

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Historia

Maestría de Investigación en Historia

Revista Ecuatoriana de Educación

Un espacio de producción intelectual de los pedagogos ecuatorianos en la esfera pública nacional (1947-1951)

John William Piedrahita Ordoñez

Tutora: Rosemarie Terán Najas

Quito, 2022

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra No comercial Sin obras derivadas	
---	---	---

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, John William Piedrahita Ordoñez, autor de la tesis intitulada “*Revista Ecuatoriana de Educación: Un espacio de producción intelectual de los pedagogos ecuatorianos en la esfera pública nacional (1947-1951)*”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Historia en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

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

19 de mayo de 2022

Firma: John William Piedrahita Ordoñez

Resumen

La presente tesis estudia la *Revista Ecuatoriana de Educación*: un espacio de intelectual de los pedagogos ecuatorianos en la esfera pública nacional (1947-1951). La pregunta central de la investigación es ¿qué tipo de discursos, discusiones y temáticas produjeron los intelectuales pedagogos en las páginas del impreso? La investigación tiene como marco historiográfico la historia de la educación, la historia cultural y la historia intelectual. En ese sentido, la revista es una fuente de estudio histórico que permitirá acercarse a sus escritores y, además, a su tiempo histórico. La historia de los impresos permite evidenciar las redes intelectuales que se aglutinaron en torno a la revista y, por otro lado, la coyuntura política, educativa y cultural de la que formó parte su campo discursivo.

En base a este marco historiográfico, la tesis sugiere que los intelectuales pedagogos de *REE* arribaron a la época de la publicación de la revista con un recorrido sólido en el campo intelectual, pedagógico, académico y político. Por tanto, sus artículos estaban conectados intrínsecamente con la identidad pedagógica que formaron durante el transcurso de la primera mitad del siglo XX. Por otro lado, el contexto histórico de la década de los cuarenta condicionó su discurso a una comunidad de sentido. En consecuencia, las temáticas que trataron en el impreso estuvieron relacionadas con el debate suscitado en el marco del velasquismo (laicismo vs confesionalismo); los proyectos desarrollistas y educativos de la CEPAL y la UNESCO, respectivamente; la firma del Protocolo de Río de Janeiro en 1941; la finalización de la Segunda Guerra Mundial (1945); y un marco de globalización que requirió cambios en los paradigmas educativos. *Revista Ecuatoriana de Educación* es el reflejo de este agitado momento histórico. En efecto, en sus páginas se llevará a cabo una ruptura pedagógica de gran relevancia que, hasta la fecha, no había sido estudiada.

A la mujer que me dio la vida y, también, las enseñanzas necesarias para desenvolverme en ella. A quien con ejemplo supo inculcarme el valor del trabajo y la solidaridad con los desposeídos. A quien me leyó cuentos de niño y fomentó en mí el amor por la lectura. A quien me contó que fue maestra, pero los azares de la vida truncaron ese sueño. A mi madre por ser faro, guía y amiga. A ti, mujer luchadora, valiente e incansable. Para ti, amada mamita Yomaira Ordoñez.

Agradecimientos

La presente tesis es el resultado de una magnífica experiencia en la Universidad Andina Simón Bolívar. En el año 2020, en un contexto de pandemia por el Covid-19, me preparé para rendir los exámenes de admisión en la maestría de Investigación en Historia. Esta casa de estudios me otorgó una beca completa y gracias a eso pude dedicar el cien por ciento de mi tiempo a la academia y la investigación histórica. Por tanto, el primer agradecimiento es para la Universidad.

En el transcurso de la maestría adquirí conocimientos valiosos que aportaron en demasía a mi formación como investigador. En ese sentido, debo agradecer a Galaxis Borja González, ella confió en mí y posibilitó mi ingreso al posgrado. Me llena de orgullo no haberla decepcionado. Asimismo, tengo mucha gratitud con Rosemarie Terán Najas. Gracias a sus investigaciones sobre historia de la educación pude encontrar mi nicho investigativo. Por tanto, gracias Rosemarie por los consejos, las recomendaciones y las sugerencias académicas para llevar a buen puerto esta investigación. Gracias por ser una tutora, una guía y, sobre todo, una persona con una excelente calidad humana.

Otros conocimientos historiográficos nutrieron mi paso por la Universidad. Agradezco infinitamente las enseñanzas de Guillermo Bustos, Santiago Cabrera, Rocío Rueda, Carlos Landázuri, Trinidad Pérez, Pablo Ospina, Juan Maiguashca y -las ya mencionadas- Galaxis y Rosemarie, entre otros docentes. Gracias por compartir sus valiosos conocimientos en los campos de la historia social, historia cultural, historia intelectual, historia colonial, género y movimientos sociales. Un agradecimiento especial para Gabriela Ossenbach y Santiago Cabrera Hanna quienes, con su lectura crítica, minuciosa y sus sugerencias, potenciaron el resultado final de esta investigación.

Expreso mi más sincera gratitud a mi compañera, pareja y camarada: Daniela Pérez. Gracias por acompañar este camino con amor y paciencia. Por tus acertadas sugerencias para el estilo de mi escritura. Por las conversaciones profundas y las discusiones históricas, económicas y políticas. Por esa sensibilidad literaria y por tus poemas. Por el amor y por el trabajo en la construcción de nuestro futuro. Por Joaquín y por nosotros.

No puedo dejar de agradecer a Rebeca Sánchez Montenegro. Gracias eternas por sugerirme ingresar al posgrado. Por confiar en mí en un momento en el que ni yo mismo lo hacía. Por tener esa fe de que podía acceder a una beca. Gracias por tus

recomendaciones para mejorar mi redacción académica. Por los consejos de investigación. Por el artículo que escribimos y en algún momento saldrá a la luz. Por entender que un amigo no es el que está presente el cien por ciento del día, sino al que puedes acudir cuando el mundo se te viene abajo. Gracias Becky.

Gracias a Grace Ponce por nuestra amistad de años. Porque crecimos juntos y nos acompañamos en los diferentes momentos de nuestras vidas. Por entender mis locuras en la adolescencia. Por estar en mis crisis emocionales y por aplaudir mi maduración profesional. La admiración y el cariño es mutuo. Gracias, amiga de las nubes.

Gracias a Pamela Viteri por la amistad que hemos formado en los últimos años. A ti te debo el amor por la militancia y la comprensión de la necesidad de la praxis política. La academia sin militancia es inerte, eso me lo enseñaste tú. Prometo algún día retribuirle esto al mundo. A las causas justas y a la construcción del poder popular. Mi admiración eterna hacia ti y tus luchas.

Gracias a Antonella Venegas, Alejandro Espín y Wendy Rosero por su genuina amistad y por tenerme siempre presente. Son amigos indispensables para soportar la vida. Gracias al equipo de “Ni fu, Ni fa ¡El debate acá!” por abrirme las puertas de su medio de comunicación en la dirección de la revista. La comunicación popular sigue estando presente en mi vida gracias a esa apertura. No puedo dejar de agradecer a mis compañeros de la maestría por sus reflexiones en clase. Asimismo, por la interdisciplinariedad que me aportó cada uno, debido a sus distintas profesiones. Gracias por el compañerismo, las vivencias y el soporte. En especial, gracias a Angie Guerrero con quien formé un equipo de trabajo para sobrellevar la carga de la maestría.

Agradezco a mi familia por animarme a potenciar mi formación. A mi madre, a mi padre. A mi hermana Andrea Piedrahita, por la camaradería, la complicidad y los años en los que también supo ser una madre, tus sueños cargan la reivindicación de las mujeres de algunas generaciones. Gracias por hacer gestiones para el envío de una fuente esencial en esta investigación. Andrea, junto con Jefferson Piedrahita y la doctora Gabriela Ossenbach, me envió el documento “Medio siglo a través de mis gafas”, de Emilio Uzcátegui. Agradezco a los tres por tan ardua labor. A mi hermano Manuel Piedrahita, por la compañía y por nuestro tiempo de dispersión necesario para la vida. A mi sobrino Santiago Piedrahita cuyas travesuras dan luz a este hogar y quién me enseña a ser padre, aún sin serlo. La familia es quien sostiene los procesos de crecimiento. Por tanto, esto se los debo a ustedes. Por el apoyo moral, anímico, económico y de cuidados. Gracias por tanto familia.

La tesis fue elaborada en un contexto de pandemia. Por tanto, el acceso a la Biblioteca de la Casa de la Cultura Ecuatoriana estuvo restringido. Sin embargo, pude acceder a mis fuentes -a quince números de *Revista Ecuatoriana de Educación*- gracias a la digitalización de FLACSO-Ecuador. En ese sentido, mi agradecimiento al repositorio digital de esa casa de estudios. Agradezco, finalmente, a las becas de investigación que otorga la Universidad Andina Simón Bolívar. Por medio del plan de tesis pude acceder a la beca para realizar este proyecto. En efecto, tuve la oportunidad de dedicarle compromiso a la sistematización de las fuentes y a la escritura académica. Gracias a los incentivos de estudio y gracias totales ¡Universidad Pública! Seguiremos luchando contra las fuerzas políticas que intentan desmantelar la educación.

Tabla de contenidos

Introducción.....	15
Capítulo primero. Los intelectuales pedagogos de la <i>Revista Ecuatoriana de Educación</i> :	
Un recorrido histórico en busca de su identidad pedagógica	23
1. La Revista Ecuatoriana de Educación (REE) y el contexto cultural y político de su nacimiento	24
La <i>REE</i> : un análisis desde la materialidad del impreso, su estructura y su contenido ...	28
2. El surgimiento de la pedagogía moderna en el Ecuador: Un debate historiográfico (1910-1920)	36
3. Historias de vida de los referentes de <i>Revista Ecuatoriana de Educación</i> : su consolidación como intelectuales pedagogos	41
Capítulo Segundo. Ejes de reflexión del pensamiento educativo de la <i>Revista Ecuatoriana de Educación</i> en los años cuarenta	
1. La disputa entre la educación confesional y la educación laica: cultura nacional e identidad política de los intelectuales pedagogos.....	60
Las voces de Ligdano Chávez, Gonzalo Rubio Orbe y Julio Tobar.....	61
2. La UNESCO como marco de globalización del pensamiento educativo en la <i>Revista Ecuatoriana de Educación</i> : alfabetización, educación de adultos y otras agendas en el marco del desarrollismo.....	70
Sobre la educación de los adultos y la alfabetización indígena.....	74
3. Un recambio en el paradigma educativo ecuatoriano: la Escuela Nueva como ruptura con la educación positivista herbartiana	80
4. La experiencia gremial de los intelectuales pedagogos: la creación de la Unión Nacional de Educadores	89
Capítulo Tercero. La conmemoración por el Cincuentenario de las Escuelas Normales (1951)	
1. Los eventos y fiestas normalistas por la celebración de sus cincuenta años de educación: Las conmemoraciones como prácticas para la consolidación de identidades	96

2. Discursos de los intelectuales pedagogos sobre la genealogía del laicismo en <i>Revista Ecuatoriana de Educación</i> : su autorrepresentación como normalistas en busca de legitimación	104
Conclusiones.....	115
Fuentes y Bibliografía	119
Fuentes.....	119
Bibliografía.....	122

Introducción

La presente tesis estudia la *Revista Ecuatoriana de Educación (REE)* (1947-1951) y a los intelectuales pedagogos que en ella escribieron.¹ La tesis toma elementos de la historia de la educación, la historia intelectual y la historia cultural. En ese sentido, la *REE* se convierte en una fuente de estudio para el análisis de la historia de la pedagogía en el Ecuador. La tesis propone investigar la producción intelectual de la revista y analizar las temáticas y los discursos que se produjeron en el impreso. Se escogió el inicio del marco temporal en 1947 por ser la fecha de la creación de la revista y, por su parte, la fecha del cierre en 1951, debido a la celebración por el Cincuentenario de las escuelas normales; donde los intelectuales pedagogos construyeron una representación y una genealogía de su pasado laico.

Los estudios con respecto a la historia de la educación en el siglo XX relatan la importancia de la secularización de la educación para la democratización cultural y la modernización del Estado. Asimismo, hay estudios que sugieren que después de la Revolución Juliana (1925) se dio un crecimiento del tamaño del Estado lo que demandó más mano de obra intelectual en las diferentes actividades administrativas, así como en la modernización industrial a la que avanzaba el país. Sin embargo, no existen estudios sobre las publicaciones pedagógicas de los profesores en la década de los cuarenta. En efecto, el análisis de *Revista Ecuatoriana de Educación* permitirá, a través de la historia cultural e intelectual, comprender las dinámicas educativas, políticas, culturales y sociales en las que se desarrollaron los intelectuales pedagogos.

Revista Ecuatoriana de Educación nació bajo el auspicio de la Casa de la Cultura Ecuatoriana en 1947. Dicha institución se creó en el gobierno de Velasco Ibarra con la intención de institucionalizar la cultura en el país. La *REE* fue una publicación pedagógica dirigida por la Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación, de este centro cultural. En el impreso escribieron los intelectuales pedagogos más destacados de su tiempo y, a

¹ La categoría de intelectuales pedagogos es de Sonia Fernández Rueda. La autora sugiere que, desde 1925 en adelante, no se puede hablar de maestros normalistas debido a que fueron profesores que se insertaron en puestos burocráticos estatales, se profesionalizaron, escribían artículos académicos y demás. Por tanto, fue pertinente -para el periodo de mi investigación- conservar la categoría “intelectuales pedagogos”. Para no confundir al lector, se usará cuando se hable de los escritores de *Revista Ecuatoriana de Educación* y, además, al señalar sus actividades políticas y organizacionales como la creación de la Unión Nacional de Educadores (UNE). Véase: Sonia Fernández Rueda, *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*, (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Corporación Editora Nacional, 2018).

través de sus artículos, se puede observar las tensiones políticas e ideológicas del momento. Asimismo, las diferentes corrientes pedagógicas que existieron en el Ecuador -desde la fundación de los normales- y las nuevas pedagogías que arribaron al país en la década de los cuarenta.

REE surgió en medio de varios acontecimientos políticos en el país y en el mundo. Por ejemplo, en el contexto internacional (1945) finalizó la Segunda Guerra Mundial. En el periodo de posguerra surgieron organismos internacionales que propusieron buscar la paz mundial, entre ellos la UNESCO. Este organismo internacional concibió a la educación como la solución a los conflictos bélicos. Por tanto, impulsó campañas de alfabetización y de educación para adultos en diferentes rincones del mundo. Por otro lado, la guerra con el Perú y la firma del Protocolo de Río de Janeiro (1941) puso a tambalear los cimientos de la identidad nacional. De hecho, uno de los objetivos de *REE* fue fomentar la ecuatorianidad y reconstruir el espíritu cívico de la ciudadanía.²

En el contexto nacional, la Revolución Gloriosa de 1944 llevó al poder a Velasco Ibarra. El velasquismo arremetió contra la educación laica y, en efecto, uno de los fuertes debates que existió en *REE* fue la defensa por la educación secular. En el aspecto social, la década de los cuarenta presentó una modificación en la estructura demográfica de las ciudades. Una fuerte migración campo-ciudad colapsó las urbes y, por tanto, se requirió una ampliación de la educación pública. Esto acompañado de procesos de industrialización que requerían nueva mano de obra cualificada y técnica. En consecuencia, los modelos educativos empezaron a transitar hacia una educación que promoviese la instrucción técnica-industrial.

Para comprender el momento en que nació *REE* es necesario mencionar que los intelectuales pedagogos ya habían consolidado una identidad pedagógica e intelectual. Sin embargo, su identidad no era estática, al contrario, tuvieron un pensamiento híbrido que se iba adaptando a cada momento histórico. Además, en los cuarenta ya contaban con un recorrido intelectual, político y cultural que los convertía en personajes válidos para emitir su criterio dentro de la esfera pública quiteña y ecuatoriana.

