los gobiernos liberales-radicales respecto de la Instrucción Pública, especialmente de las mujeres (1895-1912)", tesis de maestría, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2013 (inédito); Emmanuelle Sinardet, "La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador 1895-1925", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13 (1998-1999).

⁴ Gabriela Ossenbach, "Formación de los sistemas educativos..."; de la misma autora "La educación laica en las reformas liberales del Ecuador entre 1897 y 1912", *Ecole et eglise en Espagne et en Amérique latine, aspects idéologiques et institutionnels*, Actes du Colloque de Tours (4-6 décembre 1987), Université de Tours. Una visión de conjunto de este período se encuentra en la obra fundamental de Enrique Ayala Mora, *Historia de la revolución liberal ecuatoriana*, Quito, Corporación Editora nacional / Taller de Estudios Históricos, 1994.

posible pensar un concepto unificado de nación desde la perspectiva de del liberalismo ecuatoriano que triunfa con la revolución de 1895? y cómo esa cuestión incidió en determinadas prácticas de escolarización vinculadas a dinámicas de inclusión/exclusión y en la idea de una educación verdaderamente pública, que en la práctica terminó, al parecer, solo siendo laica? ⁵

El presente capítulo intenta responder a estas preguntas a partir de proponer que los elementos centrales que conforman al carácter del proyecto educativo liberal introducen, antes que sentidos unificadores, elementos de fractura y de tensión que quedarán irresueltos. El laicismo divide y polariza, al disputarse la identidad nacional con el catolicismo que permanece vigente en el ámbito de la enseñanza libre y de la educación apoyada por consejos locales. Al mismo tiempo, el liberalismo está revelando una suerte de inconsecuencia ideológica –tal vez en clave republicana– al seguir amparando los convenios de las corporaciones municipales con la educación católica, después de la declaración de la enseñanza laica.

De otro lado, se encuentra que el sujeto que aspiraba formar la educación laica no era ya el sujeto inmerso en las articulaciones sociales integradoras que caracterizaron república católica. La representación del sujeto escolarizado pestalozziano, construido por la pedagogía moderna de la etapa liberal, se encarnaba en la imagen de un niño solitario, responsable frente a su propio aprendizaje y a su destino social irremediabilmente marcado por el impulso al progreso⁶. Lo interesante es que el lenguaje político incorporó esta representación al nuevo sentido de ciudadanía desarrollado por la revolución liberal. Ideólogos del régimen, como José Peralta, ministro de Instrucción en el primer gobierno alfarista, no dudaron en apelar

⁵ Enrique Ayala reconoce que bajo la administración liberal el Estado no tuvo el control de la educación, pese a que la financiaba, véase *Historia de la revolución liberal...*, p. 293.

⁶ Javier Sáenz Obregón, Oscar. Saldarriaga y Armando. Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 1, Bogotá, Colciencias / Ediciones Foro Nacional por Colombia / Ediciones Uniandes / Editorial Universidad de Antioquia, 1997, p.28. En esta obra se recalca que el método pestalozziano mostraba que el aprender es una experiencia intransferible y supone un individuo solo sin apelación, “inmerso en un océano de intuiciones confusas”. Aunque esto supondría una actitud activa de parte del niño, en realidad ésta sigue siendo pasiva, en tanto se concibe el conocimiento como la impresión de los objetos del mundo en la mente del sujeto.

a la enseñanza intuitiva para marcar diferencias con la pedagogía católica⁷. La pedagogía intuitiva permitía, en el escenario de despegue de la revolución liberal, inducir y refundar una mirada nueva del mundo a partir de la observación y la percepción sensorial individual, reeditando de alguna manera la lógica de la experiencia ilustrada de principios del siglo XIX. En gran parte esta lógica estaba nutrida ahora de saberes científicos experimentales que ensayaban concepciones psicologistas y biologicistas del sujeto moderno y de su condición moral, propias, de acuerdo a ciertos autores, del carácter ecléctico del positivismo ecuatoriano⁸.

El mismo sentido de individualidad se advierte en la representación del sujeto portador de derechos y libertades que, en versión ecuatoriana, aparece fuertemente determinada por los condicionamientos civilizatorios y regeneradores predicados no solo desde el discurso positivista, sino desde las tradiciones contraculturales de los proyectos educativos nacionales. La evidente carga antihistoricista de estos elementos se compensó, en cierta forma, con el neohispanismo que intelectuales y pedagogos laicos abrazaron, en respuesta a la necesidad de reinterpretar las raíces históricas de la nación⁹. Una iniciativa que entraba en franca contradicción, paradójicamente, tanto con el laicismo como con el propio ideario positivista, que imaginaba la historia nacional inmersa en un proceso evolutivo de características universales, transitando de la barbarie a la civilización gracias al impulso de la conciencia moderna. El nuevo sujeto imaginado por la educación laica se enmarcará en este tipo de representaciones, que se analizan en el capítulo quinto a propósito de la visión pedagógica positivista presente en la obra del pedagogo Fernando Pons.

⁷ José Peralta comulgaba con la modernidad liberal pero desde una perspectiva que abogaba por encontrar formas de reconciliación con la identidad nacional católica. Juan J. Paz y Miño Cepeda concluye que su posición liberal estuvo fuertemente matizada por el anticlericalismo, pero a la vez era un firme defensor de las libertades y la tolerancia, ver del autor "La historicidad de Peralta" , en <http://www.afese.com/img/revistas/revista16/historicidad.pdf>

⁸ Sobre el eclecticismo positivista en el Ecuador consultar Arturo Andrés Roig, *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*, 3ra. Ed., Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2013, p.118-119.

⁹ Guillermo Bustos, "La urdimbre de la historia patria. Escritura de la historia, rituales de memoria y nacionalismo en el Ecuador (1870-1950)", tesis para la obtención del PhD, Ann Arbor, Universidad de Michigan, 2011 (inédita). Según este autor, el hispanismo se convierte en "el marco narrativo del pasado" mediante el cual la nación articula un relato de descendencia", p.148-149.

En cuanto a cómo se construyó la diferencia de género, cabe hacer algunos señalamientos que ponen en duda que el discurso oficial revolucionario haya otorgado legitimidad moral e intelectual a la mujer, como un actor social emergente y en vías de emancipación, en el marco de las supuestas políticas igualitaristas proclamadas por la revolución liberal. No fueron pocos los funcionarios e intelectuales del liberalismo que usaron el discurso de la integración de la mujer a la educación laica para resignificar su condición de subordinación dentro de un nuevo orden, que no dejaba de poseer características patriarcales¹⁰. ¿Por qué, si no, el Ministro Monge, antes citado, consideraba una amenaza que la mujer surgida de la enseñanza católica, exhibiera conocimientos en ramos que no correspondían a su sexo? Sus palabras textuales en este sentido fueron:

Si la diferencia física entre el hombre y la mujer es bastante grande, como lo acabamos de ver, ella se convierte en un abismo en lo referente a la parte moral (...) En la inteligencia de la mujer impera la imaginación; en la del hombre la razón (...) Debemos aspirar a formar del hombre un buen ciudadano útil a la sociedad y la familia. Debemos anhelar dar a la mujer una sólida educación para que llegue a ser hija sumisa y obediente, esposa fiel y madre tierna y amorosa(...) Los efectos de la antigua y actual escuela entre nosotros son palpables, las que bordan y dibujan, no saben coser ni zurcir menos cortar una falda o adornar el sombrero, las que saben que H2O es la forma química del agua, las que saben la enunciación de los problemas de Pitágoras o Newton, la que conoce las propiedades de los cuerpos, las que nos hablan de luz propia, de luz cenicienta, de astros y satélites, las que nos tratan con mucha soltura de las clasificaciones zoológicas, ¡oh sarcasmo! No saben escribir cuatro palabras sin diez errores de ortografía, ni saben por dónde se coge la plancha, ni por dónde se toma la sartén¹¹

¿Qué tipo de alternativa de construcción de la ciudadanía forjó el liberalismo triunfante en 1895, a partir de representaciones que naturalizaban la subordinación del niño, de la mujer y de sociedades cuya diferencia cultural era visualizada como analfabetismo? Algunos de estos elementos en tensión, que interrogan la posibilidad, en la etapa liberal de la transición del siglo XIX al XX, de un Estado nación unitario y de

¹⁰ Las coincidencias entre conservadores y liberales en el plano de las visiones patriarcales que compartían han sido demostradas por los trabajos de Martha Moscoso, "Discurso religioso y discurso liberal: mujeres sumisas", en Marta Moscoso (ed.), *Y el amor no era todo... mujeres, imágenes y conflictos*, Quito, Abya-Yala, 1996; Ana María Goetschel, "Educación e imágenes de la Mujer", en Martha Moscoso (edit.), *Y el amor no era todo... mujeres, imágenes y conflictos*, Cayambe, Abya-Yala, Quito, 1996; de la misma autora, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*. Quito en la primera mitad del siglo XX, Quito, Flacso / Abya-Yala, 2007.

¹¹ *Informe del Ministro...1907*, p. 40.

un sistema educativo nacional articulado e igualitarista, se examinan a continuación mediante el análisis de los debates desarrollados por la convención de 1906 sobre el carácter de la nación y la secularización de la enseñanza. Al mismo tiempo, en base a información oficial de instrucción pública y comunicaciones generadas por los propios planteles educativos, se explora el modelo de escolarización del liberalismo antes y después de la oficialización de la enseñanza laica, con el fin de analizar cambios y continuidades a nivel de las dinámicas de inclusión/exclusión que genera y reproduce.

4.2. El debate de 1906: nación y secularización de la enseñanza

¿La soberanía reside en el pueblo o en la nación?

La Convención de 1906, que ha pasado a ser célebre por la promulgación de la educación laica, fue también un espacio de redefinición y reconstrucción de los principios doctrinales del liberalismo ecuatoriano, en tanto generó una discusión importante entre tendencias liberales contrapuestas respecto a premisas políticas básicas como la naturaleza de la soberanía y el carácter de la ciudadanía. Las reflexiones de Mercedes Prieto revelaron ya hace algunos años la importancia que esta Convención tuvo en la construcción de representaciones de la inferioridad indígena que moldearon el carácter de la comunidad imaginada nacional¹².

La discusión sobre la soberanía era fundamental para redefinir el orden político que los liberales aspiraban a concretar a través de la nueva Constitución. Habían transcurrido más de 10 años desde el golpe de 1895 y la segunda presidencia de Alfaro despuntaba como un renovado punto de partida de la revolución, frente al desencanto que supuso en opinión del mismo Alfaro el gobierno de su antecesor Leonidas Plaza, a quien consideraba un traidor. La Convención de 1906 debía restablecer el marco normativo necesario para concretar las aspiraciones liberales de

¹² Mercedes Prieto, *Liberalismo y temor. Imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador poscolonial, 1895-1950*, Flacso / Abya Yala, Quito, 2004.

situar al país en el concierto de las naciones que enarbolaban la democracia liberal como estandarte del orden y el progreso. Esto significaba transformar el marco constitucional de 1897 que guardaba demasiadas cercanías con el modelo católico.

La discusión acerca de la soberanía generó, a esas alturas, diferencias notables entre los diputados liberales de la Convención de 1906, que se plasmaron en dos tendencias fundamentales, una de carácter estatista y otra más afín a la defensa de las libertades¹³. La estatista, dominante, reflejaba la posición de la comisión redactora de la Constitución, encabezada por Juan Benigno Vela, viejo político liberal radical, quien argumentaba que la soberanía debía residir en la nación, principio que había sido consagrado ya en la tradición constitucionalista ecuatoriana. La segunda tendencia, minoritaria, sostenía que había llegado el momento de dar el giro hacia una concepción de la soberanía fundamentada en el pueblo.

El debate demostraba que la discusión de fondo tenía que ver con concepciones distintas respecto a las cualidades políticas de los actores sociales; es decir a su capacidad de autogobernarse, reeditándose así preocupaciones colonialistas del siglo XVI, en las cuales tal argumento había sido puesto en juego para juzgar la legitimidad o ilegitimidad de la conquista española.

Para la tendencia encabezada por Vela, el “pueblo” en el Ecuador era una pura abstracción, algo inexistente, en tanto el requisito de saber leer y escribir para lograr la condición de ciudadanía era virtualmente inalcanzable para la gran mayoría analfabeta. Apelando a Stuart Mill, llegó a sostener que este factor inhabilitaba al pueblo para administrarse a sí mismo, en otras palabras, para ser soberano. La alternativa según esta tendencia era que la soberanía residiera en la “nación”, es decir en los “ciudadanos”, concebidos como los únicos sujetos que podían estar formalmente articulados al orden político. Esta visión de la nación se articulaba, por añadidura, a una concepción jerárquica de la relación existente entre “ciudadanos” y “pueblos”. Vela fundamentó esta jerarquía en el caso del estatuto especial que el Ecuador había otorgado al territorio oriental, a cuya población se le desconocía la

¹³ *Actas de la Convención Nacional de 1906.*

facultad de autogobierno en tanto su condición se asimilaba a la categoría de “pueblos” o “tribus”, sinónimos de “barbarie”. Es decir, de acuerdo al planteamiento de la posición liberal estatista de Vela, se concebían dos maneras de ser ecuatorianos: los ciudadanos, que gozaban de una relación formal con la política, y los pueblos, que estaban excluidos de ella. Aunque sin tratarse de una relación mecánica ni determinista, de alguna manera esta concepción cobrará cuerpo en el esquema jerárquico y desigual de expansión territorial que desarrolla el sistema educativo laico.

La tendencia opuesta levantó una severa crítica contra el concepto de soberanía fundado en la nación; al que consideraba una reminiscencia de la “Carta Fundamental de las Cortes Reales de España”, cuyo primer artículo declaraba que era allí donde residía la soberanía. La connotación colonial de este referente fue develada como tal por estos liberales, que veían en la coyuntura histórica de 1906 la oportunidad de restablecer los vínculos ideológicos y doctrinarios del liberalismo con la revolución francesa, de la cual se sentían tributarios. El diputado radical Pastor Intriago, oriundo de Manabí, provincia en la que había echado raíces el liberalismo popular, demandó que se adoptara de Francia el concepto de “soberanía popular” como fundamento de la nación, una característica que había sido incorporada en constituciones de la época como las de Estados Unidos, Argentina y México. En sus palabras la soberanía residía esencialmente en el pueblo, el cual la ejerce por medio de los poderes públicos establecidos por la Constitución.

La reivindicación de una verdadera soberanía popular, legitimada en el referente de la revolución francesa, significaba reconocer al pueblo un protagonismo histórico que eventualmente pudiera expresarse, por ejemplo, en el “derecho de insurrección”, cuestiones éstas que además restaban importancia al requisito de la alfabetización. Para Intriago, el pueblo era soberano porque tenía derecho a constituirse políticamente sin el condicionamiento histórico que imponía la existencia de una organización previa, como la nación. Ante la coyuntura de restauración del liderazgo de Alfaro, esta posibilidad resultaba una amenaza para la aspiración de implantar el “orden”. Esta resultó ser una faceta conservadora del ala liberal estatista,

interesada por lo mismo en aparecer vinculada a la tradición constitucional ecuatoriana, en la que a excepción de las cartas políticas influidas por el urvinismo (1851, 1861) en las nueve restantes se había mantenido incólume el principio de que la soberanía residía en la nación. Se reclamó también que las “leyes especiales” para el Oriente y Galápagos entraran en contradicción con el principio de la igualdad ante la ley. En la medida en que los defensores de la soberanía popular eran una minoría y su argumento no triunfó, esta disputa por la matriz histórica del liberalismo establece con claridad las limitaciones de fondo que va a tener la tendencia para concebir una nación integrada. Examinamos a continuación cómo en relación a la educación las discrepancias se diversifican aún más en el seno del liberalismo.

La declaración de la educación laica

El 31 de Octubre de 1906, una semana después del debate acerca de la soberanía, tuvo lugar la discusión del artículo 19 (16 en el texto constitucional definitivo) relativo a la secularización de la enseñanza, con base en una propuesta presentada por la comisión de educación encabezada por Juan Benigno Vela. Incluimos a continuación el texto de la comisión y la moción de modificación del mismo, con el fin de destacar las diferencias que se ventilaron en el intenso debate que generó este tema:

Texto de la comisión 31-X (será el definitivo)	Propuesta de modificación 3-XI
<p>“La enseñanza es libre con sujeción a las leyes respectivas; pero la enseñanza oficial y la costeadada por las municipalidades son esencialmente seculares y laicas. La enseñanza primaria y la de Artes y Oficios son gratuitas, y la primera además obligatoria; sin perjuicio del derecho de los padres para dar a sus hijos lo que hubieren a bien. Ni el Estado ni las municipalidades subvencionarán ni auxiliarán en forma alguna a otras enseñanzas que no fueran la oficial y municipal.”</p>	<p>“La enseñanza es libre y cualquiera puede fundar establecimientos de educación e instrucción, sujetándose a las leyes respectivas; pero la enseñanza oficial es esencialmente secular y laica. La enseñanza primaria y la de Artes y Oficios son gratuitas, y la primera además obligatoria; sin perjuicio del derecho de los padres para dar a sus hijos lo que hubieren a bien.”</p>

Los enunciados más polémicos del texto propuesto por la comisión fueron los relativos a las restricciones a la libertad de enseñanza y a las limitaciones impuestas a la subvención de modalidades que no fueran la oficial o la municipal. Las posiciones contrapuestas estuvieron lideradas básicamente José Peralta, ideólogo del régimen y exministro de Instrucción Pública (1900), y Juan Benigno Vela, mencionado ya con anterioridad. Sin dejar de admitir que la enseñanza costeadada por el Estado debía ser laica, es decir carente de credo religioso, Peralta proponía que la “enseñanza libre” no tuviera restricciones y cobijara la oferta educativa municipal en el sentido de que se le permitiera impartir cualquier tipo de enseñanza, en su calidad de persona jurídica distinta del Estado. A nombre de garantizar a los ecuatorianos la libertad de elección, lo que Peralta intentaba defender era la continuidad del tradicional apoyo prestado por las municipalidades a la educación católica.

La línea contraria, representada por Vela y otros destacados liberales como Abelardo Moncayo, rechazaban la autonomía municipal en esta materia y sentían que el programa “radical” debía propiciar una suerte de estatización de la reforma educativa para “por fin encaminar a la juventud en la senda de la civilización. “Si no nos apoderamos del alma de la juventud -decía Moncayo- nada habremos hecho por la Patria ni por el partido liberal”. El ejemplo de los Estados Unidos fue usado por estos críticos de la subvención a la educación católica para argumentar que la educación privada podía sostenerse por sí misma¹⁴. Esta postura insistió en diferenciarse de los significados de libertad y tolerancia defendidos por Peralta, argumentando que

Mal pueden ser citadas como modelos doctrinas de autores que no pertenezcan a la escuela radical pura; si hemos de atenernos a teorías retrógradas, volvamos a la constitución del 69 por ejemplo, pero si queremos avanzar, preciso es que los municipios estén subordinados a los fines del Estado respecto a la naturaleza de la enseñanza para el pueblo

¹⁴ Art. 36: “La enseñanza es libre; en consecuencia, cualquiera puede fundar establecimientos de educación e instrucción, sujetándose a las leyes respectivas. La enseñanza primaria es gratuita y obligatoria, sin perjuicio del derecho de los padres para dar a sus hijos la que tuvieren a bien. Dicha enseñanza y la de Artes y Oficios, serán costeadas con los fondos públicos”, *Constitución de la República del Ecuador, 14 de enero de 1897*. La carta de 1884 establecía en el artículo 34: “Cualquiera puede fundar establecimientos de enseñanza, sujetándose a las leyes de instrucción pública. La enseñanza primaria es gratuita y obligatoria, sin perjuicio del derecho de los padres para dar la que tuvieren a bien. Dicha enseñanza y la de Artes y Oficios serán costeadas de los fondos públicos”, *Constitución de la República del Ecuador, 13 de febrero de 1884*

La nitidez con que se definía la frontera entre Estado e Iglesia era en el fondo el elemento que legitimaba para los autodenominados “radicales” su adscripción al liberalismo “puro” y ello significaba insistir en la subordinación municipal a la forma unitaria del Estado. Más allá de los largos debates que ocuparon a la Convención en torno a los significados de ciertos conceptos liberales doctrinarios, se evidencia que fue la secularización, como expresión de una disputa por la hegemonía, el elemento que configuró las discrepancias y las tomas de posición en el debate parlamentario. El grado de laicidad del proyecto educativo fue un factor mucho más determinante que los principios de libertad de conciencia, de acción, de tolerancia, consustanciales al liberalismo, cuyos significados fueron instrumentados en función de una u otra posición.

Pero al mismo tiempo encontramos que fueron surgiendo en el debate parlamentario preocupaciones de fondo sobre las características del proceso de cambio y sobre la propia estructura de la nación, aspecto este último que refería a las dicotomías entre unitarismo y federalismo, centralización y descentralización. En cuanto a la intensidad del proceso revolucionario, la postura encabezada por Peralta, a quien se le acusaba de simpatizar con la Iglesia y traicionar la esencia del liberalismo, estaba inscrita en una perspectiva de cambio distinta a la “radical”, en tanto planteaba desarrollar una estrategia de transición más negociada con la tradición católica. En una de sus intervenciones más memorables en la asamblea, Peralta expuso este punto de vista:

No podemos negar un hecho que debe ser una de las principales bases de nuestra legislación, el hecho de que la mayoría de los ecuatorianos profesa la religión católica romana. Si la bondad de la leyes está en la conformidad que guardan con el carácter, las creencias, la cultura y con las condiciones morales del pueblo para el que se legisla, no queda duda de que el precepto de la Constitución, si no guardara la conformidad anotada, sería atentatorio a los derechos de la mayoría de los ecuatorianos(...)faltaría a mi conciencia, a la verdad y a la justicia, si no sostuviera aquí que los católicos, a pesar de estar reñidos con las constituciones liberales, tienen derecho a ser libres(...)si legisláramos para los que desligados de antiguos prejuicios, hemos sacudido ya el yugo de creencias absurdas, quizá aprobaríamos el proyecto de la comisión, pero estamos legislando para un pueblo católico en su mayoría(...) El Radicalismo, ha dicho un pensador esclarecido, no es mala religión, es un sistema político, cuya acción se detiene ante los límites de la conciencia(...) ¡Proscribir las ideas! Si nosotros

intentamos hacerlo ahora, será acaso porque estamos arriba? Hicieronlo nuestros adversarios cuando nosotros estábamos abajo; y entonces porqué declamábamos tanto contra la Constitución y leyes de García Moreno? Por qué nos horrorizábamos y nos horrorizamos aún ante esa disposición que exigía ser católico para ejercer los derechos de ciudadanía? (...) Si las leyes de García Moreno fueron tiránicas, también lo serían las nuestras, si conculcáramos la libertad de conciencia de uno solo de los ecuatorianos ¡Tiranía por tiranía!¹⁵

De otro lado, la defensa de la tradición educativa municipal estaba enmarcada en una concepción orgánica de la nación, adaptada al esquema de libertades y tolerancia del liberalismo. Desde una posición que podría ser catalogada más bien de republicana, se criticaba que el Municipio fuera absorbido por el Estado porque implicaba, en palabras del diputado Darquea:

desconocimiento de la naturaleza orgánica de la nación, principio del cual se deduce que toda persona física y toda entidad corporativa tienen facultad para que el Estado reconociendo su existencia y su personalidad garantice sus derechos.

Según las leyes ecuatorianas las municipalidades eran personas de derecho público, lo que interpelaba la tutela estatal, justificable –para los defensores de esta postura– solo en el caso de “pueblos bárbaros descuidados de las cosas públicas”. Se aducía que en el mundo “civilizado” el municipio tenía existencia propia diversa del Estado y que la ley no podía atacar sus legítimos derechos. La tesis de la independencia de las municipalidades señalaba que éstas eran organismos de la sociedad local, así como el Estado era “organismo de la sociedad del pueblo”. En tal sentido su ámbito era la comunidad y, en asocio con los padres de familia, los ayuntamientos tenían derecho a crear escuelas populares. Darquea culminó su intervención con la siguiente sentencia: “la ciencia solo prospera cuando respira una atmósfera de absoluta libertad y es obra exclusiva del trabajo individual y de la enseñanza libre”.

Es muy interesante constatar que el discurso de defensa de la autonomía municipal terminó revirtiendo el concepto de educación popular “pública” inspirado en el modelo francés, y creó una categoría alternativa de educación popular vinculada a estructuras corporativas y comunitarias, afines tanto con el marco de las libertades

¹⁵ *Actas de la Convención Nacional de 1906*, microfilm 020, diapositiva 17

liberales como con la tradición republicana. Se trataba de un discurso que se decantó abiertamente por la descentralización. En reacción a estas posiciones que hacían peligrar la secularización como política de Estado, Benigno Vela advirtió a la asamblea que las tentaciones federalistas podían poner en riesgo la forma unitaria aceptada por el Ecuador y perjudicaban los principios radicales al dejar en tanta libertad al poder local. Vela, que se autodenominaba un “radical”, criticaba la posición conciliadora de Alfaro en este tema.

En cierto momento los radicales no dudaron también en apelar al historicismo para sostener la ruptura histórica que pretendían hacer. Argumentaron que en el caso ecuatoriano el Municipio había nacido supeditado, desde la etapa colonial, al Estado, de forma distinta a otros países como Francia, Italia y Alemania, que en cambio experimentaron el “tránsito progresivo de las familias al municipio y del municipio al Estado”. A partir de este argumento concluyeron que la autonomía municipal en el Ecuador era, en consecuencia, inexistente y “falsa”.

La votación final del artículo 19 dio el triunfo a la línea estatista y rupturista representada por Vela y Moncayo. Ganaron por veinte y tres votos contra los trece que se pronunciaron a favor de mantener el carácter corporativo del municipio y su auspicio a la enseñanza católica. Sin embargo, el 5 de noviembre se reabrió la discusión para discutir los mecanismos de transición para la aplicación del artículo 19. En esta etapa las posiciones estatistas tuvieron que hacer ciertas concesiones frente a la realidad de la carencia de docentes y presupuestos necesarios para que despegara la flamante enseñanza primaria laica. El mismo concepto de laicidad fue en algún momento suavizado para aparecer en palabras de Monge como “aceptación de los principios de la religión universal, sin entrar a explicar los dogmas”. Al final, se formuló una disposición que preveía reemplazar a los religiosos a medida que la estructura educativa laica se fuera concretando. La más afectada, según Peralta, era la oferta educativa urbana en manos de religiosos, que concentraba un gran número de alumnos, además de poseer un alto prestigio social. Esta posición de Peralta era apoyada por el mismo Alfaro, a quien los estatistas terminaron criticando por no creer en el “laicismo” que él mismo había fundado al decidir crear los colegios normales.

Bajo el argumento de que no era momento de aventuras arriesgadas, justo además cuando el partido liberal atravesaba su hora suprema, se redactó la siguiente transitoria, en la que intervino la pluma del mismo Abelardo Moncayo:

El Ejecutivo irá estableciendo la enseñanza laica, en los términos del artículo 19, a medida que organice las escuelas y colegios que han de sustituir a las que ahora existen”¹⁶.

Esta sorpresiva decisión de la Convención había sido una respuesta a la presión de la opinión pública. La impopularidad del artículo 19 se manifestó, apenas aprobado, en rechazos de parte de comunidades de padres de familia contrarios a la suspensión del auspicio oficial para la educación católica. El gran fustigador de la oficialización de la educación laica fue el arzobispo de Quito, Federico González Suárez, quien decidió en esos mismos días abanderar la causa de defensa de la educación católica a través de pastorales que convocaban en nombre del “catolicismo social”, no solo a la resistencia sino a una campaña de restitución de las redes y solidaridades sociales que tradicionalmente habían sostenido a la educación católica.

El caso del colegio de las Hermanas de la Providencia de Ambato fue el que más resonancia tuvo dentro de la Convención, puesto que el mismo arzobispo apoyó que las familias se organizaran en asociaciones de defensa de la educación católica¹⁷. Los legisladores trataron este caso en el seno de la Convención, convirtiéndolo en el antecedente de la medida transitoria. Peralta argumentó a favor de los colegios religiosos de su provincia, que a nivel de la capital, Cuenca, eran la mayoría. Solo el plantel de los Hermanos Cristianos albergaba 1.700 alumnos, que corrían el riesgo de quedar sin estudios de aplicarse el artículo 19. De hecho, el 19 de noviembre el cabildo cuencano difundió una protesta “contra la enseñanza laica”, a nombre de que el artículo 19 atacaba el derecho de las municipalidades a ejercer la “libertad de

¹⁶ *Actas de la Convención Nacional de 1906...* microfilm 021.

¹⁷ Se formó un comité de padres de familia, cuyos estatutos fueron aprobados por el mismo González Suárez. Como misión, la asociación se proponía asegurar la libertad de enseñanza garantizada por la constitución de la república y el sostenimiento de los centros educativos católicos de la ciudad, a costa del apoyo económico de los padres de familia “y de cuantas personas se interesen en la educación cristiana de los niños, ya que en adelante la costeadada por el gobierno y las municipalidades será esencialmente antirreligiosa”, *El Hogar Cristiano*, Guayaquil, 25 de febrero de 1907.

enseñanza”¹⁸. El propio Abelardo Moncayo sacó a la luz las dificultades que tuvo como director del Normal de Varones para organizar este instituto que funcionaba desde 1900, y se preguntaba de dónde sacar, en el plazo de los treinta días reglamentarios para la vigencia de la constitución, “los mil, los dos mil maestros normales (...) para todas las parroquias y villorrios de la república”. Tampoco en el Normal de Señoritas veía Moncayo una posibilidad de cubrir los docentes requeridos, no necesariamente por su limitado número, sino porque no confiaba en su calidad académica y moral. Con palabras duras, que reflejan claramente tanto el sesgo “conservador” que profesaban los liberales, como las dudas respecto a una integración igualitaria de las docentes laicas, de quienes se tenía una representación subalternizada, este exponente de la línea “radical” del liberalismo calificó de la siguiente manera a las jóvenes normalistas:

De su conducta moral, de sus costumbres, de sus maneras sociales, nada sabemos, y sí tal vez sospechamos, que mucho dejan que desear todavía ¡Y son ellas las que van a competir y ventajosamente con monjas envejecidas en el magisterio, amaestradas en disciplina rigurosa, y con ejecutorias sin disputa palpables en la educación dada a todas nuestras clases sociales!! Tienen éstas indudablemente método, más o menos censurable, tendencias retrógradas, apego lamentable a la tradición y la rutina, en fin todos los defectos que queráis, pero con defectos o sin ellos nosotros no tenemos nada...

El énfasis que el debate parlamentario puso en la educación de las mujeres de “todas las clases sociales”, relevando así el papel cumplido por la educación católica en el tema, fue fundamental para inclinar la balanza a favor de la transitoria. Los liberales demostraron con esta decisión que su imaginario moral de la reforma de las costumbres, focalizado en la mujer, pesaba mucho más que el propio proyecto anticlerical y que la política liberal prefería restringir la educación femenina a la esfera privada, como había sido la tradición.

El debate concluyó, por fin, con una decisión que relativizaba lo acordado hasta ese momento. Roberto Andrade, anticlerical extremo, sostenía que la disposición transitoria era prácticamente una reconsideración del artículo 19, y no le faltaba razón. Pero su posición fue minoritaria. Ganó la transitoria por treinta y un votos a favor y veinte en contra. Esto marcará las coordenadas futuras de la gestión escolar

¹⁸ *Boletín Eclesiástico*, Año XIII, No. 16, Quito, Septiembre 1 de 1906, p. 677.

laica y la imposibilidad de la unificación educativa en lo que restaba del período liberal.

La gratuidad y obligatoriedad no fueron objeto de polémica, seguramente porque el artículo restringía notablemente la responsabilidad del Estado en estas materias al reducirla únicamente al subsidio de la enseñanza primaria laica, lo cual redundará en el menoscabo de la dimensión pública del sistema escolar. En otros contextos como el de la educación católica, la amplitud de los conceptos de gratuidad y obligatoriedad fueron los elementos que definieron la importante dimensión pública que aquella llegó a tener. A fin de cuentas, como lo señala Manuel Puelles para el caso español, laicismo, gratuidad y obligatoriedad escolar no fueron elementos de una fórmula inseparable; uno y otro predominaron en ciertos momentos como producto de transformaciones operadas en el propio ámbito del pensamiento político liberal, cuyos fundamentos doctrinarios estuvieron sometidos a frecuentes cambios y resignificaciones¹⁹.

La misma Francia revolucionaria fue un escenario en el que se ensayaron distintas concepciones de la educación pública. De acuerdo al mismo autor, las vacilaciones en torno a las dimensiones sociales de la educación, al tipo de control que el Estado debía ejercer sobre el sistema y los valores que debía transmitir coparon las discusiones de las asambleas girondinas sin llegar a consensos. Solo en la etapa jacobina, con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1793, se produciría la declaración respecto a que la educación en general, y no solo la primaria, debían estar al alcance de todos, constituyéndose así en el antecedente del moderno derecho a la educación²⁰. Haciendo un ejercicio un tanto anacrónico, pero pertinente en este caso, se podría concluir que pese a los vínculos genealógicos que algunos liberales intentaron construir con la línea más radical de la revolución francesa (y que

¹⁹ Manuel de Puelles Benítez, "Estado y educación en las sociedades europeas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 1, *Estado y Educación* (enero-abril de 1993). Alicia Delibes plantea que en el caso español, en el largo plazo, los liberales van renunciando gradualmente al tema de la gratuidad y luego al de la libertad de enseñanza para adherirse finalmente a visiones estatistas, "La desaparición del pensamiento liberal en la educación", *La Ilustración liberal*, No. 29, en <http://www.ilustraciónliberal.com>

²⁰ Puelles Benítez, "Estado y educación..."

hubiera podido abrir las puertas a una educación popular en sentido amplio), la Convención de 1906 no pasó más allá de los dilemas girondinos.

Manejamos la tesis de que la voluntad de impulsar la educación popular se va a inscribir, como lo demostramos más adelante, todavía en una visión socialmente discriminada. De hecho, aunque se secularizaron los colegios nacionales católicos, continuaron las separaciones tajantes con la secundaria, tradicionalmente concebida como un tipo de educación distinta de la primaria. Tampoco se plantearon mecanismos para unificar la institucionalidad educativa, que solo en parte iba a depender del subsidio estatal. Lo más paradójico es que con la secularización y subvención de la instrucción primaria laica, se dio pábulo para que la educación católica consolidara su sistema integrado de primaria y secundaria. La primaria laica o “educación popular” permanecerá aislada hasta fines de la etapa liberal.

Hay que señalar, de otro lado, que ante la reducción de su ámbito de influencia -tanto por el artículo primero de la Constitución, que declaraba la separación Estado-Iglesia, como por el artículo 19 sobre la secularización de la enseñanza- la Iglesia reinscribió en la escena pública una discusión en torno a la diferencia entre “instrucción” y “educación”, con la intención de reapropiarse de una esfera de control social más amplia, para dejar confinada a la educación laica al simple ámbito de la “instrucción”. Todo ello en el marco de una visión maniquea esgrimida por el arzobispo que colocaba la educación laica del lado del infierno y la católica en la esfera celestial²¹.

Se ventilaba en esta disputa la influencia moral que ambas posiciones aspiraban a tener sobre el conjunto de la sociedad, aunque en la retórica liberal la esfera privada era intocable. Queda pendiente en este sentido explorar el papel que jugó la apropiación de la pedagogía pestalozziana al permitir trasladar desde el espacio privado hasta el de la educación pública, representaciones de la maternidad que debían funcionar como modelos de enseñanza y de reforma de las costumbres.

²¹ *Boletín Eclesiástico*... septiembre 1 de 1906.

Desde la perspectiva que ofrece Manuel Puelles, puede decirse que en esta etapa el liberalismo enfatizó en la secularización a costa de los alcances populares del proyecto educativo. Lo popular fue sacrificado en función del “orden” que el Estado debía garantizar. La concepción de nación, inscrita en la genealogía constitucional y en miradas cultural y socialmente excluyentes, desplazó la de soberanía fundada en el pueblo, provocando de paso que la “educación popular” perdiera sus connotaciones igualitaristas, como se verá en este capítulo al examinar las dinámicas de diferenciación social que condicionaron el desarrollo de la enseñanza primaria estatal.

4.3. Rasgos del aparato educativo laico

La oficialización de la enseñanza laica, sumada a la privatización de la educación católica y a la decisión de implantar ambos procesos de manera gradual fue, finalmente, una compleja fórmula de negociación que entorpeció la consolidación del laicismo y la ruptura con un concepto y un sistema de educación pública fraguado más de cuarenta años atrás, desde la época garciana. A su vez, el largo proceso previo a la secularización de 1906, constituía un acumulado de prácticas institucionales heterogéneas y apropiaciones sociales de diversa índole que de alguna manera explican la imposibilidad de la Convención de 1906 de impulsar un cambio drástico. En este acápite reflexionamos en torno a algunos hitos del período anterior y posterior a la resolución de 1906 que ayudan a explicar la accidentada trayectoria de una reforma que estuvo lejos de ser el milagro educativo que sus autores intentaron concretar.

Gabriela Ossenbach ha identificado de manera precisa los rasgos generales que caracterizaron al contexto educativo y político en el que actuó la secularización. Aunque durante el primer quinquenio se mantuvo básicamente la estructura educativa heredada del progresismo en cuanto a los planteles existentes, la nueva ley orgánica de 1897 había restablecido un tipo de gestión descentralizada para la enseñanza primaria, similar a la existente antes de la reforma garciana, lo que restaba rectoría al ministro de Instrucción pública, cuyas funciones se absorbían en el Consejo

General de Instrucción Pública, del cual finalmente no dependía la enseñanza primaria²². Pese a los intentos de centralización efectuados por el presidente Plaza, tendientes a fortalecer el papel del Ejecutivo en la dirección de la enseñanza en su conjunto, Alfaro, en cambio, insistió en la descentralización²³. Si la primaria dependía de instancias provinciales y locales (Directores de Estudios, Consejos Escolares, Juntas Administrativas, Juntas inspectoras parroquiales, municipalidades), la secundaria estaba totalmente centralizada en el Consejo General. La competencia para la creación de planteles primarios recayó en los primeros y también el nombramiento de institutores y maestros.

De todas maneras, la secularización fue un fenómeno que progresó de manera paulatina a lo largo del primer quinquenio liberal. Las escuelas de los Hermanos Cristianos y los talleres salesianos fueron las primeras instituciones intervenidas, al ser privatizadas aquellas y secularizadas las segundas²⁴; pero estos procesos no restaron legitimidad a la educación católica, que era elogiada en los informes ministeriales.

En materia de escolarización, los logros de la revolución liberal se mostraban modestos, y desdichan las cifras proporcionadas en algunas fuentes oficiales y estudios que hemos consultado, lo que corrobora la aseveración de Gabriela Ossenbach

²² El Ministerio de Instrucción tuvo una accidentada trayectoria desde su creación mediante decreto legislativo de abril de 1884, por el que se le agregaron también los ramos de Culto, Justicia, Estadística, y Beneficencia. El 15 de Agosto de 1885 fue suprimido, para ser restituido por decreto del 8 de septiembre de 1888, con los mismos anexos. El 22 de abril de 1897, la Asamblea Nacional decidió que la Instrucción Pública se adscribiera al de Relaciones Exteriores, junto con Inmigración y Justicia. De nuevo, el 17 de Octubre de 1901, se crea el Ministerio de Instrucción, con los ramos de Correos y Telégrafos, Industrias, Comercio, Agricultura y Fomento. En 4 de marzo de 1904 se le agregan las secciones de Estadística, Oriente y Archipiélago de Colón. Por último para 1907, el Ministerio de Instrucción Pública tiene también añadidos los ramos de Teléfonos, Registro Civil, Agricultura, Teatros, Fomento y Bosques Nacionales, *Informe del Ministro de Instrucción Pública...1907*, p. 6-7.

²³ Ossenbach, *Formación de los sistemas educativos nacionales...* En palabras de esta historiadora: "a partir de la revolución liberal, las necesidades de integración nacional y de afianzamiento del Estado suscitarían un conflicto entre centralización y descentralización, el cual también se vería reflejado en la política educativa. Si por una parte la instrucción pública debía contribuir a la formación de la nacionalidad y, por lo tanto, era preciso unificar principios, contenidos y métodos educativos, la descentralización administrativa y de gestión sería constantemente un impedimento para lograr dicha unidad", *Formación de los sistemas educativos nacionales...* p. 346.

²⁴ Los datos de la escolaridad anterior a la secularización provienen básicamente del *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, Quito, Imprenta de la Universidad Central.

respecto a que los resultados deben ser apreciados más en términos cualitativos que cuantitativos. Nuestra fuente principal de consulta, el número dos de la Revista Pedagógica de 1909, destinado específicamente a la estadística escolar, proporciona cifras más acotadas que, por ejemplo, los datos del estudio de E. Ayala que refieren a la cifra de 92.921 escolares para ese año²⁵. La desproporción es mayor si tomamos en cuenta que siete años antes la cifra oficial declarada en el informe ministerial respectivo había sido de 83.648 escolares. La Revista Pedagógica informaba, en cambio, de 74.067 alumnos matriculados en 1909 y de un total de 1.296 escuelas; es decir casi 200 escuelas menos que la cifra presentada por Ayala. A fin de cuentas, respecto de los 76.162 alumnos y 1.309 escuelas que alcanzó el progresismo en 1894²⁶, el incremento resulta ser solo de 2.095 alumnos y 13 escuelas. Aunque una diferencia tan pobre puede resultar inverosímil y amerite revisarla, hay que señalar que cualquiera haya sido su monto, éste reflejó fundamentalmente la concentración de escuelas nuevas en las ciudades principales²⁷, dado que el grueso de la instrucción primaria descansaba todavía en la red de escuelas parroquiales que legó el progresismo y que seguía a cargo de institutores e institutoras seculares de baja titularidad.

Nos interesa de manera especial contribuir a los estudios ya realizados sobre la escolaridad liberal con este elemento relacionado al universo de la escuela rural, porque hemos encontrado que el liberalismo logró mantener el sistema de planteles parroquiales y locales solo a costa del mecanismo, ya usado con anterioridad, de

²⁵ *Revista Pedagógica*, t I, República del Ecuador, No. 2, Quito, Imprenta Nacional, 1909; Ayala Mora, *Historia de la revolución liberal*, p. 295.

²⁶ Ver Julio Tobar Donoso, "La instrucción pública de 1830 a 1930", en J. Orellana (ed.), *El Ecuador en cien años de independencia*, vol. 2, Quito, Escuela de Artes y Oficios, 1930, p. 305.

²⁷ G. Ossenbach llega a esta conclusión en *Formación de los sistemas educativos...* p. 321. La vanguardia de la reforma educativa era sin duda Quito, la capital de la República. Se distinguían sus escuelas por haber incorporado los preceptos de la pedagogía moderna, y se ensayaba con éxito "el método analítico-sintético de lectura y escritura simultáneas". De acuerdo al Director de Estudios iba tomando cuerpo el sistema enciclopédico, integral-concéntrico, que en sus palabras atendía "al mismo tiempo todas las facultades del alumno; una vez que por su medio no solo se ejercita la memoria como en el delecto sino también las demás fuerzas cognoscitivas haciendo deleitable la enseñanza por la amenidad que el maestro procura al difundirla". Por esta razón, y auxiliado de una pequeña imprenta el director había popularizado en la provincia los trabajos pedagógicos de Matte y Figueira, que difundían el método alemán al que hacía referencia, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, Quito, Imprenta de la Universidad Central.

reclasificación de planteles. Utilizando de manera más drástica este procedimiento, que permitía eventualmente ampliar la cobertura escolar, se concibió un sistema piramidal que descansaba en una ancha base de escuelas de menor categoría, periféricas en términos territoriales, y poco onerosas en cuanto a los salarios de los docentes, con lo cual prácticamente la totalidad de escuelas rurales quedó relegada a la “cuarta”, “quinta” e “ínfima” clases, estas dos últimas adicionales a las cuatro que ya establecía el progresismo²⁸. En el cantón Ambato, por ejemplo, la mayoría de escuelas fiscales eran de cuarta clase por ser parroquiales y de caseríos:

Cuadro 14: escuelas del Cantón Ambato. 1900²⁹

Escuelas (número)	Niñas (escuelas)	Niños (escuelas)
Fiscales (38)	688 (19)	754 (19)
Municipales (19)	296 (7)	622 (12)

La ley de 1897 había regularizado un esquema segmentado de enseñanza primaria estableciendo que debía haber escuelas de niños y niñas, de primera y segunda clase, en todos los centros parroquiales (civiles), pero de tercera y cuarta clase en los poblados alejados de los mismos. Sobre la base del mismo esquema piramidal, se asignaron distintos tipos de pensum de acuerdo a la categoría. En la primera clase se enseñaban todos los ramos de la primaria; en la segunda se suprimía la pedagogía, la música y los idiomas; en la tercera se impartían los ramos básicos; y en la cuarta clase, continuaban los anteriores “salvo la Geografía Política del Ecuador y las Nociones de Historia Ecuatoriana. Quedaba claro que a medida que descendían en las sucesivas categorías, los distintos segmentos de la “educación popular” iban siendo privados de los aprendizajes mínimos para poder integrarse a la condición de ciudadanía y adquirir un sentido de pertenencia respecto a la sociedad nacional.

En las escuelas de categoría más baja los institutores ganaban 15 suces, frente a 25 y 30 suces que era el sueldo promedio de los planteles de primera clase y de las

²⁸ Ley de Instrucción Pública de la República del Ecuador, de 1892.

²⁹ Informe del Ministro *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, Anotaba el Jefe Político que había demasiado énfasis y dispersión en la enseñanza de Religión, y pedía unificar y actualizar textos, atendiendo los ramos de Gramática, Aritmética, Sistema Decimal, Historia Patria, materias todas ellas que aún se enseñaban con los manuales de los Hermanos Cristianos.

escuelas municipales. La composición social de estas escuelas locales se aprecia en el siguiente testimonio del gobernador de Tungurahua:

la mayor parte de alumnos son hijos de padres indigentes que, talvez para el sustento de la vida, no cuentan con recurso alguno; causa por la que muchísimos niños de ambos sexos, se ven en la imposibilidad de educarse siquiera en los primeros rudimentos del saber. Acción laudable y digna del republicanismo del actual gobierno sería que erogue una suma destinada a llenar esta imperiosa necesidad, pues al hacerlo así, cumpliría el señor general presidente con los deberes del magisterio ilustre y del ciudadano probo³⁰.

El colector de instrucción pública de Azuay emitió un testimonio aún más conmovedor:

En los seis meses que llevo de ser colector apenas se ha pagado una suma insignificante por arrendamiento de locales, porque los fondos no alcanzan sino cuando más a cubrir las rentas de los institutores. Tampoco los hay para mueblaje y premios, pues tengo conocimiento de que todas las escuelas de las parroquias carecen de lo más preciso porque no tienen un solo asiento, mucho menos una clase. La enseñanza se hace en los corredores de casas particulares, sentados sobre piedras que cada uno lleva consigo para acomodarse. En fin da lástima oír quejarse a los institutores de todas las escuelas.

Pide al gobernador que obtenga del gobierno “una cantidad de fondos comunes para aliviar de alguna manera la penosa situación en que se encuentran generalmente todos los establecimientos de instrucción primaria”³¹.

El caso de la provincia de Loja, en 1900, ilustra las contradicciones de la educación popular. De 60 escuelas que había prometido sostener el Estado en 1899, se redujeron a 23 en 1900 dada la irregularidad de las asignaciones. Al final los municipios llenaron el vacío haciéndose cargo de 28 escuelas, a las que acudían casi el 50% de los escolares de la provincia³².

La ausencia de políticas y la falta de inversión estaban provocando además el colapso del sistema en tanto se tornaba incapaz de albergar el crecimiento de la población estudiantil³³. Tal situación se debía, en buena parte, a la aplicación de

³⁰ *Informe del Ministro...1900*, p.87.

³¹ *Ibíd.*, p.149.

³² *Ibíd.*, p.172.

³³ En referencia a los establecimientos del cantón Cayambe se señalaba que, “los de esta ciudad son nacionales, y como son antiguos, trabajados en tiempo en que a las escuelas no concurría el número de niños que hoy, y que eran dirigidos por un solo profesor, no prestan bajo ningún aspecto, la menor comodidad, ni reúnen las condiciones higiénicas del caso; pues cada establecimiento lo forma un solo

medidas coercitivas sobre las familias para que cumplieran con la obligatoriedad escolar, aunque ello no garantizara la permanencia de los alumnos en el sistema. La situación política y los conflictos internos habían obligado a desviar los fondos de la instrucción pública hacia los gastos de la guerra interna³⁴. Ya no existía la contribución subsidiaria que el progresismo mantuvo bajo la forma de un impuesto a la población, puesto que fue abolido por Alfaro mediante decreto del 28 de diciembre de 1895, que autorizaba al mismo tiempo la creación de una contribución sustitutiva. El 30 de junio de 1897 un nuevo decreto ordenó destinar a cada provincia el producto íntegro de la contribución sobre Timbres, para el sostenimiento de la instrucción primaria. Pero las irregularidades en la asignación de este fondo llevaron a los poderes locales a tomar decisiones a veces extremas como la supresión de escuelas o, la ya mencionada reclasificación a la condición de “ínfima” para reducir aún más la asignación a los institutores. La precariedad del fondo de timbres llevó, por fin, a que algunas autoridades provinciales reclamaran la restitución del 25% sobre el impuesto al aguardiente, que había sido una tradicional fuente de ingresos sobre todo para la enseñanza primaria, en tanto la secundaria captaba también fondos de la Aduana³⁵.

Dada la carencia de fondos públicos, la tendencia fue a que se incrementara el sostenimiento municipal a la educación, tanto en el medio urbano como en el rural, debido a la tendencia del Estado a descargar los costos de la instrucción en los poderes locales y la población. El sistema de escuelas municipales de las urbes principales mantenía intacto su prestigio. Entre sus mejores planteles figuraban los de la capital consolidados en el siglo anterior, como la escuela Central, la de los Sagrados Corazones, la Sucre y la de Santa Rosa de Lima, todas dirigidas ahora por seculares en

salón, por lo general reducido, de tal manera que no caben los alumnos o alumnas que a él concurren. Por lo expuesto verá Usted que los citados establecimientos se han construido contra todas las prescripciones pedagógicas; tan es esto cierto que en una misma pieza están reunidas las diferentes secciones que componen los alumnos o alumnas del establecimiento de manera que las explicaciones de un profesor, son interrumpidas por las de otros”, *Ibíd.*, p.35.

³⁴ La guerra en la frontera norte había dejado huellas en la provincia del Carchi: archivos públicos destruidos y locales de escuelas cerradas. El Colegio de Bethlemitas (1899), que recibía fondos del Tesoro Nacional, había sido usado por las tropas y se encontraba en total ruina, sin alumnas externas ni becas, *Ibíd.*, p.64.

³⁵ Esto contradecía la Ley Orgánica de 1897 que reemplazó la de 1892, al establecer que tanto la contribución subsidiaria como el impuesto fiscal sobre el aguardiente se destinaran exclusivamente al desarrollo de la Instrucción primaria.

su mayoría mujeres. Es importante resaltar que de las “clases superiores” de establecimientos como el de los Sagrados Corazones, salían los preceptores y preceptoras más calificados³⁶. La Escuela de Artes y Oficios arrebatada a la orden salesiana, funcionaba para entonces bajo la dirección de un seglar.

Las escuelas de los Hermanos Cristianos aún rendían exámenes públicos, lo que demostraba su prestigio social, sin embargo su privatización iba conduciendo a una mayor especialización de la oferta hacia sectores de élite. La diferenciación entre una “primaria superior” y una “primaria elemental” surgida por esos años, llevó a institucionalizar esta diferenciación. Algunas escuelas cristianas destinadas a sectores desfavorecidos se sostenían entonces fundamentalmente de la “caridad” o de fondos de la Curia³⁷.

En la región litoral la situación de sostenimiento de la enseñanza reproducía las condiciones críticas de la Sierra: incumplimiento del subsidio oficial y subvenciones municipales parciales como apoyo compensatorio pero insuficiente. El reclamo de restituir el ramo de aguardiente como fuente de ingreso para el pago de los institutores era generalizado en 1900.

En Guayaquil la demanda por descentralizar la gestión de la enseñanza primaria fue canalizada por el Director de Estudios, quien recomendaba imitar el modelo de la exitosa Junta de Beneficencia, que era totalmente autónoma. En su opinión era necesario crear una estructura idónea para la primaria que impidiera el desvío de fondos para otros propósitos. De hecho, los ingresos por concepto de Timbres se habían destinado a la deuda con el Banco Comercial y Agrícola. Sugería reemplazar la Junta Administrativa creada por la ley orgánica de instrucción de 1897, por una Junta de Instrucción Pública de tipo corporativo que integrara a representantes de la Municipalidad y de sectores prestantes de la sociedad

³⁶ La presencia en la dirección de esta escuela de Rosa María Stacey connotada pedagoga becada por Alfaro para realizar sus estudios en el exterior, coloca a este plantel como uno de los primeros “normales laicos”, *Ibíd.*, p.360.

³⁷ Eran fondos provenientes de la hacienda Mulaló que antes pertenecían al seminario de Atocha en Ambato. Atendía 1205 escolares que acudían a 17 clases regentadas por 18 profesores. *Ibíd.*, p.24.

guayaquileña, que pudieran canalizar recursos a la instrucción pública. Su argumento era el siguiente:

Hay que convencerse Señor Ministro de que mientras el gobierno tenga a su alcance los fondos destinados a la instrucción pública, o se halle en la obligación de subvenir a las necesidades de ésta con los fondos comunes, continuaremos en la misma o peor situación que hasta hoy, porque ya por los gastos apremiantes de otros ramos de la administración, ya por los inaplazables que demanda la seguridad interior de la república, lo cierto es que siempre se ve precisado a disponer de todas las rentas y aún a hacer uso del recurso de los empréstitos³⁸.

El informe revelaba que el Estado adeudaba a la educación primaria 53.000 sucres, lo que mantenía en crisis la infraestructura escolar y la aplicación de la reforma pedagógica³⁹. Este funcionario, que había integrado la legislatura de 1898, y propuesto reformas claves para la instrucción pública, denunció que seguía vigente el reglamento y los programas generales de medio siglo atrás⁴⁰. Además, la Dirección de Estudios impartía todavía los diplomas de institutores, como en la época progresista. Pero la clasificación de estos diplomas muestra que se había profundizado la diferenciación interna de la instrucción pública. Transcribimos el cuadro que consta en el informe:

³⁸ *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900...*

³⁹ A la "Universidad del Guayas" se debían 40.500 sucres y al Colegio San Vicente 25.000 sucres, *Informe del Ministro...1900*, p.200.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 209.

Cuadro 15: Escuelas nacionales. Provincia del Guayas. 1900

ESCUELAS	1ª clase	2ª clase	3ª clase	4ª clase	“Pequeñas escuelas”
61 (varones)	3	7	10	29	12
56 (mujeres)	5	8	9	29	5
117 TOTAL	8	15	19	58	17
Sueldo mes	60	50	40	30	24
Sueldo total	720	600	480	360	288

Elaboración propia. Fuente: Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900.

Vemos cómo las escuelas del Guayas llegaron a clasificarse hasta en cinco categorías y que el grueso de las mismas estaba en la cuarta, que correspondía al 64% del total. El costo de salarios de las 58 escuelas de cuarta clase era visiblemente inferior al de las 45 escuelas catalogadas en las primeras clases, lo que revela la devaluación social de la mayoría de planteles, que por ser marginales o estar lejos de los centros urbanos principales, generalmente estaban atendidos por personas sin preparación⁴¹. Sumadas las “pequeñas escuelas” a la cuarta clase, el monto de salarios de ambas no llegaba ni a la mitad del destinado a las escuelas aventajadas. No es raro por ello que el cargo docente permaneciera vacante en varios de estos planteles.

La escolarización liberal con frecuencia no trascendió más allá del entusiasmo de algunos funcionarios por abrir establecimientos de forma masiva, que se cerraban tan pronto los recursos no llegaban. En cuestión de un año se crearon y se suspendieron quince escuelas parroquiales en la provincia de Esmeraldas por la renuncia masiva de institutores que no fueron pagados⁴².

De cara a estos resultados, el esquema escolar diferenciado del progresismo aparecía mucho más integrado que el de la revolución liberal en su primer quinquenio. Si algún elemento todavía unificaba este universo segmentado de la

⁴¹ De acuerdo a la ley vigente, los diplomas para quienes aspiraban a dirigir una escuela eran otorgados por una “junta” conformada por un profesor de primaria y otro de secundaria, *Ley de Instrucción Pública de 1897*.

⁴² *Informe del Ministro...1900*, p.268. Carlos Concha T., el legendario cabecilla de las guerrillas alfaristas, era en 1900 el director de estudios de Esmeraldas.

enseñanza primaria eran los textos de los Hermanos Cristianos aún vigentes en la instrucción pública.

La enseñanza secundaria

Los colegios nacionales de varones, provenientes de la educación católica, salvo excepciones, fueron convertidos casi inmediatamente en colegios públicos no confesionales⁴³. Ello, sin embargo, no significó para los que se mantuvieron católicos que dejaran de percibir subsidios parciales, aunque irregulares, durante el primer quinquenio liberal, hasta la suspensión de las subvenciones en 1906⁴⁴. Al final, la mayor parte de la secundaria fiscal regularizada por la secularización terminó estando integrada por los establecimientos originados durante el progresismo, aunque con algunos de sus nombres secularizados, como consta en el cuadro a continuación:

Cuadro 16: Colegios fiscales del Ecuador. 1910

Colegios	antecedente	origen
Vicente León (Latacunga)	Progresismo	
Pedro Carbo (Guaranda)	Progresismo (San Pedro)	
Benigno Malo (Cuenca)	Progresismo (San Luis)	
Bernardo Valdivieso	Progresismo (San Bernardo)	
Nueve de Octubre (Machala)	Progresismo	
Bolívar (Ambato)	Progresismo	
Vicente Rocafuerte (Guayas)	Progresismo (San Vicente)	
Olmedo (Portoviejo)	Progresismo	
Teodoro Gómez de la Torre (Ibarra)	Progresismo (San Alfonso)	
Mejía (Quito)		Liberalismo
Maldonado (Riobamba)		Liberalismo

Elaboración propia. Fuente *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*.

⁴³ Para Celiano Monge la coexistencia de la educación católica y la pública liberal traía un clima de saludable competencia.

⁴⁴ *Informe del Ministro de Instrucción..., 1900*, Estos fueron los casos de los colegios jesuitas de Quito y Riobamba, San Pedro de Guaranda, San Luis de Cuenca.

Los colegios jesuitas San Gabriel de Quito y San Felipe Neri de Riobamba, y los seminarios pasaron al ámbito de la “enseñanza libre”. Fuera de algunos colegios normales creados en provincias, que duraron muy poco, los únicos colegios nuevos creados por el liberalismo fueron el Maldonado de Riobamba y el Mejía de Quito, sin contar con los normales de la capital para ambos sexos. En el Mejía, especialmente, se depositaron todas las esperanzas de renovación ideológica y pedagógica. Pese a ello, tampoco pudo gozar de estabilidad financiera e institucional sino hasta varios años más tarde⁴⁵.

Los colegios sostenidos por las órdenes femeninas, en cambio, no habían cambiado sustancialmente desde el progresismo hasta la oficialización de la educación laica, puesto que a través de becas y subvenciones, ofrecidas por el propio presidente Alfaro y las legislaturas, seguían impartiendo las modalidades de enseñanza dirigidas a distintos segmentos sociales.⁴⁶ En algunos casos, el propio gobierno liberal fomentó la ampliación de los servicios educativos de estos establecimientos, como ocurrió con el Buen Pastor de Quito, cuyo asilo fue extendido con auspicio del Estado. También en plena época liberal se anexó a la escuela fiscal a cargo de las Hermanas de la Caridad de Ambato un asilo con enseñanza primaria para ambos sexos, con el fin de nivelar a los niños para que pudieran concurrir luego a los planteles primarios. En la provincia de Chimborazo los colegios de esta orden y de las Marianas impartían educación gratuita que dependía de las subvenciones del Estado⁴⁷. La Providencia expandió su

⁴⁵ El Colegio Olmedo de Portoviejo se convirtió en una institución laica de prestigio que contaba con la participación de personajes de la talla de Roberto Andrade y Daniel E. Proaño, sin embargo para su desarrollo requería de un internado que no pudo conseguir. Las escuelas de Artes y Oficios se habían recuperado bajo la modalidad secularizada en Cuenca y Quito a pocos años de iniciada la revolución liberal.

⁴⁶ Cabe señalar que hay evidencias de cierta apertura a la pedagogía moderna, aunque todavía se mantenía el pensum antiguo. El de las Bethlemitas del Carchi contenía Religión, Moral, Castellano, Aritmética, Historia sagrada, Historia Patria, Teneduría, Biología, Geometría, Sistema Métrico, Economía Doméstica, Dibujo, Piano, Canto, Caligrafía, Lectura, Declamación, Costura, Tejidos. Flores y frutas artificiales. *Informe del Ministro...1900*.

⁴⁷ *Ibíd.*, p.104.

influencia con colegios en Azogues, Ambato y Guayaquil. José Peralta en persona firmó con la Superiora los convenios correspondientes⁴⁸.

Ante la carencia de Normales laicos, del sistema de educación religiosa femenina todavía egresaban las preceptoras seculares destinadas a las distintas escuelas. Los planteles educativos de los Sagrados Corazones, por ejemplo, funcionaban como centros de formación docente. De su sección “suprema” salían las preceptoras con “diplomas de primera clase”⁴⁹.

Aunque tampoco las congregaciones femeninas lograron estabilidad económica en el primer quinquenio liberal, la secularización de la enseñanza declarada en 1906 puso en vilo su sobrevivencia, hasta entonces dependiente tanto del Estado como del aporte privado. Muestra de ello fue la reacción de los padres de familia del colegio de La Providencia de Ambato en respuesta a la aplicación del artículo 19.