La argumentación de la tesis tiene varias categorías centrales. Por ejemplo, *comunidad de sentido, discursos, campo intelectual, campo científico, redes intelectuales, representaciones y Escuela Nueva*. Se utiliza la categoría “comunidad de sentido” para hablar sobre la revista como una producción cultural. En ella los

² Véase: presentación de *Revista Ecuatoriana de Educación*, número^o1, 1947.

intelectuales pedagogos estuvieron insertos en una comunidad de sentido donde sus articulistas compartían un conjunto de categorías, conceptos y significados. Precisamente, a partir del consenso, la revista emitió un discurso como un todo homogéneo que puede ser objeto de análisis para conocer los marcos discursivos con los que se construyó la *REE*. La categoría “comunidad de sentido” fue abordada desde la historiografía por la historia cultural. Roger Chartier ofrece un marco conceptual y metodológico para la comprensión de las comunidades de sentido que surgen en los impresos.³

La segunda categoría de la tesis es el “discurso”. Michelle Foucault señala que los libros y las revistas se edifican en base a un campo complejo de discursos. Por tanto, para adentrarse en los discursos, el historiador debe estudiar cada momento del lenguaje en su irrupción con su época. “Al discurso hay que tratarlo en el juego de su instancia, en su momento histórico”.⁴ En ese sentido, los discursos de *REE* deben ser analizados desde su irrupción con su presente. Es decir, realizar un análisis historiográfico que permita comprender las temáticas del impreso vinculadas con su tiempo; sin realizar juicios de valor desde nuestro presente.

La tercer y cuarta categoría de la investigación son la de “campo intelectual” y “campo científico”. La historia intelectual nos ofrece las herramientas para el estudio de los intelectuales. Pierre Bourdieu sugiere que un campo intelectual puede surgir en diferentes ámbitos de la producción cultural. Por ejemplo, en el campo científico, en el campo literario, en el campo artístico, entre otros.⁵ En función de lo dicho, la categoría más acotada a la realidad de los intelectuales pedagogos es la de campo científico. Ellos, a través de su experiencia intelectual y pedagógica, se convirtieron en académicos y escritores de temáticas especializadas. Además, disputaron un puesto dentro del campo intelectual para convertirse en personajes influyentes dentro de la opinión pública.

La quinta categoría del estudio es la de redes intelectuales. La historia cultural y la historia intelectual -por medio del estudio de las revistas- ofrece una herramienta metodológica para el estudio de los vínculos y los lazos que se forman alrededor de un impreso. Son redes intelectuales que convergen para la publicación de un escrito, dentro

³ Jean Paul Ruiz Martínez, “*El Iris* (Quito: 1861-1862) Una experiencia publicitaria innovadora y el proyecto de una república de las letras ilustradas, transnacional y no política” (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Área de Historia, Tesis de Maestría, 2020).

⁴ Michelle Foucault, *La arqueología del saber*, (México: Siglo Veintiuno Editores, sa, 1979), 41.

⁵ Bourdieu citado en: Carlos Altamirano, “Intelectuales”. (*Paidós*, en términos críticos de sociología de la cultura, 2002), 154.

de un campo intelectual o varios campos intelectuales.⁶ En el caso de esta investigación se estudia las redes que aparecen en la publicación de *REE*. Lazos que se forman entre los intelectuales pedagogos, agentes culturales de la Casa de la Cultura Ecuatoriana e intelectuales de la UNESCO.

La sexta categoría de la tesis es la de representaciones. La historia cultural, desde la perspectiva de Chartier, sugiere que las representaciones permiten a los agentes históricos construir la historia de las significaciones, las representaciones por medio de las obras prácticas del mundo social; en este caso, desde los escritos y artículos que escribieron los intelectuales pedagogos en la *REE*. En otras palabras, las representaciones que construyen los sujetos históricos son los “modos de articulación entre las obras y las prácticas en el mundo social” a través de la pluralidad de divergencias que atraviesa una sociedad, en un momento histórico determinado”.⁷

Por último, se trabajará con la categoría Escuela Nueva. Si bien es un concepto de la pedagogía, en esta investigación se lo utilizará como punto de llegada en la identidad de los intelectuales pedagogos. A partir de que en la década de los cuarenta surge una ruptura pedagógica con los modelos educativos del inicio del normalismo. Por tanto, desde *REE* se empezó a proponer los modelos educativos de la Escuela Nueva; pedagogía que estaba en boga en la primera mitad del siglo XX y sus principales exponentes fueron pedagogos destacados de Estados Unidos y Europa, entre ellos: John Dewey, Ovide Decroly, María Montessori, entre otros. Por lo tanto, la historia de la educación permitirá comprender los diferentes momentos pedagógicos que se implementaron en el Ecuador, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, por medio del tránsito de ideas de la mano de becas, congresos, libros y redes intelectuales que se formaron dentro del campo pedagógico.

La estructura de la tesis consta de tres capítulos. En el primero se realiza un recorrido por la historia de la educación en la primera mitad del siglo XX. El objetivo principal es conocer las corrientes pedagógicas en las que fueron educados los intelectuales pedagogos de *REE*. De esa manera, se podrá hacer una aproximación a su identidad pedagógica. Por esta razón, el capítulo aborda -en primera instancia- el contexto

⁶ Aimer Granados, “Las revistas en la historia intelectual de América Latina: Redes, política, sociedad y cultura”, (México: Universidad Autónoma Metropolitana de Cuajimalpa, 2012) y Alexandra Pita González, “Una propuesta de análisis para el estudio de revistas culturales”. (*Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, número 5, 2015).

⁷ Roger Chartier citado en: Juan Carlos Ruiz, “Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación”, (México: El Colegio de Michoacán, *Relaciones*, invierno, Vol. 24, número 93, 2003), 29.

cultural y político en el que nació la revista. Segundo, el surgimiento de la pedagogía moderna en el Ecuador a partir de un debate historiográfico; que propuso, por un lado, que la pedagogía del país surgió -únicamente- por la llegada de las misiones alemanas al país y, por otro, la historiografía que sugiere que la pedagogía moderna en Ecuador es una mezcla entre modelos educativos que existían antes de la llegada de las misiones alemanas y las existentes como la pedagogía intuitiva, el positivismo pedagógico, entre otras. En un tercer momento, el capítulo estudia las redes intelectuales que convergieron en *REE*. Además, por medio de la herramienta de la biografía se estudia cuatro historias de vida de intelectuales pedagogos para conocer el contexto político, económico, pedagógico y cultural en el que fueron educados. En síntesis, es una apuesta por reconstruir la identidad intelectual con la que arribaron a la fecha de la publicación del impreso.

El segundo capítulo se adentra en el contexto de la publicación de la revista. Así, entonces, se estudiará los discursos, las discusiones y las temáticas que se produjeron en *REE*. En un primer apartado, se aborda la disputa entre la educación confesional con la educación laica. Una pugna entre intelectuales pedagogos y el velasquismo en el marco de la definición de la “cultura nacional” y la educación que debía imponerse. Por su parte, en un segundo momento, se hablará sobre el rol de la UNESCO con su programa de globalización; mismo que apostó por la educación y la cultura como una herramienta para prevenir los conflictos bélicos. Para cumplir ese objetivo introdujeron dentro de su agenda la educación para los adultos y programas de alfabetización, su apuesta fue tecnificar la educación con la intención de buscar el progreso en países subdesarrollados. Los intelectuales pedagogos de *REE* fueron parte de la UNESCO. Por tanto, compartieron su agenda educativa y la reprodujeron en las páginas del impreso. En el tercer subcapítulo, se develará, mediante las páginas del impreso, la ruptura pedagógica que se dio en el Ecuador a partir del movimiento Escuela Nueva. Una ruptura que estuvo acorde al compás de su época en un momento en el que la educación se convirtió en el tren para la modernización. Por último, se abordará la experiencia organizacional de los intelectuales pedagogos y los maestros laicos; a partir de la creación de la Unión Nacional de Educadores en 1944. Todas estas temáticas, discursos y acontecimientos serán vistos desde las páginas de la revista; entendiéndola como fuente para el análisis histórico.

El tercer capítulo tiene como punto de partida la Conmemoración del cincuentenario de la escuela normal. En primera instancia, se hará un análisis de los eventos y las fiestas elaboradas en el marco de la celebración del cincuentenario.

Entendiendo las conmemoraciones como prácticas para la consolidación de identidades y actividades en las que se muestra a un grupo intelectual como la vanguardia científica y cultural en un país determinado. El segundo subcapítulo, se sumergirá en los discursos que construyeron los intelectuales pedagogos, en *REE*, sobre la genealogía del laicismo. Ellos elaboraron una autorrepresentación y reclamaron su herencia normalista en busca de legitimación; a pesar de que -para la época- el normalismo ya no encajaba con su realidad pedagógica. No obstante, lo hicieron desde una intencionalidad política: reclamar su herencia laica para presentarse a sí mismos como los herederos de los cambios educativos y culturales que produjo la Revolución Liberal.

Esta tesis fue posible gracias a la renovación historiográfica en el campo de la historia de la educación que realizaron autoras como: Rosemarie Terán, Guadalupe Soasti, Sonia Fernández Rueda, y Gabriela Ossenbach. De Rosemarie Terán se toma en consideración que el inicio de la pedagogía moderna en el país fue un proceso con matices y contradicciones que mezcló diferentes corrientes pedagógicas, el herbartismo de las misiones alemanas y métodos pedagógicos que precedieron la llegada del normalismo, en el intento por la organización de la educación normal.⁸ Por su parte, Guadalupe Soasti y Terán estudiaron la disputa entre el confesionalismo y la educación laica de los treinta y cuarenta. Gracias a su investigación se pudo comprender el conflicto ideológico entre un laicismo institucionalizado y consolidado, y las arremetidas conservadoras en el marco del velasquismo.⁹ La investigación de Gabriela Ossenbach, sobre la educación entre el periodo 1940-1980, logra darle un marco general de contexto a la investigación. La autora sitúa la educación en un momento en el que el país se alineó a políticas asistencialistas y planificadoras; donde los planes desarrollistas impulsados por organismos internacionales influyeron notoriamente en el terreno educativo.¹⁰

Además, la historiografía de las últimas décadas, con respecto a la historia cultural y la historia intelectual, permiten tener un abordaje de la revista desde una perspectiva renovada. De esa manera, las investigaciones de Horacio Tarcus, Aimer Granados, Alexandra Pita y Roger Chartier son fundamentales para la comprensión de los artefactos culturales, en este caso *REE*. Por lo tanto, la revista se convierte en una fuente para el

⁸ Rosemarie Terán, “La escolarización de la vida: El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)”. (Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, Tesis Doctoral, 2014).

⁹ Rosemarie Terán y Guadalupe Soasti, “La educación y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950”. (*Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*, N°22, 2006).

¹⁰ Gabriela Ossenbach, “La educación en el Ecuador en el periodo 1944-1983”. (*Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Volumen 10, N°1, enero-junio, 1999).

análisis histórico, el estudio de las redes intelectuales que se forman alrededor de la publicación, la comprensión de los contextos históricos que permite visualizar los discursos y las temáticas construidas dentro de comunidades de sentido específicas.

Por su parte, las investigaciones de historiadoras e historiadores ecuatorianos sobre las conmemoraciones, las exhibiciones y las fiestas son cruciales para el análisis del Cincuentenario de las escuelas normales. En esa línea historiográfica se encuentran los aportes de Guillermo Bustos,¹¹ Trinidad Pérez,¹² Valeria Coronel y Mercedes Prieto,¹³. A su vez, aunque de manera secundaria, la comprensión global de la educación, en la primera mitad del siglo XX, fue posible gracias a los trabajos de Katerinne Orquera,¹⁴ Ana María Goetschel,¹⁵ Emmanuelle Sinnardet,¹⁶ Marcelo Villamarín,¹⁷ entre otros.

El acervo documental de la tesis consta de 15 números de la *Revista Ecuatoriana de Educación*. Los documentos son de libre acceso en el repositorio digital de FLACSO-Ecuador. La revista fue publicada, en un principio, de manera bimestral y, posteriormente, tuvo cambios en su publicación. Sin embargo, desde el año 1947 hasta 1951 se escribieron los quince números que aquí se estudian. A su vez, y a modo de recomendación para futuras investigaciones, cada número de *REE* se entiende a partir de una temática principal o a modo monográfico. En la revista, en torno a un tema central, se recopilaron artículos de diferentes intelectuales pedagogos y se presentaban al público a partir de la edición y la circulación de la CCE.

La escritura de esta investigación se realizó en el año 2021, en un contexto de pandemia por el Covid-19, por lo cual se dificultó el acceso a bibliotecas y archivos. No obstante, la tesis cuenta con las fuentes primarias y la literatura especializada necesarias para cumplir con los objetivos de investigación. Además, llama a futuros investigadores

¹¹ Guillermo Bustos Lozano, “La conmemoración del primer centenario de la independencia ecuatoriana, los sentidos divergentes de la memoria nacional”, (*Historia Mexicana*, Vol. LX, núm., 1, julio-septiembre, 2010).

¹² Trinidad Pérez “Nace el arte moderno: espacios y definiciones en disputa”, (*Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación ecuatoriana*, 2010).

¹³ Valeria Coronel y Mercedes Prieto, “Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación: proyecto civilizatorio y fronteras coloniales en Ecuador”, (*Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación ecuatoriana*, 2010).

¹⁴ Katerinne Orquera Polanco, “La agenda educativa en el período liberal-radical 1895-1912”, (Quito: Corporación Editora Nacional, Universidad Andina Simón Bolívar, Serie Magíster volumen 193).

¹⁵ Ana María Goetschel, *Educación y formación de las clases medias*. (Ecuador Debate, 2008).

¹⁶ Emmanuelle Sinnardet, “Nación y educación en el Ecuador de los años treinta y cuarenta”, (ICONOS, Número 9, abril del 2000).

¹⁷ Marcelo Villamarín, “Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal”, (Corporación Editora Nacional, *Revista Procesos*, 1996).

a analizar la *REE* como una fuente para la historia de la educación, la pedagogía, la historia de los impresos, etcétera.

Capítulo primero.

Los intelectuales pedagogos de la *Revista Ecuatoriana de Educación*: Un recorrido histórico en busca de su identidad pedagógica

La historia de la educación en el Ecuador ha abordado el nacimiento de la pedagogía moderna del país. Diferentes historiadoras e historiadores realizaron aportes con respecto a la educación en el periodo garciano¹⁸, la educación en el primer liberalismo¹⁹, la llegada de las misiones alemanas al Ecuador²⁰, la construcción moderna de los maestros ecuatorianos²¹, etcétera. Esos aportes ofrecieron una panorámica de la educación normalista de la primera mitad del siglo XX. Asimismo, permitieron comprender que los cambios políticos y sociales -como la Revolución Liberal (1895) y la Revolución Juliana (1925)- modificaron las estructuras educativas. El gran objetivo de la revolución de 1895 fue, sin duda, la secularización de las distintas esferas de actuación pública que estaban en manos de la Iglesia, entre ellas el sistema educativo.²² En efecto, reformas políticas implicaron cambios en los modelos de enseñanza. De manera similar, diferentes épocas produjeron nuevas identidades pedagógicas. Comprender la identidad de los escritores de *Revista Ecuatoriana de Educación (REE)* es el objetivo principal de este capítulo. Además, se tendrá como punto de partida la *REE* a modo de fuente para la investigación histórica.

La novedad de esta tesis radica en estudiar la historia de la educación desde un impreso, es decir, desde una revista pedagógica para el periodo 1947-1951. Para el análisis de los impresos, la historia cultural e intelectual aportan categorías y herramientas metodológicas que facilitan la comprensión de dichos artefactos culturales. De tal forma, se puede comprender las revistas en su dimensión material e inmaterial o, en otras palabras, en su carácter físico o desde su contenido.²³ Asimismo, el estudio de las revistas permite ubicar las redes intelectuales que convergen alrededor de un impreso.²⁴ Por otro lado, los debates historiográficos, en torno a la historia de la educación, favorece -en este

¹⁸ Terán, “La escolarización de la vida”.

¹⁹ Orquera Polanco, “La agenda educativa en el período liberal-radical”.

²⁰ Villamarín, “Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal”.

²¹ Fernández Rueda, *La escuela que redime*.

²² Gabriela Ossenbach, “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: Laicismo y nacionalismo”. (*Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, Corporación Editora Nacional, 1996), 34

²³ Granados, “Las revistas en la historia intelectual”.

²⁴ Eduardo Devés-Valdés, “Las redes de la intelectualidad periférica entre 1920 y 1940: intento de una cartografía y de un planteamiento teórico”. (*Cuadernos de SILHA*, Vol.12, 2011).

trabajo- tejer un lazo temporal con el pasado; para la comprensión del inicio de la identidad intelectual de los escritores de la revista. En efecto, el rastro de la biografía de los escritores de *REE* abrirá las puertas del pasado normalista para la comprensión de su origen intelectual, pedagógico, cultural y político. En definitiva, este capítulo dialoga constantemente con la historia cultural, la historia intelectual y la historia de la educación.