4.4. La escolaridad secularizada

La ley de educación de 1906, formulada paralelamente a la convención de 1906, fue muy criticada por los propios funcionarios liberales por mantener el esquema descentralizado de la organización escolar, que otorgaba poco margen de maniobra al ministro de Instrucción sobre la enseñanza primaria fiscal. Da la impresión que la postergación de la aplicación del artículo 19 ocasionó que el sistema escolar siguiera un cauce más acorde con los principios de tolerancia y libertad del liberalismo que con las líneas estatistas que triunfaron en la Convención. Tal vez la encarnizada presión social liderada por la Iglesia logró sus objetivos, que finalmente se concretaron a defender la esfera ahora “privada” de la educación católica con la

⁴⁸ Firmó con Peralta legendaria madre Eudocia, superiora del Colegio, *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, Quito, Imprenta de la Universidad Central, *Ibidem.*, p. 40-41.

⁴⁹ Hasta este año los programas de estudios eran los mismos que los del progresismo. Los textos escolares también. Entre ellos figuraba la Historia del Ecuador de Juan León Mera, la Gramática Castellana de los Hermanos Cristianos, la Urbanidad de Carreño, Lectura Castellana con Delapalme y Mandevil. Lo curioso es que el Catecismo, la Historia Sagrada, la Geografía Universal, la Aritmética y el Sistema métrico se enseñaban con textos “del establecimiento”, *Informe del Ministro...1900*, p. 20.

contribución económica solidaria de las élites conservadoras. Esto no significó que la “enseñanza libre” quedara restringida como aspiraba el artículo 19. A la larga cobró prestigio y posibilidades de desarrollarse, frente a los problemas de indefinición institucional que afectaban a la oferta educativa fiscal y que fueron intensamente debatidos entre los mismos liberales.

Para identificar el tipo de debate que ocasionó la ley hemos tomado en cuenta el informe emitido el mismo año de 1906 por Nicolás Vega, Director de Estudios de Pichincha, que fue comentado también por el ministro Monge en su comunicación al congreso de 1907⁵⁰. Vega sacó a la luz la frontera difusa existente en la Ley entre los significados de “pública” y “laica” usados ambos para calificar la instrucción sancionada por el decreto de secularización, cuestión advertida ya por Gabriela Ossenbach, cuando señala que, a diferencia de otros países, en el Ecuador se usó más bien el término “laica” para referirse a la educación pública. Vega señalaba que la ambigüedad del concepto de lo público daba lugar a dos ideas de instrucción, una pública oficial y una pública no oficial, cuestión que impedía saber en cuál tipo de establecimientos se podía exigir la enseñanza laica. Esta observación tenía que ver también con la existencia de un desfase entre la ley de educación y lo declarado por la Constitución. De manera extraña, la ley de educación –que se formaliza con la segunda edición de 1907– no incorporaba el artículo 19 de la constitución, en lo que se refería a la prohibición del Estado de financiar otro tipo de enseñanza que no fuera la seglar y municipal, y se reducía a señalar en el artículo tercero que “la Instrucción pública oficial será laica, y además gratuita y obligatoria la que se refiere a la enseñanza primaria”⁵¹. Monge directamente señalaba que el artículo dejaba en libertad a las escuelas municipales y particulares⁵², pero se abstuvo de hacer crítica alguna al respecto.

El otro gran tema de discusión fue la continuidad del Consejo Superior de Instrucción Pública en la rectoría del sistema, con facultades prácticamente

⁵⁰ “Breves observaciones a la Ley Orgánica de Instrucción Pública” por el Director de Estudios de la Provincia de Pichincha, Dr. Nicolás Vega, Quito, Imprenta Nacional, 1906.

⁵¹ *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, 2da ed., Quito, Imprenta Nacional, 1907.

⁵² *Informe del Ministro de Instrucción Pública...1907*, p.46.

omnímodas y competencias absolutas en la enseñanza secundaria y superior. Tanto Vega como Monge cuestionaron que este organismo siguiera siendo un cuerpo colegiado, corporativo⁵³. El primero consideraba que debía simplificarse y solo incluir representantes de las tres clases de enseñanza establecidas en la ley (fiscales, municipales y libres). El segundo reclamó que el Consejo no hubiera integrado delegados de Guayaquil, de Cuenca y de los preceptores de Quito. Ambos funcionarios alertaban que la centralización de la gestión escolar en manos del Consejo dejaba al ministro del ramo totalmente restringido en su cargo⁵⁴. A ello se sumaban los Consejos Escolares y la Juntas Inspectoras, que recuperaban los lazos con los poderes locales y las municipalidades, y tenían atribuciones absolutas sobre la enseñanza primaria. ¿Qué le quedaba al Ministro de Instrucción Pública? El ramo de “enseñanza especial”, que comprendía los Normales, las escuelas de Artes y Oficios y el Conservatorio de Música. Ello explica, de paso, que haya sido precisamente en esta estrecha franja, única atribución directa del Ministerio sobre el aparato educativo, que el Ministro Dillon tomara la decisión trascendental de contratar la primera Misión Alemana, a la que le encargó la organización de todo el sistema normalista. Era una apuesta a largo plazo, pero la única que podía hacer frente al estrecho margen de acción que le concedía la ley⁵⁵.

En cuanto a la clasificación de las escuelas, que dependía de los directores de estudios, se incorporó una nueva división en elementales, medias y superiores, que reproducía la antigua segmentación social y territorial, añadiendo una franja más conformada por las escuelas prediales, una categoría destinada a la población infantil campesina (hijos de “dependientes” o “jornaleros” de un predio), que admitía la

⁵³ Estaba conformado por el ministro del ramo, los rectores de la Universidad de Quito, del Instituto Mejía, el Director de Estudios de Pichincha, un delegado de las facultades de la Universidad Central, un profesor de primaria y uno de secundaria. Con pocas diferencias mantenía el mismo esquema corporativo y centralizado en Quito del Consejo establecido por las leyes de 1892 y 1897. El de 1897 por lo menos incluía delegados de universidades de Azuay y Guayas.

⁵⁴ Alfredo Espinoza Tamayo denunciaba ocho años más tarde que “se ha llevado la descentralización a un extremo tan grande que el poder central ha quedado privado de toda autoridad en frente de las inferiores del ramo y se le ha quitado toda iniciativa no pudiendo ejecutar ni mandar a ejecutar por sí misma ninguna mejora o reforma. Véase Alfredo Espinoza Tamayo, *El problema de la enseñanza en el Ecuador, Oficina de Fomento de la Instrucción Primaria*, Quito, Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1914, p. 8.

⁵⁵ La primera Misión Alemana llegó al Ecuador en noviembre de 1913 y la segunda en 1920.

condición mixta, esto es, un sistema de coeducación (ambos sexos)⁵⁶. En esta periferia, situada más allá de la frontera de la sociedad nacional, la educación laica se convertía en un proyecto totalmente supeditado a la reproducción y eventual modernización de las relaciones de trabajo imperantes en el medio rural. Además en ella se perdía el principio de obligatoriedad de la enseñanza porque la ley disponía que de no reunir un mínimo de 20 niños y niñas, no era obligación del dueño del predio -de forma discrecional- instalar la escuela. Alfredo Espinoza Tamayo revela que las niñas rurales se quedaban fuera de este sistema, que dio lugar además a lo que se empezó a conocer como escuelas incompletas, unidocentes en la denominación actual.

Hemos comparado el universo escolar de la Provincia del Guayas entre 1892 y 1910 con el fin de contar con una muestra de las transformaciones operadas por el liberalismo a nivel de la cobertura escolar primaria en la fase posterior a la declaración de secularización de la enseñanza, y encontramos que el crecimiento de las escuelas fiscales se concentró básicamente en las parroquias urbanas de Guayaquil. Se pasó, de acuerdo a datos oficiales ministeriales que hemos procesado, de 91 escuelas (fiscales y municipales) existentes en 1892 a 145 escuelas en 1910, pero las escuelas que hacían la diferencia se agrupaban básicamente en las parroquias del cantón Guayaquil (Bolívar, Concepción, San Alejo, Samborondón, Durán). Es decir, de las 145 de toda la provincia, 30 estaban en la cabecera cantonal y 115 eran parroquiales o de caseríos. Las escuelas rurales creadas propiamente en el período liberal solo ascendían al número de 24⁵⁷.

Con la reclasificación de escuelas en elementales, medias y superiores, se reprodujeron, efectivamente, las diferencias socio-territoriales. Tal situación se ilustra con claridad en la provincia del Guayas. Las primeras correspondían a la capital, las

⁵⁶ Gabriela Ossenbach considera que con esta medida el Estado prácticamente cedió a los hacendados el papel de organizar este segmento de la educación, "La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912)", en Gonzalo Aizpuru, P. (coord.) y G. Ossenbach (colab.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México D.F., El Colegio de México / UNED, 1996, p.80.

⁵⁷ Precisaba el ministro Alejandro Reyes que "si por una parte se ha disminuido el número de los escolares correspondientes a las escuelas primarias fiscales, en 2868, en cambio el número de las escuelas primarias particulares ha subido un 2.09%", *Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, a la Nación en junio de 1910*, Quito, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, p. 19.

segundas a las cabeceras cantonales, y las terceras a las parroquias y recintos. Esta era también la base para determinar las categorías de los docentes. Cabe añadir, para terminar con este análisis de la situación de la enseñanza después de 1906, que la enseñanza primaria particular mostró un significativo crecimiento a medida que disminuía la fiscal, dato que sugiere cierta vitalidad de la “enseñanza libre” en el marco de vigencia de la educación laica.

Casi una década más tarde las revisiones a la ley de 1906 no habían modificado el marco normativo que despojaba de rectoría al Ministerio de Instrucción y descentralizaba el manejo y control de la primaria. Usando la única competencia que tenía en relación a la gestión escolar, la educación especial, el ministro Luis Napoleón Dillon, decidió contratar a la primera Misión Alemana que introduciría de manera formal en la formación docente la pedagogía herbartiana, al tiempo que se le encargaba la organización nacional de la misma.

En relación al carácter autónomo y segmentado de la primaria, no solo no se intentó unificarla, sino que la tendencia en el círculo de funcionarios y pedagogos laicos fue a profundizarla, lo que por otro lado suscitó una interesante participación de actores de base. En 1916, fecha del Primer Congreso Pedagógico, se terminó consolidando la gestión descentralizada de la educación pública y a la vez se fortalecieron los mecanismos de participación de las organizaciones docentes⁵⁸. Como expresión de la diferenciación que experimentaba la enseñanza, surgieron las escuelas superiores, las únicas que habían podido afrontar los costos del cambio a un tipo de escuela graduada, que estaba siendo fomentado. Gozaban de una prolija selección de personal y de mejor menaje escolar. Por estas condiciones, decía un editorial de la revista *El Magisterio Ecuatoriano*, “las Escuelas Superiores son las únicas verdaderas escuelas que tenemos (...) las Medias y Elementales, por el recargo de trabajo que tiene el maestro y por la falta de otros medios indispensables, no ofrecen grandes rendimientos⁵⁹.”

⁵⁸ El Ministro Sánchez había renunciado por las tensiones con los consejos escolares provinciales.

⁵⁹ *El Magisterio*...febrero de 1919, No. 24, p.472.

Hemos encontrado evidencias de que las Escuelas Superiores se auspiciaron e incrementaron a costa de la liquidación de las escuelas medias. Tal fue el caso de la creación de la escuela superior Diez de Agosto que implicó la desaparición de varias escuelas de la ciudad de Quito. Un importante indicador del estatus de desigualdad que empezó a imperar entre las escuelas públicas fue el caso de la famosa escuela pública Eugenio Espejo, fundada por Celiano Monge. La revista *El Magisterio Ecuatoriano* publicó en 1919 un editorial sumamente crítico en el que se denunciaba que su creación tuvo que ver con la iniciativa de algunas familias “que no querían que sus hijos vayan a las escuelas liberales populares”⁶⁰.

En este escenario el Consejo Superior de Instrucción Pública introdujo otra engorrosa clasificación, que ponía de nuevo en cuestión la capacidad normalizadora del sistema educativo laico. Dispuso que a la división tripartita en escuelas elementales, medias y superiores, se añadieran otras, que aumentaban la ya notable desagregación del sistema de instrucción primaria, Bien vale la pena examinar algunos artículos de este acuerdo:

Art.1 ...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 6. Habrá dos clases de escuelas: las mixtas y las elementales: las Mixtas y las Elementales de niños o 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 cinco clases, cada grado formará una clase; pero los grados quinto y sexto formaran la clase quinta. En las Escuelas de seis clases, cada clase comprenderá un grado.

Art 9. 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 11. Cada clase de la Escuela Superior comprenderá un solo grado,

⁶⁰ *El Magisterio...* diciembre de 1919, No.34

La formación básica se circunscribía a las escuelas elementales y medias, puesto que la superior era complementaria. Las primeras tenían por objeto suministrar a los alumnos los conocimientos que el Estado juzgaba indispensables para todo miembro de la sociedad ecuatoriana. Las superiores debían completar la enseñanza primaria y perfeccionarla en extensión e intensidad.

Como se puede advertir, la propuesta para la enseñanza primaria carecía de un esquema unificador. La propuesta reproducía una gran fragmentación que, como insistimos, se anclaba en las desigualdades sociales y territoriales. Esta excesiva diferenciación concentraba la calidad de la reforma en la cúpula de la pirámide educativa y descuidaba el amplio entorno de menor categoría. En este marco se retomó la vieja modalidad del sistema mutuo, como solución para solventar las limitaciones de la enseñanza elemental frente a la falta de preceptores y la urgencia por masificar la educación pública. Efectivamente, el reglamento disponía que las escuelas elementales fueran regentadas por un solo preceptor “encargado de la instrucción de todos los alumnos de dicha escuela”. En cambio, las escuelas medias tenían el número de preceptores correspondientes al número de grados. El plan de estudios detallaba el funcionamiento que debía tener el sistema de monitores:

Para facilitar el trabajo, se permitirá en las escuelas elementales el uso del sistema de monitores, que serán elegidos de entre los alumnos de la sección Suprema. Se empleará únicamente para los repases de puntos enseñados por él a los alumnos de las secciones Infima o Media...

Estas condiciones en su conjunto no fueron propicias para el desarrollo de la escuela graduada⁶¹. Usando un tono anecdótico e irónico, el director de El Magisterio Ecuatoriano describía en 1918 la discrecionalidad generalizada en la estructuración de la escuela graduada y la relación de este fenómeno con un proceso de diferenciación social de las escuelas primarias:

Ninguna prescripción contiene la Ley y los Reglamentos respecto al número de alumnos necesarios para que funcione un grado. Esto depende del criterio de los

⁶¹ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, No. 22, Quito, diciembre de 1918, p.427.

profesores, de las disposiciones particulares de las autoridades provinciales y de las facilidades económicas. Hay maestros que tienen la manía de formar el mayor número de grados para decir que en su escuela se enseñan cosas superiores. Esta multiplicación de grados, cuando no hay suficiente número de maestros, es perjudicial a la enseñanza y a la disciplina y es causa no despreciable del fracaso de muchos preceptores. Si las comodidades económicas permiten el lujo de tener hasta ocho grados, con ocho profesores, creo que perfectamente puede funcionar un grado, aunque sea con tres alumnos. ¡Qué más se quieren los muchachos y el profesor! ¡Magníficos serán los adelantos de los escolares!. Hay que evitar, al respecto, un peligro y combatir un mal: se dan Tenientes y Jueces de Pueblo que, prevalidos de su autoridad, tratan de que sus hijos o los de sus parientes y compadres, sean atendidos especialmente por el maestro, formando si es posible, un grado, una sección separada. La condescendencia de los maestros ha ido a veces al extremo de presentar a un alumno, a uno solo en el escenario en los actos públicos, como el más instruido y aprovechado, por recomendación de algún chagra pretencioso. Al año siguiente ha salido el maestro de la población con cajas destempladas⁶².

Si bien la escuela graduada surge, en teoría, con el fin de ordenar con criterios más complejos y normalizadores el heterogéneo universo de alumnos existentes en los salones de las escuelas comunes⁶³, ese no fue el caso del Ecuador. La escuela graduada no se materializó como una escala más de una secuencia precedida por las escuelas elementales y medias, puesto que terminó superponiéndose a aquellas como una modalidad para clases más elevadas, dentro de un modelo de segmentación social de la oferta primaria que, por añadidura, privilegió las ciudades. Como un dato relevante hay que señalar que la diferenciación social de las escuelas públicas convirtió a las de mayor estatus (las Escuelas Superiores) en una oferta educativa atractiva hasta para los sectores católicos, cuestión que alarmó a figuras liberales que reaccionaron en la línea de proponer se fortalezca el apoyo a una oferta educativa verdaderamente popular: decía un articulista del diario *El Día*: “En lo que debe ponerse mayor monta es en las escuelas para el pueblo, para el pueblo de los pobres y los trabajadores, que es del que salen los triunfadores, los que regirán a la Nación, los que con sus opiniones influirán en la vida nacional”⁶⁴.

Por lo dicho se puede concluir que no fue posible o no hubo la voluntad de promover la nivelación de los distintos sectores en el escenario de masificación de la

⁶² *El Magisterio Ecuatoriano...*, p. 428.

⁶³ Sáenz Obregón, Saldarriaga, Ospina, *Mirar la infancia...*, p.290.

⁶⁴ *El Día*, Quito, 8 de agosto de 1916.

instrucción primaria. Se podría hablar de una estructura prácticamente polarizada entre educación elemental de carácter popular, “unidocente”, destinada a sectores rurales y urbano-marginales, y una incipiente educación graduada. Modalidad mutua y gradada separadas por barreras sociales. El sistema educativo no terminará de configurarse como una estructura unitaria sino años más tarde, en estrecha dependencia con la creciente capacidad de gobernabilidad y de centralización de las políticas educativas que adquiere el Ministerio de Instrucción Pública⁶⁵.

⁶⁵ Este proceso está extensamente analizado por G. Ossenbach, en *Formación de los sistemas educativos...*,

Capítulo Quinto

Los docentes laicos ante la “pedagogía moderna” y la educación pública

La reforma pedagógica que impulsó el liberalismo en el Ecuador ha sido representada en la historiografía como un proceso vinculado específicamente a la acción de las Misiones Alemanas que llegaron en la segunda década del siglo XX, con la expresa atribución de implantar el modelo herbartiano en los normales. Esta aseveración plantea varios problemas. La mayoría de autores coincide en que fue ese el contexto de introducción de la pedagogía moderna en el Ecuador, con lo cual se niega cualquier tradición preexistente en esta línea¹. De otro lado, el supuesto de que la pedagogía herbartiana se implanta por acción de factores externos, invisibiliza el contexto de apropiación específico del modelo, en el que inevitablemente entraron en juego no solo los filtros y adaptaciones de los postulados herbartianos por parte de los expertos de la misión, sino la actoría y el papel activo de los receptores, en este caso los normalistas, a cuya formación estaba destinada la misión. Se puede afirmar que esta perspectiva del desarrollo del saber pedagógico como resultado de influencias exclusivamente externas ha llevado a invisibilizar los verdaderos campos de fuerzas que intervinieron en su construcción, representados de un lado por actores que contaban con una experiencia pedagógica previa a la llegada de las Misiones Alemanas y de otro, por los especialistas alemanes, promotores a su vez de una particular interpretación de la doctrina herbartiana, cuya adaptación al Ecuador no ha sido suficientemente analizada.

¹ Se asocia automáticamente el desarrollo de la pedagogía moderna al desarrollo del normalismo, que fue particularmente tardío en el Ecuador. Desde esta perspectiva se asume que el referente pedagógico de la reforma liberal fue el modelo herbartiano introducido por las Misiones Alemanas. Hay un cierto consenso en creer que se trató de una implantación relativamente exitosa, que no presentó demasiadas resistencias, ver Marcelo Villamarín, “Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal”, en *El laicismo en la historia del Ecuador. Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 8 (II semestre de 1995-I semestre de 1996); Jorge Gómez, *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*, Quito, Abya Yala, 1993; Emanuelle Sinardet adopta el mismo enfoque pero desde una visión crítica del éxito del herbartismo Emanuelle Sinardet, “La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador 1895-1925”, en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13 (1998-1999); Iván Cruz Cevallos y Matthías Abraham (eds.), *Viajeros, científicos y maestros. Misiones Alemanas en el Ecuador*, Catálogo de la exposición, Quito, Galería Artes, 1989.

No es nuestra intención aclarar todas las dimensiones de esta problemática que rebasa las posibilidades de la presente tesis. Nos circunscribimos a interrogar el concepto de transferencia y de recepción unilateral que está detrás de tal construcción para explorar el posible debate que genera la implantación del modelo en el medio normalista, cuestión que lleva a comprender el protagonismo docente más allá de la pura receptividad. No solo que la emergencia de los docentes laicos caminó a la par que la modernización del Estado laico y de las estructuras sociales, como parte integrante que fueron de la clase media en formación², sino que crearon condiciones para articular una discursividad docente independiente de las instancias oficiales influidas por la Misión Alemana³. En el marco de las sociedades pedagógicas, las asambleas de maestros, los congresos y conferencias pedagógicas, se configuraron de hecho redes institucionales de intercambio, producción y circulación de ideas, que bien pueden valorarse como expresiones de un embrionario movimiento pedagógico, pionero en la historia de la educación nacional.

Es de fundamental interés de este trabajo establecer la especificidad del saber pedagógico de los primeros normalistas ecuatorianos como resultado de una estrategia de apropiación⁴ que combinó la enseñanza intuitiva difundida desde inicios de la revolución liberal, el modelo positivista representado por el pedagogo Fernando Pons y la influencia herbartiana, elementos que consideramos estrechamente vinculados a procesos de profesionalización docente y de conformación de las primeras organizaciones gremiales de maestros. Tomando en cuenta la reflexión de

² Enrique Ayala Mora, *Historia de la Revolución liberal ecuatoriana*, Quito, Corporación Editora Nacional / Taller de Estudios Históricos, 1994, p. 303. Para una visión de conjunto de este fenómeno en América Latina: Gabriela Ossenbach, *La Educación en América Latina ante las transformaciones sociales de la primera mitad del siglo XX. Definición de un modelo educativo*, Madrid, Trabajo de Investigación, Inédito, 2003.

³ Nos acogemos en este tema a los mismos criterios que la historiadora Ana María Goetschel emplea al analizar las posibilidades que brindó el liberalismo para la inserción de las mujeres en la esfera pública en calidad de educadoras, pese al carácter subordinante de las políticas educativas puestas en marcha por el Estado laico. De esa forma, la educación se presenta como un espacio de disputas y negociaciones que permite la construcción de sujetos que interpelan al poder, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*, Quito, Flacso / Abya-Yala, 2007.

⁴ Gabriela Ossenbach, "La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: introducción", en J. Ruiz Berrio et al. (eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endimión, 1997. Poniendo en duda que se pueda hablar de una influencia directa del modelo pestalozziano en Iberoamérica, la autora sugiere explorar las complejas dinámicas de recepción y apropiación.

Antonio Viñao en torno a las disciplinas escolares, examinamos la relación entre dicha profesionalización y el desarrollo de la pedagogía como campo disciplinar articulado a la enseñanza primaria y a la legitimación del estatus del profesor normalista⁵. Al mismo tiempo, mediante el análisis de las representaciones morales de la infancia en uno de los textos de mayor circulación de la época, *El Lector Ecuatoriano*, indagamos las formas discursivas de subalternización de la infancia y de jerarquización del mundo adulto, asociadas a la institucionalización de una particular cosmovisión promovida por el laicismo para unificar los valores laicos.

Para informar acerca del proceso descrito, se desarrolla a continuación una reflexión estructurada en tres puntos: el primero hace referencia al clima pedagógico previo a la llegada de la primera Misión Alemana y al posicionamiento público de algunas figuras destacadas del normalismo preherbartiano; el segundo examina el debate entre los expertos alemanes y los jóvenes docentes laicos en torno a temas pedagógicos y de organización escolar, mostrando la manera como los docentes reaccionaron desde posiciones nacionalistas, gremialistas y demandas de participación en la gestión educativa. El tercer punto explora el texto *El Lector Ecuatoriano* en la línea arriba mencionada.

⁵ Antonio Viñao señala que las disciplinas escolares pueden ser vistas como campos de poder social y académico y de apropiación de los mismos, que guardan estrecha relación con el proceso de profesionalización docente. Las disciplinas son nexos, dice el autor, entre “la profesionalización del docente, la cultura escolar académica y los sistemas educativos en los que las disciplinas, con sus correspondientes códigos se jerarquizan y anidan”, “La historia de las disciplinas escolares”, véase Antonio Viñao, “La historia de las disciplinas escolares”, en *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, No. 25 (2006): pp. 243-269.

5.1. El escenario pedagógico nacional a la llegada de la primera Misión Alemana

La enseñanza intuitiva-objetiva: un campo de saber y de legitimidad del maestro

La enseñanza intuitiva⁶ constituía a principios del siglo XX en el Ecuador un saber pedagógico de vanguardia, en vías de inscribirse en el todavía incipiente marco institucional de la educación laica. Su influencia había llegado tanto por la vía del lenguaje político del liberalismo en el poder, que auspició su difusión en estrecha articulación con el concepto de ciudadanía laica, como vimos en el capítulo anterior, como por el interés instrumental del gobierno, empeñado en transformar las prácticas de enseñanza con la urgencia que demandaban los tiempos políticos. Dos obras de divulgación encarnaron la tendencia, las *Cuestioncillas Pedagógicas* de Manuel de Jesús Andrade⁷, la primera apropiación formal de la enseñanza objetiva en el Ecuador, y la *Metodología General del español* Fernando Pons, publicación que representó una suerte de diálogo con la enseñanza intuitiva desde el positivismo pedagógico, compartiendo con aquella la idea del papel central del maestro en la reforma educativa. Recurriendo de nuevo a los planteamientos de Antonio Viñao, se podría decir que la intuitiva estaba recién en transición hacia una forma disciplinar, escolarizada, en la medida en que constituía un modelo pedagógico en plena construcción, apenas inscrito en el pensum de los institutos pedagógicos laicos, cuando ni siquiera la primera promoción de normalistas había egresado⁸.

De todas maneras, aunque estos modelos no pudieron ser formalizados con facilidad dada la precariedad de la institucionalidad educativa durante el primer

⁶ La llamamos indistintamente enseñanza intuitiva y/o objetiva, siempre en referencia al modelo pestalozziano, al que además se articulan obviamente las “lecciones de cosas”.

⁷ Andrade refiere que el borrador de una obra pedagógica suya fue extraviado por funcionarios de las oficinas del Ministerio de Instrucción en Guayaquil. Buena parte del texto de las *Cuestioncillas*, en lo que concierne a la metodología de la enseñanza intuitiva se basa en la obra del pedagogo bogotano César A. Baquero, de quien Andrade se expresa elogiosamente. La referencia es la siguiente: “*Cartilla Objetiva para enseñar a leer y escribir*, por César A. Baquero. Texto premiado por el Ateneo de Lima con Diploma de Honor y Medalla de Primera Clase en el Certámen de textos y exposición escolar del 2 de agosto de 1889”.

⁸ Viñao, “La historia de las disciplinas...”

lustró liberal, la enseñanza intuitiva dará lugar con el tiempo a una verdadera tradición pedagógica, cuya genealogía se remontaría, de acuerdo a la evidencia que hemos obtenido hasta aquí, al *Método Productivo* de Salazar referido en el capítulo sobre el garcianismo. Atraviesa la primera sociedad de institutores que lideró Daniel Proaño durante el progresismo, y se inscribe con fuerza en el despegue de la educación laica, demostrando en esa trayectoria que podía sintonizar tanto con el catolicismo como con el laicismo, en tanto fue asumida de forma instrumental y no como un sistema de valores. Su vigencia se consolidará en la etapa posalfarista a través de la revista *El Magisterio Ecuatoriano*, portavoz de las primeras promociones de normalistas. Desde este campo de enunciación pedagógica, precisamente, se ventilará la discusión con la Misión Alemana.

La interpelación al texto escolar

La primera versión de la enseñanza intuitiva que gozó del respaldo oficial llegó por la vía de la influencia colombiana, a través del ya mencionado Manuel de Jesús Andrade, pedagogo colombiano de la línea liberal radical, que dejó su país una vez que el gobierno de Rafael Núñez ordenó su expulsión⁹. Luego de haber estudiado en el seminario en Bogotá, Andrade inició su formación pedagógica en 1877, en el Liceo de Neiva, fundado por una pareja de profesores alemanes. De allí pasó con una beca a la Escuela Normal de Institutores sostenida por el Estado. Se recibió como maestro de Escuela Superior en 1880, destacándose por su nivel académico y su talante político, aspectos que le abrieron de inmediato las puertas para ocupar cargos de dirección escolar. Fue solicitado expresamente para trabajar en escuelas localizadas en poblaciones de mayoría conservadora, que funcionaban como puestos de avanzada en las campañas de expansión de la ideología liberal en Colombia. Con este propósito fue asignado a la escuela de Guamo, población en la que permaneció solo pocos meses, hasta volver a Neiva, como segundo Subdirector de la Normal de Varones, función que combinó con la enseñanza de la Pedagogía Teórica y Práctica.

⁹ Manuel de Jesús Andrade, *Andanzas de un colombiano*, 1930, p. 123.

Durante una breve estadía en Costa Rica, fue requerido por Modesto Garcés, cónsul de Colombia en Centroamérica, para que, en calidad de director de un nuevo colegio, implementara en ese país el enfoque de la “enseñanza oral, objetiva y práctica”¹⁰. Para entonces su reputación como exponente del pensamiento de Pestalozzi y Froebel empezaba a trascender las fronteras nacionales.

En 1884, último año del régimen radical colombiano, regresó a su lugar natal para desempeñar el cargo de Inspector Escolar del Departamento del Sur, pero la victoria conservadora lo obligó a cambiar de planes y decidió exilarse al Ecuador, no sin antes haber confesado que para los jóvenes radicales de entonces era difícil encariñarse con “el teocrático país de García Moreno”¹¹, cuya sombra, -como se desprende de tal afirmación- aún después de muerto, empañaba también a sus sucesores los progresistas¹².

Desembarcó en Guayaquil en 1886 y durante los primeros meses en el Ecuador se dedicó a trabajos eventuales como el de contador en Tenguel, la mayor hacienda cacaotera del país, o de comerciante en la zona minera de la provincia de Loja, en cuya capital hizo amistad con quienes serán más tarde connotados ideólogos de la revolución liberal, Segundo Cueva y José Peralta, este último futuro Ministro de Eloy Alfaro. Por su intermedio, Andrade fue invitado a colaborar en el Diario de Avisos, órgano del partido radical establecido en Guayaquil¹³.

Las redes que se forjaron entre los liberales radicales de Ecuador y Colombia se convirtieron en mecanismos fundamentales de inserción social y política para los intelectuales exilados. Uno de los resultados más palpables de esta asociación se había

¹⁰ Andrade, *Andanzas...*, 30.

¹¹ *Ibidem.*, p. 60.

¹² Aunque su anhelo fue en realidad radicarse en Buenos Aires, “la opulenta metrópoli de la raza española”, cuyo diario La Prensa admiraba por ser “el monarca de la lengua española”, el pedagogo colombiano partió rumbo al Ecuador en medio de un accidentado y largo itinerario. Andrade compartió ese trayecto con varios compatriotas suyos, unos radicales como él, obligados al exilio, y otros que emigraban atraídos por el auge del cacao. Su espíritu emprendedor lo llevó a incursionar también en el periodismo. Bajo el sinónimo de “A. De Nard”, logró hacerse conocer a través de varias revistas, en las que escribió sobre Educación, Mecánica, Matemáticas y Política. Con aquél sinónimo aparecerán más tarde sus artículos en algunas revistas ecuatorianas.

¹³ Andrade, *Andanzas...*, p.99.

ya plasmado, como hemos visto en un capítulo anterior, en el campo educativo, con ocasión del contacto que más de medio siglo atrás el Ecuador estableció con los profesores colombianos que participaron en la creación del Colegio La Unión de Loja, a quienes Andrade se refiere en sus crónicas como a los “granadinos”, famosos por haber logrado hacer de dicho plantel un centro de mucho prestigio a nivel regional por su carácter innovador inscrito en la pedagogía moderna¹⁴.

Andrade demostró su predisposición a integrarse a la nación de acogida al contraer matrimonio en Loja en 1890¹⁵. Poco después, huyendo del paludismo y dejando atrás sus negocios mineros, partió hacia Machala –ciudad de tendencia radical– atraído por un periodista, compatriota suyo, que trabajaba como maestro de inglés en el Colegio 9 de Octubre de esa ciudad. Allí retomó por fin su profesión aunque sin estabilizarse del todo en ella, porque dedicaba todavía sus mejores esfuerzos al periodismo. De todas maneras, no había olvidado el método pedagógico que lo había convertido en uno de los mejores en su ramo y cuya fórmula describió brevemente en sus crónicas:

Prescindiendo de los libracos, mis lecciones orales y objetivas y prácticas en el tablero me acreditaron de buen profesor desde el primer día¹⁶.

El 5 de junio de 1895, fecha de proclamación de la revolución liberal en el Ecuador, Andrade estuvo entre la multitud que recibió al triunfante general Eloy Alfaro en el malecón del puerto de Guayaquil. Su encuentro con el líder revolucionario se dio en el marco de un emotivo reconocimiento de la postura política radical que ambos compartían¹⁷.

La inserción en el círculo próximo al General Alfaro le abrió al intelectual colombiano la posibilidad no solo de formar parte del grupo fundador del diario radical La Democracia, sino de ser su primer director y de compartir escritorio con Roberto Andrade, famoso periodista e intelectual liberal ecuatoriano –de ascendencia

¹⁴ *Ibíd.*, p. 101.

¹⁵ *Ibíd.*, 109.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 110.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 123.

colombiana- que para entonces figuraba ya como el temerario autor del último disparo que cegó la vida de García Moreno.

En Quito, Andrade recibió el nombramiento de director del Normal de Varones creado en 1901, cargo que ejerció por espacio de un año en 1904. Antes de dicho desempeño él ya había divulgado sus Cuestioncillas Pedagógicas en abierta oposición a la tradición heredada de los Hermanos Cristianos y, en concreto, al lugar central que ocupaba el uso del texto en los procesos de aprendizaje.

En su disputa con los Hermanos Cristianos salió a la luz la valoración que profesaba a la enseñanza intuitiva y su conocimiento de la misma. Criticó la excesiva mediación del texto en la enseñanza cristiana, principio contrario a su idea de que las “lecciones orales” eran las que mejor canalizaban el aprendizaje objetivo, puesto que permitían que los conocimientos fluyeran a partir de la observación de lo más simple, conocido y concreto a lo compuesto, desconocido y abstracto, sin violentar y enervar las facultades del niño. En Aritmética, por ejemplo, se trataba, en su opinión, de desarrollar el aprendizaje con los niños a partir del manejo de los números, antes de introducirlos en las definiciones aritméticas. Encontraba que este método se asemejaba al oficio de la zapatería en particular, que en su opinión no requería de definiciones previas para ejercerla.

De forma consecuente con la premisa de que el maestro era el protagonista principal en la construcción del conocimiento, Andrade se pronunciaba a favor del método simultáneo, al que consideraba una herramienta para “hacer participar a muchos niños a la vez, de una misma lección dada por el maestro, quien no es mero espectador, sino el alma y verbo de la escuela con el tablero o pizarrón de intermediario entre él y sus educandos, por lecciones orales”. Recomendaba que la escuela proscibiera el castigo y acogiera con bondad al niño, pero elaboraba al mismo tiempo una detallada tecnología de control y subalternización del cuerpo infantil a partir del estatus vigilante del maestro, como se advierte en algunas de las reglas de manejo de la enseñanza oral:

2. El maestro se presentará de pie con el semblante grave pero afectuoso, en el sitio más visible y de donde pueda abarcar de una mirada toda la escuela, sin perjuicio de moverse de un punto a otro.
3. Hablará en voz clara y sonora sin usar términos técnicos, levantando la voz para interrogar acentuando la palabra correspondiente.
4. Los niños deben estar bien sentados, las manos sobre la mesa con la derecha sobre la izquierda para indicar con el índice de la mano derecha sin levantar el codo de la mesa¹⁸.

Para impartir las “lecciones objetivas”, proponía distintos niveles de instrucción. De acuerdo al grado de desarrollo de las facultades del niño se debía establecer una tipología de los objetos:

Para principiantes y de poca edad se está que se tomarán objetos familiares como el pan, una canasta, una llave, una aguja, una pluma, una esponja, una pizarra, una silla, un pedazo de azúcar, un libro, una naranja, etc; en segundo grado serán propios un reloj, un espejo, el marfil, un árbol, un carruaje, animales conocidos, etc.; y en tercer grado o con niños bastante adelantados servirán ya máquinas de vapor, bombas, la imprenta, el vidrio, las estaciones, el globo terrestre, el globo celeste, el telégrafo, los globos aerostáticos, etc.; representando por dibujos o pinturas los objetos que no sea posible presentarlos en la escuela. Las colecciones de estampas de zoología son un gran recurso para estas lecciones, aparte del efecto decorativo para adornar el salón¹⁹.

La experiencia de Andrade con los pedagogos alemanes pestalozzianos con quienes se formó en los normales colombianos, lo condujo a defender firmemente la conveniencia de contratar una Misión Alemana para el Ecuador, que compensara el fracaso de anteriores intentos con expertos colombianos y españoles. En relación a la influencia española en la educación, su posición fue abiertamente crítica, como se desprende del texto de las Cuestioncillas, en el que también recomendaba que los alemanes que se contrataran fueran católicos para poder sortear la resistencia a la reforma laica. Su posición revela el sesgo profundamente regenerador que habitaba desde el inicio en el contexto de apropiación de la pedagogía moderna en el Ecuador²⁰.

¹⁸ Manuel de Jesús Andrade, *Cuestioncillas Pedagógicas*, Guayaquil, 1900, p. 56.

¹⁹ Andrade, *Cuestioncillas...*

²⁰ Contrariando su admiración por ciertos elementos centrales de la cultura española, como el idioma, textualmente Andrade señalaba: “ocurrencia peregrina fue traer de España personal con quien fundar un cuasi-semi-ex-bosquejo, que diría Marroquín, de escuela normal anexa al Colegio San Vicente (de Guayaquil). De España, la nación caballeresca por excelencia, pero una de las más atrasadas en materia de instrucción primaria... Ni nosotros los titulados allende el Atlántico, bárbaros de América con ser descendientes de esa nación decadente en cuyos dominios no alumbra cuando há el sol de su grandeza,

Andrade no creía en la igualdad de las inteligencias y consideraba que la educación podía funcionar como un instrumento de regeneración, al declarar por ejemplo que fue realmente la escuela la que alcanzó la victoria en la guerra franco-prusiana, reflejando claramente “la superioridad de unas razas sobre otras”²¹.

Diálogo entre el positivismo pedagógico y la enseñanza intuitiva en la obra del pedagogo Fernando Pons

La sistematización más importante del rol del saber pedagógico en el estatuto del docente provino del pedagogo español Fernando Pons, quien polemizó en su obra, la *Metodología General*, con las tendencias a vulgarizar e instrumentalizar los métodos²². En estricto sentido, el “método pedagógico” era para Pons el resultado de la relación entre el conocimiento de la materia a enseñar y de las fuerzas psíquicas de quien aprende, correlación que daba cuenta del condicionamiento pedagógico que actuaba en las disciplinas escolares, a medida que cobraban independencia respecto de la lógica de las ciencias, proceso directamente vinculado a la delimitación del campo académico y profesional del docente, en la línea planteada por Antonio Viñao.

Después de desempeñarse como Rector del Normal de Varones Juan Montalvo (cargo que ocupó entre 1906 y 1908), Fernando Pons escribió su *Metodología General* que será publicada en 1913, y que constituye, en nuestra opinión, el más actualizado, exhaustivo y riguroso tratado pedagógico que se haya registrado en el medio educativo de la época²³. La obra se dirigió en especial a los docentes con la intención

ni nosotros revelamos una rata tan reveladora de atraso, de atrofia intelectual en cuanto a educación pública se refiere”, *Ibíd.*, p. 3.

²¹ *Ibíd.*, p.5.

²² Fernando Pons, *Metodología General*, Quito, Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913; En palabras de Antonio Viñao “la disciplina es el elemento clave de la profesionalización docente, el que define el contenido y el espacio académico de su profesionalización”, Viñao, “La historia de las disciplinas...”, p.30.

²³ Gabriela Ossenbach refiere que Fernando Pons se diplomó en la Escuela Normal Central de Madrid, institución que lo relaciona directamente con Pablo Montesino y, por su intermedio, con los principios pestalozzianos, “La recepción de Pestalozzi...”, p.359. Una de las pocas obras que en Ecuador refiere a Fernando Pons es *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, Corporación Editora Nacional (en prensa), que recoge sus textos de la *Metodología General* y de *La Enseñanza Laica*. Desde la óptica de la “historia de las ideas” se ha catalogado a Pons en la línea del

de contribuir a erradicar la vulgarización de la “metodología aplicada”, que se había generalizado como mecanismo para facilitar la aceleración de los cambios en las prácticas de enseñanza. Reivindicando como lo hará a lo largo de todos sus trabajos, la imagen de un maestro deliberante y propositivo, Pons critica de entrada que se quiera formar buenos docentes con solo la metodología aplicada. Para ilustrarlo mejor, usa el símil de la medicina: “equivaldría a formar buenos médicos con solo el estudio de las recetas”. Esta analogía entre maestros y médicos no era gratuita. Como veremos a continuación, en su perspectiva positivista Pons sentía que el maestro se enfrentaba a la tarea de regenerar cuerpos débiles, productos de la naturaleza que debían evolucionar hacia la condición civilizada de hombres completos, concepción compartida también por las tendencias higienistas en boga en aquella época.

Al parecer, la visión de Pons se deslinda de la idea de que la educación es un mecanismo de ciudadanización, para establecer por primera vez los fundamentos pedagógicos de un proyecto educativo civilizador de alcances universales. Lo más significativo de su reflexión es la perspectiva histórica que anima toda su argumentación. En ella coinciden, de manera interrelacionada, el momento histórico que vivía la pedagogía como ciencia y el que experimentaba la humanidad con ocasión del auge de una racionalidad positivista entendida como una conquista de la civilización. Consideraba que en ambos aspectos se había alcanzado la cumbre del desarrollo; por consiguiente “la enseñanza- decía Pons parafraseando a Spencer y Comte- debe ser en pequeño la repetición de la historia de la civilización”²⁴.

Este marco general de interpretación articula todo su pensamiento pedagógico. En la Metodología estas premisas se convierten en argumentos para tomar distancia respecto de las posturas pedagógicas que defienden métodos de enseñanza tradicionales. La cita a continuación condensa de alguna manera su idea de los condicionamientos históricos que determinan el carácter de la enseñanza y del aprendizaje en la coyuntura abierta por el liberalismo:

positivismo pedagógico asociado al normalismo y la pedagogía herbartiana, véase Arturo Andrés Roig, *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*, 3ª. ed., Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2013, p.118.

²⁴ Pons, *Metodología General...*, p.165.

...muchos pedagogos afirman, sin reserva alguna, que hoy se debe enseñar de la misma manera como se aprendiera antes. Tal afirmación aunque en el fondo sea verdadera, no puede hacerse en absoluto. Porque hay una diferencia muy notable entre el estado en que se encontraban los hombres primitivos y el estado en que se encuentra hoy nuestra niñez. Aquellos hombres para realizar el progreso que alcanzaron, no pudieron disponer de otras luces ni de otros auxilios que las inspiraciones de su propio ingenio. Por otra parte, el camino que debieron seguir no estaba trazado; ellos tuvieron que construirlo, y en esto hubo muchas dudas e incertidumbres, muchos tropiezos y hasta retrocesos; y el camino, por lo mismo, resultó tortuoso, pesado y largo. No ocurre lo mismo cuando se trata de enseñar la verdad, cuando se trata de instruir a los demás. En este caso, la verdad está ya hallada, y el camino que hay que seguir es conocido y está ya trazado. De suerte que la labor del maestro y del discípulo son mucho más fáciles y cómodas: la del maestro porque ya lo tiene todo previsto y arreglado; y la del discípulo porque cuenta siempre con la guía y dirección del maestro²⁵.

En palabras de Pons, la escuela laica termina siendo “la escuela del porvenir: consecuencia natural de la evolución de los pueblos”²⁶. A partir de esta premisa encuentra en las leyes de la evolución natural un fundamento “científico” para el método pedagógico y deriva en la idea de una educación necesariamente gradual:

El hombre, en todas las etapas de su progresivo desarrollo, no puede, como producto que es de la naturaleza, sustraerse a los dictámenes de ésta, en la cual está previsto y aún prescrito que los seres deben desarrollarse por partes y según un orden y plan preconcebidos. Cuando el agricultor sepulta el grano de trigo en el seno de la madre tierra, sabe bien que la espiga por él acariciada no aparecerá sino después de haberse desarrollado las otras partes constitutivas de la planta. Así también el espíritu humano, para cosechar el fruto de sus constantes labores debe, en éstas, ir por partes, seguir un orden, trazarse un camino (...) Según esto debe admitirse que tanto para investigar la verdad como para exponerla o enseñarla, hay que ir por partes según un orden y trazarse un camino...²⁷.

Así como el niño es un producto de la naturaleza, en la concepción de Pons también el modo de proceder con la enseñanza y el aprendizaje debe inspirarse en ella:

...el niño tiende siempre al movimiento, la actividad, al ejercicio. La inacción, la inercia, la quietud, son para él tan extrañas como para la misma naturaleza, que tiene horror al reposo (...) El método pedagógico será pues un método activo cuando exija el esfuerzo

²⁵ *Ibidem.*, p. 167-168.

²⁶ *Ibidem.*, p. 274.

²⁷ *Ibidem.*, p. 146.

personal del educando y consiga que esta colabore en la obra de su propia educación²⁸.

Su apelación a leyes naturales universales, lo llevan a universalizar también los métodos de enseñanza, estableciendo la existencia de dos únicas modalidades: el método analítico o deductivo y el método sintético o inductivo, de cuya combinación resultaría el método pedagógico propiamente dicho. Además, estos métodos no solo forman parte de una clasificación sino de una secuencia que determina a su vez la gradualidad del sistema escolar. Pons sostuvo estos planteamientos de la siguiente manera:

Es fácil leer en los tratados de pedagogía y aún de labios de profesores experimentados, frases como éstas: “la enseñanza de los quebrados exige tal método; la del verbo tal otro; el método que exige la historia no es el mismo que reclama la botánica; por un método debe enseñarse la geografía y por otro la gimnasia, etc. (...) Quisiéramos que se disipasen esas ideas falsas y que se parase mientes en que no puede haber en el fondo sino dos métodos: el analítico o inductivo y el sintético o deductivo (...) Las variaciones que al respecto de una u otra enseñanza puedan existir, no depende, tratándose de la instrucción primaria, del método; sino, en cierto modo; de las formas, y, sobre todo, de los procedimientos.

En segunda enseñanza y en la enseñanza universitaria, el método, sin dejar de ser pedagógico, puede y debe cambiar de aspecto. En dichas enseñanzas el método que debe seguirse es también una combinación del analítico y sintético, o de sus equivalente inductivo y deductivo, pero tomando como punto de partida la síntesis y como punto de término o fin el análisis. De suerte que, así como en la primera enseñanza el método debe ser analítico-sintético, en las enseñanzas secundaria y universitaria debe ser sintético analítico²⁹.

En el marco del debate pedagógico del momento, disperso entre las distintas posibilidades que ofrecía la pedagogía de vanguardia, Pons es el único que llega a esbozar un modelo pedagógico apropiado para la articulación de los distintos niveles educativos –primaria, secundaria y educación superior– dentro de una concepción secuenciada y coherente, de bases pedagógicas. Bajo el criterio de un desarrollo psíquico “natural”, él logra encontrar un sentido de gradualidad tanto para el sistema escolar como para los métodos y procedimientos de enseñanza. No se vislumbra en el discurso de Pons una preocupación explícita por la educación popular o por la

²⁸ *Ibidem.*, p. 168.

²⁹ *Ibidem.*, p. 172. El resaltado es nuestro.

formación de ciudadanos. Se trata, como hemos dicho, de un proyecto educativo más trascendental, destinado a formar el sujeto moderno occidental que exige el momento histórico desde la perspectiva positivista. En este escenario de reflexión, el maestro, no el método, se sitúa a la cabeza del proceso, porque a él le corresponde conducir al niño en el tránsito de la “barbarie” a la “civilización”, de su “debilidad” inherente a la fortaleza del adulto. En correspondencia con la evolución de la humanidad, el niño queda naturalizado como un estadio inicial y el maestro como la culminación y síntesis más encumbrada de un verdadero proceso de hominización. Se trata, en otras palabras, de forjar una nueva humanidad a través de la escuela.

Como una derivación lógica de esta argumentación, Pons recomienda, como lo había hecho Andrade, la introducción del sistema de enseñanza simultánea y graduado, pero sin dejar de describir en detalle las características de los demás sistemas, sus ventajas y desventajas, mediante una clasificación ordenada también con un criterio histórico³⁰. Su descripción del simultáneo demuestra su preferencia por este método:

El sistema simultáneo ha dado origen en estos tiempos a las llamadas escuelas graduadas, en las cuales hay tantos maestros como grados comprende la enseñanza primaria. Este, en la generalidad de los países suele adquirirse en seis años, y las materias que son objeto de ella se disponen y distribuyen de modo que puedan ser todas estudiadas en seis cursos o años. Los niños todos de la escuela son clasificados en seis grandes grupos, que corresponden a cada uno de los seis cursos en que se han dividido los estudios primarios. Cada uno de estos seis grupos, con su respectivo programa, forma lo que se llama un grado. Cada grado tiene su salón aparte y su respectivo maestro. No hay para qué decir las inmensas ventajas que las escuelas graduadas tienen con respecto a las antiguas escuelas comunes³¹.

De alguna manera, el criterio de valoración de cada sistema tiene que ver con el protagonismo del maestro. Aunque encuentra un sentido práctico en el método mutuo por los alcances masivos que posee, y en el sistema mixto porque permite combinar varias modalidades de acuerdo a las condiciones de las escuelas, se decanta

³⁰ El orden es el siguiente: individual, simultáneo, mutuo, mixto. En su referencia histórica al método simultáneo pone en duda que su aplicación se remonte a las escuelas de los Hermanos Cristianos, *Ibidem.*, p. 216-218.

³¹ *Ibidem.*, p. 218.

finalmente por el simultáneo, que da origen a las escuelas graduadas “desarrolladas por los países que mayor celo e interés han desplegado por la cultura de la niñez”³². Las escuelas comunes, en cambio, que son las más generalizadas, solo se pueden consentir, afirma Pons, en “aquellos países que, por su indiferentismo para con la causa de la pública instrucción, no hayan podido todavía plegarse a ese general, simpático y entusiasta movimiento que hoy se deja sentir a favor de las escuelas y sus maestros”³³.

Desde su perspectiva, la ventaja de las escuelas graduadas sobre las comunes tenía que ver con las mejores posibilidades que brindaban al maestro para su desenvolvimiento. No solo facilitaban su labor al permitirle enseñar en una hora de clase un único tema a niños de la misma edad e instrucción, sino que, en sus palabras, “el maestro adquiere más habilidad y destreza en el manejo y dirección de la clase, y perfecciona en mayor escala el arte de enseñar; pues tiene que entenderse solo...con niños de un mismo o aproximado grado de desarrollo, y tiene que enseñar siempre las mismas cosas a niños que se hallan en las mismas condiciones”³⁴.

En su defensa de una mayor especialización pedagógica del maestro, Pons se muestra favorable al establecimiento de una relación jerárquica entre maestro y alumnos, relación en la cual, desde una perspectiva foucaultiana, el primero representaría el poder-saber³⁵. De hecho, las críticas que esgrime contra el sistema mutuo tienen que ver, en sus propias palabras, con “el grave inconveniente de que la enseñanza escolar se halla a cargo de ciertos niños aventajados que aunque estén de antemano preparados por el maestro, nunca pueden suplirlo de un modo satisfactorio”

Conviene destacar que, en un ambiente impregnado de la influencia de Pestalozzi, Pons mantiene una postura crítica frente a la preferencia del pedagogo suizo por el método y no por el maestro, aunque no por este motivo deja de concordar

³² *Ibidem.*, p. 222.

³³ *Ibidem.*, p. 223.

³⁴ *Ibidem.*, p. 223.

³⁵ Keith Hoskin, “Foucault a examen”, en S.J.Ball (comp), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1997, p. 44-45.

con otros autores respecto a que aquél es el “padre de la pedagogía moderna” . Para ilustrar su desacuerdo, el pedagogo español incluye en su obra una cita del propio Pestalozzi:

Yo creo, dice Pestalozzi, que, en general, no puede pensarse en obtener un solo progreso en la instrucción del pueblo, en tanto que no se hayan encontrado formas de enseñanza que hagan del maestro, al menos hasta la conclusión de los estudios elementales, el simple instrumento mecánico de un método que deba sus resultados a la naturaleza de sus procedimientos, y no a la habilidad de quien los practique. Yo afirmo que un libro escolar no tiene valor sino en cuanto pueda ser empleado por un maestro sin instrucción, lo mismo que por uno que sea instruido³⁶.

Pons califica de “exageraciones erróneas e inadmisibles” estas ideas de Pestalozzi, cuando afirma que “los métodos son los maestros de los maestros”. En contraposición, insiste que el creador del método es el maestro, “alma de todo el sistema, de todo método, de toda forma y procedimiento de enseñanza”³⁷.

Sin embargo, retoma a Pestalozzi cuando trata de las “lecciones de cosas” que, desde su perspectiva, constituyen solo uno más de los procedimientos generales que forman parte del “método”, junto con la intuición, las excursiones, las clasificaciones, los ejercicios prácticos, los trabajos de redacción, los libros de texto. Parte del principio de que las “lecciones de cosas” y la enseñanza intuitiva tiene una historia común. Antes de mencionar a Pestalozzi como el pedagogo que más defendió y puso en práctica la enseñanza intuitiva, se remonta a Comenio como uno de los pioneros del procedimiento, a Rousseau y, entre otros, a Pablo Montesino, descrito como “el ilustre pedagogo español a quien se debe la fundación de la Escuela Normal Central, el establecimiento de las primeras escuelas de párvulos y la propagación de la enseñanza intuitiva”³⁸.

Consecuente con el talante crítico que manifiesta en todos sus análisis, y con su enfoque eminentemente conceptual, Pons cuestiona que las “lecciones de cosas” se

³⁶ Pons, *Metodología General...*, p. 152.

³⁷ *Ibidem.*, p. 153.

³⁸ Véase nota 23.

hayan concentrado solo en los objetos y en temas demasiado obvios para los niños, lo cual denota una posición crítica frente a dicha metodología. En sus propias palabras:

Si la intuición sensible debe ser hoy la base de la enseñanza primaria, si las lecciones de cosas hay que considerarlas como una aplicación del procedimiento intuitivo, infiérase que ellas deben ser el fundamento y apoyo de toda la enseñanza escolar. Por consiguiente, no hay que considerarlas como lecciones especiales, ni deben versar solamente sobre productos naturales o industriales, como hasta hoy se ha venido haciendo, sino que mediante ellas deben ser tratadas todas las materias que constituyen los programas escolares³⁹.

El ámbito de la intuición sensible como vía hacia el conocimiento se desprende de lo concreto, de la visualidad material de los objetos, para extenderse a campos más interpretativos. Era posible entonces usar las lecciones de cosas para impartir cualquier tipo de contenidos. Pons aporta con algunos ejemplos casuales que podían prestarse para ello, como aprovechar un día tempestuoso para dar una explicación sobre el trueno y la lluvia; o un espectáculo callejero para dar lecciones de moral.

Una de las reflexiones del pedagogo español que interesa en particular para los propósitos del presente trabajo, es la visión de la naturaleza de las disciplinas escolares que él introduce en el marco de la discusión sobre el sistema concéntrico y el sistema cíclico, ambos considerados “sistemas de enseñanza”. Su intención es demostrar que es el sistema cíclico el que se sujeta a la imprescindible “ley de graduación” que rige el desarrollo psíquico del niño. Sobre la base de este enunciado, el sistema cíclico permite distribuir el conocimiento en niveles graduales, de acuerdo a una creciente complejidad. Desde esta perspectiva, Pons critica el sistema concéntrico, que se basa en el principio de que “todo se halla en todo”, y que fue difundido, según lo refiere en una de sus habituales referencias a la historia de la pedagogía, tanto por el francés Jacotot (1770-1840) como por el filósofo alemán Herbart. A diferencia del sistema cíclico defendido por Pons, que plantea un fundamento pedagógico único para la enseñanza, el sistema concéntrico parte de la idea de que se pueden unificar las diversas ramas del conocimiento, en tanto mantienen estrechas relaciones entre unas y otras. En definitiva, aquél se articula al

³⁹ Pons, *Metodología General...*, p. 202.

método pedagógico, éste a la ciencia. Pons explica el “fracaso” del sistema concéntrico de la siguiente manera:

...aunque en efecto existan relaciones más o menos estrechas entre los diversos ramos de los conocimientos humanos, y aunque se haya dicho que la verdad no es más que una y una, por consiguiente, la ciencia, el espíritu humano y muy especialmente el del niño, son incapaces de poder conglobar todos los ramos de la ciencia en uno solo. No hay autor alguno, al menos que nosotros sepamos, que no haya conocido la necesidad de clasificar los conocimientos y formar con ellos varias ciencias, o grupos de ciencias aparte, según el objeto que ellas persigan. Eso de que todo se halla en todo podrá ser un principio original y todo lo verdadero que se quiera, pero nosotros no acertamos a ver la facilidad de poder, por ejemplo, enseñar la teoría de la raíz cuadrada, tomando como base una máxima moral, o de dar a conocer el sistema planetario tomando como punto de partida la gramática castellana...⁴⁰

Pons puntualiza que el mismo Herbart y sus discípulos, para aplicar su sistema, se vieron obligados a formar varios grupos con las diversas ciencias que debían ser objeto de enseñanza, y a determinar luego la materia que debía servir de centro o punto de partida, cuestión que también resultaba utópica si las materias eran muchas. Concluye el autor que el sistema concéntrico es “de todo punto inaplicable” a la enseñanza escolar” por varias razones. Destacamos las que aluden a la concepción del currículo fundamentada no en los imperativos de las ciencias, sino en criterios pedagógicos. Pons argumenta, en primer lugar, que la responsabilidad de establecer relaciones entre las materias debe recaer en los “grandes enciclopedistas” y no en los maestros. En segundo lugar, introduce dos principios clave para la construcción del currículo, uno referido a lo que podríamos denominar saberes propiamente escolares y otro referido a la gradualidad curricular. Afirma Pons que no todo es digno de ser enseñado, ni todo lo que debe enseñarse debe guardar directa relación con el conocimiento. Y al mismo tiempo señala las dificultades que plantea el sistema concéntrico para la formulación de un plan ordenado de enseñanza que permita llevar “cuenta y razón del estado del progreso en que los educandos se hallaren en cada una de las materias de enseñanza”⁴¹.

⁴⁰ *Ibídem.*, p. 225.

⁴¹ *Ibídem.*, p. 226.

Si bien Pons plantea algunas vías de solución para enfrentar las desviaciones a que condujo el sistema concéntrico, y que se expresan en la abundancia de materias que agobiaban la enseñanza primaria⁴², se inclina, como hemos señalado, a recomendar el sistema cíclico. Para ilustrarlo acude a un símil que expresa su excepcional sentido didáctico:

Cíclico es lo perteneciente o relativo a ciclo; y ciclo, en su acepción más general, se aplica al movimiento de los astros, y viene a significar el período de años al cabo de los cuales se repiten los mismo fenómenos celestes (...) Aplicada a la enseñanza, la palabra cíclico o cíclica no tiene en realidad, la misma significación; pero hay en el fondo mucha analogía. Pues la enseñanza cíclica entraña también la idea de períodos de tiempo (los que se destinan a cada grado de la instrucción escolar), durante los cuales los niños vuelven a ver o estudiar las mismas partes esenciales de una misma materia si bien con mayor intensidad y extensión⁴³.

Estas ideas marcan una inflexión importante respecto de la enseñanza tradicional, cuya práctica había sido secuenciar la enseñanza en razón de temas impartidos de manera consecutiva y no de grados de profundización y complejización gradual de contenidos. La diferencia entre uno y otro grado consistiría no en “el número de elementos, asuntos o cosas principales que en dichos grados se enseña”, dice Pons, “sino en la mayor profundidad con que se estudian, en el mayor número de pormenores o detalles a que se descende y en las aplicaciones más numerosas y variadas que de dichos asuntos se hacen”. Él está convencido de que esta lógica debe ser aplicada a los grupos de materias que propone y debe condicionar, también, el número de materias de acuerdo a la complejidad que requiere cada grado. La breve cita a continuación expresa bien la perfecta concatenación que logra establecer Pons, a la hora de resaltar las bondades del sistema cíclico, entre su método fundado en la ley de graduación natural, los procedimientos de allí derivados y la formulación de un currículo específico para la escuela graduada:

⁴² *Ibíd.*, p. 228. En nombre de que el gran cúmulo de conocimientos alcanzado por la humanidad no podía ser enseñado a los niños, “seres de suyo débiles y poco capaces”, el pedagogo español recomienda los siguientes conjuntos de materias: a) Idioma patrio: escritura, lectura, gramática, ejercicios literarios; b) Aritmética: Aritmética y Álgebra; c) Geometría: Geometría, Agrimensura, Dibujo, Trabajos manuales; d) Geografía: Geografía, Historia, Instrucción Cívica, Moral; e) Historia Natural: Historia Natural, Higiene, Física, Química, Agricultura; f) Gimnasia; Gimnasia, Cantos escolares. Para el caso de las escuelas de niñas se reemplazaría la Agricultura con Labores de mano.

⁴³ *Ibíd.*, p. 229.

tiene la ventaja (...) de estar más en armonía con el desarrollo psíquico del educando. Este, en todos los aspectos de su naturaleza, se desenvuelve de un modo gradual, y la enseñanza cíclica se adapta perfectamente a esa ley de graduación⁴⁴.