Con la antesala mencionada, se pretende evidenciar varias cosas, entre ellas: el contexto cultural y político en el que nació *REE*; el surgimiento de la pedagogía moderna en el país, mediante un debate historiográfico; el recorrido intelectual de los escritores del impreso, desde su primera formación en el normalismo hasta la década de los cuarenta. Es decir, se tejerá un lazo con el inicio del normalismo desde 1910 hasta 1940.²⁵ El estudio de la revista se extiende al pasado -en caso de ser necesario- y retorna a los debates de la revista para la comprensión de la coyuntura en la que fue escrita.

En ese contexto, además, se rastrearán las redes intelectuales que convergieron en *REE*. Asimismo, se adoptará -en el camino- la categoría que utiliza Sonia Fernández Rueda para definir a los normalistas como “intelectuales pedagogos”.²⁶ Por último, y con todos los elementos sobre la mesa, se pretende identificar la identidad pedagógica con la que se escribió este artefacto cultural.

1. La Revista Ecuatoriana de Educación (REE) y el contexto cultural y político de su nacimiento

La *Revista Ecuatoriana de Educación (REE)* nació en 1947 bajo el auspicio de la Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE). En 1947 Velasco Ibarra fue el presidente del Ecuador y en ese mandato, específicamente en 1944, se creó la CCE. La Casa de la Cultura Ecuatoriana, con su Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación, fue quizás el centro más importante hasta la década de 1970 que fomentó investigaciones y publicaciones de temática pedagógica, sobre todo a través de la *REE*.²⁷ La Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación estuvo presidida por Jorge Bolívar Flor, un profesor que llamó a colaborar como miembros correspondientes a destacados educadores; entre ellos a Emilio

²⁵ Para ese propósito la investigación recurre a la herramienta de la biografía. Por medio de cuatro historias de vida -de escritores de *REE*- se revelará la pedagogía en la que fueron educados y las reformas políticas y sociales de las que fueron beneficiarios o perjudicados.

²⁶ Fernández Rueda, *La escuela que redime*.

²⁷ Ossensbach, “La educación en el Ecuador”, 16.

Uzcátegui quien fue designado director de la revista.²⁸ El surgimiento de la Casa de la Cultura Ecuatoriana se vio influenciada por hechos sociales específicos como la Guerra con el Perú en 1941.²⁹ Asimismo, por la creación del Instituto Cultural Ecuatoriano en 1943 y, además, por el levantamiento popular “La Gloriosa” en 1944, donde se destituyó del poder a Carlos Arroyo del Río y ascendió Velasco Ibarra.³⁰

REE nació en medio del conflicto entre la educación laica y la confesional. Para el año 1937 el gobierno de Velasco Ibarra acordó a través de la Santa Sede un “modus vivendi” que permitió respetar la “libertad” de la iglesia en asuntos educativos.³¹ Sin embargo, la enseñanza oficial del Estado continuó siendo laica debido a que el Magisterio Nacional resistió las embestidas ideológicas de la educación confesional. Los maestros que se educaron en el normalismo lograron instaurar una “cultura pedagógica” y proyectaron sus ideales laicos en la “cultura nacional”.³²

El velasquismo asumió el poder luego de la Revolución Gloriosa de 1944 y gobernaba en base a lo que Juan Manguashca denominó “la crisis de autoridad paterna”³³. En palabras de este autor, el debilitamiento de la autoridad paterna se dio cuando las elites del país atravesaron una dificultad para imponer su sistema de dominación sobre las clases populares y este aprieto se reflejó en la incapacidad de los partidos políticos tradicionales -conservador y liberal- para ganar elecciones. Velasco Ibarra aprovechó este descontento y se valió del crecimiento de sectores marginales para buscar su apoyo político.³⁴

Gabriela Ossenbach sugiere que luego de la Segunda Guerra Mundial se comenzó a cimentar lo que hoy se conoce por “globalización”. Para América Latina, en este contexto, supuso el comienzo de una era “desarrollista”; donde organismos internacionales como la CEPAL, la UNESCO, entre otros, impulsaron la intervención estatal en políticas de desarrollo económico y social, a través de estrategias de

²⁸ Emilio Uzcátegui, *Medio siglo a través de mis gafas*. (Quito, 1975), 253.

²⁹ Ema Doménica Sotomayor Mena, “Artes manuales, industria y desarrollo. Tercera Exposición de Artes Manuales y Pequeñas Industrias (1964)”. (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Área académica de Historia, Tesis de Maestría, 2021), 41.

³⁰ Sotomayor Mena, “Artes manuales, industria y desarrollo”, 41

³¹ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 4.

³² Terán y Soasti, “La educación y el proyecto educativo”.

³³ Juan Manguashca, *Orígenes y significado del velasquismo: lucha de clases y participación política en el Ecuador*. (Quito: FLACSO- Corporación Editora Nacional, 1991).

³⁴ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 3, La autora, tomando la tesis de Agustín Cueva, señala que estos sectores marginales se los denominó “subproletariado”. Eran vendedores ambulantes y personas sin empleo que se constituyeron en los seguidores y votantes de Velasco Ibarra. Véase: Agustín Cueva, *El proceso de dominación política en el Ecuador*. (La Habana, Ediciones Casa de las Américas, 1979).

planificación y reformas educativas.³⁵ En ese contexto desarrollista y planificador, Velasco Ibarra gobernó un año -en el periodo de mi investigación- (1947) y Galo Plaza gobernó entre 1948, 49, 50 y 51.³⁶ Desde la perspectiva de varios autores, la política velasquista fue de corte asistencialista. Sin embargo, dio prioridad a la realización de obras públicas y la extensión de la educación. Galo Plaza, por su parte, adoptó medidas de planificación del desarrollo que implicaron la ampliación de la educación pública, concebida como la creadora de la riqueza y la estabilidad social.³⁷ Entre estos dos modelos políticos -asistencialista y planificador- la educación pública se benefició y, por otro lado, tuvo sus propios azares, debates y contradicciones.

Según Gabriela Ossenbach, la Casa de la Cultura Ecuatoriana se creó con el fin de apoyar y fomentar las investigaciones y estudios científicos. Esto por medio de conferencias, el establecimiento de una editorial, el patrocinio de exposiciones científicas y artísticas, el estímulo con premios a los escritores y artistas nacionales y la dirección de las artes populares. Fue creada como una institución autónoma y su organización estuvo dividida en secciones científicas: de Ciencias Jurídicas y Sociales, de Ciencias Filosóficas y de la Educación, de Literatura y Bellas Artes, de Ciencias Histórico-Geográficas, de Ciencias Biológicas, de Ciencias Exactas y de Instituciones Culturales Asociadas. Por otro lado, la CCE estimuló la cultura en las provincias; dentro del marco del respeto de las particularidades regionales. En ese sentido, la Casa contó con vario Núcleos Provinciales en diferentes puntos del Ecuador.³⁸

Doménica Sotomayor, por su parte, señala que la creación de la Casa representó el apogeo de la institucionalización de la cultura. La creación de la entidad no fue un suceso espontáneo, sino que respondió a un momento caracterizado por dar lugar a organizaciones culturales y sociales lo cual se materializó en la CCE, desde entonces regidora de las políticas culturales ecuatorianas durante el siglo XX.³⁹ Por otro lado, Rafael Polo sugiere que con la fundación de la CCE se estableció la institución central que se encargó del reconocimiento y la difusión de la ecuatorianidad como nación mestiza. En el proyecto del mestizaje participaron activamente los intelectuales con la

³⁵ Ossenbach, "La educación en el Ecuador", 2.

³⁶ La presidencia de José María Velasco Ibarra empezó en 1944 luego de la Revolución Gloriosa y se extendió hasta 1947. La de Galo Plaza Lasso inició en 1948 y culminó en 1952. La aclaración es para tener en cuenta que mi periodo de estudio contempla: 1947-1951.

³⁷ Ossenbach, "La educación en el Ecuador", 6-7.

³⁸ *Ibíd* ..., notas al pie.

³⁹ Sotomayor Mena, "Artes manuales, industria", 42.

elaboración de representaciones sobre el mundo social nacional.⁴⁰ Además, según este autor, su reconocimiento corresponde a un momento de restauración de un orden simbólico resquebrajado, luego de la pérdida de territorio en 1941. Desde la fundación de la CCE (1944) se afirmó el mestizaje como identidad estatal al interior del discurso sobre la ecuatorianidad y fueron los intelectuales quienes interpretaron y definieron la “identidad nacional”.⁴¹

La teoría que orientó la práctica y política cultural de la Casa se elaboró en el período inmediatamente previo a su institucionalización y su protagonista fue Benjamín Carrión.⁴² Para el año 1944, este personaje acumuló un fuerte capital cultural y social. Participó en diferentes escenarios del amplio y difuso espacio público cultural; dio conferencias, escribió prólogos de libros, artículos de prensa, realizó performances políticos y tuvo influencias del indigenismo mexicano. Martha Cecilia Rodríguez Albán propone que gracias a ese capital cultural, y debido a su habilidad para maniobrar políticamente, Carrión supo incidir en los 73 días del gobierno transitorio de Velasco Ibarra -en el marco de la Gloriosa- para lograr pasar el proyecto de la creación de la CCE; donde él fue designado presidente.⁴³ En los años cuarenta, los intelectuales y diferentes facciones de sectores dominantes insistían en que se debía crear políticas públicas de incorporación del “indio” a la nación, no de borramiento.⁴⁴ El Ecuador de 1944, como el México de los veinte, institucionalizó un modelo cultural de construcción nacional basado en la ideología del mestizaje.⁴⁵

Nociones como “ecuatorianidad” y “cultura nacional” fueron abordadas por los intelectuales de la CCE. A su vez, en *REE*, los escritores utilizaron el impreso como un vehículo para afianzar la ecuatorianidad y presentarse frente a la opinión pública como los creadores de la “cultura nacional”. En el terreno de la educación, los intelectuales apostaron por la ampliación de la educación rural y la incorporación del indio a la instrucción pública; su ideología fue el mestizaje dominante en aquella década. Es decir, la identidad intelectual de la revista compaginó con el proyecto cultural e intelectual de la Casa de la Cultura Ecuatoriana.

⁴⁰ Rafael Polo Bonilla, “Los intelectuales y la narrativa de la nación mestiza en el Ecuador en la década de 1950”. (Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Área de Letras, Tesis de Maestría en Estudios de la Cultura, 1998), 4.

⁴¹ Polo Bonilla, “Los intelectuales y la narrativa”, 11.

⁴² *Ibíd.*, 19.

⁴³ Martha Cecilia Rodríguez Albán, *Cultura y política en Ecuador: Estudio sobre la creación de la Casa de la Cultura*. (Quito: FLACSO Ecuador, 2015), 137.

⁴⁴ Rodríguez Albán, *Cultura y política*, 84-85.

⁴⁵ *Ibíd.*, 88.

La *REE*: un análisis desde la materialidad del impreso, su estructura y su contenido

Aimer Granados señala que las revistas son soportes materiales de ideas que se vierten -usualmente- a través del género del ensayo.⁴⁶ Son una fuente de estudio para la Historia Intelectual. Por tanto, esto implica insertar a las ideas en los soportes materiales (impresos) que son algunos de los medios en donde estas se exponen, circulan y se reciben para ser polemizadas, además, socializadas.⁴⁷ *REE* se publicó, en un principio, bimestralmente y en ella escribieron los normalistas más destacados de la educación ecuatoriana. El primer número apareció en Julio de 1947 y en su presentación se enunció lo siguiente:

No es una revista más la que ofrece ahora la Casa de la Cultura Ecuatoriana a los educadores del país y a los de América a quienes lleguen estas páginas. No pretende originalidad absoluta; pero si inicia sus labores con el convencimiento de satisfacer una necesidad y aspira a abordar los temas educativos al menos con cierta novedad y tratará de resolver, a medida de lo posible; pero con un estudio meditado, objetivo y en cuanto fuere dable cabal, algunos de los problemas de nuestro sistema de educación. REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACIÓN es el nombre escogido para esta publicación, porque sus páginas se impregnarán de un vigoroso sentimiento de **ecuatorianidad** que, por cierto, no pugnará con la confraternidad internacional, y porque su temario enfocará todo cuanto se enmarque dentro del difícil arte y ciencia de conducir a los niños, adolescentes y jóvenes a la formación y afianzamiento de su personalidad (...) Debemos subrayar de una manera especial que en la aparición y mantenimiento de esta revista nada hay de personal ni de cónclave. Tenemos agrado de decirlo que es y será fruto de un trabajo colectivo en el que han participado generosamente todos los miembros titulares y correspondientes de la sección educacional de la Casa de la Cultura y que aun quienes no pertenecen a esta prestigiosa institución son invitados a colaborar.⁴⁸

En la presentación del impreso los directores señalaron que la revista se escribiría con un espíritu de “ecuatorianidad”. Polo señala que la CCE, y a su vez sus producciones, se encargó de difundir los imaginarios con respecto a lo nacional y de presentar al Ecuador como un país mestizo.⁴⁹ Por tanto, *REE* se constituyó en un instrumento en el campo de

⁴⁶ Granados, “Las revistas en la historia intelectual”, 9.

⁴⁷ *Ibíd.*, 10.

⁴⁸ La Dirección, *Revista Ecuatoriana de Educación*, Número 1, Julio-agosto de 1947, 5-6.

⁴⁹ Polo Bonilla, “Los intelectuales y la narrativa”, 4.

la educación para difundir las nociones y el “deber ser” de lo ecuatoriano. Por otro lado, en la exposición señalan que la revista está supeditada a la Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación de la Casa. Los escritores fueron miembros de la sección, pero también educadores del país y del continente.

Según Alexandra Pita, en el análisis de las revistas se debe incluir su materialidad y su composición gráfica.⁵⁰ *REE* se imprimió en formato A4, tipo cuaderno. Aunque parezca una obviedad, no todas las revistas tuvieron el mismo tamaño. En las primeras décadas del siglo XX, la lógica de estos artefactos culturales fue adoptar más el formato de un libro que el de un diario.⁵¹ En la primera página del impreso se encuentra la portada, las letras del título aparecen en mayúscula y luego el logo. A simple vista es una estrella de ocho puntas sostenida por una mano, en el medio se encuentra un estudiante en una ceremonia de graduación leyendo un libro. Veamos:



Figura 1: A la izquierda, portada de *Revista Ecuatoriana de Educación*, Nº1 y, a la derecha, portada de *Revista Ecuatoriana de Educación*, Nº5.

Fuentes: *Revista Ecuatoriana de Educación*, Nº1, 1947., *Revista Ecuatoriana de Educación*, Nº5, 1948.

Por otro lado, el sumario del impreso se encuentra una página delante de la portada. De nuevo aparece el título de la revista. Después se anuncia la periodicidad del artefacto cultural, el impreso se publicó de manera bimestral. Además, se señala la ciudad de la publicación y el país. Por último, presentan el contenido. A mano izquierda el

⁵⁰ Alexandra Pita González, “Una propuesta de análisis para el estudio de revistas culturales”. (*Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, número 5, 2015), 5.

⁵¹ Pita González, “Una propuesta de análisis”, 8.

nombre del escritor y el título del artículo y, seguido de puntos suspensivos, el número de página del texto:

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

PUBLICADA BIMESTRALMENTE POR LA CASA
DE LA CULTURA ECUATORIANA

QUITO-ECUADOR, CASILLA 67.

SUMARIO

La Dirección. — Presentación	5
Nelson I. Torres. — Educación y Política	8
Emilio Uzcátegui. — Algo acerca de la Historia del Laicismo en el Ecuador	29
Gonzalo Abad. — Una interpretación de la Escuela Laica	42
Edmundo Carbo. — Psicología de la Conducta Moral	77
Gonzalo Rubio O. — La vida de la escuela y el laicismo	86
Vida de la Educación Ecuatoriana	109
Crónica	132

Biblioteca Nacional del Ecuador "Eugenio Espejo"

Figura 2: Sumario de *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1,

Fuente: *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1, 1947.

La revista fue escrita a modo monográfico. Es decir, cada número se enfocó en un tema específico y se convocó a expertos a participar en ellos. El impreso contenía entre ciento treinta, y ciento cuarenta páginas por número. Por ejemplo, el primero abordó “el laicismo en el Ecuador. La intención fue presentarse ante el público como herederos del laicismo y de la educación normalista del país. El número dos menciona la importancia de la “educación rural”, en un contexto en el que el indigenismo fue una tendencia intelectual fuerte en América Latina; específicamente en la importancia de la educación para los indígenas en clave de la incorporación social a los proyectos de la modernidad. El cinco debatió la “libertad de enseñar”, en el marco del conflicto ideológico entre el laicismo y el velasquismo. El seis se insertó en el rol de “la facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación de la Universidad Central del Ecuador”, número que sirve para comprender el vínculo de los intelectuales pedagogos con la academia. Los números siete

y ocho se unificaron, su temática fue “la pedagogía de John Dewey y la Escuela Nueva”, fundamental para la llegada de esta nueva corriente pedagógica. Por su parte, el nueve hizo referencia a “las labores educativas de la UNESCO”. Los once y doce también se fusionaron y abordaron “los congresos internacionales de la UNESCO”, en un momento en el que este organismo internacional concibió a la educación como la creación de *capital humano*. El trece relata la “creación de la Unión Nacional de Educadores”, importante para la comprensión de las labores organizacionales y de unificación del magisterio. El catorce, al igual que el primero, construyó un relato sobre el laicismo en el país. Por último, el quince se adentró en la celebración del Cincuentenario de los Normales, allí construyeron una autorrepresentación de su pasado laico y normal.

La revista constó de las siguientes secciones: la presentación del número con su temática; los artículos de la revista, luego se encuentra una sección dedicada para relatar actividades académicas en diferentes normales del país, o en la CCE. También, en algunos números, escribieron crónicas sobre eventos en los colegios y, en ocasiones, anunciaron las actividades de la sección radiofónica de la CCE. En la parte final ubicaron los créditos y presentaron el consejo editorial. De igual manera, se deja ver el costo de la publicación. Este oscilaba entre los 5.00 sucres por número y las personas podían suscribirse semestralmente por un costo de 10.00 sucres o, en su defecto, pagar un valor de 20.00 sucres por año.⁵² Con estos datos monetarios, probablemente, se sugiere que la publicación estuvo dirigida a un público de clase media alta, o que tenían la posibilidad de invertir recursos en una producción educativa. A continuación, se presenta los créditos tal como aparecen en el impreso:

⁵² *Revista Ecuatoriana de Educación*, Número 1, Julio-agosto de 1947, 136.

PUBLICADA BIMESTRALMENTE POR LA
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA
QUITO (ECUADOR), CASILLA DE CORREOS No. 67

Año I Julio-Agosto de 1947 No. 1

DIRECTOR Dr. Emilio Uzcátegui García	SECRETARIO DE REDACCION: Humberto Mata Martínez
CONSEJO DE REDACCION: Dr. Benjamín Carrión Presidente	EDITOR: Lic. Alejandro Carrión
MIEMBROS: Dr. Aurelio Espinosa Pólit S. I. Jaime Chaves Granja Jorge Bolívar Flor Dr. Carlos Cueva Tamariz	ADMINISTRADOR: Juan Cabrera Noboa
	JEFE DE CIRCULACION: Laura Romo Rivera

CONSEJO DE COLABORACION:

En América:

William Herrd Kilpatric
Lorenzo Luzuriaga
Lorenzo Filho
Amanda Labarca
Vicente Donoso Torres
Juan José Arévalo
Teodoro Picado
Luis B. Prieto
Jesualdo
Juan Mantovani
John Child
Juan Francisco Socarrás
Carleton Washburne
Angel G. Hernández
Alfredo Aguayo
Jaime Torres Bodet

En el País:

Humberto Mata Martínez
Dr. Leonidas García
Prof. Gonzalo Rubio Orbe
Prof. Luis H. Jarrín
Prof. Polidoro Arellano M.

Prof. Alfredo Carrillo
Prof. Fernando Chaves
Prof. Eduardo Rodríguez G.
José Rafael Bustamante
Ing. Miguel Moreno Espinosa
Prof. Manuel Utreras Gómez
Prof. Ermel Velasco
Prof. Carlos Romo Dávila
Dr. Arturo Cepeda
Dr. Gonzalo González
Prof. Horacio Hidrovo
Prof. Luis Maldonado Tamayo
Prof. Edmundo Carbo
Prof. Nelson Torres
Prof. Gustavo Alfredo Jácome
Prof. Napoleón Humberto Saá
Lic. Juan Viteri Durand
Dr. Manuel Eduardo Cepeda
Ing. Rafael Pazmiño
Dr. César Jaramillo Pérez
Dr. Agustín Cueva Tamariz
Dr. Alfredo Vera
Dr. Angel Andrés García
Prof. Alberto Viteri Durand
Hernán Yépez Guerrero
Dr. Gabriel Cevallos García
Dr. Rigoberto Ortiz

La colaboración es estrictamente solicitada.

Cada autor es responsable de las ideas emitidas bajo su firma.

No se mantiene correspondencia sobre colaboraciones espontáneas.

PRECIOS:	Un número	\$ 5,00
	Un semestre	" 10,00
	Un año	" 20,00

Biblioteca Nacional del Ecuador "Eugenio Espejo"

Figura 3: Créditos de la *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1.

Fuente: *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1, 1947.

El equipo editorial de *REE* se conformó con destacados intelectuales representantes de las escuelas normales y, a su vez, personajes reconocidos en el mundo cultural. Esta mezcla entre normalistas e intelectuales confluyó en una red intelectual que es posible rastrear con base a los artículos de la revista y las actividades académicas que realizaron. Siguiendo a Carlos Altamirano, una red intelectual es una forma de sociabilidad, asimismo, una cadena de contactos e interacción entre artistas, letrados,

editores y otro tipo de agentes culturales.⁵³ En efecto, el vínculo entre normalistas y la Casa de la Cultura Ecuatoriana formó una red donde su consejo editorial permite evidenciar una mezcla entre agentes de dos esferas: los maestros y personajes prestigiosos de la CCE.

El Consejo Editorial de *REE* estuvo conformado por las siguientes personas. El director de la revista fue el Dr. Emilio Uzcátegui, destacado normalista que tenía a su aval experiencia en la dirección de revistas educativas, específicamente en la *Revista Educación*. En el Consejo de Redacción estuvo al mando el Dr. Benjamín Carrión quién, para entonces, fungía de presidente de la CCE y era, además, un destacado ensayista, escritor, indigenista y promotor cultural del país. Por su parte, la Secretaría de Redacción estuvo a cargo de Humberto Mata Martínez. Él fue miembro de la *Revista Sociedad Jurídico-Literaria* y, en su momento, Subsecretario de Educación. En la edición de la revista estaba el Lic. Alejandro Carrión, fue un destacado poeta, novelista y periodista ecuatoriano. Dirigió la revista literaria *Letras del Ecuador*; escribió en el diario *El Tiempo* de Bogotá; entre 1942 y 1948 redactó artículos periodísticos en diario *La Tierra* y en 1950 escribió para diario *El Sol* de Quito. Entre otros miembros del consejo editorial se encuentran: el Dr. Aurelio Espinosa Pólit⁵⁴, Jaime Chaves Granja, Jorge Bolívar Flor -presidente de la sección de Ciencias Filosóficas y de la educación- y el Dr. Carlos Cueva Tamariz⁵⁵. En la Jefatura de Circulación del impreso estuvo al mando Laura Romo Rivera⁵⁶. Y, finalmente, en el Consejo de Colaboración -dentro del país- encontramos normalistas destacados cómo: Gonzalo Rubio Orbe, Fernando Chaves; Edmundo Carbo; Nelson Torres, entre otros.

⁵³ Carlos Altamirano, *Élites culturales en el siglo XX latinoamericano: Introducción al volumen II*. (Buenos Aires: Kats Editores, en Carlos Altamirano, Historia de los intelectuales en América Latina. Los avatares de la “ciudad letrada” en el siglo XX, vol. II, 2010), 19, ... Altamirano sugiere que una red nos hace ver modos de comunicación y circulación de ideas entre individuos y grupos localizados en diferentes lugares.

⁵⁴ Aurelio Espinosa Pólit fue un ensayista, poeta, crítico literario. Además, fue un religioso jesuita, hecho curioso debido a la tendencia laicista de la revista. Dentro de sus acciones importantes se puede mencionar que fue cofundador de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Es decir, fue de los académicos e intelectuales más destacados del siglo XX, en el Ecuador.

⁵⁵ Carlos Cueva Tamariz, para la época de mi estudio, fue diputado. Incluso dirigió la redacción de la nueva Constitución presentada en 1945. En el mismo año fue nombrado rector de la Universidad de Cuenca y, finalmente, en 1951 se convirtió en ministro de Educación en el gobierno de Galo Plaza Lasso.

⁵⁶ Laura Romo Rivera fue designada por Benjamín Carrión como la bibliotecaria de la Casa de la Cultura Ecuatoriana en 1944. Es decir, ella fue el vínculo de los intelectuales de la época con el mundo de los textos y los libros de la CCE.

Otros miembros que aparecen en el Consejo de Colaboración de la Revista -en América- fueron pedagogos adscritos al movimiento Escuela Nueva, entre ellos: Kilpatrick⁵⁷, Washburne⁵⁸, Filho⁵⁹, Luzuriaga⁶⁰, Aguayo⁶¹ y Torres Bodet⁶².

Una de las figuras clave, que sirvió como vínculo entre los normalistas y la CCE, fue Emilio Uzcátegui. Él fue un intelectual destacado de su época. Fue Decano de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la UCE, también formó parte de la Sección de Ciencias Filosóficas de la CCE. Su rol como normalista, y que se movía tanto en instituciones culturales como académicas, permitió establecer una relación con Benjamín Carrión⁶³ -presidente de la CCE-. Este nexo fue una de las condiciones de posibilidad para la creación de *REE*. En otras palabras, Uzcátegui se constituyó en el nodo más importante de esta red de docentes, tanto por su gravitación intelectual, cuanto por las posibilidades que le ofrecían los escenarios intelectuales donde se desarrolló. Es lo que Eduardo Devés Valdés utiliza para caracterizar las redes intelectuales. El autor sugiere que las relaciones personales y de amistad permiten constituir alianzas de corte intelectual. Además, la trayectoria política, cultural e intelectual de un personaje destacado logra aglutinar a otros intelectuales en torno a los artefactos culturales donde se desenvuelven.⁶⁴ En efecto, las revistas se las puede estudiar desde la historia cultural y la historia intelectual. En los impresos, además, se forman espacios de sociabilidad en

⁵⁷ William Heard Kilpatrick se interesó en las teorías de algunos pedagogos de la educación activa. afirmaba que los niños deberían ser capaces de decidir libremente lo que querían hacer. Él, además, consideraba que la motivación y éxito de aprendizaje de los niños mejoraría en tanto que ellos identificaran el propósito de sus actos.

⁵⁸ Carleton Washburne fue un educador y pedagogo norteamericano. Está asociado al Plan Winnetka que desarrollo para su distrito en Illinois, Estados Unidos. Washburne fue uno de los miembros fundadores de la Sociedad John Dewey en 1935. Se desempeñó, también, como presidente de la Asociación de Educación Progresista y de la New Education Fellowship.

⁵⁹ Lorenzo Filho fue un pedagogo brasileño. Profesor de Psicología y Pedagogía en la Escuela Normal de San Pablo y responsable del laboratorio de Psicología Experimental de la misma Institución.

⁶⁰ Lorenzo Luzuriaga llevó a cabo una intensa actividad publicista en temas de educación. En España difundió las ideas del movimiento de la Escuela Nueva, sobre todo en la Revista de Pedagogía que fundó en 1922.

⁶¹ Alfredo Miguel Aguayo se destacó como pedagogo durante más de 30 años. Su basta obra aborda la importancia de la Escuela Nueva y de la enseñanza elemental.

⁶² Jaime Torres Bodet, a pesar de tener nexos con el pensamiento de la Escuela Nueva, se destacó como funcionario de la UNESCO. Desde este organismo internacional impulsó planes educativos para América Latina.

⁶³ Benjamín Carrión fue un lector de Vasconcelos y apoyó la ideología del mestizaje. Esta ideología sugirió el planteamiento retórico del mestizaje como armonía, la incorporación del indio a la modernidad -y a la construcción de esta- mediante la educación y una fuerte hispanofilia. Benjamín Carrión abrazó todos estos puntos. Por tanto, no es coincidencia que se haya creado una sección de ciencias filosóficas y de la educación en la CCE. La educación fue un vehículo fundamental para proponer la idea del mestizaje y la incorporación del indio a la nación. En ese sentido, el vínculo entre Uzcátegui y Carrión no es solo de amistad, al contrario, es un vínculo intelectual con el afán de llevar un proyecto cultural e ideológico por medio de la revista.

⁶⁴ Devés-Valdés, "Las redes de la intelectualidad"; Granados, "Las revistas en la historia", 32.

los que se tejen múltiples redes. Por otro lado, se puede contextualizar la participación de sus colaboradores como una extensión de sus actividades. Es decir, permite tomar en cuenta su actuación en conferencias, declamaciones, conversatorios, programas radiales, etcétera. Al tomar en cuenta que las revistas son parte de estas actividades, se puede profundizar sobre los lugares y los contextos de enunciación de los discursos que en ella se emiten.⁶⁵

Sin embargo, *REE* no fue una publicación que nació -únicamente- bajo la idea de dos personas. Al contrario, fue el resultado de la madurez intelectual de los normalistas que en la década de los cuarenta habían acumulado experiencias pedagógicas, políticas y revisteriles. Gabriela Ossenbach -analizando la década de los treinta- sugiere que las publicaciones pedagógicas en el país se incrementaron. De hecho, en las revistas que surgieron en este periodo se empezó a difundir las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva.⁶⁶ Varios ejemplos de estas publicaciones pedagógicas son: la revista *Cuadernos Pedagógicos*, revista *Nueva Era* y, por supuesto, *REE*.

La publicación de *REE* se articuló a los objetivos de la CCE: elaborar, desde la ciencia y la cultura, representaciones sobre el mundo social nacional, establecer una idea de la ecuatorianidad y construir imaginarios sobre los atributos de la nación. En ese escenario, la educación y la pedagogía fueron fundamentales para la construcción del Ecuador como una comunidad imaginada. Por tanto, se entiende a la revista en su vínculo con la CCE, pero contó con autonomía debido a que sus escritores formaron otro campo intelectual en el terreno educativo.

En los cuarenta, los maestros ecuatorianos simpatizaron con los planteamientos de la Escuela Activa⁶⁷ (esta temática será profundizada en el capítulo dos). Para contextualizar el pensamiento pedagógico de la publicación, es necesario señalar que las corrientes pedagógicas en boga fueron la metodología Decrolyana⁶⁸, aplicada a la escuela

⁶⁵ Pita González, “Una propuesta de análisis”, 26.

⁶⁶ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 16.

⁶⁷ En la Escuela Activa la función del profesor es estimular al alumno para que se motive en el proceso de construcción del aprendizaje. El alumno es fundamental y juega un papel protagónico en su educación. A diferencia de otros modelos educativos, en la Escuela Activa, se supone, que el alumno tiene una relación horizontal con su maestro y el conocimiento lo construyen juntos. El alumno es el actor principal y el profesor se convierte en una guía. Este método pedagógico fue propuesto por el pedagogo John Dewey, Decroly, Montessori, Kilpatrick, etcétera.

⁶⁸ El método de Ovide Decroly sugiere que cuando se descubre las necesidades del niño se puede conocer sus intereses. En ese sentido, los maestros -al conocer los anhelos y deseos del niño- atraerán su atención. El objetivo es que cuando el niño esté concentrado busque por sus propios medios el conocimiento.

primaria⁶⁹, y la metodología educativa de John Dewey⁷⁰. En resumen, fueron dos sistemas educativos que apostaron por la participación del alumno en el proceso de construcción del conocimiento; con la intención de generar alumnos con habilidades técnicas para el progreso.⁷¹ Los debates que se encuentran en las páginas de la revista permiten, entre otras cosas, evidenciar tres problemáticas fundamentales que atravesó la educación del país: la ampliación de la educación rural, la alfabetización y la educación para los adultos. De manera muy acertada, Gabriela Ossenbach hace alusión de que los planes de desarrollo educativo se potenciaron en las áreas rurales de los llamados “núcleos de educación” y, además, las actividades de alfabetización buscaron cualificar profesionalmente a la población adulta.⁷² Estas labores educativas perseguían provocar una organización de la educación y, de esa manera, los ecuatorianos tendrían las herramientas educativas para el progreso económico. Por otro lado, la ampliación de la educación rural pretendió homogeneizar a todas las personas del Ecuador bajo el castellano. En efecto, relegaron las lenguas de los indígenas únicamente para sus conversaciones familiares; con el afán de incorporar a los indígenas a la sociedad nacional blanco-mestiza.⁷³

Los intelectuales que escribieron en las páginas de la *REE* fueron, en primera instancia, profesores normalistas que acumularon un recorrido intelectual, cultural, político y social a lo largo de cuatro décadas de educación laica. Por tanto, ese recorrido histórico los dotó de una identidad intelectual, misma que será definida en los siguientes subcapítulos. Para este propósito es necesario develar, primero, el surgimiento de la pedagogía moderna en el país.