Fernando Pons lanza su Metodología General en el escenario del temprano liberalismo, caracterizado por encarnizados enfrentamientos públicos entre los ideólogos de la educación laica y la jerarquía eclesiástica. Estos conflictos, en los que él participa activamente, lo obligarán a dejar el país por algunos años. Su enfoque pierde la posibilidad de influir en la formación de los normalistas cuando en 1913, luego del arrastre del presidente Eloy Alfaro, líder de la revolución liberal, los gobiernos subsiguientes toman la decisión de contratar las Misiones Alemanas para implantar el modelo herbartiano en la educación y en la formación docente. No obstante, si bien su influencia no siguió canalizándose por la vía educativa, lo veremos actuando militantemente en el marco de las organizaciones docentes y de sus órganos de difusión. Entre la propuesta de Pons y la que surge de la primera Misión Alemana existirán diferencias sustanciales, como veremos más adelante.

No queremos concluir este acápite sin señalar que el debate pedagógico preherbartiano no se agotó en las reflexiones que acabamos de describir. También hubo iniciativas de parte de otros docentes. Antes de exponer al final de este capítulo el caso de El Lector Ecuatoriano, queremos mencionar a breves rasgos los aportes pedagógicos de las Lecciones de Geografía de la República del Ecuador, de Rosa María Stacey, que llegó a ser la primera directora del Instituto Normal de Señoritas, creado junto con el de Varones en 1901. Este texto difundido en 1913 se inscribía en la discusión relativa a la pertinencia del texto escolar, en momentos en que la primera Misión Alemana todavía no había llegado al Ecuador. En defensa de los libros escolares, la autora argumentaba:

Exageradamente quiere ir la reforma entre nosotros al querer desaparezca de una manera absoluta el libro de manos del alumno. El libro es tan necesario como la explicación oral del profesor. La tierna inteligencia infantil, irreflexiva por edad, por no tener completo el desarrollo de sus potencias cognoscitivas, no puede aprovechar de una conferencia, si la misma no tiene donde releerla, consultarla y ampliarla. El

⁴⁴ *Ibidem.*, p. 231; 233. Pons incluye como ejemplo un programa cíclico para enseñanza de la Aritmética.

libro es para el alumno lo que la Biblioteca pública para el sabio; y hasta hoy a nadie se le ha ocurrido hacer desaparecer las Bibliotecas⁴⁵.

En la perspectiva de Stacey el libro permitía organizar la disciplina escolar en función del método pedagógico, puesto que facilitaba la distribución ordenada del plan, partiendo de un punto que va irradiando “a todos los círculos por los cuales tiene que pasar el niño en orden gradual ascendente hasta llegar al conocimiento perfecto de la materia”. La profesora Stacey defendía explícitamente lo que ella denominaba el “método cíclico-concéntrico en orden gradual-ascendente”, nuevo en el medio ecuatoriano, aunque de uso corriente en Francia, Inglaterra, Alemania, Suiza, Bélgica, Estados Unidos, Argentina y Chile. Se trataba en realidad de una síntesis de los métodos vigentes que se articulaba también a la concepción de escuela graduada:

Hacemos girar al niño intuitivamente, evolucionando y desarrollando sus células cerebrales con el ascenso progresivo de conocimientos, y ayudado, ya por la deducción, ya por la inducción: ora por el análisis, ora por la síntesis y apoyados en la potente palanca del método socrático, con lo cual conseguiremos que la educación del niño sea intensiva y extensiva, mediante la armonización de la ciencia con el método⁴⁶.

Para probar la sintonía que guardaba la propuesta de la profesora Stacey con el enfoque de Fernando Pons, reproducimos a continuación nada menos que parte del informe que éste emitió sobre la obra y que se incluyó en la prologo de la misma:

Ha sabido usted interpretar y llevar felizmente a la práctica las teorías modernas sobre los libros de texto y se ha dado cuenta de lo que debe ser un tratado de Geografía (...) Ese vicioso procedimiento de escribir trataditos es esa ingrata forma catequística, con preguntitas y contestaciones estereotipadas, que tanto ha contribuido a viciar la enseñanza escolar, ha logrado usted evitarlo (...) Como pedagoga experimentada y conocedora de las tendencias de la moderna enseñanza, ha logrado usted imprimir a su obra un carácter verdaderamente pedagógico. Por esto se advierte en ella ese método y forma que tan grato y fácil hacen al estudio; por eso figura en ella ese acopio de ilustraciones que tan atractiva hacen la enseñanza; por esto en ella se dan tan acertados consejos pedagógicos (...) Por todo ello Srta Stacey, considero su obra altamente meritoria y digna de toda protección ¡Ojalá el Supremo Gobierno sepa hacerle justicia!⁴⁷

⁴⁵ Rosa M. Stacey, *Lecciones de Geografía de la República del Ecuador, Atlas-Texto. Curso Elemental y Curso Medio, para enseñanza en las escuelas*, 1ra ed., Quito, Imprenta del Clero, 1913, p.7.

⁴⁶ Stacey, *Lecciones de Geografía...*, p.13.

⁴⁷ *Ibíd.*, p.21.

La experiencia de la enseñanza intuitiva en el liberalismo posalfarista

Los años de permanencia de la primera Misión Alemana en el Ecuador (1914-1919) coincidieron con el desarrollo y consolidación de las sociedades pedagógicas y de la actuación pública de los maestros. En ese breve lapso se suceden una serie de eventos que dan cuenta del papel activo que juegan los docentes organizados en la definición de las políticas educativas. Esta etapa se corresponde además con cierta estabilidad política marcada por las gestiones presidenciales de Leonidas Plaza (1912-1916) y Alfredo Baquerizo Moreno (1916-1920). Especialmente el año de 1916 es decisivo en varios sentidos. El 22 de marzo se expide el Acuerdo que clasifica las Escuelas de toda la República en elementales, medias y superiores. En la misma fecha, se aprueban tres Planes de Estudios: para las Escuelas Elementales y Medias; para las Escuelas Normales y para las Escuelas Modelos Anexas a los Normales⁴⁸. En agosto del mismo año se inaugura el Primer Congreso Pedagógico Nacional, en cuyo marco también se desarrolla la Asamblea Pedagógica de Pichincha, como el primer organismo gremial de los docentes ecuatorianos. Por fin, surge también en este escenario la iniciativa de publicar la revista pedagógica *El Magisterio Ecuatoriano*, que de manera no oficial se convierte en portavoz de las inquietudes de los maestros y en un referente de consulta de primer orden para ellos.

En esta etapa la enseñanza intuitiva se engarza, precisamente, con la revista *El Magisterio Ecuatoriano*, un instrumento de legitimación del estatus público al que aspiraban los jóvenes egresados de los normales. A un año de llegada la primera Misión Alemana, la revista se encontraba plenamente dedicada a recomendar la adopción de los postulados del método intuitivo en las prácticas pedagógicas. Los postulados que se defendían eran la sustitución del estudio de las palabras por la

⁴⁸ Se trataba del *Plan de Estudios para las Escuelas Elementales y Medias de la República*; del *Plan de Estudios para las escuelas Normales de la República*; y del *Plan de Estudios para las Escuelas Modelos Anexas a los Institutos Normales de la República*, que fueron publicados por la Oficina de Fomento de la Instrucción Primaria, Quito, Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916. Si bien fue suscrito por el presidente del Consejo Superior de Instrucción pública, el connotado educador Manuel María Sánchez, en realidad los tres textos que integraban el Plan fueron encargados al grupo de pedagogos de la primera Misión Alemana, ver Gómez, "Los institutos normales y la misión pedagógica alemana de 1914", en *Viajeros, Científicos.*, p. 76.

observación y la contemplación directa de las cosas (los objetos y la naturaleza), de la memoria por el juicio, de la imposición de las ideas por la actividad intelectual. Se consideraba que este método crearía condiciones para que el niño pudiera ejercitar tanto inteligencia y voluntad como carácter, sentido moral y nociones del deber, facultades superiores del ser humano que la educación tradicional había adormecido⁴⁹. De esa manera, la intuición sensible y la intuición moral, puestas en mismo rango de importancia, pasaban a ser los principios de una nueva pedagogía que en teoría colocaba en el centro a un niño generador de valores y de relaciones de conocimiento con su entorno, pero en la práctica reforzaba el protagonismo central del maestro, ubicado en la cúspide de la dicotomía maestro-alumno. Como bien lo señalan los autores de la obra *Mirar la Infancia*⁵⁰, a diferencia de la pedagogía católica, que fundaba el conocimiento en la lógica y contribuía con su misión educativa a un tipo de sociedad corporativa jerarquizada, la pedagogía pestalozziana se interesó por crear, a partir de la psicología que fue su saber fundador, la idea de la singularidad del proceso del conocer en el niño, ahora individualizado, y en situación de soledad ante la aventura del aprendizaje. Creemos que hay que ensayar la posibilidad de usar este factor para explicar las diferencias sustanciales entre el desplazado modelo católico de carácter expansivo e integrador y el modelo de escolarización impuesto por el liberalismo, más acotado al fortalecimiento de una sociedad articulada al ejercicio de los derechos y libertades individuales.

El carácter sensorial y concreto de la enseñanza intuitiva, de la cual los maestros eran mediadores, les permitía actuar en una esfera de aprendizajes tradicionalmente reservados al hogar y a la función materna. Los discursos exaltaban esta mediación a cargo de los flamantes pedagogos egresados de los normales laicos. La concepción de “tábula rasa” implícita en el marco filosófico de la enseñanza intuitiva objetiva colocaba al niño en manos de un campo dominado por el institutor. Iniciar al niño en la observación directa de las cosas para facilitar la conversión de las

⁴⁹ Salvador Morales, uno de los pedagogos que mejor sintetizó en la Revista la definición de enseñanza intuitiva, atribuía el desarrollo de la misma a Bacon de Veruliano y su sistematización en clave de “educación popular” a Pestalozzi, *El Magisterio Ecuatoriano*, No. 1, Quito, Marzo de 1917, p. 11.

⁵⁰ Sáenz Obregón, Saldarriaga Vélez y Ospina López, *Mirar la infancia...*, p.97, 27, 48.

intuiciones en conceptos requería de maestros formados no simplemente en la aplicación instrumental de métodos, sino que pudieran obrar de acuerdo a la creatividad y capacidad de improvisación que la técnica intuitiva requería, lo cual otorgaba al maestro un estatus aún mayor que la propia disciplina pedagógica; se trataba de un estatus moral. Estas convicciones llevaron a algunos a plantear de manera frontal -como hemos visto también en el caso de Andrade- la poca importancia del texto como instrumento de mediación pedagógica, lo que corrobora la idea de Viñao de que la cuestión del texto está determinada por las lógicas del código disciplinar, y no al contrario⁵¹.

El debate en torno a la importancia de los textos se desarrollaba también en otro ámbito. El método intuitivo parecía no compaginar con la idea de una enseñanza unificada u homogenizada, lo que limitaba las posibilidades de crear un referente pedagógico único y susceptible de ser generalizado o difundido masivamente a nivel de la enseñanza primaria popular. El enfoque de las “lecciones de cosas” basado en la observación se remitía al universo de lo específico, en tanto el método se subordinaba a los objetos singulares, a la materialidad de lo sensorial. Con el seudónimo de Dr. Pastor, uno de los redactores de la revista abordaba esta problemática a partir de la reflexión sobre el material escolar. Si bien aceptaba que el maestro debía acudir en algún momento a “algún libro sintético en el que se muestre la aspiración de la moderna enseñanza”, ninguno en realidad podría llenar todas sus aspiraciones. En sus palabras:

Esos espíritus que quieren batir sus alas por las regiones de las grandes síntesis ¿dónde encontrarán el guía, cuál será el libro preferido para sus horas de meditación? ¿Dónde encontrar el manual que llene las necesidades y aspiraciones que nacen del fondo de nuestros corazones, del corazón de todo maestro sincero y entusiasta? ¿No es la enseñanza algo movible e inestable de valor individual y dinámico, que no se puede concretarla en un solo grupo ni condensarla en una sola fórmula? Entonces ¿cómo, pues, buscar en los libros lo que ha de ser nuestro ideal, nuestra esperanza?⁵²

⁵¹ Viñao, “La historia de las disciplinas...”, p. 5.

⁵² , *El Magisterio Ecuatoriano*, No. 1, p. 7.

La conciencia que los maestros tenían de su protagonismo como un elemento central para la aplicación del enfoque intuitivo dejaba no solo a los libros sino también a los programas en un papel secundario, lo cual demuestra que las “lecciones de cosas” permitieron a los maestros un espacio de creatividad personal⁵³. El material escolar era ante sus ojos la verdadera infraestructura de la enseñanza intuitiva, lo que explica las constantes reclamaciones aparecidas en la *El Magisterio Ecuatoriano* sobre la escasa importancia que las autoridades dieron a esta materia. No fueron pocos los artículos dedicados a denunciar por ejemplo que la obra del Museo Pedagógico nunca se haya concretado. Las dificultades derivadas de la carencia de recursos materiales había puesto en jaque la reforma. Cobró tal magnitud el problema que en el primer número de la Revista se convocaba a los maestros a organizarse en torno a esta reivindicación. Pastor invitaba a sus colegas a olvidar diferencias y a agruparse bajo el lema de “¡material escolar!”⁵⁴

La falta de respuestas favorables a ésta y otras preocupaciones de los maestros no hizo más que fortalecer el sentido idealista que siempre enarbolaron respecto a su misión en la reforma educativa. La Revista impartió instrucciones sobre cómo sin demasiadas inversiones crear un Museo Escolar que guardara las colecciones de objetos útiles necesarios para responder a las exigencias del método intuitivo. Como parte de la innovación pedagógica, la mayoría de escuelas poseían un mobiliario que resultaba aún precario e insuficiente para reservar el material del sistema métrico, los sólidos geométricos, las piedras y demás curiosidades. Se invitaba a que el Museo se formara con la participación activa de los niños, bajo la premisa de que las colecciones no iban a despertar su interés si ellos mismos no colaboraban en su formación.

Un padre, carpintero, enviará muestras de madera del lugar natal; otro, mecánico, proporcionará ejemplares de metales; otro, agricultor, suministrará diversas clases de piedras, tierras, productos agrícolas; la costurera enviará diversas clases de telas y tejidos; la madre dará materias primas de la alimentación; el alumno mismo traerá de las excursiones abundante surtido de material⁵⁵

⁵³ Sáenz Obregón, Saldarriaga Vélez y Ospina López, *Mirar la infancia...*, p.32.

⁵⁴ *El Magisterio Ecuatoriano*, No. 1, p. 7.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 9.

Es posible apreciar en este breve párrafo cómo las colecciones de objetos de la enseñanza intuitiva asimilada por los normalistas, articulaban toda una gama de prácticas que iban delimitando los campos de las respectivas disciplinas, en los cuales la representación visual gobernaba los contenidos. La siguiente clasificación, que El Magisterio recomendaba aplicar anunciaba efectivamente el carácter “concreto” que debía tener la enseñanza de los saberes escolares:

1. Mineralógica y geológica (rocas y minerales usuales)
2. Botánica y agrícola (herbario, semillas, esencias de maderas, condimentos, productos diversos)
3. Zoológica (todos los animales de posible conservación)
4. Química (productos químicos usuales)
5. Geográfica (grabados, tarjetas, vistas etc, que representen los sitios más importantes, las regiones más pintorescas del país)
6. Histórica (retratos de personajes notables, grabados que representen los trajes, las costumbres, los hechos más salientes, etc)
7. Artística (álbumes, cuadros murales y otros objetos) y
8. Industrial (cuadro de colores con diferentes tonos; album de tejidos, productos manufacturados, etc)⁵⁶.

A fin de cuentas, esta objetivación de los elementos del aprendizaje tenía la ventaja de dotar de sentido práctico a la labor docente en un medio que no reunía las condiciones ideales. Para el articulista citado, el medio educativo vivía una situación de “anarquía” debido a falta de ideales, prácticas nada objetivas, carencia de medios para poner en marcha nuevos métodos, imposibilidad de una nivelación cultural en el cuerpo docente. La única salida era sintetizar el trabajo docente “en algo objetivo y concreto, única base para una labor seria y de duración”.

5.2. La educación popular a debate: enseñanza intuitiva versus herbartismo

La estrecha relación que se construyó entre enseñanza intuitiva y educación primaria daba cuenta de cuán supeditado estuvo el desarrollo de ese saber pedagógico a los maestros laicos. De hecho, el compromiso con la educación popular pasó a constituir un referente identitario importante entre los docentes, lo que

⁵⁶ *Ibidem.*, p. 19-20.

reflejaba que el saber pedagógico estaba profundamente imbricado a la enseñanza primaria pública.

En tal escenario, marcado por una experiencia educativa particular, de profundo arraigo en el medio docente nacional, irrumpe la primera Misión Alemana que se establece en el Ecuador entre 1914 y 1918. El grupo encabezado por Rubbel, quien era Doctor en Filosofía y profesor de Cursos Superiores en su país de origen, estaba también integrado por Walter Himmelman, Otto Scharnow, Franz Warzawa, Elene Sohler, Eleonora Neuman⁵⁷. Los expertos recibieron oficialmente el encargo de reformar tanto los Normales como del sistema escolar en general. Fue en el Normal de Varones precisamente que los pedagogos alemanes establecieron su tienda de campaña.

Los maestros ecuatorianos presentaron desde el inicio resistencias a la reforma educativa en tanto la Misión Alemana puso en cuestión ciertas premisas básicas del ideario docente, que desdibujaban el estatuto público por ellos adquirido y su influencia sobre la enseñanza primaria, aspectos ambos vinculados a la experiencia derivada del ejercicio de la enseñanza intuitiva. En efecto, durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1916, realizado en los salones del emblemático Colegio Mejía fundado por Alfaro en 1897, la cuestión del carácter y estructura de la enseñanza primaria suscitó un importante debate. Los normalistas laicos, varios surgidos de la formación alemana, la veían proyectada hacia niveles gradualmente superiores; el profesor Rubbel, cabeza de la Misión Alemana, en cambio, la consideraba prácticamente un fin en sí misma. Y lo más importante, a diferencia de los docentes, que defendían el carácter estatal de la enseñanza primaria, el Doctor Rubbel la consideraba una responsabilidad todavía de la familia⁵⁸. En definitiva, respecto de la posibilidad de estructurar un sistema educativo unificado que permitiera articular la

⁵⁷ Himmelman había sido profesor en la escuela de Landembe en el Colegio Nacional de Lisboa; Scharnow, en los Liceos de Aplicación de Zullichau; Sohler, en el Real Instituto Normal de Rotenburg; y Neuman, en el Instituto normal de Burpleinfurt, ver Gómez, "Los institutos normales y la misión pedagógica alemana de 1914", en *Viajeros, Científicos.*, pp. 76.

⁵⁸ Los detalles de las discusiones en el seno del congreso se publicaron en números sucesivos del periódico *El Día*, agosto de 1916.

educación popular con niveles superiores, la propuesta de la Misión Alemana en realidad se quedaba corta.

En la mañana del 14 de agosto en presencia de 70 delegados, Rubbel tomó la palabra para hablar de la organización escolar. Los reportajes del diario El Día sobre el evento son de un valor excepcional porque es la única fuente que recoge la voz del hermético pedagogo alemán, quien inevitablemente tuvo que pronunciarse respecto a la organización escolar. Transcribimos a continuación el reportaje entero, que incluye las observaciones que recibió Rubbel y sus breves pero elocuentes respuestas:

El Doctor Gómez, refiriéndose a la intervención del Doctor Rubbel dijo, “yo no creo que la educación de la niñez deba estar confiada a los padres de familia, sino al Estado (...) Si el Doctor Rubbel afirma en su exposición que las escuelas medias no tienen razón de ser, puesto que no reconoce sino las escuelas populares, por qué en el Plan de Estudios se habla de escuelas elementales, medias y superiores? Por fin, cómo pueden organizarse las escuelas si como dice el Doctor Rubbel se necesitaría de diez mil profesores?”

“El Doctor Rubbel (...) expuso: Mi opinión es como lo he dicho, que la educación de los hijos corresponde a los padres, puesto que yo tengo derecho sobre mi hijo; y cuando yo pueda educarlo, el gobierno no me lo podrá arrancar. Opino, en consecuencia, que los espartanos hicieron muy mal en haber tomado por cuenta del Estado la educación de los niños; felizmente esos tiempos antiguos ya pasaron (...) Por lo que respecta a la clasificación de las escuelas en elementales, medias y superiores no es mía la culpa, es de la ley que así las clasifica; por eso he dicho que deben pedirse estas reformas; yo no he hecho sino dar un ejemplo de obediencia a la ley...”

Ante la inquietud manifiesta por el público frente al riesgo de que los niños de más de doce años de edad no pudieran entrar a la escuela, Rubbel respondió:

Yo estoy muy convencido de que los niños que son mayores de doce años son peligrosos y muy perjudiciales a los niños pequeños. Para remediar este inconveniente he expuesto la conveniencia de las escuelas de perfeccionamiento y, donde no las hubiere las de adultos, a dónde pueden concurrir hasta los cincuenta años...

La divergencia entre el proyecto estatal liberal y la posición del jefe de la Misión era evidente y resulta doblemente sorprendente cuando se considera que el Estado le había delegado la responsabilidad administrativa y pedagógica de la reforma educativa. ¿Qué tipo de apropiación de la doctrina herbartiana estaba reflejada en esta posición de los expertos alemanes? Al parecer la propuesta de Rubbel de condicionar la educación primaria a una determinada edad contradecía el concepto de educación

popular plural e integrador que manejaban los maestros laicos, atado a la defensa del papel del Estado en la educación, al cual sentían representar en su condición de docentes fiscales. Pero la postura alemana tenía matices más complejos. El especialista en el tema Dietrich Benner aporta con criterios que podrían facilitar una mejor comprensión de la posición de Rubbel, al señalar que el mismo Herbart no creía en la legitimación político-social de la escuela, es decir, era un crítico de la existencia del sistema escolar y de la reducción del educador a maestro y del adolescente a alumno; abogaba por valorar la experiencia extraescolar y biográfica del niño. Criticaba la escuela pública por reducir la instrucción a la transmisión de conocimientos. La consideraba incapaz de favorecer la adquisición de parte del niño de “representaciones del mundo” que reforzaran su carácter y generaran convicciones para juzgar su entorno. Y aún más, era reacio a la idea de “orden escolar”, abogando en cambio por una “capacitación para seguir la percepción transmitida por medio de la enseñanza”. En este contexto de explicación se entiende mejor la resistencia de Rubbel a que el Estado desplazara a la familia de la educación infantil y al modelo de clasificación de escuelas implementado por el gobierno. Nada más ajeno, entonces, al pensamiento de la primera misión que amoldar la propuesta herbartiana a la estructura estatal de la primaria de la que formaba parte integrante el magisterio laico⁵⁹. Suponemos que esta discrepancia y no, como se cree, un supuesto fracaso de la primera Misión compensado por la segunda, marcó un desencuentro entre el gobierno, los expertos alemanes y los maestros ecuatorianos.

Estas discrepancias llevaron a los docentes ecuatorianos a defender públicamente la importancia que la educación primaria debía tener en la consolidación de un sentido nacional de la reforma educativa. El martes 15 de agosto de 1916 Carlos Alberto Flores, representante de los preceptores del Guayas, hizo una calurosa defensa de la educación primaria usando la metáfora de “la semilla que contiene en sí y por modo maravilloso todas aquellas partes que forman el árbol”, en clara alusión al doble papel de aquella en la configuración de la nación y el desarrollo

⁵⁹Dietrich Benner, “¿Qué es la pedagogía escolar?”, en *Revista de Estudios del Currículum*1, No.3, (1998), p.45-49.

de la autonomía individual. En sus palabras, la educación primaria “promueve la prosperidad y grandeza nacionales”, “forma el espíritu y el carácter nacionales”, y saca al hombre de su ignorancia “haciéndolo señor de sí mismo”. La educación elemental como un escenario de refundación de la nación, es una figura que aparece reiteradamente en su discurso⁶⁰.

Como correlato de este énfasis en la formación inicial, Flores cae en el tópico de la desestimación de los otros niveles de instrucción, que en esta época se convierte casi en consigna de todos los educadores laicos, como veremos más adelante en otros discursos. Sin la primaria, dice Flores:

...nadie puede alcanzar la condición de ciudadano, en cambio la secundaria y la superior, aunque útiles, no “tienen la urgencia que distingue a aquella (...) para la felicidad común importa más en una república que todos los ciudadanos tengan los conocimientos de la instrucción primaria antes que en ella resplandezcan Píndaros, Virgilio, Dantes, Corneilles, Herreras, Descartes, Fitchs, Lavoissiers...”⁶¹.

Este párrafo, que evoca en buena parte el pronunciamiento del presidente Rocafuerte ante la asamblea de 1838, revela claramente la articulación de la escuela al imaginario de los conocimientos útiles, un punto clave de la crítica al exceso de asignaturas del Plan, que resultaba poco práctico para sus destinatarios, los sectores desfavorecidos. Como lo harán todos sus colegas, insistía en el carácter “popular” de la instrucción primaria:

Entre las materias que son del dominio de la instrucción primaria debe dárseles mayor extensión y profundidad a aquellas que tienen que ver con las artes y oficios a que comúnmente se dedican los habitantes de cada región, ya que la mayor parte de los que asisten a las escuelas salen de ellas para ir derechamente al taller o al campo donde les serán poco menos que inútiles una gran suma de conocimientos adquiridos a costa de tiempo y de trabajo, y que serían excelentes para naciones que llevan distinto género de vida. Este punto acaso no ha sido considerado con madurez hasta ahora...⁶²

⁶⁰ *El Día*, 15 de agosto de 1916.

⁶¹ *Ibíd.*

⁶² *Ibíd.*

A la trascendencia de la instrucción primaria Flores vinculaba, por obvias razones, la de la escolarización general, cuyo desconocimiento significaría, en su opinión, un atentado “no solo contra la constitución de la república, que reconoce la igualdad, sino contra la Ley Natural”. No obstante, dentro de esta proyección universalizante y civilizatoria, se preocupaba por resaltar la importancia de los condicionamientos locales y regionales a la hora de impulsar un proyecto de escolarización de alcances nacionales. Nos parece que éste es uno de los componentes principales de la visión nacional que esgrimen los educadores laicos. En esta etapa, la necesidad de “nacionalizar” el proyecto educativo laico se da, entonces, no en términos de renunciar al sueño de insertar el país en el concierto de las naciones civilizadas, sino a favor de hacer adaptaciones adecuadas a las particularidades del país, cuestión que quedó clara en la exposición del delegado de los preceptores del Guayas:

El plan de instrucción primaria debe gobernarse por la más estricta unidad filosófica para que la razón y el carácter se desarrollen de un modo científico en relación con las condiciones étnicas de cada nación y evitar las enseñanzas contrarias a la verdad, que sirven de nuevos motivos de discordia entre las sociedades...Un plan de estudios bueno y hasta excelente para determinada nación puede ser inconveniente y aún malo para otra⁶³.

Además del sentido nacional que se enarboló frente a la presencia alemana, los docentes ecuatorianos reclamaron la continuidad de sus prácticas de participación en la política educativa pública, que tradicionalmente habían puesto en cuestión el carácter “prescriptivo” del programa oficial. En el sentido que plantea Goodson, habían sido los procesos de apropiación y adaptación de esos planes los que terminaron definiendo las pautas de las prácticas institucionales escolares y la reflexión que, en mayor o menor grado, influiría en las aulas. Desarrollando formas interactivas de construcción social del currículo, inmersas en dinámicas de conflictos

⁶³ *El Día*, 15 de agosto de 1916. Uno de los argumentos más frecuentes era que la educación debía estar al servicio de la concordia y no del enfrentamiento. Según Flores, la educación debe recibir los presupuestos que se dedican a la guerra, así “el maestro será el héroe del progreso, más grande que los que cobran celebridad por matar millares de hombres en la guerra, uno de los últimos restos de la barbarie que ha deshonrado a la humanidad”.

y negociaciones⁶⁴, los educadores formularon programas provinciales y locales. El mismo Plan de estudios de 1916 experimentó transformaciones no exactamente a cargo de los Consejos Escolares, sino de “comisiones de profesores”. La Comisión de Profesores de Pichincha, nombrada especialmente para el efecto, elaboró en 1918 un Programa de Estudios Primarios para la provincia de Pichincha, bajo la idea de que se debía hacer adecuaciones a los “entornos” específicos.

La adaptación curricular del Plan de 1916 no solo significó poner en marcha mecanismos de instrumentación. También se discutió la articulación entre la responsabilidad del Estado en la definición del Plan general y la responsabilidad de los educadores en la formulación de los programas. El autor de esta propuesta, Víctor Félix Toscano, destacado educador de Pichincha y colaborador activo de El Magisterio, creó el argumento para justificar el proceso de adaptación del Plan General a un Programa elaborado por los docentes:

Hemos visto que la vida exige adecuación al medio en que actúa un ser organizado. El hombre viviendo en un medio natural, debe conocer las leyes de éste para adecuarse a él...y obligado está por necesidad biológica y natural, a estudiar las leyes de la libertad que rigen ese medio, en guarda de la educación a éste. El conocimiento de las leyes cósmicas y sociológicas constituyen las ciencias llamadas respectivamente Naturales, y Humanas o Sociales. El Plan de estudios primarios prescribe el conocimiento de ambas ramificaciones científicas. El Programa que no es sino la distribución del todo científico en sus partes o materias está ceñido al Plan. La Comisión de profesores de Pichincha el elaborar el programa en cuestión logró dar al Plan de Estudios la elasticidad requerida para que encuadre cómodamente el respectivo programa, inspirado mejor que aquél en las necesidades biológicas generales y en las condiciones específicas de la provincia para la cual se formuló el segundo⁶⁵.

Se puede percibir a primera vista que esta adaptación curricular del Plan, tanto en su marco filosófico como en la descripción de las asignaturas y sus métodos, no se sujetaba del todo a la impronta herbartiana que dejó la Misión Alemana. Sin que se detecte una vinculación con alguna materia en especial, las “lecciones de cosas” aparecen en un acápite específico como el procedimiento adecuado para iniciar al niño en la observación de los objetos y llevarlo al campo de razonamiento. Solo por

⁶⁴ Ivor F. Goodson, *Estudio del currículo. Casos y Método*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

⁶⁵ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 19-20.

tener una idea comparativa más precisa, hemos analizado la descripción de la Geografía en ambos documentos y podemos concluir que el Plan la circunscribe a la observación del entorno, al contrario del Programa, que recomienda suscitar entre los niños una reflexión más abstracta articulada a la relación entre determinismo geográfico y vida humana.

A nivel de otras provincias, encontramos otras adaptaciones curriculares importantes, que derivan en programas con cierto grado de originalidad y con un alto componente idiosincrático en materias como Historia, Geografía, Lugar Natal, decisivas para el afianzamiento de las identidades locales. También en estos casos, las “lecciones de cosas” se recomiendan como método de enseñanza.

El mismo Carlos T. García refería en una crónica sobre su experiencia docente que fue en calidad de alumno del normal de Varones, en 1904, que recibió –posiblemente parte de Manuel de Jesús Andrade- cursos de “lecciones de cosas” por primera vez. Según su propio testimonio, más tarde profundizó en el método gracias al acceso que tuvo al libro de Sheldon en una biblioteca particular⁶⁶.