2. El surgimiento de la pedagogía moderna en el Ecuador: Un debate historiográfico (1910-1920)

Para definir el pensamiento pedagógico de los normalistas que escribieron en *REE*, es necesario remontarse a los orígenes de la pedagogía moderna del país a inicios del siglo XX. Luego de la Revolución Liberal (1895), la consolidación de la Escuela Pública laica fue uno de los proyectos más importantes para la construcción del estado

⁶⁹ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 16.

⁷⁰ Edmundo Carbo, “Influencias de las ideas pedagógicas de Dewey en la educación nueva”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949).

⁷¹ En el capítulo dos se definen las particularidades de la Escuela Nueva y su relación con los escritos en *Revista Ecuatoriana de Educación*.

⁷² Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 9.

⁷³ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 13.

laico y secular. Gabriela Ossenbach sugiere que -en el caso ecuatoriano- la figura más representativa de todo el proceso de secularización fue el presidente Leonidas Plaza; que había sido partidario de un laicismo pleno desde la Asamblea Constituyente de 1896.⁷⁴ Dentro de sus reformas, anota esta autora, estuvo la Ley de Instrucción Pública de 1897, donde se contempló que la enseñanza es libre, seglar y laica.⁷⁵ Además, el objetivo del proyecto liberal fue convertir a la escuela en el símbolo de unidad nacional y modelo de progreso. Para ese objetivo, se apostó por proyectos pedagógicos donde algunos modelos tuvieron la intención de alentar proyectos civilizatorios.

En la historiografía de la educación ecuatoriana hay dos posturas: por un lado, la tendencia que trató de explicar el nacimiento de la pedagogía moderna gracias a las acciones de las misiones alemanas, a partir de la educación herbartiana.⁷⁶ Por otro, se encuentra una tendencia crítica de la anterior; con respecto a la interpretación unilateral de la implantación del modelo herbartiano. Rosemarie Terán sugiere que el nacimiento de la pedagogía moderna en el Ecuador no es solo una aplicación externa de la implantación del método de Herbart, por parte de las misiones alemanas. Al contrario, fue una mezcla entre pedagogía intuitiva⁷⁷ por medio del pedagogo colombiano Manuel de Jesús de Andrade. Sumado a eso, el positivismo educativo⁷⁸ aplicado por Fernando Pons.⁷⁹ Antes de la llegada de las misiones alemanas, el liberalismo ya contó con proyectos académicos que influyeron en los normalistas ecuatorianos. Estos últimos resistieron a la implantación del modelo herbartiano. En definitiva, sugiere Terán, la suma de estas dos pedagogías (la intuitiva y el positivismo pedagógico) junto con la herbartiana,

⁷⁴ Ossenbach, “La secularización del sistema educativo”, 36.

⁷⁵ *Ibíd.*, 36-37.

⁷⁶ Las misiones alemanas fueron proyectos pedagógicos del liberalismo. Primero, trajeron una misión alemana en 1912 con la intención de implementar la pedagogía herbartiana. Esta apuntó al aprendizaje empírico, subordinando la pedagogía a la filosofía práctica. Consideraba a la educación como un medio para desarrollar la capacidad moral de las personas y, de esa manera, formar alumnos y gente “virtuosa”. Por otro lado, la segunda misión llegó en 1921. Los autores que explican el nacimiento de la pedagogía moderna en el país desde la llegada de las misiones alemanas son; Villamarín, “Los orígenes del normalismo”; Sinnardet, “Nación y educación en el Ecuador”; entre otros.

⁷⁷ En la pedagogía intuitiva el rol del profesor fue fundamental. Por tanto, la atención y la flexibilidad del maestro entraban en juego. El docente tenía la función de ser más creativo, fluido y dominar el salón. En ese sentido, el maestro era la persona que conducía la clase -sin mucha participación de los alumnos- y la pizarra fue el instrumento que mediaba el aprendizaje entre el profesor y los alumnos. En el Ecuador el método de la pedagogía intuitiva fue impulsado por el pedagogo colombiano Manuel de Jesús Andrade. Véase: Terán, “La escolarización de la vida”.

⁷⁸ El positivismo pedagógico tuvo como objetivo primordial descubrir la realidad por medio del método científico; basado en la observación empírica y la experimentación. En el Ecuador fue abanderado por el pedagogo español Fernando Pons. Véase: Terán, “La escolarización de la vida”.

⁷⁹ Terán, “La escolarización de la vida”.

adaptada a las características nacionales, son las que inauguran la pedagogía moderna en el Ecuador.

El gran marco de pensamiento pedagógico, de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, fue el positivismo. Este es un sistema de ideas -o una ideología- que, por medio de la producción de saberes -médicos, criminológicos, jurídicos, pedagógicos, etc.-, estaba al servicio de aparatos estatales latinoamericanos en pleno proceso de centralización. Así, entonces, estos saberes se tradujeron en mecanismos clasificadores del mundo social con el fin último de ordenarlo, controlarlo y disciplinarlo.⁸⁰ Asimismo, fue el sistema de pensamiento dominante en América Latina -a finales del siglo XIX e inicios del XX-. Dentro de este se inscribieron las ciencias; entre ellas las ciencias de la educación. En efecto, aunque en el Ecuador estuvieron presentes el herbartismo de las misiones alemanas, la escuela intuitiva, entre otros; todas estas pedagogías estaban supeditadas a un marco de pensamiento más amplio: el positivismo.

Oscar Terán señala que el positivismo, especialmente el de inspiración en Augusto Comte, estuvo orientado en América Latina a la articulación y legitimación de estados centralizadores y, a su vez, a teñir ideológicamente a toda una época.⁸¹ En ese sentido, a pesar de los cambios educativos y pedagógicos en el Ecuador, no se debe olvidar que el positivismo -como ideología- estuvo presente en diferentes aspectos del mundo social. Por ejemplo, se encontraba en la ciencia, la universidad, las políticas estatales higienistas, los artículos de los pedagogos -que se basaron en el método científico- y, finalmente, en la concepción de que la educación era una herramienta para la civilización.⁸²

Volviendo al debate historiográfico de la educación ecuatoriana, en el grupo de los primeros historiadores, la interpretación con más resonancia -en las últimas décadas- fue la de Marcelo Villamarín. Desde su perspectiva, los gobiernos liberales creían que en el país no existían docentes calificados para llevar a cabo la obra normalista, por tanto,

⁸⁰ Paula Bruno, "Positivismo y cultura científica Escenarios, hombres e ideas". (*Prismas: Revista de historia intelectual*, N°19, 2016), 194.

⁸¹ Véase: Oscar Terán, *América Latina: Positivismo y nación*. (México: Editorial Katún, 1983) y Oscar Terán, *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. (Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008).

⁸² Estos elementos del positivismo se encuentran en toda la primera mitad del siglo XX en Ecuador, a pesar de que los métodos educativos fueron evolucionando. Por tanto, el pensamiento educativo de los intelectuales pedagogos se lo debe entender como un pensamiento híbrido. Ellos se acoplaban a los modelos pedagógicos que su tiempo les iba ofreciendo. En ocasiones, distanciándose de su primer marco de pensamiento positivista y, en otras, volviendo a él por medio de sus métodos e ideologías civilizatorias. Sin embargo, y cuando se habla de positivismo no se lo debe entender como un todo homogéneo. Al contrario, al positivismo hay que entenderlo en sus modulaciones nacionales y solo la labor historiográfica -de los casos particulares de cada nación- puede dar cuenta de las distintas miradas y respuestas que daba ante las realidades regionales, 195. En: Paula Bruno, "Positivismo y cultura científica"

contrataron misiones extranjeras. El autor, además, sugiere que la educación normalista requirió una organización técnica y académica de sus institutos ya que el p \acute{e} nsum de estudios era desorganizado, sin m \acute{e} todo y no ten \acute{a} rigurosidad.⁸³ En ese escenario, lleg \acute{o} al Ecuador en 1913 una misi \acute{o} n pedag \acute{o} gica alemana, la cual utiliz \acute{o} la pedagog \acute{i} a herbartiana. Esta misi \acute{o} n, se \acute{n} ala Villamar \acute{i} n⁸⁴, se encarg \acute{o} de organizar el curr \acute{i} culo, seleccionar el personal y reorganizar los planteles normalistas.⁸⁵

Villamar \acute{i} n construy \acute{o} su hip \acute{o} tesis y en ella sugiri \acute{o} que la injerencia de las misiones extranjeras fue fundamental para la reorganizaci \acute{o} n del normalismo. Seg \acute{u} n este autor, la educaci \acute{o} n ecuatoriana, en las dos primeras d \acute{e} cadas del siglo XX, no logr \acute{o} desechar su pasado colonial, los m \acute{e} todos obsoletos y los contenidos religiosos.⁸⁶ Adem $\acute>a$ s, se \acute{n} ala que las innovaciones pedag \acute{o} gicas introducidas al inicio del liberalismo no fueron suficientes para dotar a la educaci \acute{o} n de un car \acute{a} cter sistem \acute{a} tico. Asimismo, que los normalistas del pa \acute{i} s no estaban calificados para llevar a cabo una reforma educativa de tal envergadura. Por tanto, se requiri \acute{o} contratar una misi \acute{o} n pedag \acute{o} gica extranjera que trajera consigo un modelo capaz de realizar esa labor. Sin embargo, bajo la perspectiva de Ter \acute{a} n, esta postura invisibiliza la actor \acute{i} a de los normalistas ecuatorianos y, a su vez, los m \acute{e} todos pedag \acute{o} gicos que exist \acute{i} an previo a la llegada de la Primera Misi \acute{o} n Alemana.⁸⁷

La propuesta de Ter \acute{a} n refuta al planteamiento del primer grupo de historiadores (Villamar \acute{i} n, Sinnardet, entre otros). La autora se \acute{n} ala que la historiograf \acute{i} a que sugiere que la pedagog \acute{i} a moderna es $\text{-}\acute{u}$ nica - inaugurada por las misiones alemanas niega la existencia del accionar de los pedagogos del pa \acute{i} s. Esto sumado a la existencia de la educaci \acute{o} n intuitiva implementada por el colombiano Manuel de Jes \acute{u} s Andrade; junto con el positivismo utilizado por el espa \acute{n} ol Fernando Pons. Dicho de otro modo, la autora resalta que la interpretaci \acute{o} n historiogr \acute{a} fica debe comprender el protagonismo docente

⁸³ Villamar \acute{i} n, "Los or \acute{i} genes del normalismo", 65.

⁸⁴ *Ib* \acute{i} d.

⁸⁵ Se debe tener en cuenta el contexto hist \acute{o} rico en el que lleg \acute{o} la Primera Misi \acute{o} n Alemana. A pesar de la Revoluci \acute{o} n Liberal, la Iglesia sigui \acute{o} peleando por el control de la educaci \acute{o} n. Katerinne Orquera menciona que la administraci \acute{o} n directa del estado liberal y las disposiciones constitucionales-legislativas no bastaron para romper el pacto educativo que se hab \acute{i} a adquirido con el clero antes del liberalismo. En ese escenario, el laicismo convivi \acute{o} con la injerencia de la educaci \acute{o} n cristiana, debido a que el Estado careci \acute{o} de recursos para implementar definitivamente su modelo educativo. Empero, aunque hubo apoyo econ \acute{o} mico y material, por parte de la Iglesia Cat \acute{o} lica al proyecto educativo liberal, los debates ideol \acute{o} gicos fueron intensos. V \acute{e} ase: Orquera Polanco, "La agenda educativa en el per \acute{i} odo liberal-radical", 56.

⁸⁶ Villamar \acute{i} n, "Los or \acute{i} genes del normalismo", 55.

⁸⁷ Ter \acute{a} n, "La escolarizaci \acute{o} n de la vida", La perspectiva del desarrollo del saber pedag \acute{o} gico como resultado exclusivamente de influencias externas, ha llevado a invisibilizar los campos de fuerza que intervinieron en su construcci \acute{o} n. Los normalistas ecuatorianos ya contaban con una experiencia pedag \acute{o} gica previa a la llegada de las misiones alemanas y, por otro lado, la Primera Misi \acute{o} n Alemana ten \acute{i} a una propia interpretaci \acute{o} n de la doctrina herbartiana. Es decir, no fue una doctrina pedag \acute{o} gica herbartiana.

más allá de la pura receptividad de la doctrina herbartiana.⁸⁸ Manuel de Jesús Andrade, con su texto “Cuestioncillas Pedagógicas”⁸⁹, y Fernando Pons, con su obra “La Metodología General”⁹⁰, compartieron la idea de que el maestro tenía un papel central en la reforma educativa.

Por un lado, en la obra del pedagogo Andrade, la enseñanza intuitiva debatió la excesiva labor del texto que proponía la educación religiosa. En respuesta, el pedagogo colombiano propuso la lección oral en donde el maestro era el actor fundamental en el proceso de enseñanza. En la pedagogía intuitiva, añade Terán, la premisa es que el maestro se convertía en el protagonista de la construcción del conocimiento. En ese sentido, el maestro no era un mero espectador sino el alma de la escuela y, por su parte, el pizarrón intermediaba entre él y sus educandos; por la vía de las lecciones orales.⁹¹

En función de las evidencias obtenidas por Terán, en este proyecto de investigación adoptamos la postura de esta autora. No se desmerece el aporte del primer grupo de historiadores con respecto a su análisis de la historia de la educación del país. Al contrario, se considera valiosa su lectura para la comprensión práctica de la obra de las misiones alemanas. Sin embargo, resulta fundamental para la historiografía de la educación ecuatoriana develar que la pedagogía moderna surgió a través de la mezcla entre pedagogía intuitiva, positivismo pedagógico y las adaptaciones del herbartismo a la realidad nacional; todo esto dentro del marco del positivismo. En ese marco educativo, los normalistas de *REE* recibieron su formación como docentes. Esto no implica que reprodujeron -en la revista- literalmente el pensamiento intuitivo, positivista y herbartiano. Por el contrario, su pensamiento educativo fue mutando e incluso fue un pensamiento híbrido. En ocasiones, rompía con la educación intuitiva, del positivismo pedagógico y del herbartismo. En otras, en cambio, lo mantenían y reivindicaban. En consecuencia, conocer este antecedente nos sirve para identificar las primeras corrientes pedagógicas en las que fueron educados los escritores de la *REE*.

En conclusión, la apuesta de Terán superó la historiografía que pensó el nacimiento de la pedagogía moderna en el país -únicamente- desde la llegada de la misión alemana. Según la autora, los métodos de enseñanza previos resistieron y encontraron -por medio de sociedades pedagógicas y la revista *El Magisterio Ecuatoriano-*

⁸⁸ *Ibíd.*, 207.

⁸⁹ Manuel de Jesús Andrade, *Cuestioncillas pedagógicas*. (1900).

⁹⁰ Fernando Pons, *Metodología General*. (Quito: Ministerio de Cultura-Corporación Editora Nacional, *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, 2011)

⁹¹ Terán, “La escolarización de la vida”, 213.

mecanismos para defender sus ideas. En definitiva, la pedagogía herbartiana no se impuso en el Ecuador en su totalidad. Se dieron adaptaciones nacionales de dicho método pedagógico. Pero, en su gran mayoría, siguió predominando la educación intuitiva y el positivismo pedagógico de Fernando Pons. En ese escenario pedagógico, los intelectuales que escribieron en *REE*, fueron educados. Por tanto, su formación como docentes normalistas partió de este marco intelectual. Eso no quiere decir, como ya se señaló antes, que hayan sido receptores estáticos de la pedagogía intuitiva, del positivismo pedagógico y de la doctrina herbartiana. Otras condiciones políticas, económicas y culturales condicionarían su pensamiento y los abocó a un pensamiento pedagógico híbrido.

3. Historias de vida de los referentes de *Revista Ecuatoriana de Educación*: su consolidación como intelectuales pedagogos

Los normalistas que escribieron en *REE* fueron beneficiarios de los cambios educativos que impulsó el liberalismo. Ellos acumularon una experiencia pedagógica, política, cultural, etc., dentro de la esfera pública quiteña, desde 1910 hasta la fecha de la publicación de la revista. En este apartado se hablará -por medio de la herramienta de la biografía- de cuatro historias de vida de escritores de *REE*; el objetivo es comprender a través del tiempo el contexto en el que fueron educados y formaron su identidad pedagógica. El nacimiento del sistema educativo moderno permitió la formación de sectores sociales que adquirieron un importante capital cultural. En ese sentido, la educación posibilitó que los maestros se involucren en las esferas de opinión pública.⁹²

Los maestros normalistas con mayor prestigio en *REE* no fueron ajenos a estos procesos. Al contrario, se favorecieron de la educación laica con los azares de la pedagogía descrita en el subcapítulo anterior. Para la década de los veinte y los treinta recibieron becas para ir a estudiar pedagogía en universidades extranjeras y, además, a su regreso, tuvieron la posibilidad de ser funcionarios del estado en el campo de la educación; gracias a las reformas políticas de la Revolución Juliana (1925). En efecto, las biografías de los intelectuales de la revista posibilitarán la comprensión de su identidad y de su pensamiento pedagógico. Además, serán de utilidad para comprender sus discursos en el impreso.

⁹² Goetschel, *Educación y formación de las clases medias*, 123.

En la década de 1910 a 1920 la educación laica apostó por la consolidación de las escuelas normales. Tal como se señaló en el subcapítulo anterior, las pedagogías predominantes fueron la intuitiva, el positivismo pedagógico y, en cierta medida, el herbartismo con sus adaptaciones nacionales. El primer normalista que fue educado en esta década fue el director de *REE*, Emilio Uzcátegui.

En el año 1912 Uzcátegui se matriculó en el Normal Juan Montalvo. De hecho, tuvo como profesor al pedagogo español Fernando Pons,⁹³ es decir, su primera aproximación intelectual a la pedagogía fue con el positivismo pedagógico. Dos años después de su ingreso al Juan Montalvo, y con tal solo quince años, obtuvo la cátedra de profesor de segundo grado en una escuela anexa al Juan Montalvo.⁹⁴ En ese momento, la primera Misión Alemana se encontraba en el país y los normalistas ecuatorianos resistieron a la imposición de una pedagogía extranjera. “El nuevo presidente Leonidas Plaza y sus Ministros Luis N. Dillon y Manuel María Sánchez, allá por 1913, se propusieron modernizar y tecnificar la educación nacional (...) contrataron en Alemania una misión pedagógica que para 1914 estuvo en Quito integrada por el Dr. Augusto Rubbel y los pedagogos Walter Himmelmann, Otto Sharnow, entre otros”⁹⁵. Hubo también profesores extranjeros previo a la llegada de las misiones. Por ejemplo: Francisco Ramón y Fernando Pons, ambos españoles, representantes del positivismo pedagógico. Uzcátegui tuvo una aproximación al positivismo, de la mano de estos docentes: “La información educativa de Pons era moderna, y por esto nos fueron conocidos los trabajos de Spencer, Preyer, Compayré”.⁹⁶ La escuela positiva trató de ser, en primera instancia, la respuesta ante la educación religiosa que imperó antes de la Revolución Liberal, pero que seguía resistiendo pese al decreto de la secularización educativa.

(...) las escuelas Normales y Laicas, proscriben los textos de Filosofía Experimental y Positiva; *Al contrario, las Escuelas religiosas y tradicionales se oponen (...) a todo destello de luz que pudiera penetrar en la oscurecida conciencia de las muchedumbres.*⁹⁷

⁹³ Ruth Fonseca y Edgar Martínez, “Perspectiva educativa y política de Emilio Uzcátegui y su prospectiva desde la cultura”. (Universidad Nacional de Chimborazo, Boletín Virtual, febrero. Vol. 2, 2018), 1.

⁹⁴ Rodolfo Pérez Pimentel, “Emilio Uzcátegui”, Diccionario Bibliográfico del Ecuador.

⁹⁵ Uzcátegui, *Medio siglo a través de mis gafas*, 15-16.

⁹⁶ Uzcátegui, *Medio siglo*, 15.

⁹⁷ Emilio Uzcátegui, “Algo acerca de la historia del laicismo”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1, 1947), 36.

Uzcátegui fue, junto con Reinaldo Murgueytio, de los primeros normalistas de la generación del siglo XX en recibir una beca por parte del gobierno. En 1916 viajó a estudiar en Chile, en el Normal “José Abelardo Núñez”.⁹⁸

Un buen día el doctor García, Director del Instituto, me llamó a su oficina para hacerme saber que el Gobierno de Chile había ofrecido al del Ecuador cuatro becas para la escuela normal de Santiago. “He pensado que una de ellas podría ser para ud., ¿qué le parece?”, me dijo. Sin vacilar respondí agradeciendo y aceptando esta designación, pues reflexioné que no podía perder lo cierto por lo dudoso.⁹⁹

El objetivo de las becas consistió en que los profesores ecuatorianos se empaparan de otras corrientes educativas. En ese sentido, el tránsito de ideas y corrientes pedagógicas fue constante gracias a los viajes que realizaron algunos normalistas. Estos programas de becas dinamizaron un flujo y un tránsito de métodos educativos. En otras palabras, los normalistas aprendieron diferentes conocimientos en las ciencias de la educación, en países extranjeros; posteriormente, ahondaron esfuerzos para aplicarlos en el Ecuador.

En ese escenario, ya en su estancia en Chile, Uzcátegui tuvo un amplio acceso al capital cultural. Aprendió a tocar el piano, asistió a obras de teatro, escuchó opera y leyó literatura universal.¹⁰⁰ Para el año 1919, conoció en Buenos Aires a José Ingenieros por motivo de una entrevista.

Fue la primera vez en mi vida que me hallaba frente a frente y tan cerca de un gran hombre, pues José Ingenieros lo era en realidad: gran filósofo, notable médico, escritor de renombre (...) Me recibió como si hubiéramos sido amigos, conversamos largamente sobre los asuntos de más preocupación en esos días y me despedí encantado de haber conocido y conferenciado al ilustre pensador a quien tanto admiraba la intelectualidad chilena y las demás de América.¹⁰¹

El Instituto Pedagógico de Chile era, en ese entonces, de los normales más prestigiosos de América Latina. Contaba con un profesorado prestigioso.¹⁰² Por tanto, los países latinoamericanos apostaron por otorgar becas a sus estudiantes más destacados para estudiar en él:

Tuvo un sistema educativo serio y renovado (...) El Instituto desde sus primeras funciones en 1890 contó con un profesorado de primer orden en particular alemanes renovados en diferentes misiones (...) No es extraño que los gobiernos de Panamá, Colombia,

⁹⁸ Fonseca y Martínez, “Perspectiva educativa”.

⁹⁹ Uzcátegui, *Medio siglo...*, 17.

¹⁰⁰ Pérez Pimentel, Emilio Uzcátegui...

¹⁰¹ Uzcátegui, *Medio siglo*, 43.

¹⁰² Entre ellos Rodolfo Lenz, Federico Hansen, Wilhem Mann, Federico Johow, Wilhem Ziegler, Darío Salas, Pedro León Loyola, Francisco Servat, entre otros. En “Medio siglo a través de mis gafas”, 28.

Venezuela y otros países americanos enviaran con frecuencia becados a prepararse para el profesorado de colegios (...) para formar docentes de enseñanza secundaria.¹⁰³

En la década de 1920 Uzcátegui tuvo sus primeros trabajos, adquirió experiencia reviseril y así lo relata en su autobiografía: “Un corto tiempo se incrementaron mis ingresos con un pequeño sueldo como Jefe de Circuito o Distribución del diario *La Opinión* del Batallador Tancredo Pinochet, cuyas campañas periodísticas que colmaban la atención pública me entusiasmaban”¹⁰⁴.

En Chile, entre 1920 y 1922, Uzcátegui tuvo la oportunidad de ser docente. No obstante, en el año 1925 retornó al Ecuador. Según Fonseca y Martínez, “regresó al país con ese halo de victoria con el que retorna quién se fue al extranjero y tuvo la oportunidad de educarse”.¹⁰⁵ De esa manera, en 1925 fue designado visitador Escolar de Pichincha. Se puede afirmar que fue su primer trabajo como funcionario estatal. Además, coincide con el año de la Revolución Juliana, misma que empezó a cuestionar las antiguas formas del quehacer político del Estado liberal. El Estado se amplió a partir de lógicas burocráticas y recolectó, mediante el empleo a sus exalumnos becados, los frutos de la inversión en su educación.

Muy poco pude hacer en el desempeño de esta función, debido a muchos factores negativos, entre ellos, que solo actué seis meses, ya que, hacia fines de 1925, fui promovido a Director de Estudios de Pichincha, o sea, lo que hoy es Dirección Provincial de Educación.¹⁰⁶

En 1926 Uzcátegui adquirió su primera experiencia como director de una revista. Estuvo al mando de la dirección de *Revista Educación*.¹⁰⁷ Es importante este antecedente porque fue su primera práctica dirigiendo un proyecto escrito, mismo que maduró entre la década de los veinte y treinta y luego desembocó en la dirección de *REE*. En dicha revista se habló de modelos educativos de diferentes pedagogos. Así también, corrientes pedagógicas del siglo XVIII, XIX y algunas más contemporáneas.

Mi osadía avanzó a publicar en la Revista Educación los retratos de los más grandes educadores y estadistas que fomentaron la educación en todos los tiempos y países: Dewey, Sarmiento, Rousseau, Montessori, Ingenieros, Vasconcelos, Decroly, etc.¹⁰⁸

¹⁰³ Uzcátegui, *Medio siglo*, 34.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, 27.

¹⁰⁵ Fonseca y Martínez, “Perspectiva educativa”

¹⁰⁶ Uzcátegui, *Medio siglo*, 74.

¹⁰⁷ Pérez Pimentel, “Emilio”

¹⁰⁸ Uzcátegui, *Medio siglo*, 102. En ese sentido, *Revista Educación* fue de los primeros artefactos culturales donde se empezó a reproducir el pensamiento de los pedagogos de la Escuela Nueva.

A su vez, la experiencia de Uzcátegui dentro del Ministerio de Instrucción Pública fue creciendo. Como director de Estudios de Pichincha se crearon las primeras escuelas nocturnas rurales,¹⁰⁹ la Biblioteca del magisterio,¹¹⁰ se organizaron concursos sobre temas pedagógicos, se fundaron 17 centros escolares pedagógicos,¹¹¹ entre otras cosas. Por otro lado, fue parte del pensamiento higienista de los veinte. Eso no quiere decir que su pensamiento se haya estancado en el higienismo, sin embargo, la fuente sugiere que en su cargo generó política pública educativa con ese tinte:

A principios de 1926 cree en la Dirección de Estudios la Oficina de Higiene Escolar, a la que se dotó de gabinetes médico y dental y de una peluquería. Actividad primaria fue la elaboración de la ficha sanitaria, servicio que no necesita ser ponderado en cuanto a los beneficios que reporta a la niñez.¹¹²

De manera similar, En *REE* Gonzalo Rubio Orbe pone de manifiesto la preocupación que tenía el sector educativo por la higiene de los estudiantes, en las primeras décadas de la educación normalista: “(...) La mayoría de los alumnos de las clases humildes concurren a los planteles laicos; estos viven desnutridos, mal alimentados y faltos de higiene”¹¹³. Desde la perspectiva de Sinnardet, la educación en los veinte giró en torno a propuestas higienistas y el Ministerio de Educación creó varias instituciones para solucionar los “problemas fisiológicos” de los alumnos ecuatorianos.¹¹⁴ La educación se preocupó por los problemas de anemia, los parásitos de la población, los problemas dentales, etcétera. Exigían escuelas sanas con servicios higiénicos modernos, electricidad eficiente y alcantarillados. Se preconizó, según esta autora, la instauración urgente del desayuno escolar y la obligatoriedad de la enseñanza de la educación física.¹¹⁵

Por otra parte, Fonseca y Martínez relatan que en 1927 Uzcátegui empezó a tener discrepancias ideológicas con Velasco Ibarra, que para entonces escribía en *Diario El Comercio*. Por un lado, el maestro defendía la educación laica y, por otro, Velasco salió en amparo de la educación confesional. Este debate se extendió hasta la década de los cuarenta en la revista que estudiamos. Finalmente, en el accionar de Uzcátegui, en la segunda década del siglo XX, se encontró que participó en la creación de la Asociación

¹⁰⁹ Uzcátegui, *Medio siglo*, 96.

¹¹⁰ *Ibíd.*, 86.

¹¹¹ *Ibíd.*, 85.

¹¹² *Ibíd.*, 89-90.

¹¹³ Gonzalo Rubio Orbe, “La vida de la escuela y el laicismo”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1, 1947), 102.

¹¹⁴ Sinnardet, “Nación y educación en el Ecuador”, 116.

¹¹⁵ *Ibíd.*, 116.

General de Maestros del Ecuador. Asimismo, dirigió su periódico titulado “*Rebeldías*” que posteriormente se llamó *Campamento*.¹¹⁶

Ahora bien, la década de los veinte fue importante para que los educadores constituyeran un campo específico de producción y circulación de discursos.¹¹⁷ Esos discursos se encuentran en las publicaciones pedagógicas y en las revistas de educación que escribieron los normalistas. La Revolución Juliana de 1925 fue el factor fundamental que influyó en el crecimiento de la participación de las clases medias, y de los profesores en la esfera pública.¹¹⁸

El crecimiento de los sectores medios, según Sonia Fernández Rueda¹¹⁹, aportó de manera decisiva a la puesta en marcha de políticas sociales que sirvieron para alimentar la agenda pública del Estado. Asimismo, los sectores medios que alimentaron intelectualmente al Estado alentaron una serie de transformaciones que condujeron al planteamiento de la “cuestión social”.¹²⁰ En medio de los debates sobre “la cuestión social”, la educación fue concebida como una herramienta para sanear los problemas sociales. En ese sentido, las organizaciones de maestros y las revistas pedagógicas fueron fundamentales para que los normalistas denunciaran las paupérrimas condiciones de los establecimientos educativos, la falta de formación pedagógica de los maestros y, además, criticaron los métodos pedagógicos de sus predecesores. El rol protagónico que tuvieron en la esfera pública los conllevó a que no fueran -únicamente- normalistas. Al contrario, su participación política y cultural en diferentes espacios los convirtió en intelectuales.

Llegados a este punto es preciso definirlos a través de una categoría. Se adoptará la de Sonia Fernández Rueda: “intelectuales pedagogos”. La autora sugiere que los normalistas ecuatorianos se convirtieron en actores fundamentales en la orientación de la educación. Igualmente, lucharon por cuestiones sociales y fueron las piedras angulares para la creación de una “cultura nacional” en base a la defensa de la educación laica.¹²¹ En efecto, según sus actividades intelectuales -en la década de los veinte, treinta y cuarenta- se los puede etiquetar cómo intelectuales pedagogos. Los escritores que escribieron en *REE* serán definidos, a partir de ahora, en base a esta categoría.

¹¹⁶ Fonseca y Martínez, “Perspectiva educativa y política de Emilio Uzcátegui”.

¹¹⁷ Goetschel, *Educación y formación*, 123.

¹¹⁸ La Revolución Juliana de 1925 fue fundamental para los normalistas ecuatorianos. Muchos de ellos tuvieron la posibilidad de ocupar prestigiosos cargos estatales. Por tanto, fueron adquiriendo mayor capital político, cultural y económico. Lo que, paulatinamente, los volcó a ser más influyentes en la esfera pública quiteña y ecuatoriana.

¹¹⁹ Fernández Rueda, *La escuela que redime*.

¹²⁰ *Ibíd.*, 40.

¹²¹ Fernández Rueda, *La escuela que redime*, 41-42.

Antes bien, en los veinte otros intelectuales pedagogos de *Revista Ecuatoriana de Educación* iniciaron su tránsito para la conformación de su identidad. Varios de ellos se graduaron en ese tiempo: Gonzalo Abad Grijalva, Gonzalo Rubio Orbe y Edmundo Carbo. Sin embargo, en los treinta tuvieron su apogeo intelectual, político y cultural. Uno de los personajes fundamentales en el impreso fue Gonzalo Rubio Orbe.