En la perspectiva de los docentes practicantes del modelo intuitivo, la enseñanza difundida por la primera Misión Alemana se conocía como “pedagogía moderna”. Se la relacionaba directamente con la pedagogía impartida en los Normales y difundida a través de los programas oficiales, lo que corrobora la participación de los expertos de la Primera Misión en la formulación de los planes oficiales de estudio. Los pedagogos “intuitivos” discrepaban con el nuevo currículo por varios motivos. El primero de ellos, el hecho de que algunas asignaturas principales, como Geometría o Lugar Natal, por ejemplo, se impartieran tardíamente –en quinto o tercer grado, respectivamente- contrariando la tendencia de la enseñanza intuitiva a integrar diversos aprendizajes en niveles iniciales mediante la metodología de las Lecciones de

⁶⁶ *Libro del Cincuentenario de la fundación de los colegios normales Manuela Cañizares y Juan Montalvo, 1901-1951*, Quito, Imprenta del Ministerio de Educación, 1951, 139,144. El libro de Sheldon tuvo una amplia circulación en Iberoamérica como referente de consulta para las “lecciones de cosas”. Sheldon fue el fundador de la escuela normal de Oswego, en Nueva York, que desde 1860 se había convertido en el centro más importante de difusión de dicho método, en G. Ossenbach, “La recepción de Pestalozzi...”, p. 356, 364.

Cosas. Cuestionaban, de otro lado, que se desplazara la intuición por la reflexión o la abstracción conceptual, tendiendo a favorecer una concepción disciplinar de las asignaturas. De esta manera, la pedagogía introducida por los alemanes afectaba el tipo de enseñanza que había fortalecido el estatus profesional de los maestros primarios, preparados gracias al método objetivo para desempeñarse como docentes generalistas.⁶⁷

Otro fundamental punto de desacuerdo con la reforma educativa tenía que ver con el carácter selectivo de los normales, que reclutaban muy pocos estudiantes dejando al grueso del profesorado fuera de la reforma pedagógica. Pons y su discípulo Carlos T. García, defensores a ultranza de una educación verdaderamente pública y participativa, abogaban por una preparación más ágil, informal y expedita al margen de los Colegios Normales, que coayudara a masificar la formación de maestros. Pons declaraba expresamente en la Revista *El Magisterio* que

Al maestro que tenga vocación por la enseñanza, que posea a fondo aquello que debe enseñar, que consulte buenos libros de pedagogía, que lea Revistas Pedagógicas y que sea suficientemente observador para ir comprendiendo el temperamento, aptitudes e inclinaciones de los niños con quienes está en frecuente contacto ¿qué es lo que podrá faltarle para ser un buen educador?(...)A los maestros que no han podido hacer sus estudios en los Institutos normales, les queda el valioso recurso de su auto-educación, que es siempre de positivos y fecundos resultados⁶⁸.

En 1921, al término de la primera Misión Pedagógica alemana y ante el advenimiento de la segunda, García confesó públicamente que la reforma de los colegios normales no tuvo éxito porque los expertos cerraron las aulas para la mayoría, “con el más repugnante egoísmo para los que no son alumnos o forman el odioso círculo que se ha dado en llamar el moderno normalismo”. Y advertía a la Segunda Misión que no convirtiera su pedagogía en un secreto, a menos que decidieran hacer un “negocio de sus enseñanzas”. Consideraba que era imprescindible nacionalizar una parte de esta segunda reforma educativa encargando las cátedras que eran de interés

⁶⁷ *El Magisterio Ecuatoriano*, Num. 34, 1919, p. 325-331. Los pasos metodológicos que difundían los normales para “dividir una lección” eran: Objeto o Interés, Introducción, Presentación, Desarrollo, Resumen, Aplicación, *El Magisterio Ecuatoriano*, No. 24, 1919, p. 513.

⁶⁸ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 28, 1919.

nacional, como Castellano, Historia, Geografía Patria e Instrucción Cívica, a maestros probos, entre los cuales no dudó en incluir a Fernando Pons, que para entonces se había ya nacionalizado en el Ecuador.⁶⁹

Papel de la revista *El Magisterio Ecuatoriano* en la organización docente y la “construcción social del currículo”

La atención unilateral prestada a la Misión Alemana por la literatura especializada ha invisibilizado la acción de actores decisivos en el desarrollo de la educación pública laica. Este es el caso del arriba mencionado Carlos T. García, discípulo de Fernando Pons y egresado de las primeras promociones normalistas. En 1916 García fundó la revista *El Magisterio Ecuatoriano*, con el auspicio y colaboración de su “maestro” -como él lo denominaba- y compañero inseparable en la aventura de impulsar la revista con la irregular ayuda de las autoridades educativas. A través de su sección de teoría pedagógica, fue Pons, precisamente, el colaborador más asiduo y estable durante los cinco años que duró publicación,

Ambos fueron también coautores del texto *Nuestro Primer Libro de Lectura*, publicado en 1920⁷⁰, que se empeñaron en redactar con la idea de ofrecer a la escuela un texto “netamente nacional”. En la exposición de los propósitos de la obra, el pedagogo español declaró que la intención era escribirlo para el primer grado, porque los demás contaban ya con el *Lector Ecuatoriano*, una obra –que analizaremos en el siguiente capítulo– “interesante, patriótica, favorablemente conocida y que, manejada hábilmente por los profesores, puede producir, como produce y ha producido ya, magníficos rendimientos al respecto de la cultura nacional”⁷¹. Durante la época que estamos analizando fue decisivo el auspicio de Pons a maestros y autores de textos. Su importante presencia en el medio educativo aparece reseñada y analizada a lo largo

⁶⁹ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 53-55, 1921, p. 101.

⁷⁰ Fernando Pons y Carlos García, *Nuestro Primer Libro. Lectura y escritura simultáneas para el primer grado de las escuelas primarias de acuerdo con los más modernos métodos pedagógicos y con abundantes ilustraciones*, 1ra. ed. Quito, Tipografía y encuadernación salesianas, 1920.

⁷¹ Pons y García, “Introducción”, en *Primer Libro...*

de toda nuestra investigación. En sus evocaciones del normalismo militante que practicó en su juventud, García resaltó la trascendencia de la obra de Pons con las siguientes palabras:

La dirección del Normal fue confiada al excelente pedagogo español, don Fernando Pons, quien fue el verdadero reformador de la enseñanza, ya que la Pedagogía general y la metodología alcanzaron su máximo desarrollo como lo comprueban las magníficas obras que escribió⁷².

Para comprender la importancia de Carlos T. García, de otro lado, hay que destacar que fungió de secretario del primer Congreso Pedagógico, circunstancia que le permitió compartir la dirección de ese evento con el legendario Leonidas García, rector del Normal de Varones Juan Montalvo. Para entonces, García dirigía la escuela superior Simón Bolívar, un centro alineado en la vanguardia pedagógica y punto de referencia de los planteles laicos de la capital. Refieren las fuentes con frecuencia que los exámenes públicos de las distintas escuelas se rendían en los salones de esa escuela superior⁷³. Es interesante advertir que en éste, como en otros puntos, García mantenía una discrepancia con los alemanes, cuya práctica era la de realizar exámenes privados. Asumiendo un compromiso con la educación pública y la obligación de “rendir cuentas”, el director de El Magisterio Ecuatoriano consideraba que:

Conviene que sean públicos los exámenes, que todo el mundo palpe la seriedad del acto, que se alejen sospechas: darlos a puerta cerrada como si se tratasen de torturas inquisitoriales, no es franco ni conveniente⁷⁴.

Aunque la Revista no era el órgano oficial de la Sociedad Pedagógica de Pichincha⁷⁵, García era un miembro activo de dicha organización. Su importante desempeño lo llevó en 1919 a la presidencia de esa organización, cuya dirección compartió, nada menos que con Fernando Pons, que alcanzó la dignidad de

⁷² *Libro del Cincuentenario de los Colegios Normales...*, p.140.

⁷³ *El Día*, 7 de julio de 1916.

⁷⁴ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 28.

⁷⁵ La Sociedad Pedagógica se había fundado el 9 de octubre de 1911. No descartamos la posibilidad de que Pons y sus discípulos hayan sido los primeros integrantes. *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 7. 1917, p.266.

Vicepresidente⁷⁶. A modo de un ritual de transición hacia la renovación generacional del magisterio, el acto incluyó un homenaje a figuras ilustres de la primera generación de educadores primarios, como el mismo Fernando Pons, Daniel E. Proaño, José Miguel Guarderas, y la legendaria Lucinda Toledo, “maestra de todos”, que contaba a su haber con 31 años de docencia.

La influencia de alcances nacionales de la Sociedad Pedagógica de Pichincha se proyectó ya en la celebración de su Primera Asamblea Provincial en noviembre de 1919. Nuevamente, en el amplio Salón de la Escuela Superior Simón Bolívar, se reunieron las autoridades educativas, tanto de la provincia como de todo el país, así como también representantes de todas las escuelas e instituciones educativas⁷⁷. Como encargado de abrir el evento, Pons expresó que el propósito de la Asamblea era llegar a acuerdos relativos al mejoramiento de la situación económica del maestro, a la necesidad de revisar y modificar los planes de estudio y a la urgencia de encontrar financiamiento para la revista *El Magisterio Ecuatoriano*, que había sido privada de la ayuda oficial por disposición expresa del Presidente Baquerizo Moreno, en represalia por la solidaridad que manifestó la publicación a la reciente huelga de los preceptores de Pichincha⁷⁸.

No deja de sorprender que en un clima de tensión con las más altas autoridades educativas, la Sociedad haya caminado con paso firme en la consecución de una serie de conquistas que iban a incidir en el fortalecimiento político y simbólico de las organizaciones docentes y en la propia estructura del sistema educativo a nivel

⁷⁶ Fueron elegidos como Secretario, Antonio Guzmán, como Prosecretario, Ricardo Casares, como Tesorera Angélica Hidrovo, *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 32.

⁷⁷ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 33: “Se congregaron el Señor Director de Estudios, el Visitador escolar, señor Celso Fiallo, el Director del Normal Juan Montalvo, el Delegado de la Sociedad General de Preceptores de Guayaquil, Señor Andrade Coello, numerosos profesores en representación de los institutos normales, de los jubilados, de las escuelas municipales y de las religiosas, todos los socios de la Pedagógica de Pichincha y muchísimos profesores de las escuelas rurales”.

⁷⁸ *El Magisterio Ecuatoriano* hizo alusión al incumplimiento del Estado en el pago de los sueldos de los maestros: Y si tenemos en cuenta que durante los últimos quince días de duración del Curso, el preceptorado no ha tenido otro alimento que el intelectual porque no se le ha pagado sus sueldos, el heroísmo del maestro primario salta a la vista y recomienda la gratitud nacional, el reconocimiento de las autoridades del Ramo que hoy más que nunca se hallan obligadas a procurar el inmediato pago de todo lo que se adeuda por concepto de sueldo. *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 33.

provincial. En la Asamblea se resolvió crear la Liga Nacional de Profesores, con sus respectivos comités provinciales, responsables de organizar encuentros anuales itinerantes por todas las capitales provinciales. Además se dispuso la formación de Sociedades Pedagógicas en todas las provincias, puesto que hasta ese momento solo existían las de Imbabura, Pichincha, Chimborazo, León, Azuay. Los estatutos de la Liga Nacional empezaron a discutirse ya al cierre del encuentro. En términos del escalafón docente se encontró el mecanismo para que los maestros se involucraran en funciones oficiales, en calidad de visitadores escolares. Entre los nombres que la Asamblea propuso para este cargo se contaba el de Fernando Pons y Carlos T. García⁷⁹.

La Asamblea también funcionó como un espacio idóneo para la producción de los símbolos que debían otorgar significado a la identidad y expectativas gremiales de los docentes. Se acordó la celebración del Día del Maestro, extensamente detallada en el número de *El Magisterio Ecuatoriano*, y al mismo tiempo, se declaró la conmemoración del Día del Árbol, una celebración que unía simbólicamente a los docentes ecuatorianos con sus colegas de otros países:

Considerando la necesidad que hay de consagrar un día del año a los que nos hemos dedicado a la educación de la niñez, y considerando, además, que conviene inculcar a los niños, el amor a la naturaleza y a la tierra, acuerda: 1) Celebrar la Fiesta del Maestro el 13 de abril, fecha del nacimiento de Juan Montalvo, 2) Solicitar de la Dirección de Estudios que declare vacante ese día en todas las escuelas de la Provincia y que obtenga del Consejo escolar que vote la cantidad de 500 sucres por la fiesta, 3) Concurrir a la capital todos los maestros de la Provincia para tomar parte en los festejos, y encomendar al Directorio de la Sociedad Pedagógica la confección del respectivo programa, 4) Celebrar la Fiesta del Árbol en la fecha que se fijará oportunamente⁸⁰.

La Sociedad Pedagógica de Pichincha, que vertebraba las demandas generales y estaba directamente involucrada en la generación de la Revista, salió fortalecida. Logró que se le delegara la organización de cursos intensivos de profesionalización para incrementar las filas del magisterio. La intención de estos cursos era adaptar la reforma educativa a las particularidades del país y establecer un proceso de

⁷⁹ El tránsito de la calidad de maestros a funcionarios del aparato educativo fue una reivindicación muy sentida para los docentes. Esta aspiración se concretará totalmente solo en los años 30.

⁸⁰ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 33.

formación ágil, alternativo, a la formación normalista que estaba a cargo de los alemanes. La aspiración de nacionalizar el proceso, provocó que los cursos se desarrollaran con la concurrencia de una pluralidad de actores, circunstancia que ayudó a desdibujar en ese escenario las fronteras ideológicas entre liberales y conservadores. Este aspecto será a la larga una característica de la Sociedad Pedagógica de Pichincha, a cuyos eventos no dejaron de asistir tanto los representantes de las escuelas fiscales como de algunas escuelas religiosas. Tampoco era extraño que en la Revista eventualmente se resaltaran aspectos positivos de la educación católica. Las conferencias pedagógicas del curso intensivo de 1918 estuvieron efectivamente a cargo de un elenco de intelectuales de distintas ideologías, entre los que se contaban Agustín Cueva, Jacinto Jijón, Isaac Barrera, Pedro Traversari, Víctor Toscano, Aquilino Camacho, Celso Fiallo, Julio Endara, Leonidas García, Homero Viteri. Los pedagogos eran Profesores del instituto Mejía⁸¹ La magnitud que tuvo el evento en el medio educativo se evidenció a través de la presencia en el mismo del Ministro de Instrucción Pública, el Presidente de la República, el Director de Estudios, el Consejo Escolar.

No se puede entender la trayectoria de la Sociedad Pedagógica de Pichincha sin la existencia de El Magisterio Ecuatoriano. Esta revista fue un órgano de difusión ágil y flexible, que convirtió a la problemática educativa en un tema de interés público y articuló las inquietudes de los docentes en materia de currículo, metodologías, legislación escolar, actualización pedagógica, etc. Poseía cinco secciones fijas, entre las que se intercalaban textos variados que expresaban la gran capacidad de la Revista para incorporar temas que estaban vigentes en el medio educativo escolar. Las secciones se distribuían en: el artículo editorial, que generalmente abordaba un tema de coyuntura, siempre a cargo del Carlos T. García, su Director; Educación del Hogar, de Alejandro Andrade Coello, que contenía textos sumamente críticos acerca de los hábitos sociales y recomendaciones sobre el rol que la familia debía cumplir en su transformación; descripciones metodológicas de clases para diversas asignaturas y

⁸¹ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 19 y 20, septiembre y octubre de 1918.

niveles, enmarcadas por lo general en el enfoque de Las Lecciones de Cosas; Mundo Pedagógico, que incorporaba textos breves a manera de curiosidades; Sección Práctica, que reproducía lecciones extraídas de revistas extranjeras; Documentos Oficiales; Cuestionario Pedagógico, una de las secciones más interesantes porque incluía cartas que el público docente dirigía al Director con consultas de todo tipo; Crónica Escolar, que informaba en formato corto acerca de un universo amplio de acontecimientos y temas tales como fiestas escolares, disposiciones legales, creación de planteles, actividades del Ministerio de Instrucción, nóminas de profesores graduados, docentes enfermos, conferencistas, etc. A estas secciones fijas se añadían otros artículos que comentaban o reproducían planes, reglamentos de estudios, estadísticas educativas o descripciones de actos públicos en los que participaban los escolares. Se incluyen con bastante frecuencia fotografías de personajes connotados del mundo educativo y de niños fotografiados en actos deportivos, culturales o festivos.

La posición de la Revista frente a la situación de la instrucción primaria se manifestó de manera especial en el número 18, de agosto de 1918. A través de la página editorial, su director, Carlos T. García, se pronunció sobre lo que el país requería en materia educativa. Su planteamiento central giró alrededor del contraste entre el exceso de importancia atribuido a la educación secundaria y universitaria, y la poca preocupación por la formación técnica y docente. Su reclamo delataba una realidad inocultable. Las profesiones liberales tradicionales, medicina, abogacía y teología atraían todavía a ingentes cantidades de estudiantes, mientras las escuelas técnicas sufrían de carencia de alumnos. Era insólito, según García, que en una república de 2.000.000 de habitantes se reportaran cuatro universidades y catorce colegios, frente a solo un normal de varones, una quinta normal de agricultura y 5 escuelas de artes y oficios.

En opinión del director de la Revista el problema estaba asociado a la vigencia de patrones coloniales no superados y no dudó en calificar de “aristocratismo universitario” la preferencia por las profesiones liberales, que no tenían “lucrativa e inmediata aplicación”, y fomentaban solo una “burocracia titulada”,

...nuestro único afán es la regeneración de la patria por medio de la escuela. Más honroso sería para las provincias abundar en buenos establecimientos de instrucción primaria, en excelentes institutos agronómicos e industriales, que en colegios de segunda enseñanza que de ello tienen solo el nombre, en universidades de campo restringido, en las que fermentan los proletarios de muceta, revolucionarios en perspectiva; gente maleante, enredadora de la paz social, usurpadora de brazos para la ubérrima labranza de los campos y la afluencia de capitales⁸².

La intención de que la enseñanza primaria se constituyera en la vía redentora del país le llevó a sugerir al Congreso que se reemplacen los colegios por escuelas y las facultades mayores por normales, casas de artes y oficios y escuelas agrícolas. Del discurso de García se desprenden dos cuestiones principales: la vigencia del enfoque de educación popular como garantía de que la instrucción primaria concuerde con las necesidades del país y el anhelo de que la educación ayude a superar la inestabilidad política.

Para finalizar este acápite, debemos destacar que Pons, el grupo de normalistas de El Magisterio Ecuatoriano, y antes de ellos Andrade, formaron parte sustancial del desarrollo de la pedagogía en el Ecuador, cuya matriz no fue otra que la enseñanza intuitiva auspiciada tempranamente por el liberalismo. El modo particular de recrear y de resignificar este modelo dio lugar al desarrollo del saber pedagógico como campo disciplinar y de legitimidad del estatuto docente. Al final, la enseñanza intuitiva condicionó también la asimilación del modelo herbartiano, si es que cabe esta denominación para la pedagogía que los pedagogos intuitivos denominaron “moderna”. No obstante, no se puede dejar de reconocer como mérito de la primera Misión Alemana, el hecho de haber empujado a la clase docente a pronunciarse respecto a la importancia de la escuela en la consolidación de un sentido nacional, que no estuvo suficientemente presente en los iniciales procesos de apropiación pedagógica.

⁸² *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, No. 18, p.228-229.

5.3. Los imaginarios de la infancia escolarizada en *El Lector Ecuatoriano* (1915)⁸³

Si bien la enseñanza intuitiva, en general, había permitido un grado tal de libertad de acción al maestro que lo llevó a interpelar la pertinencia misma del texto escolar, en relación a determinados saberes escolares como el de la Historia y la Educación Cívica, prevalecieron los consensos respecto a la necesidad de contar con sistema de valores nacionales unificado, expresado en textos que facilitaran su difusión y se disputaran con la enseñanza católica no solo un nuevo concepto de civismo, esta vez de origen laico, sino otras representaciones de la vida y de sociedad. El primer texto escolar que asumió esta tarea fue *El Lector Ecuatoriano* una obra que, a partir de su publicación en 1915, tendrá amplia circulación en las escuelas de todo el país⁸⁴.

Sus autores fueron José Antonio Campos y Modesto Chávez Franco, no provenían exactamente de la tradición normalista. Fueron periodistas de tendencia liberal radical que figuraron en el ámbito público tanto por su oficio como por sus actividades intelectuales y literarias. Ambos actuaron como prolíficos escritores de distintos géneros literarios y académicos, e incursionaron en la escritura escolar como resultado de preocupaciones multifacéticas que, de una u otra manera, vierten en el texto que analizamos. La talla intelectual de estos periodistas fue reconocida con cargos en el propio sistema educativo. Liberal radical y anticlerical convencido, Campos fue miembro del Consejo Escolar y Director de Estudios del Guayas entre 1907 y 1911, años durante los cuales editó el Boletín de las Escuelas Primarias, con lecturas seleccionadas. También escribió para las escuelas una Historia de Guayaquil, hasta ahora inédita.

De otro lado, Modesto Chávez Franco se caracterizó por combinar una suerte de militancia liberal radical con un trabajo periodístico cuyos rasgos irónicos y humorísticos le llevaron a la fama, principalmente cuando mantuvo en el periódico

⁸³ José Antonio Campos y Modesto Chávez Franco, *El lector Ecuatoriano, Libro Tercero para las Escuelas Primarias dedicado al Muy Ilustre Concejo Cantonal de Guayaquil*, Guayaquil, Imprenta Municipal, 1915.

⁸⁴ Campos y Chávez Franco, *El lector...*

radical “el Grito del Pueblo” una columna bajo el seudónimo de “Jack the Ripper”⁸⁵ Incursionó en el ejercicio docente como profesor de francés del colegio laico Vicente Rocafuerte. Estando en el exilio político escribió su parte de *El Escolar Ecuatoriano*. Una vez integrados su texto y el de Campos, se editaron tres volúmenes que se publicaron de manera consecutiva en 1915, 1917 y 1919. Según consta en el tercer volumen, para 1919 el libro de lectura gozaba ya de gran popularidad en todo el país “por lo claro, natural y rápido de sus sistema, por su enseñanza nacionalista y lo económico de su precio”.⁸⁶ La legitimidad que alcanzó el texto en el medio educativo se constata en el apoyo resuelto que recibió de parte del pedagogo Fernando Pons⁸⁷.

El escenario de producción del texto: Guayaquil en 1915

Para comprender el enfoque del texto, es importante considerar la procedencia de los autores. Ambos fueron guayaquileños, es decir, su vida se desarrolló en una importante ciudad portuaria, portadora de una tradición cultural y educativa de fuertes rasgos locales y regionales, en varios aspectos independientes de las dinámicas de Quito, la capital ubicada en Los Andes. De hecho, el texto no recibió la autorización del Ministerio de Instrucción Pública, sino del Concejo Cantonal de Guayaquil, cuyas amplias atribuciones se expresaron en la voluminosa edición que decidió auspiciar: diez mil ejemplares, seguramente para abastecer las escuelas de la Costa y consolidar así el liderazgo histórico de Guayaquil en el ámbito cultural.

Pese a su vocación nacional, el texto estaba circunscrito, en realidad, a un contexto de enunciación marcado por el especial momento histórico que vivía Guayaquil. Entre fines del siglo XIX y las dos primeras décadas del XX, el puerto experimenta un auge económico sin precedentes vinculado a su inserción en el mercado mundial a través de la exportación de cacao. Este fenómeno trajo consigo profundas transformaciones sociales. De un lado, desequilibrios intensos provocadas

⁸⁵ Los datos biográficos de Campos y Chávez provienen de Rodolfo Pérez Pimentel, *Diccionario Biográfico Ecuatoriano*, en <http://www.diccionariobiograficoecuador.com/>

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ Pons y García, *Nuestro Primer Libro...*

por la llegada masiva de migrantes serranos dispuestos a dejar sus comunidades andinas para trabajar en las plantaciones cacaoteras, fenómeno que incrementó en siete veces la población de las provincias costeñas durante esas décadas. Como un elemento de análisis para examinar las representaciones de la infancia en esos años hay que destacar que la migración fue de tal magnitud que alcanzó a compensar en la ciudad el fuerte índice de decrecimiento demográfico ocasionado por la altísima mortalidad infantil. Procesos crecientes de hacinamiento urbano en pésimas condiciones sanitarias, acrecentaban las enfermedades mortales⁸⁸. Estas circunstancias adversas habrían alimentado aún más la idea, proveniente de la pedagogía moderna, de que la infancia era intrínsecamente débil e indefensa, imaginario que El Lector incorpora como elemento básico de toda su propuesta. No es casual, además, que en el tercer volumen de 1919 se haya decidido incluir la “Cartilla compendiada de Higiene Popular”, del Doctor Alfredo Espinoza Tamayo, otro personaje clave de la educación laica, gran introductor del positivismo en el Ecuador.

El impacto del auge cacaotero, cuyas ganancias fueron monopolizadas por el grupo oligárquico, no redundó en beneficio de los distintos sectores sociales. Más bien ahogó el desarrollo industrial y manufacturero en la medida que se privilegió la importación de productos extranjeros para el consumo de las élites, provocando el crecimiento de un importante segmento de comerciantes importadores. Las investigaciones comprueban que la mayoría de los trabajadores, en cambio, vivía situaciones laborales inestables que contribuían a empeorar día tras día sus condiciones de vida. Por contraste, un sector medio compuesto por profesionales necesarios para atender las demandas desatadas por la actividad cacaotera, creció y se insertó en el comercio menor, la burocracia y la banca⁸⁹.

También la educación y la actividad periodística alimentaron la formación de un sector medio, aunque bastante restringido, de educadores, artistas e intelectuales que cumplieron un papel importante en la formación de una identidad cultural

⁸⁸ Ver artículo de Ronn Pineo, “Guayaquil y su región en el segundo boom cacaotero (1870-1925)”, en Juan Manguashca (ed.), *Historia y Región en el Ecuador, 1830-1930*, Quito, Flacso / Corporación Editora Nacional, 1994.

⁸⁹ Pineo, “Guayaquil y su región...”, p.269.

guayaquileña con proyecciones nacionales. Sin embargo, las características oligárquicas de la economía ecuatoriana en esa época no permitieron la generación de empleo para las generaciones jóvenes, cuestión que contribuyó a un sentimiento más o menos generalizado de frustración que favoreció eventualmente su reclutamiento en la política.

Moral, virtud y Patriotismo

El Lector Ecuatoriano es un compendio de lecturas dedicado a fomentar la moral, la virtud y el patriotismo, tal como reza en su inicio junto con los conceptos Dios, Patria, Libertad, Hogar, Sociedad, que constituyen, en definitiva, las temáticas que van a estructurar el libro. El texto escrito está compuesto por fragmentos cortos de una o dos páginas, a veces pensamientos célebres breves, de obras de autores ecuatorianos que forman, en conjunto, la reserva moral de la nación civilizada que el manual promociona. También incluye textos ad hoc para contenidos determinados. El orden temático consiste en una sucesión de acápites que desarrollan con mayor detalle los conceptos que aparecen en la presentación: Dios, Religión, El Fin del Hombre, La Mujer, La Mujer Intelectual, La Mujercita Moderna, El Hogar, La Madre, La Madre del Soldado, Los Niños, Los Jóvenes, Consejo a una Señorita, Los Ancianos, La Moral y la Música, El Pobre, El Ciego, El Lujo del Pobre, El Obrero, Nobleza, El Bombero, Los Deberes, La Escuela, La Mentira, El Hurto, El Fraude, Los Apodos, Instrucción y Cultura, Los Valientes, La Hamaca, El Ecuador, Vendedor de Periódicos, El Trabajo, El Mérito y la Fama, Himno Nacional, Nuestro Escudo de Armas, La Bandera, La Patria, Patria y Hogar⁹⁰. La segunda parte del texto corresponde a los Rasgos Históricos de América y del Ecuador. En conjunto, la obra consta de 277 páginas de las cuales 103 corresponden a la educación moral, tema al que dedicaremos nuestra atención en el presente trabajo.

⁹⁰ La segunda parte sobre la historia de América y del Ecuador, por su independencia y unidad, merece un tratamiento específico que no se ha incluido en el presente trabajo.

Una buena parte de las lecturas consiste en textos consagrados de intelectuales ecuatorianos, tanto del siglo XIX como del XX, lo que significa que se trata de lenguajes retóricos, laudatorios y moralistas, plagados de sentencias y adjetivaciones. Es decir, son textos originalmente destinados a un público adulto que en este caso se adaptan de manera forzada al medio infantil. No obstante, se advierte también un esfuerzo por incluir lecturas anecdóticas, poemas y hasta preguntas al viejo estilo catequístico escolar, todos estos recursos muy frecuentes en los textos de enseñanza. En general, el libro revela un diseño dinámico y ágil, por la interrelación entre textos, poemas, pensamientos célebres, preguntas e ilustraciones.

La visión sobre la infancia que surge de este material se puede apreciar a primera vista en la enunciación y encadenamiento de los acápites. Sin embargo, quisiéramos profundizar en la manera cómo el texto construye una representación esencialista de la infancia, a partir de una mirada del conjunto de las relaciones sociales que involucran al niño, y de una perspectiva fuertemente sesgada, en este caso, por una estructura social clasista. Estas relaciones de poder y subordinación se distribuyen en relación con Dios, la familia, la sociedad la Patria, aspectos que profundizaremos a continuación.

El tema dedicado a Dios sorprende por su carácter novedoso y por su contraste con la fuerza y vigencia de la tradición católica de origen barroco. Los poemas que inician el texto representan un dios despersonalizado, de proyección cósmica, una “Entidad ignota que rige el Universo”, cuya amplitud y universalidad cobija a todas las religiones, “solo que cada religión lo cree y llama a su modo (...) Alá, Jehová, etc.”. Esta visión consagra una ley moral única que rige el mundo, y que no es otra que “amar a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a nosotros mismos”, máxima que une todas las creencias del planeta.

A renglón seguido, en la lectura relacionada con el Fin del Hombre, el texto aborda un tópico que atravesará todo el libro y que consagra al mundo adulto como un estadio de la vida enfrentado a la dura realidad del padecimiento y del dolor, patrimonios humanos que solo podrán eludirse alcanzando la vida eterna prometida

por Dios. Esta representación contribuye a despertar una sensibilidad especial hacia la condición indefensa del niño, cuyo tránsito hacia la adultez dependerá de la protección familiar y de la escuela. De esta manera escolarización e infantilización aparecen asociadas, unidas tan indisolublemente que el niño que no transite por la escuela no será un niño. La lectura referida al Vendedor de Periódicos, lo expresa claramente:

Esos chicos nos son chicos: son hombres. La edad es corta, la estatura es pequeña; pero son cabezas de familia muchas veces y en todo caso, un alivio inmenso para sus deudos (...) Hay que dejar vivir a estos niños-hombres, de moral deslucida por la miseria del medio ambiente, pero que son grandes benefactores en las bajas capas de la sociedad⁹¹.

Al mismo tiempo, el texto era una respuesta a las expectativas que las élites políticas y las clases medias tenían respecto a la transformación social que debía propiciar el liberalismo. Las figuras del trabajador y del obrero aparecen en la obra enaltecidas mediante los valores de “dignidad de la pobreza”, de “nobleza” que nace no de la sangre sino de los servicios prestados a las causas de la patria, del “trabajo” propiamente dicho, apreciado como ley “universal”. No podía faltar la mención a los países que eran considerados referentes porque debían su grandeza al valor al trabajo, como Inglaterra, Alemania, Francia, los Estados Unidos, todos altamente industrializados, que contrastaban con el atraso de una ciudad como Guayaquil, cuyas élites se ajustaban en a un esquema oligárquico y elitista. Frente a este enaltecimiento de valores modernos ligados al progreso capitalista, se levantan como contraparte los anti-valores que el libro expresamente censura: la vagancia, la mentira, el robo, el fraude, todos pecados sociales que el niño debía contribuir a erradicar mediante el cumplimiento del deber, de las tareas escolares, de la caridad, la valentía, la prudencia y la discreción. De todas maneras, el discurso de la dignificación del trabajo y de la pobreza revela que el texto está inscrito en el enfoque de educación popular tan apreciado por los liberales.