Rubio Orbe se preocupó por la educación rural y la educación de los indígenas. Empero, desde la visión de la incorporación social del “indio” a la nación. Es decir, su intención fue llevar la educación a los sectores rurales del Ecuador; como parte del proyecto del mestizaje que promovían los intelectuales del momento.¹²² La escuela rural ecuatoriana fue una institución que tendió a la unificación de la cultura nacional a favor del modelo dominante blanco-mestizo.¹²³ En el terreno de la educación una de las consecuencias más importantes del indigenismo fue afirmar la conveniencia de la integración de políticas educativas en un conjunto más amplio de reformas sociales y asistenciales dirigidas a los indígenas. Además, muchos de los intelectuales indigenistas del Ecuador -entre ellos Rubio Orbe- influyeron no solamente en círculos académicos, sino también en la política del país. Los indigenistas participaron de manera importante en debates públicos acerca del papel y la posición de los indios en la sociedad nacional. Asimismo, dictaron políticas dirigidas a incorporar plenamente a los indios dentro de la nación ecuatoriana. Ya no se hablaba de civilizar al indio, como en los veinte, la apuesta fue incorporarlo a los proyectos económicos de la modernidad, mediante el mestizaje.¹²⁴

Gonzalo Rubio Orbe se educó en la Escuela 10 de agosto en Otavalo. Para la década de los veinte, junto con Fernando Chaves, auspiciaron la apertura de investigación de las culturas indígenas.¹²⁵ Allí se preocuparon por introducir la cosmovisión y cultura indígena en el sistema educativo; erigiéndose como los pioneros en impulsar la educación rural del país.¹²⁶ No obstante, fue en 1930 cuando alcanzó su reconocimiento como indigenista e intelectual. Escribió en la revista *Cuadernos Pedagógicos* que dirigió Fernando Chaves. El impreso tuvo la intención de elaborar una pedagogía de carácter nacional. En ese impreso también escribieron Julio Tobar, Gonzalo Abad Grijalva, Ermel Velasco, Alfredo Jácome, entre otros. Estos intelectuales pedagogos compartirían páginas

¹²² Véase: Polo Bonilla: “Los intelectuales y la narrativa”.

¹²³ Sinnardet, “Nación y educación”, 118.

¹²⁴ Kim Clark, “La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920 a 1940)”. (*Ecuador racista: Imágenes e identidades*, 1999), 113-114-115.

¹²⁵ Rodolfo Pérez Pimentel, “Gonzalo Rubio Orbe”, *Diccionario Bibliográfico del Ecuador*.

¹²⁶ Lourdes Salomé Cruz Cuesta, “Gonzalo Rubio Orbe, un alto exponente del indigenismo en América Latina”. (Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, tesis de licenciatura, 2012).

en la década de los cuarenta en *REE*. Es decir, desde los treinta se empezó a tejer una red intelectual que paulatinamente fue madurando hasta la publicación de la revista, que aquí estudiamos. Antes bien, la revista *Cuadernos Pedagógicos* tuvo como finalidad elevar el saber académico de los maestros del Ecuador y, también, defender el laicismo.¹²⁷ En 1935 Rubio Orbe fue docente en el Colegio Manuela Cañizares. Cuatro años más tarde, fue profesor en el Normal Juan Montalvo.¹²⁸ En esa institución fundó el instituto indigenista, junto con sus alumnos.¹²⁹

Por otro lado, en la década de los treinta empezó a aplicarse en el Ecuador la pedagogía Decrolyana¹³⁰. Gonzalo Abad Grijalva fue de los primeros en aplicar este método. Él se graduó en el Normal Juan Montalvo en 1924 y tuvo la posibilidad de leer las posturas pedagógicas de Ovide Decroly. Ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central en 1930. Allí estudió para convertirse en profesor de matemáticas, no obstante, abandonó esa carrera. Tomó la decisión de renunciar debido a que quiso trabajar en el reformatorio para menores. En ese lugar, junto con Víctor Hugo Maldonado y Edmundo Carbo, aplicaron el método Decroly.¹³¹ En la década de 1930 experimentó con nuevos métodos educativos inspirado en el movimiento Escuela Nueva.¹³² Se puede decir que fue uno de los precursores de esta corriente pedagógica en el país. Esos postulados maduraron en la década de los cuarenta y *REE* es la fuente que lo evidencia. No obstante, las condiciones de posibilidad para la llegada de la Escuela Nueva se incrementaron con los programas de becas que recibieron los intelectuales pedagogos. Abad Grijalva recibió en 1936, por parte del ministro de Educación Carlos Zambrano, una beca para estudiar pedagogía en Bruselas. Empero, en 1937 regresó a Quito y trabajó como director técnico del Ministerio de Educación, en un lapso de cinco meses.

Ahora bien, en 1937 Abad Grijalva realizó un nuevo viaje a los Estados Unidos. Estudió en el Teachers College de la Universidad de Columbia en New York.¹³³ Este viaje fue fundamental para su conocimiento pedagógico, debido a que los viajes permiten la circulación de ideas. En Norteamérica aprendió los postulados de la Escuela Nueva,

¹²⁷ Marcelo Valdospinos, "El Dr. Gonzalo Rubio Orbe y Cuadernos Pedagógicos". (*Revista Sarance*, Número extraordinario x, 1996).

¹²⁸ Pérez Pimentel, "Gonzalo Rubio".

¹²⁹ Valdospinos, "El Dr. Gonzalo Rubio".

¹³⁰ El método de Decroly es un modelo de pedagogía activa. Es parte del movimiento Escuela Nueva, misma que se distanció de la pedagogía tradicional. Según Ovide Decroly, es la escuela la que ha de adaptarse a los alumnos, y no los alumnos los que van a adaptarse a la escuela. De esa manera, la escuela ofrece una educación para la vida, a través de la vida.

¹³¹ Rodolfo Pérez Pimentel, "Gonzalo Abad Grijalva", *Diccionario Bibliográfico del Ecuador*.

¹³² Pérez Pimentel, "Gonzalo Abad".

¹³³ *Ibíd.*

Escuela Activa o escuela democrática¹³⁴ de John Dewey. A su regreso a Quito escribió dos libros, inspirados en la Escuela Activa, titulados: “Cuatro escuelas democráticas”¹³⁵ y “Tres problemas de la pedagogía de nuestros tiempos”¹³⁶. En consecuencia, los normalistas ecuatorianos se empaparon, a través de libros de un docente ecuatoriano, de las nuevas corrientes en las ciencias de la educación. Estas fueron críticas del herbartismo, del positivismo pedagógico y de la pedagogía intuitiva. En adelante, los educadores tomarían distancia, en la medida de lo posible, de las pedagogías con las que fueron educados. Efectivamente, la posibilidad que tuvieron los intelectuales pedagogos de viajar a Europa y los Estados Unidos fue su puerta de entrada a nuevas corrientes educativas.¹³⁷

De hecho, desde la perspectiva de varios autores, el Ecuador fue de los primeros países en Latinoamérica en experimentar con los métodos de la Escuela Activa.

La escuela ecuatoriana ha de ser progresista (...) ha de aplicar las teorías y concepciones de los mejores educadores contemporáneos. Ha de analizar las ideas de Dewey, Killpatrick, Decroly, Piaget (...) y tantos otros (...) Ha de vivir informada del progreso y desarrollo de las instituciones que se han creado en este siglo (...) para conseguir perfeccionar las técnicas pedagógicas.¹³⁸

De igual manera, pero en la década de los cuarenta, Gonzalo Abad Grijalva amplió sus conocimientos con respecto a la Escuela Activa. Visitó cuatro escuelas modelo en los Estados Unidos. Allí analizó y describió el funcionamiento de los métodos educativos. Aprendió sobre los métodos de evaluación y el comportamiento de los alumnos. Un dato de Pérez Pimentel permite ver la influencia directa de Abad Grijalva con la Escuela Activa. La fuente sugiere que en la Universidad de Columbia Gonzalo fue alumno del

¹³⁴ John Dewey plantea que la escuela debe ser democrática. Es aquella en la que los estudiantes son ciudadanos libres, responsables de sus vidas y pueden participar -directa o indirectamente- en las decisiones que les afectan. La educación democrática apunta a que los alumnos se vayan preparando -anticipadamente- al mundo “democrático” que se vive en la vida adulta.

¹³⁵ Gonzalo Abad Grijalva, *Cuatro escuelas democráticas*. (Quito: Impreso del Ministerio de Educación, 1944).

¹³⁶ Gonzalo Abad Grijalva, *Tres problemas de la pedagogía de nuestros tiempos*. (Quito: Impreso del Ministerio de Educación, 1945).

¹³⁷ En futuras investigaciones se puede analizar el tránsito de ideas pedagógicas -desde Europa y Estados Unidos hacia el Ecuador- debido a las becas de las que fueron beneficiarios los intelectuales pedagogos. Una metodología interesante es la que propone David Armitage, Este autor plantea que la historia circunatlántica es una historia transnacional, asimismo, una historia de la globalización que permite estudiar el tránsito de ideas de una manera vertiginosa en un mundo globalizado. Véase: David Armitage, “Tres conceptos de historia atlántica”. (*Revista de occidente*, 281.7, 2004)

¹³⁸ Gonzalo Abad Grijalva, “Una interpretación de la escuela laica. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1, 1947), 74-75.

pedagogo John Dewey.¹³⁹ En otras palabras, recibió los postulados de la Escuela Activa, de primera mano.

Ahora bien, paralelamente en la década de los 30, la influencia de Emilio Uzcátegui en el Magisterio creció. En 1931 lo eligieron Senador Funcional por la educación primaria y normal. A su vez, empezó a dictar clases en la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador. Entre los treinta y cuarenta convirtió a la facultad en referente con respecto a la formación de profesores para el país.¹⁴⁰ Al igual que Abad Grijalva, Uzcátegui fue becado para estudiar en el Teachers College de Columbia University. Es decir, también recibió de primera mano los conocimientos y los métodos de la Escuela Activa. Al respecto Uzcátegui señala:

Siempre quise ampliar mi preparación en alguna de las grandes universidades del mundo. La oportunidad se me presentó en la Columbia en New York. Por entonces las becas para estudiantes sudamericanos eran rarísimas; pero tuve la suerte de triunfar en un concurso, obtuve una Macy, s Grant y de esta manera en septiembre de 1930 partí a los Estados Unidos a convertirme deliberadamente en uno de los diez mil alumnos de Columbia University (...) Me inscribí en Psicología Educativa, Filosofía de la Educación, Métodos de Investigación, Educación Americana e Inglés.¹⁴¹

Situación similar ocurrió con Edmundo Carbo. Él, así como otros intelectuales pedagogos, fue beneficiario de becas por parte del gobierno y antes de ir a estudiar a Bruselas ya tenía un vínculo de amistad con Gonzalo Abad Grijalva; debido a que trabajaron juntos en la correccional de menores aplicando el método de Decroly.

El ministro Carlos Zambrano becó a: Abad Grijalva, Edmundo Carbo, Lucía Saguro de León, Elisa Ortiz de Aulestias y a Joaquín Mena. Ellos recibieron cien dólares mensuales y se matricularon en el Instituto Latinoamericano Francés y en la Universidad Libre de Bruselas. Empero, cuando Zambrano salió del Ministerio les retiraron el apoyo y tuvieron que regresar al país.¹⁴²

Ahora bien, Edmundo Carbo fue quién más se preocupó por cuestiones psicológicas.¹⁴³ De hecho, en 1937 se graduó de Profesor en Educación Media y ganó el concurso de merecimientos para enseñar Psicología en el Normal Juan Montalvo. En 1939

¹³⁹ Pérez Pimentel, "Gonzalo Abad".

¹⁴⁰ Fonseca y Martínez, "Perspectiva educativa".

¹⁴¹ Uzcátegui, *Medio siglo*, 128, 132.

¹⁴² Rodolfo Pérez Pimentel, "Edmundo Carbo", Diccionario Bibliográfico del Ecuador.

¹⁴³ Los métodos psicológicos de Carbo -en su mayoría científicos y de test mentales- permiten ver que el positivismo educativo no desaparecía por completo. Por eso es necesario tener en cuenta que los intelectuales pedagogos tuvieron un pensamiento híbrido. Se adaptaban a los modelos educativos nuevos, pero también utilizaban métodos de los modelos pedagógicos antiguos.

editó el texto “Iniciación Psicológica”. Este texto fue usado en la secundaria y los normales del país. Asimismo, en 1939, junto con Ermel Velasco editó “pruebas mentales” y en 1940 “pruebas de rendimiento instructivo”.¹⁴⁴ Edmundo Carbo investigó sobre los test mentales, la función de las evaluaciones y el rendimiento de los alumnos. En efecto, dentro de los propulsores de la Escuela Activa, Carbo fue de los intelectuales pedagogos más técnicos. Incluso, su método de trabajo se continuó enmarcando en la línea del positivismo pedagógico. En *REE* también plasmó su pensamiento educativo-psicológico:

Las doctrinas psicológicas más respetables, por el contrario, conceden al ambiente y a las disposiciones su verdadero papel en el desarrollo de la conducta moral. El recién nacido enfrenta el ambiente natural y social equipado de tendencias, de cuyo encuentro y de su desarrollo bio-psíquico derivará su comportamiento moral; pero, las tendencias afectivo-emotivas, con las que se enlaza la conducta moral, no pueden ser consideradas como normas morales en embrión.¹⁴⁵

Por otro lado, es fundamental distinguir que el apoyo del gobierno a los intelectuales pedagogos, a través de las becas, no necesariamente significó apoyo material a la instrucción pública. Según Fernández Rueda, para el año 1946, el 60% de la población del país era analfabeta y el 20% semianalfabeta. Esta realidad evidencia que había más niños fuera, que dentro de las escuelas.¹⁴⁶ En ese contexto de falta de apoyo a la educación pública, el maestro normalista tuvo la función de convertir a los alumnos en ciudadanos. Es decir, se comprometieron con el proyecto liberal y modernizador de llevar al país hacia al progreso, sin embargo, demandaron al Estado -a través del magisterio y sus publicaciones pedagógicas- mayor inversión para los normales:

Es necesario un sistema económico que, garantizando la autonomía de los servicios, permita la extensión de la educación a toda la masa de ecuatorianos y su intensificación para que no se quede en los planos de desanalfabetización o instrucción elemental que no son garantía de la vida democrática.¹⁴⁷

Además, se debe tener presente que para cada década hubo diferentes proyectos educativos. Así, pues, en la década de los veinte los normalistas tenían propósitos higienistas y de regeneración; se creía que la limpieza y el disciplinamiento de los cuerpos

¹⁴⁴ Pérez Pimentel, “Edmundo Carbo”.

¹⁴⁵ Edmundo Carbo, “Psicología de la conducta moral”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1, 1947), 77-78.

¹⁴⁶ Fernández Rueda, *La escuela que redime*, 52.

¹⁴⁷ Nelson Torres, “Educación y política”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1, 1947), 27. Las cursivas son mías.

posibilitaba el camino hacia la civilización.¹⁴⁸ En los treinta, en cambio, la instrucción se volcó a formar ciudadanos amantes del progreso y comprometidos con los intereses nacionales.¹⁴⁹ De igual manera, esos diez años fueron fundamentales para la organización del Magisterio Nacional. Según Fernández Rueda, en 1930 -durante el Congreso Pedagógico que organizó el Ministerio de Instrucción Pública- se sugirió que la formación docente debía constar de dos componentes: la técnica y la ética. La técnica cumplía la función de enrumbar al profesorado por el sendero de su ansiada profesionalización y la ética, por su parte, recomendaba a los docentes la elevación del nivel social docente por medio del mejoramiento de su situación y el establecimiento de la carrera profesional mediante el escalafón.¹⁵⁰

(...) La Ley de Escalafón, en lo que se relaciona con la posibilidad de ascensos y con las demás garantías que, expresadas en la Ley no alcanzaban aún integral cumplimiento. Ese Comité Nacional, superando sus objetivos inmediatos de defensa económica, con la visión precisa de los deberes inherentes de los educadores, se constituyó en gestor de una organización de la clase trabajadora, ya que, de un lado los incidentes políticos desgraciados de una pasada política habían liquidado dichas organizaciones nacionales y habían dejado solamente caos, individualismo, desconcierto, entre los educadores (...)¹⁵¹

La organización política catapultó a los docentes como intelectuales pedagogos y personajes destacados dentro de la esfera pública. Los más visibles dentro del magisterio fueron: Emilio Uzcátegui, Fernando Chaves, Nelson Torres, Reinaldo Murgueytio, Gonzalo Abad Grijalva, entre otros.¹⁵² Eso da muestras de su rol protagónico en la esfera pública. Además, su participación en el Estado, en el Magisterio y en la publicación de revistas los convirtió en agentes fundamentales para la organización de la educación. De hecho, a través de sus saberes, instauraron una “cultura nacional”. Por tanto, cuando algún agente político o religioso puso en cuestión los postulados de la educación normal, los intelectuales pedagogos salían en su defensa. Un ejemplo: las arremetidas ideológicas de la educación confesional y los intentos políticos -cómo los de Velasco Ibarra- por fortalecer la educación religiosa. La lucha por las reivindicaciones de la educación normal

¹⁴⁸ Sinnardet, “Nación y educación...”, Aquí se cita a Sinnardet, sin embargo, se debe tener en cuenta que el proyecto del positivismo pedagógico de regeneración e higienismo no fue el único modelo educativo, tal como se señaló antes. Es decir, el positivismo seguía existiendo como forma de control social para encontrar el camino a la civilización y, paralelamente, se hizo apuestas por otros modelos educativos.