⁹¹ Campos y Chávez Franco, *El lector...*, p.80.

Hasta aquí se ha hecho alusión a las relaciones de subordinación de la infancia respecto del ámbito de lo público representado por Dios, el mundo adulto, la sociedad. En el espacio familiar, se reproducen los mismos valores pero encuadrados en la familia ejemplar. El padre ilustrado, la madre escindida entre su condición mítica de madre universal y su condición de mujer abocada a asimilar también el espíritu del progreso.

Las representaciones visuales sobre la infancia

El *Lector Ecuatoriano* es uno de los primeros textos que incluye ilustraciones. De un lado, los libros escolares de tradición decimonónica, totalmente carentes de representaciones visuales, se usaban todavía décadas después de la revolución liberal de 1895. De otro lado el Lector surge en el contexto marcado por la tendencia a prescindir del uso de textos en la enseñanza. De manera que, mientras no se demuestre lo contrario, el libro de lecturas que estamos analizando, además de ser el primero en su género, parece ser un solitario exponente de los primeros intentos de crear iconología escolar.

Pero queremos ensayar una explicación más sugerente. Nos parece que la naturalización de la infancia a través del proceso de escolarización, determina el surgimiento de textos más adaptados a las necesidades del niño imaginado que construye la pedagogía en el contexto de su emergencia como un saber institucionalizado. Abonando a la consolidación de la idea de infancia, la escolaridad en 1915 registra un ritmo notable de crecimiento.

Hemos visto cómo las lecturas incluidas en la obra moldean al niño en relaciones naturalizadas de subordinación y dependencia. Las ilustraciones se encargan, precisamente, de ilustrar esas ideas a través de dibujos en blanco y negro, simples y diáfanos, que generalmente sirven para introducir los distintos acápites. El número de ilustraciones que incluye *El Lector* es significativo, en promedio una por página, y todas en relación directa con alguno de los acápites antes mencionados. El

personaje principal de la mayoría de dibujos es el niño, representado en el medio doméstico familiar o en medios públicos con sus pares o con otros adultos.

Con fines metodológicos hemos identificado tres conjuntos de ilustraciones: a) las que naturalizan la infancia en el contexto de relaciones de subordinación: niño/Dios, niño/ Madre, niño/padre, niño/abuelo o anciano;b) las que naturalizan la infancia burguesa desde una perspectiva clasista; c) las que ilustran los ámbitos de socialización y los valores allí imperantes.

El primer conjunto iconográfico, que de alguna manera constituye una unidad, es el que hace relación a Dios, el Hombre, la Mujer el Niño. Las representaciones de Dios y la Madre reflejan el carácter sagrado de ambos conceptos, pero, como ya se dijo, con un sentido cósmico o místico, que en el caso de Dios se logra con efectos de cielos estrellados y símbolos casi esotéricos, expresados por manos celestiales que juntan el alfa y el omega. Ante estos misterios el niño reacciona con curiosidad, no con reverencia. En esta iconografía no se perciben relaciones jerárquicas rígidas.

Las representaciones de la mujer se sujetan al doble y contradictorio enfoque que en este tema plantean las lecturas: la imagen sagrada de la madre –apenas una silueta- abrazando en posición sedente a sus hijos, y la joven, de tranquila apariencia, que asea su casa mientras a su costado, sobre una mesa, le esperan, inactivos, una máquina de escribir y unos libros. Otra de las ilustraciones representa a dos mujeres de la Grecia clásica compartiendo inquietudes intelectuales en una suerte de biblioteca. Se completa este conjunto con dibujos que establecen una tajante división entre infancia y adultos al colocar a los niños en posición reverente y respetuosa frente al padre y al anciano.

El segundo conjunto iconográfico incluye ilustraciones sobre familias pobres de tipo nuclear que aparecen armoniosamente articuladas, en actitud de compartir la lectura de libros o el trabajo doméstico. Todo esto en perfecta consonancia con la idea de dignificación de la pobreza y del trabajo, que se repite con insistencia en las lecturas, y que vinculan al texto con el ámbito de la “educación popular”. Otras ilustraciones representan la indigencia o personajes de extracción popular en plena

actividad pública, como el obrero y, en especial, el bombero simbolizado como un héroe, en virtud de los invalorable servicios que prestaba a la ciudad durante los frecuentes incendios.

El tercer conjunto tiene que ver con situaciones “ejemplares” que arrojan mensajes sobre valores y antivalores que los niños deben conocer. Una de ellas relata la manera cómo, por culpa de un espejo que está a sus espaldas, un niño queda delatado por el hurto que ha cometido y recibe la reprimenda de un adulto. En otra, un niño “malencarado” trepa por un muro en evidente actitud de fuga. Por fin, una última representación describe la burla que de parte de unos niños desconsiderados recibe un anciano indigente cojo. Pero también hay dibujos como el de los “mayores precoces”, que advierte sobre las amenazas a que está expuesta la infancia en la ciudad. El único dibujo que se refiere a una actividad lúdica infantil tiene que ver con el tema de La Hamaca. Es una hermosa ilustración acerca de dos niños que comparten el placer de mecerse en una hamaca, aferrados a un globo, logrando en el balanceo alturas considerables y hasta peligrosas. Pese a la sensación de placer que emana de los niños representados, la lectura anexa enfatiza el valor cultural del artefacto y se da modos, al mismo tiempo, para reprender a los niños por abusar del goce:

Niños míos y niñas...el uso muy frecuente de la hamaca predispone a la molicie, a la inacción, a la pereza; todo se quiere hacer en la hamaca o se deja para luego, por no dejar de gozar de ese reposo; el cerebro se embota, viene el sueño, se pierde el tiempo...⁹²

La sección de *El Lector* que estamos analizando culmina con las imágenes de los símbolos patrios, escudo, bandera, himno, que aparecen totalmente sintonizados con los textos que los acompañan.

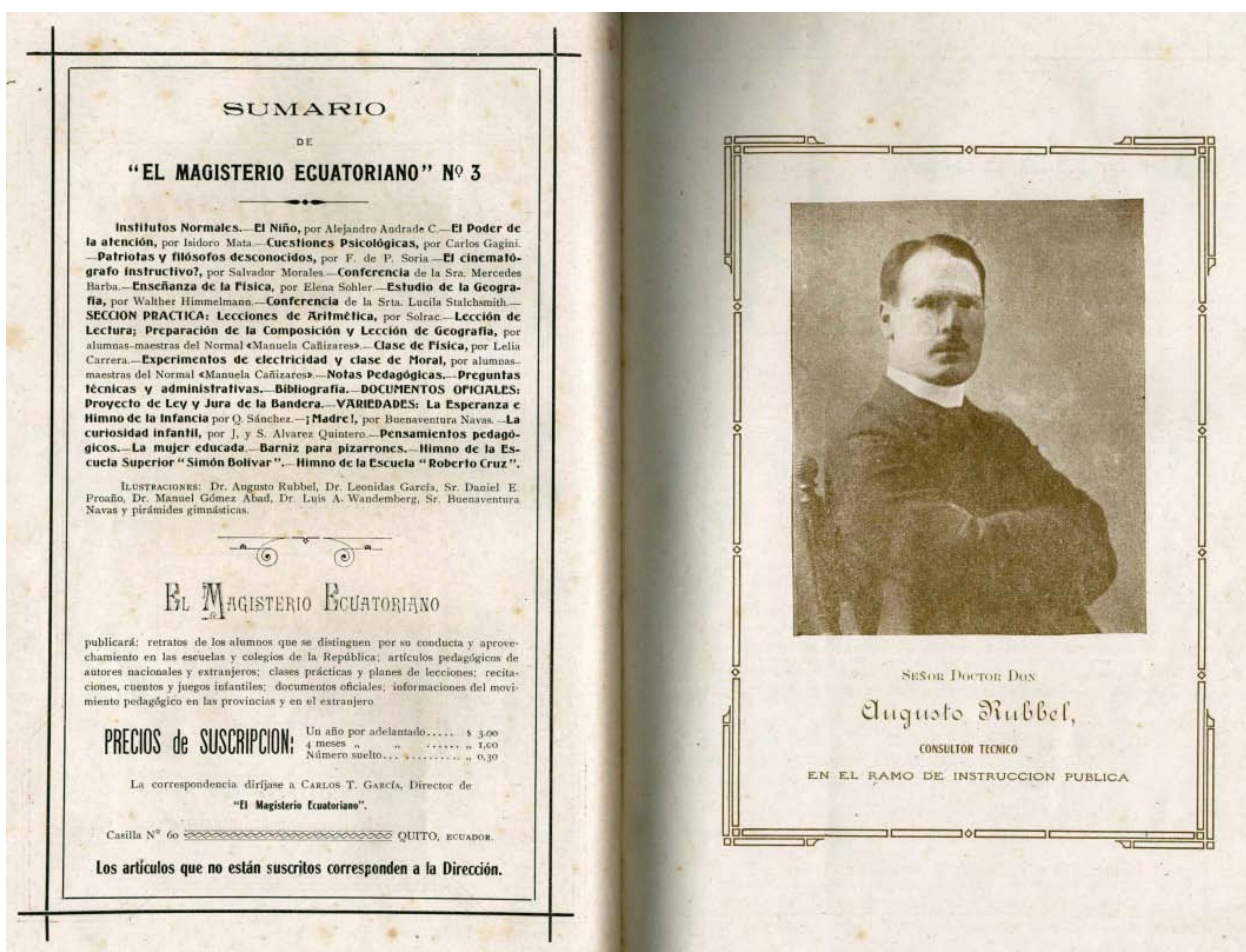
Creemos que entre las lecturas y las representaciones de este texto existen formas distintas de registrar la idea de la infancia, aunque todas concurren en dibujar un entorno eminentemente urbano que expresa los conflictos que traen consigo los procesos de modernización que experimenta la sociedad guayaquileña. Pero al mismo

⁹² *Ibíd.*, p. 74.

tiempo constituyen los marcos discursivos del mismo sistema de valores forjado por el liberalismo. El relato escrito, concretamente, proviene del acumulado intelectual de la nación, heredado y resignificado por el mundo adulto. Es una suerte de reactualización del pasado de la nación dirigido a incorporar al niño en la cultura oficial. El registro iconográfico, en cambio, construye las primeras imágenes de la infancia que surgen del fenómeno de escolarización desatado por la educación laica. Estas imágenes futuristas, penetrantes y fáciles de decodificar por parte de los niños, jugarán probablemente un importante papel en la configuración de los estereotipos sociales y en los procesos de autoidentificación infantil durante algunas generaciones.

Se desprende de esta reflexión que *El Lector Ecuatoriano* condensó en el plano simbólico lo que el liberalismo no pudo concretar en términos de sus políticas de escolarización y de expansión de la educación popular. La preocupación por que la educación fortalezca los valores nacionales e integre al país se va demostrando como una necesidad creciente a medida que se consolida el estatus político y profesional del magisterio ecuatoriano. Esta ideal se plasmará en las resoluciones del Segundo Congreso Pedagógico Nacional, de 1920, que propone, por primera vez, privilegiar por sobre los conocimientos útiles y prácticos, aquellos saberes escolares que tiendan a fortalecer la conciencia nacional, como la Historia y la Geografía Patrias, Lengua Materna, Moral y Cívica⁹³.

⁹³ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, No. 43-44, 1920, p.176.

Imagen 1: Augusto Rubbel⁹⁴

⁹⁴ El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía, No.3, mayo de 1917.

Imagen 2: Carlos T. García⁹⁵



⁹⁵ *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, No. 4, junio de 1917.

Imagen 3: Fernando Pons⁹⁶

EL MAGISTERIO ECUATORIANO 461

Señor Don Fernando Pons

Hoy que, repleto de entusiasmo y satisfacción íntima, veo que mi humilde labor ha merecido frases de aliento y voces de aplauso, quiero significar mi admiración y reconocimiento hacia este preclaro maestro que supo iniciarme en el magisterio, con la austeridad de su ejemplo, con sus sabias enseñanzas, con sus alentadoras y acertadas direcciones.

No pretendo trazar la biografía de este distinguido pedagogo; ello corresponde a una pluma experta y feliz. La gratitud me mueve a tributar a mi inolvidable maestro este pálido homenaje.

Diplomado de maestro normal de Escuela Superior en la Escuela Normal de Madrid, el Sr. Pons pronto alcanzó notables triunfos en su carrera y la estimación de personalidades intelectuales como Castelar quien le recomendó al Gobierno Costarricense como profesor en la Escuela Normal de S. José. El inmortal Dr. César Borja que trató íntimamente al Sr. Pons y conoció su talento y aptitudes pedagógicas, le contrató para la Dirección del Colegio Mercantil de Bahía, en donde la sociedad toda y el ilustre Dn. Miguel Valverde supieron apreciar en lo que valía su actuación pedagógica. Como profesor de Matemáticas en el Colegio Vicente Rocafuerte, dejó muy bien sentado su nombre. Nombrado Director del Instituto Normal de Quito, guió a este Plantel por la senda del progreso, se hizo apreciar intensamente de profesores y alumnos, y de todos cuantos le trataban. Su vasta erudición general y su profunda cultura pedagógica les revelaba, ora en la cátedra, ora en sus conversaciones familiares. ¡Todas sus palabras eran enseñanzas! El pro-

fesorado quiteño le tributaba cariño y veneración y se deleitaba en sus conferencias. En sus alumnos supo infundir el espíritu profesional con tanto vigor y consistencia, que ha servido para que, pronto, alcancen los puestos más avanzados en la profesión, proporcionando así a su maestro la más grande de las satisfacciones, la prueba más elocuente de sus merecimientos.

Sus importantes obras: «Metodología General» y «Ejercicios Ortográficos», que están casi agotadas, han contribuido eficazmente al perfeccionamiento cultural de nuestros maestros y a la mejora de nuestra didáctica pedagógica.

Si el talento, la amabilidad, la prudencia, la altivez eran virtudes que adornaban al Sr. Pons, poseía la humildad en grado imponderable. Por esto no *busó* justicia a sus méritos y, decepcionado por las dificultades, especialmente económicas que se le presentaron por el cumplimiento de su misión, fuese a Guayaquil y después a Vinces a continuar su apostolado.

La justicia que tarda, pero que, al fin, llega, volverá a colocar al Sr. Pons en el elvado puesto a que le dan derechos sus múltiples merecimientos.

Los desengaños que habéis sufrido, querido maestro, no desalientan a vuestros discípulos; les infunden valor para continuar afanosamente en su *via crucis* profesional hasta arrancar un laurel y dedicároslo como tributo de gratitud.

A vos, inolvidable maestro, os dedico con cariño este número de mi Revista que cumple su primer año de vida.

CARLOS T. GARCÍA.



⁹⁶ El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía, No. 12, febrero de 1918.

Conclusiones

La presente tesis comenzó con algunas interrogantes respecto a los alcances sociales de la reforma educativa y el sentido de la educación pública que despuntó con la revolución liberal de 1895. Solo el hecho de situar esta cuestión como una problemática suponía, de entrada, interrogar relatos profundamente arraigados en la historiografía y la memoria nacionales respecto a que el proceso de 1895 no solo fue el hito fundacional de la modernización educativa en el Ecuador sino que participó en la consolidación de un sistema educativo que permitió la emergencia pública de nuevos sectores sociales, como los maestros y las mujeres.

Sin negar los méritos indiscutibles de la reforma en la secularización de la educación y la consiguiente implantación del laicismo, nos propusimos someter a indagación los discursos celebratorios de la educación laica con el fin de descubrir sus condiciones de enunciación y encontramos que éstos se articulaban a la mitología fundacional creada por la propia revolución liberal para legitimar su papel redentor en la historia, una mitología que seguirá reproduciéndose a futuro en el discurso de quienes se consideran sus herederos. Ello había supuesto no solo que la educación católica anterior fuera representada como una etapa oscurantista superada por el laicismo, a nombre del progreso y la modernización, sino también que prácticamente todo el siglo XIX fuera visto como un escenario de fragmentación nacional y de caudillismos seguidos de autoritarismos. De esta manera, el liberalismo condensó en fórmulas binarias sus tensiones con experiencias históricas previas: tradición / modernidad / liberalismo / conservadurismo, oscurantismo / progresismo, catolicismo / laicismo.

El esclarecimiento de las estrategias discursivas del liberalismo implicó un trabajo de relectura de las mismas fuentes que se usaron para construir el relato canónico y triunfalista de la educación laica, al cual había contribuido de manera sustancial la historia de las ideas. En efecto, enraizada en el discurso evolucionista del positivismo pedagógico auspiciado por el propio liberalismo en las primeras décadas del siglo XX, la historia de las ideas había visto en la educación laica la culminación del proceso de despliegue de la racionalidad ilustrada moderna, marcada en este caso por la apoteosis del “normalismo herbartiano” a cuyo

desarrollo contribuyeron supuestamente las Misiones Pedagógicas Alemanas. Indagando en las fuentes que sustentan este imaginario, encontramos que se remontaban a la obra surgida en el marco de la conmemoración de los cincuenta años de la experiencia normalista en el Ecuador, en la cual se construye una genealogía heroica de la educación laica a la que se articulan los testimonios de intelectuales y docentes laicos que en ese hecho conmemorativo se presentaron como sus herederos. Es entonces en el contexto de los años cincuenta que dichos testimonios tuvieron pleno sentido.

La exploración de otra de las fuentes canónicas, la Constitución de 1906 que proclamó la secularización de la enseñanza, da cuenta a través de las Actas que recogen las discusiones previas, que los políticos liberales se engarzaron en disputas impensables a esas alturas sobre las bases de la soberanía y la naturaleza de Estado laico. Su adscripción final a la tesis soberanista tradicional fundada en la nación, y no en el pueblo, deja al descubierto un sentido restringido de la ciudadanía y cuestiona la trascendencia de las rupturas políticas que emprendió el liberalismo respecto de etapas anteriores. Al final, las discrepancias internas en torno a la centralización o descentralización del aparato estatal, el grado de laicización de la reforma educativa, la concepción de lo público en tensión con los principios de tolerancia hacia las corporaciones, fueron los factores que condicionaron los alcances sociales de la educación pública establecida en el marco del laicismo.

La deconstrucción de la mitología liberal amplió la posibilidad de entender los procesos educativos del siglo XIX en su singularidad e historicidad. Hemos demostrado que el siglo XIX fue el verdadero escenario de despegue de la modernidad educativa, un fenómeno que se remontó más atrás de la etapa nacional. Sin adscribirnos al enfoque que ve en estos procesos la expresión de la construcción paulatina de los sistemas educativos nacionales, hemos acudido a los aportes de la nueva historia política para mirar los marcos políticos de las reformas educativas a través del prisma del “republicanismo”, un concepto que nos ayuda a percibir, además, los rasgos de modernidad que contiene el siglo XIX. Ello nos ha permitido identificar una matriz política común detrás de las diversas reformas educativas que se despliegan entre 1821 y 1921, caracterizadas por la

voluntad compartida de poner la educación al servicio de la creación de una sociedad republicana moderna, que permitiera superar el legado colonial. De ahí la existencia de visiones compartidas y hasta intercambiables entre posturas ideológicas contrapuestas relativas al papel de la educación, entre ellas: la preocupación por crear una institucionalidad educativa propiamente republicana; la erradicación de la “ignorancia” por medio de la educación elemental o popular como un requisito para inculcar un rechazo al legado político-social colonial y una conciencia cívica básica respecto a los beneficios del nuevo sistema republicano; la meritocracia educativa como un dispositivo de redistribución social; la preocupación por la expansión territorial del aparato educativo en función de favorecer una nación integrada pero dentro de un esquema social y geográfico jerarquizado; la necesidad de la reforma de las costumbres (la regeneración de la sociedad) como una consigna común que derivó en importantes procesos de feminización de la educación e integración de sectores subalternos a la esfera educativa y que también estuvo presente en las representaciones del niño escolarizado encauzadas por el saber pedagógico moderno emergente.

Se ha constatado que los grandes momentos políticos estudiados se corresponden con reformas educativas específicas, en tanto la educación fue un elemento crucial de la articulación entre sociedad y política. En consecuencia, admitiendo la existencia de un gran telón de fondo republicano, encontramos singularidades en los discursos y políticas de escolarización de cada uno de los periodos estudiados, que eventualmente se desvían de la matriz nacional. Esto es evidente sobre todo en la primera mitad del siglo XIX, cuando el proyecto republicano de formación de una nueva ciudadanía estaba todavía imbuido del espíritu de la educación grancolombiana. Ese impulso es el que hizo posible activar en la etapa nacional proyectos escolares de corte regional federalista interesados en desbordar los todavía débiles marcos de los países nacientes y hacer conexiones con otros contextos. El caso del Colegio *La Unión* que vinculó a liberales radicales ecuatorianos y colombianos da cuenta del importante rol que tuvo la educación en el desarrollo de proyectos alternativos a los nacionales que reflejaban diversas maneras de “procesar” el republicanismo. Al contrario de la forma conservadora encarnada en Rocafuerte, por ejemplo, la novela *La Emancipada* revela que subjetividades femeninas surgidas de la influencia lancasteriana usaron el

republicanismo para eventualmente interpelar el orden social patriarcal. Como una gran metáfora del recorrido y desenlace que tuvo la reforma educativa republicana a lo largo de la primera mitad del XIX, *La Emancipada* representa, a fin de cuentas, el auge y la crisis de dicho proyecto. La primera fase encarnada en la madre de Rosaura, una mujer que llegó a ser normalista en la etapa grancolombiana, constituye la expresión de las posibilidades emancipatorias de la escuela lancasteriana. La segunda fase de crisis, encarnada por Rosaura, da cuenta en cambio de una subjetividad femenina forjada en el acceso casi clandestino a las “primeras letras”, e impedida de vivir los beneficios del republicanismo, en tanto el carácter del proyecto educativo decae como promesa de transformación y se torna conservador en la etapa nacional.

La tesis demuestra, en esta misma línea, que fueron factores no necesariamente estatales, como la educación particular y la incipiente esfera pública creada por la prensa liberal, los que también colaboraron a la expansión y legitimación del sistema escolar durante el liberalismo temprano, lo cual complejiza el sentido que la discursividad republicana le dio a la educación pública en ese período específico. Se puede afirmar de otro lado, que la descentralización fue decisiva en todo este proceso. Los poderes locales a través de las municipalidades y gobernaciones fueron las instancias políticas más cercanas e imbricadas con la escuela republicana, a la que consideraron un mecanismo de formación de ciudadanía capaz de generar un sentido de civismo y, eventualmente, de soberanía local.

En lo que concierne a la etapa de predominio de la educación católica, la tesis encontró que la construcción de la hegemonía educativa católica representó un camino largo y complejo que no solo transitó por el autoritarismo, sino que también buscó enmarcarse en un orden normativo y en el contexto de legitimidad que le proporcionaba el movimiento del “catolicismo social” a nivel mundial, por el cual la Iglesia Católica buscaba modernizarse para enfrentar las amenazas anticlericales. En una primera etapa, la “utopía de la república católica” animó un modelo educativo integrista y estatizado que garantizó una expansión escolar creciente, además de acceso general y gratuidad, pero clausuró la esfera pública y liquidó la relación de autonomía que los poderes locales mantenían con la escuela.

Durante la siguiente etapa de predominio de gobiernos católicos moderados (Progresismo), y tomando distancia del garcianismo, el sistema educativo puso en marcha mecanismos flexibles para promover una expansión sin precedentes de la educación pública que, cabe decirlo, no pudo ser superada por la posterior etapa liberal. El Estado recuperó la colaboración de las Municipalidades en el sostenimiento de la institucionalidad escolar, abrió espacios a la enseñanza particular así como a una incipiente esfera pública, y expandió el sistema escolar a base de la incorporación de la mujer a las filas de la docencia rural, un fenómeno inédito hasta ese momento que interroga la idea misma de hegemonía católica en la educación, en tanto la gran mayoría de maestros primarios reclutados, tanto hombres como mujeres, efectivamente provenían del sector civil. La amplia integración de la mujer a la educación, lograda décadas antes de la revolución liberal –a la que se atribuye la exclusividad histórica en esta cuestión- descansaba para liberales y católicos en la representación de que el ejercicio de la maternidad era clave para “la reforma de las costumbres”, un tópico que determinó el establecimiento de fronteras rígidas entre lo público y lo doméstico como una fórmula de naturalización de las desigualdades de género. La enseñanza pestalozziana que el liberalismo auspiciará años más tarde reprodujo este mismo principio en tanto consagró la enseñanza materna como el modelo a seguir desde la pedagogía moderna.

Pero la trascendencia del Progresismo también derivó de otro factor que, como el anterior, ha pasado inadvertido por el quehacer historiográfico nacional. Se trata del hecho de que la reforma educativa progresista fortaleció y expandió la educación pública a base de postulados del catolicismo social que proclamaban la necesidad de configurar un sistema de enseñanza articulado a la confluencia de la escuela con instituciones asistencialistas y otras fuerzas sociales. Eso significó fortalecer un espíritu corporativista de corte local y provincial tejido, precisamente, mediante alianzas entre Municipalidades, redes sociales locales e instituciones educativas católicas. Durante el período liberal estas articulaciones jugarán un papel determinante y definitivo en la moderación de las políticas de secularización.

A propósito de la problemática descrita, la tesis ha encontrado que en la larga duración el concepto de educación pública comportó diversos significados, lo que significa que aquella no puede ser entendida sino en función de contextos específicos. En general, implicó una solución compleja y ambigua entre la retórica integradora del republicanismo y las prácticas de segregación social que formaron parte de las políticas de escolarización en todos los períodos estudiados. Se debe cuestionar la existencia de formas puras de laicismo o catolicismo, puesto que en la práctica los agentes políticos se enfrentaron a grandes dilemas respecto a los grados de laicidad o de estatización que debían comportar los diseños educativos, en tanto todos ellos fueron resultado de procesos históricos, a veces contingentes, que no reflejaron de manera mecánica los marcos doctrinarios o ideológicos. Los criterios de gratuidad y obligatoriedad educativa, tan caros a la retórica republicana, descansaron desde un principio en la posibilidad de extraer de las mismas familias los recursos para el sostenimiento escolar. Desde esta perspectiva la educación significó un elemento de opresión y de contracultura, al mismo tiempo que, desde la óptica comentada líneas atrás, fue un eje dinamizador de modernidad política y social y de construcción de identidad tanto nacional como local. Se puede decir, de otro lado, que la educación contribuyó a “republicanizar” y modernizar la institucionalidad decimonónica en tanto se mostró como una esfera independiente de las lógicas oligárquicas y clientelares que también caracterizaron a los sistemas políticos analizados.

Se hicieron más visibles las diferencias de concepción sobre la educación pública en momentos de disputa de la hegemonía de los procesos educativos. Los deslindes entre instrucción y educación que hizo el catolicismo le permitieron defender la legitimidad de la influencia religiosa sobre el conjunto de la sociedad, al contrario que el liberalismo, que se interesó por la instrucción formal y defendía la autonomía de la familia para decidir sus opciones confesionales. En ambos casos, lo público tuvo, no obstante, un sesgo eminentemente estatal. Pero lo que era claro para el catolicismo se prestó a confusión entre los liberales. Se ha señalado en la tesis cómo el énfasis casi unilateral que la reforma educativa laica dio a la secularización de la enseñanza, propició que lo público se confundiera con lo laico. Al final la discusión de 1906 y la ley orgánica de educación emitida el mismo año

revelaron los límites del pensamiento político liberal, de su política educativa y de la transformación social que pretendió llevar adelante.

Quienes otorgaron a la educación pública un significado distinto fueron los maestros, que a lo largo de la revolución liberal se disputaron con el Estado el control de la reforma educativa. Los órganos formales de difusión de la voz de los docentes crearon una verdadera esfera pública en la medida en que sometieron a discusión la problemática educativa y ayudaron a su socialización, además de que lograron aparecer socialmente como co-gestores en procesos de construcción y ejecución de las políticas educativas. La educación primaria popular fue el verdadero campo de gestación del maestro laico y de su desarrollo profesional y no, como se ha creído, la influencia de enfoques pedagógicos transferidos por las Misiones Alemanas, cuya trascendencia real en las prácticas escolares ecuatorianas es un tema que queda pendiente. Hemos demostrado que la pedagogía moderna fue procesada en la mediana duración en el marco de iniciativas de vanguardia que reflejaron una preocupación por hacer apropiaciones acotadas al contexto nacional, sin que ello signifique que tales apropiaciones asumieron necesariamente formas identitarias de tipo nacionalista, sino todo lo contrario. Predominó un sentido de universalismo proveniente tanto del carácter transnacional del liberalismo como de la influencia del positivismo pedagógico imperante en las primeras décadas del siglo XX.

Concluimos diciendo que esta tesis no se propuso responder de manera definitiva a la totalidad de preocupaciones que orientaron su formulación inicial y a las otras que fueron surgiendo en el camino. Han sido múltiples las nuevas problemáticas que la investigación ha ido arrojando y que quedan planteadas a manera de grandes conjeturas. Nos ha interesado básicamente introducir una perspectiva crítica que permita complejizar, interpelar y discutir las narrativas que han supeditado la comprensión de la trayectoria de la educación ecuatoriana a la historia política tradicional o a la historia de las ideas. Nos hemos concentrado en intentar recuperar parte del andamiaje discursivo, institucional, político y pedagógico de los cambios educativos que se emprendieron en el Ecuador en momentos específicos de su historia, así como detectar, en lo posible, la respuesta

social a los mismos desde historias individuales y dinámicas colectivas. Esperamos haber contribuido en este sentido.

Bibliografía

- Ahern, Evelyn J. G., "El desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 20 (II semestre, 1989).
- Araque, Natividad, "La educación en la constitución de 1812: Antecedentes y consecuencias", en *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche* 1 (julio de 2009).
- Ayala Mora, Enrique, "De la República católica hacia la Revolución liberal. (1860-1875)", Ecuador: las raíces del presente, fascículo 8, Quito, Diario *La Hora* / Universidad Andina Simón Bolívar / Taller de Estudios Históricos, s/f.
- Ayala Mora, Enrique, *El Ecuador del siglo XIX. Estado nacional, Ejército, Iglesia y Municipio*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2011.
- Ayala Mora, Enrique, "El laicismo en la historia del Ecuador", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 8 (II semestre de 1995-I semestre de 1996).
- Ayala Mora, Enrique, *Historia de la Revolución liberal ecuatoriana*, Quito, Corporación Editora Nacional / Taller de Estudios Históricos, 1994.
- Ayala Mora, Enrique, *Lucha política y origen de los partidos en el Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1988.
- Ayala Mora, Enrique, *Manual de Historia del Ecuador. Época Republicana*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2008.
- Balseca, Fernando, "En busca de nuevas regiones: la nación y la narrativa ecuatoriana", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 8 (II semestre de 1995-I semestre de 1996).
- Barron, Luis, "Liberales conservadores: Republicanismo e ideas republicanas en siglo XIX en América Latina", ponencia presentada en el coloquio de *Latin American Studies Association*, Washington DC, (Septiembre 6-8), 2001.
- Benner, Dietrich, "¿Qué es la pedagogía escolar?", en *Revista de Estudios del Currículum* 1, No. 3 (1998).
- Bowen, James, *Historia de la educación occidental*, t. II, El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo: siglos XVII-XX, Barcelona, Herder, 2001.
- Bustos, Guillermo, *La urdimbre de la historia patria. Escritura de la historia, rituales de memoria y nacionalismo en el Ecuador (1870-1950)*, tesis para la obtención del PhD, Ann Arbor, Universidad de Michigan, 2011 (inédita).
- Cárdenas, María Cristina, "El progresismo ecuatoriano en el siglo XIX. La reforma del presidente Antonio Flores (1888-1892)", en *Andes, Antropología e Historia*, No. 18 (2007).
- Chartier, Roger, "La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas", en Ignacio Olábarri y Francisco Javier Caspistegui (dir.), *La nueva historia cultural: La influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*, Madrid, Complutense, 1997.
- Chávez, Ligdano, "Educación y nacionalidad", en *Ensayos pedagógicos*, Quito, CCE, 1952.
- Chervel, André, "Des disciplines scolaires à la cultura scolaire", en *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, Supplementary Series, vol. II, Gent C.S.H.P., 1996.
- Chervel, André, "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", en *Revista de Educación* No. 295 (1991).

- Chervel, André, "Histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherche", en *Histoire de l'éducation*, No. 38 (1988).
- Crespo, Patricio, y Cecilia Ortiz, "Aportes para una historia de la educación municipal en Quito", *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13 (II semestre, 1998-I semestre, 1999).
- Cruz Cevallos, Iván, y Mathtías Abraham (eds.), *Viajeros, científicos y maestros. Misiones alemanas en el Ecuador*, Catálogo de la exposición, Quito, Galería Artes, 1989.
- De Avendaño, Joaquín, *Imagen del Ecuador: economía y sociedad vistas por un viajero del siglo XIX*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1985.
- De Puelles Benítez, Manuel, "Estado y educación en las sociedades europeas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 1, Estado y Educación (enero-abril de 1993).
- De Puelles Benítez, Manuel, "La educación en el constitucionalismo español", en *Cuestiones pedagógicas*, No. 21 (2011-2012).
- Debray, Régis, *La república explicada a mi hija*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Delibes, Alicia, "La desaparición del pensamiento liberal en la educación", en *La Ilustración liberal*, No. 29, en <http://www.ilustracionliberal.com>
- Demelás, Marie-Danielle, "L'école et la république, Les projets scolaires des premiers dirigeants de l'Equateur (1833-1875)", en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIIIe siècle a nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*, Actes du Colloque de Tours (20-30 novembre 1985), Centre Universitaire de Recherche sur l'Éducation dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain CIREMIA / Publications de l'Université de Tours, Série Etudes Hispaniques, VI-VII, 1986.
- Destruge, Camilo, *Urvina, el Presidente*, Quito, Banco Central del Ecuador, 1992.
- Donoso Pareja, Miguel, en Miguel Riofrío, *La emancipada*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana, 2003.
- Espinosa, Carlos, *Historia del Ecuador en contexto regional y global*, Barcelona, Lexus, 2010.
- Esvertit Cobes, Natalia, *La incipiente provincia: Amazonía y Estado ecuatoriano en el siglo XIX*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2008.
- Fernández Sarasola, Ignacio, "La constitución española de 1812 y su proyección europea e iberoamericana", Universidad de Oviedo, en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-constitucion-espaola-de-1812-y-su-proyeccion-europea-e-iberoamericana-0/html/001063ee-82b2-11df-acc7-002185ce6064_45.html
- Fernández Soria, Juan Manuel, "La 'Carta a los maestros' de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar", en *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, No. 24 (2005).
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.
- Garrido, Margarita, "Palabras que nos cambiaron: Lenguaje y poder en la independencia", en Catálogo de la exposición *Palabras que nos cambiaron: Lenguaje y poder en la independencia*, Bogotá, Banco de la República, 2010.
- Gerbi, Antonello, *La disputa del Nuevo Mundo. Historia de una polémica: 1750-1900*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1995.

- Goetschel, Ana María, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas en la primera mitad del siglo XX*, Quito, Flacso / Abya-Yala, 2007.
- Goetschel, Ana María, "Educación e imágenes de la mujer", en Martha Moscoso (edit.), *Y el amor no era todo... mujeres, imágenes y conflictos*, Quito, Abya-Yala, 1996.
- Gómez Iturralde, José Antonio, "La educación en la Colonia", Archivo Histórico del Guayas, en www.archivohistoricoguayas.org.
- Gómez, Jorge, "Los institutos normales y la misión pedagógica alemana de 1914", en Iván Cruz y Matthías Abraham (eds.), *Viajeros, científicos y maestros. Misiones alemanas en el Ecuador*, Catálogo de la exposición, Quito, Galería Artes, 1989.
- Gómez, Jorge, *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*, Quito, Abya-Yala, 1993.
- González, Jorge Enrique, *Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia / Facultad de Ciencias Humanas / Centro de Estudios Sociales, 2005.
- Goodson, Ivor F., *Estudio del currículo. Casos y método*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Grijalva, Juan Carlos, "El discurso romántico masculino sobre la virtud femenina: ventrilocuismo travesti, censura literaria y violencia donjuanesca en Montalvo y Mera", *Kipus: Revista Andina de Letras*, No. 27 (I semestre de 2010).
- Guerra, Francois-Xavier, "De la política antigua a la política moderna. La revolución de la soberanía", en Francois-Xavier Guerra y Annick Lampérière (comps.), *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Guttormsson, Loftur, "Las relaciones paternofiliales", en David I. Kertzer y Mario Baragli (comp.), *La vida familiar desde la revolución francesa hasta la primera guerra mundial (1789-1913)*, vol. 2, Historia de la familia europea, Barcelona, Paidós, 2003.
- Helg, Alein, Catálogo de la exposición *Palabras que nos cambiaron: Lenguaje y poder en la Independencia*, Bogotá, Banco de la República, 2010.
- Herrera, Gioconda, "La virgen de la Dolorosa y la lucha por el control de la socialización de las nuevas generaciones en el Ecuador del 1900", en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*, 28, No. 3 (1999).
- Histoire de l'Institut des Frères des Ecoles Chrésiennes de Saint Jean-Baptiste de la Salle hors des frontières de la France de 1700 à 1966* (parties I et II), traducido por Juan Pablo Prieto Guzmán, Bogotá, Universidad de La Salle / Facultad de Ciencias de la Educación / Departamento de Lenguas Modernas, 2003.
- Hoskin, Keith, "Foucault a examen", en Stephen. J. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1997.
- Irurozqui, Martha, y Victor Peralta, "Elites y sociedad en la América Andina: De la república de ciudadanos a la república de la gente decente", en Juan Maiguashca (ed.), *Historia de la América Andina, Creación de las repúblicas y formación de la nación*, Vol. 5, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Libresa, 2003.
- Jaramillo Uribe, Jaime, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis, 1982.

- Julia, Dominique, "La culture scolaire comme objet historique", en A. Nóvoa, M. Depaepe y E. V. Johanningmeier (eds.), *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives, Pedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, Vol. I, 1995.
- Kingman, Eduardo, "Del hogar cristiano a la escuela moderna: La educación como modeladora de habitus", en *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos* 28, No. 3 (1999).
- Laboa, Juan María, "Leon XIII y la vida política europea", en *Anuario de Historia de la Iglesia*, No. 12 (2003).
- Landázuri, Carlos, *Vicente Rocafuerte y la educación*, Quito, Ediciones de la Universidad Católica, 1983.
- Lempérière, Annick, "República y publicidad a finales del Antiguo Régimen (Nueva España)", en Francois-Xavier Guerra y Annick Lempérière (comps.), *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1998.
- León Pesantez, Catalina, *Hispanoamérica y sus paradojas en el ideario filosófico de Juan Leon Mera*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala / Corporación Editora Nacional, 2001.
- López Teulón, Jorge, "Los siete mártires de la Editorial Bruño", 15 de diciembre de 2012, en www.religionenlibertad.com.
- López-Ocón, Leoncio, "Etnogénesis y rebeldía andina. La sublevación de Fernando Daquilema en la provincia de Chimborazo en 1781", en *Boletín americanista*, No. 36 (1986), pp. 113-133, en <http://docs.google.com>
- Luna, Milton, "La moral y la identidad de los ecuatorianos en los textos escolares de inicios del siglo XX", en Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (edit.), *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.
- Maiguashca, Juan, "El proceso de integración nacional en el Ecuador: El rol del poder central, 1830-1895", en Juan Maiguashca (ed.), *Historia y región en el Ecuador: 1830-1930*, Quito, Flacso / Corporación Editora Nacional, 1994, 355-420.
- Maiguashca, Juan, "La dialéctica de la 'igualdad': 1845-1875", en Christian Buschges, Guillermo Bustos y Olaf Kaltmeier (comps.), *Etnicidad y poder en los países andinos*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Universidad de Bielefeld / Corporación Editora Nacional, 2007.
- Marshall, James D., "Foucault y la investigación educativa", en S. J. Ball (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 2001, pp.16-32.
- McEvoy, Carmen, "De la república utópica a la república práctica: Intelectuales y artesanos en la forja de una cultura política en el área andina (1806-1878)", en Juan Maiguashca (ed.), *Historia de la América Andina*, vol. 5, Creación de las repúblicas y formación de la nación, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Libresa, 2003.
- McEvoy, Carmen, "Usos y abusos del paradigma republicano", en *Forjando la Nación. Ensayos de historia republicana*, Lima, Instituto Riva-Agüero, 1999.
- "Memoria del Congreso Ecuatoriano de Historia 1995: El laicismo en la historia del Ecuador", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia* No. 8 (II semestre de 1995-I semestre de 1996).
- "Memoria del Congreso Ecuatoriano de Historia 1998: Historia de la educación", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13 (1998-1999).

- Miller, James, *La pasión de Michel Foucault*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1993.
- Montero, Feliciano, "El modelo educativo del movimiento social católico", en Alejandro Tiana Ferrer y Florentino Sanz Fernández (coords.), *Génesis y situación de la educación social en Europa*, Madrid, UNED, 2003
- Morelli, Federica, "Entre el antiguo y el nuevo régimen. La historia política hispanoamericana del siglo XIX", en *Historia Crítica*, No. 33 (enero-junio de 2007).
- Moscoso, Martha, *Las palabras del silencio. Las mujeres latinoamericanas y su historia*, Quito, Abya-Yala, 1995.
- Moscoso, Marta, (ed.), *Y el amor no era todo... mujeres, imágenes y conflictos*, Quito, Abya-Yala, 1996.
- Narodowski, Mariano, "Libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830)", en G. Ossenbach y M. Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001.
- Newland, Carlos, "La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial", en Alberto Martínez Boom y Mariano Narodowski (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- Newland, Carlos, "La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", en *Hispanic American Historical Review* 1, No. 2 (1991).
- Nique, Christian, "Guizot, Ministre de l'Instruction Publique. L'étonnante politique de generalisation de l'enseignement simultané", en F. Puguère (Actes réunis par), *Les cultures politiques á Nimes et Dans le Bas Languedoc oriental du XVII siècle aux années 1970*, París, L'Harmattan, 2010.
- Núñez, Jorge, "Inicios de la educación pública en el Ecuador", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13 (1998-1999).
- Ocampo López, Javier, "G. M. Bruño. San Miguel Febres Cordero. El Hermano Cristiano de los textos escolares", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 16 (enero-junio, 2011), pp. 15-32.
- Orquera Polanco, Katerinne, *La agenda de los gobiernos liberales-radicales respecto a la instrucción pública, especialmente de las mujeres (1895-1912)*, tesis de maestría, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, 2013, inédita.
- Ortiz Crespo, Gonzalo, "Panorama histórico del período 1875-1895", en Enrique Ayala Mora (ed.), *Nueva Historia del Ecuador, Época Republicana I*, Vol. 7, Quito: Corporación Editorial Nacional, 1990.
- Ossenbach, Gabriela, "El concepto de emancipación espiritual en el debate sobre la educación en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX", en A. Novoa, M. Depaepe, E.V. Johannmeier, D. Soto Arango (eds.), *Para uma História da educação colonial. Hacia una Historia de la Educación colonial*, Oporto-Lisboa, Sociedad Portuguesa de Ciências da Educaçao / EDUCA, 1996.
- Ossenbach, Gabriela, "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia: siglos XIX y XX", en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 1, Estado y educación (enero-abril de 1993).
- 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 doctoral, UNED, 1988 (inédito).
- Ossenbach, Gabriela, "Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental", en Gabriela Ossenbach (coord.), *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*, Madrid, UNED, 2011.
- Ossenbach, Gabriela, "Génesis histórica de los sistemas educativos nacionales", en José Luis García Garrido, Gabriela Ossenbach Sauter y Javier M. Valle (comps.), *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Cuadernos de la OEI, No. 3, Educación Comparada, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, 2001.
- Ossenbach, Gabriela, "La educación en América Latina ante las transformaciones sociales de la primera mitad del siglo XX. Definición de un modelo educativo", Madrid, trabajo de Investigación inédito, 2003.
- Ossenbach, Gabriela, "La educación laica en las reformas liberales del Ecuador entre 1827 y 1912", en *École et église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels*, Actes du Colloque de Tours (4-6 décembre, 1987) Université de Tours, 1988.
- Ossenbach, Gabriela, "La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912)", en G. Aizpuru P. (coord.) y G. Ossenbach (colab.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México D.F., El Colegio de México / UNED, 1996.
- Ossenbach, Gabriela, "La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: Introducción", en J. Ruiz Berrio et al. (eds.), *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endimión, 1997.
- Ossenbach, Gabriela, "La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica", en *El laicismo en la historia del Ecuador, Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 8 (II semestre de 1995-I semestre de 1996).
- Ossenbach, Gabriela, "Las relaciones entre Estado y educación en América Latina durante los siglos XIX y XX", en <http://www.revistadocencia.cl>.
- Ossenbach, Gabriela, "Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX", en Alberto Martínez Boom y Mariano Narodowski (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- Ossenbach, Gabriela, "Presentación. Educación y procesos de emancipación en América Latina. A propósito del bicentenario de las independencias americanas", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* No. 29 (2010).
- Paladines, Carlos, *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatoriano*, Loja, Universidad Técnica Particular de Loja, 2005.
- Paladines, Carlos, *Pensamiento pedagógico ecuatoriano, Estudio introductorio*, Quito, Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 1988.
- Paz y Miño, Juan J., "Independencia y República, siglos XIX y XX", en *Nueva Enciclopedia del Ecuador*, t. II, Bogotá, Círculo de Lectores / Planeta, 2003.
- Paz y Miño, Juan J., "La historicidad de Peralta", en <http://www.afese.com/img/revistas/revista16/historicidad.pdf>
- Pérez Pimentel, Rodolfo, "Diccionario Biográfico Ecuatoriano", en <http://www.diccionariobiograficoecuador.com/index.php>.
- Perrot, Michelle, *Mi historia de las mujeres*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

- Pineo, Ronn, "Guayaquil y su región en el segundo boom cacaotero (1870-1925)", en Juan Manguashca (ed.), *Historia y región en el Ecuador. 1830-1930*, Quito, Flacso / Corporación Editora Nacional, 1994.
- Pratt, Mary Louise, "Género y ciudadanía: las mujeres en diálogo con la Nación", en Beatriz González Stephan (coord.), *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*, Caracas, Monte Ávila, 1995.
- Prieto, Mercedes, *Liberalismo y temor. Imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador poscolonial, 1895-1950*, Quito, Flacso / Abya-Yala, 2004.
- Quishpe Bolaños, Marcelo, "Los salesianos y el impulso de la educación técnica en Quito", en Lola Vásquez, Juan Fernando Regalado, et al. (coord.), *La presencia Salesiana en Ecuador, Perspectivas históricas y Sociales*, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana / Yala, 2012.
- Regalado, Juan Fernando, "Introducción", en Lola Vásquez, Juan Fernando Regalado, et al. (coord.), *La presencia salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales*, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana / Abya-Yala, 2012.
- Rivera, Fabiola, *Laicidad y liberalismo*, México D. F., Cátedra Extraordinaria Benito Juárez / Instituto de Investigaciones Jurídicas / Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional / UNAM, 2013.
- Rodríguez, Jaime E., *El nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafuerte y el hispanoamericanismo: 1808-1832*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2007.
- Roig, Arturo, *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*, 3a. ed., Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2013.
- Sabato, Hilda, "La esfera pública en Iberoamérica. Reflexiones sobre los usos de una categoría", en Peter Hengstenberg, Farl Kohut y Gunter Maihold (eds.), *Sociedad civil en América Latina: representación de intereses y gobernabilidad*, Caracas, Asociación Alemana de Investigación sobre América Latina / Friederich Ebert Stiftung / Nueva Sociedad, 1999.
- Sabato, Hilda, *Pueblo y construcción de ciudadanía. La construcción de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2010.
- Sáenz Obregón, Javier, Oscar Saldarriaga Vélez y Armando Ospina López, *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Antioquía, Colciencias / Foro Nacional por Colombia / Uniandes / Universidad de Antioquia, 1997.
- Saldarriaga Vélez, Óscar, "La racionalidad del fanatismo: Independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, No. 29 (2010), pp.76-102.
- Santoni Rugiu, Antonio, "Escenarios: Una aportación dramática a la historia de la educación", en María Esther Aguirre L. (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Schuab, J. F., "El pasado republicano del espacio público", en Francois-Xavier Guerra y Annick Lempérièr (comps.), *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Serrano, Sol, "La definición de lo público en un Estado católico. El caso chileno 1810-1885", *Estudios Públicos* 76 (1999).

- Sinardet, Emanuelle, "La difficile constitution du corps enseignant equatorien: 1895-1946", *Bull. Inst. fr. études andines* 20, No. 1(2000).
- Sinardet, Emanuelle, "La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador 1895-1925", en *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 13 (1998-1999).
- Soasti, Guadalupe, "Política, educación y ciudadanía en el Ecuador entre 1826 y 1830", ponencia presentada en el *V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*, Quito, 2001.
- Straka, Tomas, "Los primeros liberales: El nacimiento de un proyecto nacional. Venezuela: 1810-1840", en Iván Jácsik y Eduardo Posada (eds.), *Liberalismo y poder. Latinoamérica en el siglo XIX*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en América Latina*, Buenos Aires, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación / Presidencia de la Nación Argentina, 1993.
- Terán Najas, Rosemarie, "La emancipada: Las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Ediciones Universidad de Salamanca, No. 29 (2010).
- Tobar Donoso, Julio, *García Moreno y la instrucción pública*, Quito, Editorial Ecuatoriana, 1940;
- Tobar Donoso, Julio, "La instrucción pública de 1830 a 1930: Apuntes para su historia", en J. Gonzalo Orellana, *Resumen histórico del Ecuador, 1830-1930*, Vol. 1, Quito, Fray Jodoco Ricke, 1947.
- Tobar Donoso, Julio, "La instrucción pública de 1830 a 1930", en J. Gonzalo Orellana (ed.), *El Ecuador en cien años de Independencia*, Vol. 2, Quito, Escuela de Artes y Oficios, 1930.
- Torrejano, Rodrigo Hernán, "La educación en los albores de la república: 1810-1830", en *Revista Republicana*, No. 10 (enero-junio de 2011).
- Valarezo Delgado, Samuel, *Francisco Febres Muñoz, Hermano Miguel de las Escuelas Cristianas en la Filatelia Ecuatoriana*, Quito, Editorial La Salle, 1956.
- Vargas, José María, *Historia de la cultura ecuatoriana*, Quito, CCE, 1965.
- Vásquez, Lola, Juan Fernando Regalado, et al. (coord.), *La presencia salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales*, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana / Abya-Yala, 2012.
- Villalba, Jorge, S. J., "Bolívar y la educación en el Ecuador", en *Revista de la Universidad Católica del Ecuador*, Año XIII, No. 42 (julio, 1985), p. 162.
- Villamarín, Marcelo, "Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal", en El laicismo en la historia del Ecuador. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, No. 8 (II semestre de 1995-I semestre de 1996).
- Viñao, Antonio, "La historia de las disciplinas escolares", en *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, No. 25 (2006): pp. 243-269.
- Viñao, Antonio, "La renovación de la organización escolar: La escuela graduada", en Gabriela Ossenbach (coord.), *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2003.
- Williams, Derek, "The making of Ecuador's Pueblo Católico: 1861-1875", en Cristóbal Aljovín y Niels Jacobsen (eds.), *Political Cultures in the Andes, 1750-1950*, Durham, Duke University Press, 2005.

Revistas, periódicos y fuentes de la época

- Actas de la Convención Nacional de 1906*, Archivo de la Asamblea Nacional del Ecuador.
- Academia Nacional de Historia, *Almanaque de 1862*, Quito.
- Almanaque Nacional del Ecuador para el año de 1838*, Quito. Imprenta del Gobierno, 1838.
- Andrade, Manuel de Jesús, *Andanzas de un colombiano*, 1930.
- Andrade, Manuel de Jesús, *Cuestioncillas Pedagógicas*, Guayaquil, 1900.
- Archivo Nacional de Historia, Fondo Gobierno, Paquete 1861-1863, Carpeta 1881, doc. 28-VIII-1873.
- Boletín Eclesiástico*, año XIII, No. 16, Quito, 1 de septiembre de 1906.
- Breves observaciones a la Ley Orgánica de Instrucción Pública* por el Director de Estudios de la Provincia de Pichincha, Dr. Nicolás Vega, Quito, Imprenta Nacional, 1906,
- Campos, José Antonio y Modesto Chávez Franco, *El lector ecuatoriano, Libro Tercero para las Escuelas Primarias dedicado al Muy Ilustre Concejo Cantonal de Guayaquil*, Guayaquil, Imprenta Municipal, 1915.
- Carta Encíclica de S. S. León XIII, Santa Dei sobre la ayuda de las misiones católicas*, Roma, Ediciones de las Congregaciones Marianas de la Sagrada Familia, 1880.
- Constitución de Cúcuta, en *Gazeta de Colombia*, No. 1, jueves 6 de septiembre de 1821.
- Constitución del Ecuador, 6 de abril de 1878.
- Constitución de la República del Ecuador, 13 de febrero de 1884.
- Constitución de la República del Ecuador, 14 de enero de 1897.
- Constitución, Leyes, Decretos y Resoluciones del Congreso de 1853 y Decretos Reglamentarios del Poder Ejecutivo*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1854.
- “Cuadro del estado de las escuelas públicas de la provincia de Guayaquil”, Comunicación del Gobernador de la Provincia del Guayas al Ministro del Interior, Guayaquil, 4-III-1871, ANH-Ecuador, Fondo Gobierno, Sección Instrucción Pública, Caja 1871.
- “Cuadro que demuestra el número de escuelas públicas y privadas en la provincia de Tungurahua con expresión de los ramos de enseñanza, útiles con que cuentan, dotación de los profesores y fondos con que se sostienen”, ANH-Ecuador, Fondo Gobierno, Sección Instrucción Pública, Caja 1871.
- De Mata y Araujo, Luis, *Nuevo epítome de Gramática Castellana o método sencillo de enseñar*, Madrid, s/e, 1828.
- De Urcullo, José, *Lecciones de moral, virtud y urbanidad*, Madrid, s/e, 1845.
- “Documentos Instrucción Pública, Provincia del Tungurahua”, en *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1892.
- “Documentos. Instrucción Pública. Provincia de Pichincha”, en *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1892.

- Discursos pronunciados por los miembros de la Sociedad de Ilustración de la Escuela Democrática de Miguel de Santiago y de la Sociedad Hipocrática en el día seis de Marzo del presente año de 1853*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1853.
- El Día*, agosto de 1916.
- El Día*, 15 de agosto de 1916.
- El Día*, 7 de julio de 1916.
- El Hogar Cristiano*, Guayaquil, 25 de febrero de 1907.
- El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, Quito, Carlos T. García (dir.), No. 1, 18, 19, 20, 22, 24, 28, 32, 33, 34, 43, 44 (1918-1921) Imprenta y Encuadernación Nacionales.
- El Nacional. Periódico Oficial*, año V, No. 875, 28 de octubre de 1874.
- Espinoza Tamayo, Alfredo, *El problema de la enseñanza en el Ecuador*, Oficina de Fomento de la Instrucción Primaria, Quito, Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1914.
- “Estado de las escuelas en la Provincia de León”, *El Nacional. Periódico Oficial*, No. 383, 25 de noviembre de 1874.
- Exposición del Ministro de lo Interior y Relaciones Exteriores dirigida a las Cámaras Legislativas del Ecuador en 1865*, Quito, Imprenta Nacional.
- Fernández Salvador, José, *Exposición que dirige al Congreso del Ecuador en 1847 el Ministro de Estado en los despachos de lo Interior y de Relaciones Exteriores*. Quito, Oficina de Joaquín Terán.
- “Ficha de descripción y análisis del periódico La Gaceta de Colombia (1827-1831)”, Bogotá, Biblioteca virtual / Biblioteca Miguel Ángel Arango, en <http://www.banrepcultural.org>.
- Fleuri, Claude, *Catecismo histórico compuesto por el Abad Fleuri y traducido del francés...*, Madrid, Imprenta de Espinoza, 1806.
- “Informe del Gobernador de la Provincia de Chimborazo”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1858*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1858.
- “Informe del Gobernador de la Provincia de Guayaquil”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1857*. Quito, Imprenta del Gobierno, 1857.
- “Informe del Gobernador de la Provincia de León”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1858*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1858.
- “Informe del Gobernador de la Provincia de León”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1857*. Quito, Imprenta del Gobierno, 1857.
- “Informe del Gobernador de la Provincia de Loja”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior*.
- “Informe del Gobernador de la Provincia de Manabí”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior*.
- “Informe del Gobernador de la Provincia de Pichincha”, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior, 1857*.
- “Informe del Hermano Superior de las Escuelas Cristianas”, en *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, Francisco Javier León dirigido al Congreso Constitucional del Ecuador en 1873*, Quito, 1 de abril de 1873.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública, al Excmo. St. Presidente de la República*, 1893, Quito.

- Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1900*, Quito, Imprenta de la Universidad Central.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, a la Nación en junio de 1910*, Quito, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios.
- Informe del Ministro de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional de 1886*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1886.
- Informe del Ministro de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional de 1888*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1888.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública a la Nación*, Quito, Imprenta Nacional, 1907.
- Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1885*, Quito, Fundición de Tipos de Manuel Rivadeneira, 1885.
- Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1892.
- “Informe del Presidente del Concejo Municipal de Guayaquil al Jefe Político”, en *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública al Congreso de 1892*.
- “Informe del Subdirector de Estudios de la Provincia de Pichincha”, en *Informe del Ministro de Instrucción Pública, al Congreso de 1885*, Quito.
- “Informe del Subdirector de Instrucción Pública de la Provincia de Pichincha”, en *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública al Congreso de 1892*.
- “Informe del Visitador de los Hermanos Cristianos de las Escuelas Cristianas”, en *Exposición del Ministro del Interior y Relaciones Exteriores, Francisco Javier León dirigido al Congreso Constitucional del Ecuador en 1873*, Quito, 1 de abril de 1873.
- Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1892.
- La Educación Popular*, Año 1, No.1, Quito, 30 de mayo de 1891.
- La Educación Popular*, No. 10, Quito, 10 de marzo de 1892.
- La Gaceta*, No. 272, Bogotá, 31 de diciembre de 1826.
- La Gaceta*, No. 281, Bogotá, 4 de marzo de 1827.
- La Gaceta*, No. 285, Bogotá, 8 de abril de 1827.
- Ley Orgánica de Educación, Ecuador, 1912.
- Ley de Instrucción Pública dada por la Asamblea Nacional de 1878, reformada por el Congreso Constitucional de 1880, Quito, Imprenta del Gobierno.
- Ley de Instrucción Pública de la República del Ecuador, de 1892.
- Ley de Instrucción Pública de 1897.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública, 2nda. Ed., Quito, Imprenta Nacional, 1907.
- Libro del Cincuentenario de la fundación de los colegios normales Manuela Cañizares y Juan Montalvo, 1901-1951*, Quito, Imprenta del Ministerio de Educación, 1951.
- Memoria de las fiestas jubilaes del arribo al Ecuador de los hermanos de las Escuelas Cristianas*, Quito, Talleres Gráficos La Salle, 1938.
- Memoria que presenta el Ministro del Interior y Relaciones Exteriores del Estado del Ecuador al Congreso constitucional del año 1833*.
- Mera, Juan León, *La escuela doméstica*, Madrid, Librería de Fernando Fé, 1908.

- Ministerio del Interior y Relaciones Exteriores, *Exposición que dirige al Congreso del Ecuador en 1841 el Ministro de Estado en los despachos de lo Interior y Relaciones Exteriores*, Quito, Imprenta de Alvarado, 1841.
- Periódico *El Día*, Quito, 1916.
- Plan de Estudios para las Escuelas Elementales y Medias de la República*, Quito, Oficina de Fomento de la Instrucción Primaria / Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916.
- Plan de Estudios para las Escuelas Normales de la República*, Quito, Oficina de Fomento de la Instrucción Primaria / Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916.
- Plan de Estudios para las Escuelas Modelos Anexas a los Institutos Normales de la República*, Quito, Oficina de Fomento de la Instrucción Primaria / Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1916.
- Pons, Fernando, y Carlos García, *Nuestro Primer Libro. Lectura y escritura simultáneas para el primer grado de las escuelas primarias de acuerdo con los más modernos métodos pedagógicos y con abundantes ilustraciones*, 1ra. ed., Quito, Tipografía y encuadernación salesianas, 1920.
- Pons, Fernando, *Metodología general*, Quito, Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913.
- Pons, Fernando, *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, Corporación Editora Nacional (en prensa).
- Proaño, Daniel E., *La Educación Popular* (Quito), año 1, No. 1, 30 de mayo de 1891.
- Reglamento de Escuelas Primarias compilado por el Hermano Yon-José, Visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador y adoptado por el Supremo Gobierno para todas las escuelas de la República*, Quito, Imprenta Nacional, 1873.
- Revista Pedagógica*. I, No. 2, República del Ecuador, (1909).
- Riofrío, Miguel, *La emancipada*, Colección Antares, Quito, Libresa, 1992.
- Sáenz, Manuel, en *Informes que los gobernadores de las provincias han remitido al Ministerio del Interior en 1857*, Quito, Imprenta del Gobierno, 1857.
- Salazar, Francisco Xavier, *El Método Productivo de enseñanza primaria, aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*, 1869.
- Stacey, Rosa M., *Lecciones de geografía de la República del Ecuador (Atlas-Texto). Curso Elemental y Curso Medio, para enseñanza en las escuelas*, 1ra ed., Quito, Imprenta del Clero, 1913.
- Un educador ecuatoriano. El hermano Miguel, religioso profeso del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1854-1910*, Quito, Librería La Salle, 1913.
- Villavicencio, Manuel, *Geografía de la República del Ecuador*, Nueva York, Imprenta de Robert Craidhead, 1858.