¹⁴⁹ Fernández Rueda, *La escuela que redime*, 58.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, 83.

¹⁵¹ Discurso del Sr. Nelson Torres, presidente del primer congreso de la “UNE”, en la sesión inaugural. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, 1951), 20.

¹⁵² Fernández Rueda, *La escuela que redime*, 83.

generó espacios de encuentro y de asociacionismo donde plegaron sus demandas. En el Congreso Pedagógico de 1930, por ejemplo, le demandaron al estado: incrementar las escuelas normales, provisión de becas para el exterior, crear imprentas escolares, estímulos económicos para las publicaciones pedagógicas, fomento a las bibliotecas del magisterio, etcétera.¹⁵³

Desde la década de los treinta empezaron a rechazar los métodos de la pedagogía tradicional, a través de sus nuevas concepciones pedagógicas de la Escuela Activa. Asimismo, se comprometieron en la defensa de la educación laica, la alfabetización, la educación rural y el crecimiento de las escuelas normales. Estas son parte de las temáticas que abordarán en los años cuarenta, desde las páginas de *REE*. Los intelectuales pedagogos fueron una red sólida que no solo tuvo intervención en el campo de lo social, también influyeron en el campo cultural y en el político.¹⁵⁴ Su participación en esferas políticas son fáciles de rastrear. Emilio Uzcátegui -como ya se mencionó antes- ejerció funciones de director de Estudios de Pichincha y, además, de director de Educación. Por su parte, Reinaldo Murgueytio ocupó la dirección del primer normal rural del país. Asimismo, Manuel Utreras, Cesar Mora y Fernando Chaves ocuparon la dirección general de Educación, cada uno en su momento.¹⁵⁵

En definitiva, el accionar de estos intelectuales los llevó a dejar rastro en muchos escenarios: en la organización de congresos, disertaciones en universidades, escribieron en la prensa, en revistas y libros pedagógicos.¹⁵⁶ Con ese legado cultural, educativo y político arribaron a los cuarenta. Con un pensamiento que arrastraba las ideas de la educación intuitiva, del positivismo pedagógico, del herbartismo. Sin embargo, ellos se valieron de los aprendizajes que adquirieron en sus viajes por el mundo. Por tanto, en los cuarenta, su identidad reflejó una mezcla de pedagogías producto de su tiempo, de su formación académica y su relacionamiento con el mundo social.

Ahora bien, en los cuarenta se publicó *Revista Ecuatoriana de Educación*. Entre 1940 y 1944 Emilio Uzcátegui continuó con sus cátedras en la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, en la Universidad Central del Ecuador. En 1944 empezó a tejer lazos de amistad con Benjamín Carrión y a construir redes solidas con la Casa de la Cultura Ecuatoriana. La red interinstitucional que se formó entre la Facultad

¹⁵³ Fernández Rueda, *La escuela que redime*, 83.

¹⁵⁴ *Ibíd.*, 101.

¹⁵⁵ *Ibíd.*

¹⁵⁶ *Ibíd.*, 102.

de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación y la Sección de Ciencias Filosóficas y de Educación de la CCE fue fundamental en la creación de *REE*. En la cuarta década del siglo XX, su carrera política y su prestigio cultural estaba consolidado. Tanto como representante de los docentes, como funcionario estatal. En ese escenario, luego de la Revolución Gloriosa de 1944, le concedieron la Comisión Técnica del Consejo Nacional de Educación. En ese cargo, presentó al congreso el proyecto donde se solicitaba la Ley de Escalafón Profesional del Magisterio.¹⁵⁷ Además, fue electo para el Congreso Nacional en representación del profesorado. Es en este puesto donde se exacerbaron las discusiones con Velasco Ibarra. En ese mismo año, se fundó la Unión Nacional de Educadores. Uzcátegui fue parte de los fundadores de esta organización. Es decir, mientras cumplía sus actividades políticas y sindicales; no descuidó sus preocupaciones pedagógicas.

En el marco de la construcción del pensamiento pedagógico de Uzcátegui, fue crucial una segunda visita que realizó a los Estados Unidos en 1946. El instituto de Educación de Washington lo invitó a una gira por las universidades más importantes de ese país. No obstante, él solicitó que le cambiaran la gira por un año de estudio en la Universidad de California donde cursó un seminario de Filosofía de la Educación y, además, Psicología de los adolescentes¹⁵⁸ Lo importante de este dato es que su estancia en los Estados Unidos le permitió ampliar sus conocimientos sobre la Escuela Activa.

En 1945 tuve la suerte de ser invitado por el Instituto Internacional de Educación de Washington a una gira de estudios de un año visitando las principales universidades y establecimientos educativos de los Estados Unidos (...) consulté si me sería permitido seguir estudios sistemáticos graduados en una universidad. Se me contestó que sí y en consecuencia elegí la Universidad de California en los Ángeles (...) Fui aceptado como estudiante graduado para proseguir un nuevo seminario de Filosofía de la Educación con el Dr. Lee y cursos sobre Psicología de la Adolescencia, Educación Secundaria, Estudios de Curriculum y Composición Inglesa.¹⁵⁹

Luego de 1946, Uzcátegui retornó al Ecuador. En 1947 se fundó *REE* y Uzcátegui fue nombrado director. En 1949 ya se había consolidado como académico. Por tanto, fue elegido Decano de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la UCE. En su función de decano de la Facultad elaboró congresos, seminarios e impulsó en sus cátedras la aplicación de la Escuela Activa. Él se convirtió en el personaje principal del movimiento de renovación pedagógica en el país. Fue, por un lado, el nodo más

¹⁵⁷ Pérez Pimentel, "Emilio Uzcátegui".

¹⁵⁸ *Ibíd.*

¹⁵⁹ Uzcátegui, *Medio siglo*, 136.

importante entre la red de intelectuales pedagogos y la CCE y, por otro, el más destacado con respecto a la defensa de la educación laica; el debate con el positivismo pedagógico; el herbartismo y los métodos de la educación tradicional. En definitiva, Uzcátegui fue el engranaje y el eje articulador de los docentes, con otras esferas culturales.

Por otro lado, en 1942 Rubio Orbe colaboró en la revista *Atahualpa*. Junto con otros intelectuales pedagogos fue cofundador de la Unión Nacional de Educadores en el 44. En ese año participó junto con Uzcátegui y Abad Grijalva en un congreso del Magisterio. En esta reunión surgió una comisión encargada de formular planes técnicos para los planteles elementales, secundarios y de educación superior; su objetivo fue incluir leyes educacionales para corregir el funcionamiento de los normales rurales.¹⁶⁰ A pesar de que su proyecto indigenista fue en clave nacional, en la década de los cuarenta, Rubio Orbe trabajó en pro de la erradicación del analfabetismo. Salomé Cuesta sugiere que, en juicio de Rubio Orbe, el fenómeno del analfabetismo era una lacra social que ameritaba un tratamiento preferencial dentro del proceso de planificación de cada país. Así entonces, Rubio Orbe veía un vínculo entre educación, progreso técnico y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.¹⁶¹

Pasando a otro tema, y aunque se sale del periodo de mi investigación, es importante indicar la importancia de Rubio Orbe en la UNESCO. De 1952 a 1968 colaboró con la formación de los comités internacionales para la Educación de Adultos. Asimismo, participó en comités de ese organismo para la erradicación del analfabetismo en Latinoamérica a partir de campañas de alfabetización.¹⁶² Este vínculo no fue una coincidencia. Los intelectuales pedagogos estuvieron estrechamente ligados a esta institución. Por tanto, los postulados de su educación se vincularon con los planteamientos técnicos de dicha entidad. Abad Grijalva también trabajó para ellos.

Gonzalo Abad fue contratado en 1948 por la UNESCO como especialista en el desarrollo de programas nuevos de educación. Cumplió varias tareas en Colombia, México y otros países Latinoamericanos, así como en naciones árabes y africanas. Fue de los intelectuales pedagogos que más viajó alrededor del mundo y mayor experiencia internacional adquirió en el siglo XX.¹⁶³

¹⁶⁰ Salomé Cuesta, "Gonzalo Rubio Orbe", 51.

¹⁶¹ *Ibíd.*, 52.

¹⁶² Julio Tobar Baquero, "Doctor Gonzalo Rubio Orbe", 17.

¹⁶³ Pérez Pimentel, "Gonzalo Abad Grijalva".

Situación similar ocurrió con Emilio Uzcátegui en 1955. Él también trabajó como funcionario en la UNESCO. Edmundo Carbo lo hizo en 1945, en esa institución sirvió durante tres lustros.¹⁶⁴ Carbo, además, ocupó cargos políticos. En 1944 fue designado Subsecretario de Educación por parte del ministro de Educación Alfredo Vera.¹⁶⁵ Y, dentro de sus aportes pedagógicos escribió junto con Abad Grijalva y Ermel Velasco las “Pruebas de instrucción ACV” (1942). Esta obra fue una guía de uso para los maestros que les ayudó a corregir, valorar e interpretar las pruebas de alto rendimiento en las escuelas primarias. Estos exámenes llenaron un vacío en la educación ecuatoriana. Se requería de una valoración objetiva más que subjetiva de los alumnos.

Como ya se señaló antes, el Ecuador fue de los primeros países latinoamericanos en poner en práctica la educación activa y valorarla. Carbo, con sus análisis psicológicos, estadísticos y pedagógicos fue el intelectual más técnico dentro de la implementación de la Escuela Activa.

El punto de encuentro entre Uzcátegui, Gonzalo Rubio Orbe, Gonzalo Abad Grijalva y Edmundo Carbo se dio en *REE*. Ellos ya habían tejido una red de militancia docente en la década de los treinta, muchos se conocían en espacios educativos y, además, compartían espacio en revistas pedagógicas. De esa manera, en 1947 ya existía una red consolidada y *REE* fue el artefacto pedagógico que les permitió exponer sus ideas, con respecto a su visión de la educación del país y los planteamientos de la Escuela Nueva.

En este subcapítulo se habló de las biografías de cuatro intelectuales pedagogos. El objetivo fue develar los diferentes momentos en los que fueron educados los escritores de *REE*. En efecto, se demostró los cambios políticos, culturales y sociales que posibilitó la llegada -de los intelectuales pedagogos- a la década de los cuarenta como académicos prestigiosos que intentaron impulsar una renovación pedagógica en el país. Ellos fueron críticos con algunos planteamientos del positivismo pedagógico, de la pedagogía herbartiana y de la escuela intuitiva; a pesar de que fueron educados por estas corrientes pedagógicas. Es decir, generaron una ruptura educativa en base a la crítica de los postulados de la escuela tradicional y en defensa de los axiomas de la Escuela Nueva. *REE* planteó una pedagogía de acorde a su tiempo y a su momento histórico. En la revista se plasmó las ideas de una educación que requirió un cambio ideológico y estructural, en compas con los avances y el desarrollo del mundo. Por tanto, la instrucción tuvo que brindar herramientas útiles a los alumnos para un mundo globalizado y para llevar al

¹⁶⁴ Pérez Pimentel, “Edmundo Carbo”.

¹⁶⁵ *Ibíd.*

Ecuador al camino del “progreso”. En ese sentido, los estudiantes se convirtieron en el centro de la educación, en detrimento del rol protagónico del maestro. En ese escenario, la Escuela Activa, la Escuela Nueva o Escuela Pragmática tuvo que disputar su puesto en la educación y *REE* fue el vehículo para afianzar estas nuevas ideas pedagógicas.

A modo de conclusión general del capítulo, la identidad pedagógica de los intelectuales pedagogos se forjó en toda la primera mitad del siglo XX. En primera instancia, adquirieron la educación del positivismo pedagógico, de la escuela intuitiva y del herbartismo ecuatoriano. Se demostró, por medio del debate historiográfico¹⁶⁶, que los normalistas resistieron la imposición total de las pedagogías de las misiones alemanas. Para la década de los veinte y los treinta fueron beneficiarios de becas que les permitió adquirir nuevos conocimientos de corrientes educativas extranjeras. A su retorno al país, y luego de la Revolución Juliana (1925), fueron funcionarios estatales en el ramo de la educación. Asimismo, se insertaron en cátedras de colegios, universidades y, además, empezaron a consolidar el magisterio como una organización que luchó por los derechos clasistas de los profesores. Los intelectuales pedagogos arribaron a la década de los cuarenta con un recorrido pedagógico, político, de investigaciones pedagógicas -a través de revistas- y de lucha sindical que les brindó legitimidad para ser los portavoces de la educación y los guías morales de la nación; a partir de una mezcla de pedagogías que aprendieron a lo largo de cuarenta años.

En ese sentido, fueron intelectuales que pensaron al compás de su época. Por tanto, se adscribieron a los planteamientos de la Escuela Activa, la Escuela Nueva y los planes de la UNESCO para la educación en América Latina. Dentro de ese marco de pensamiento híbrido se consolidó su identidad docente y una red de pedagogos sólida. Misma que les permitió ser los propulsores de la renovación de los métodos pedagógicos en el Ecuador. En consecuencia, se distanciaron -en la medida de lo posible- de la educación tradicional del primer liberalismo (positivismo pedagógico, escuela intuitiva, herbartismo nacional) para impulsar el movimiento de la Escuela Nueva. No obstante, en ocasiones, utilizaron los métodos de esas mismas pedagogías en las que fueron educados. Aunque suene contradictorio es entre esa polaridad pedagógica -del pasado y de su

¹⁶⁶ El debate historiográfico entre Villamarín y Terán abre la puerta a una nueva historia de la educación en el Ecuador. Terán comprende que la pedagogía moderna en el país ha sido la mezcla de la aplicación de diferentes modelos pedagógicos a lo largo del siglo XX. Asimismo, que el pensamiento de los profesores, normalistas e intelectuales pedagogos no ha sido homogéneo. Al contrario, ha sido una mezcla híbrida entre diferentes corrientes de pensamiento. Esta es la apuesta principal de esta investigación. Demostrar esa polaridad de pensamientos pedagógicos, propios de cada época histórica.

presente- que se construyó su marco discursivo. En consecuencia, el capítulo dos -por medio del análisis de los discursos del impreso- permitirá comprender estos planteamientos pedagógicos y las temáticas que abordó la *Revista Ecuatoriana de Educación*. Entre ellas, la disputa de los intelectuales pedagogos con el confesionalismo, los proyectos de alfabetización, la educación para los adultos, los planteamientos de la UNESCO para la educación, la instrucción rural e indígena y, por último, la organización sindical que conllevó a la creación de la Unión Nacional de Educadores (UNE).

Capítulo Segundo. Ejes de reflexión del pensamiento educativo de la *Revista Ecuatoriana de Educación* en los años cuarenta

Los libros y las revistas se construyen a partir de un campo complejo de discursos.¹⁶⁷ Para conocer el contexto en el que se escriben, señala Foucault, el historiador debe estar dispuesto a acoger cada momento del discurso en su irrupción con el acontecimiento. Es en esa coyuntura que se le posibilita al discurso ser repetido, sabido, transformado (...) Al discurso hay que tratarlo en el juego de su instancia, de su momento histórico.¹⁶⁸ Siguiendo estas sugerencias, para el análisis de la *REE*, se puede realizar la siguiente pregunta: ¿cómo es que han aparecido las temáticas de la revista, con sus respectivos discursos y no otros en su lugar? De esa manera, la investigación podrá comprobar, en la medida de lo posible, que los discursos y los tópicos fueron construidos al estar vinculados estrechamente con su momento histórico. Así, el debate entre escuela laica y confesional, la finalización de la Segunda Guerra Mundial, la creación de la UNESCO y otros organismos internacionales, el surgimiento de nuevas pedagogías como la Escuela Nueva y la Escuela Activa, entre otros, fueron los momentos históricos que posibilitó a los intelectuales pedagogos inscribirse en el marco discursivo en el que escribieron la revista.

Tal como se señaló en el primer capítulo, los intelectuales pedagogos arribaron a la década de los cuarenta con una identidad pedagógica híbrida. Sin embargo, los azares y contingencias de la época también posibilitaron que se incluyeran nuevas formas para comprender la pedagogía. En ese escenario, la revista se convirtió en un vehículo para poder disputar desde el discurso su puesto como los guías morales de la nación.

El presente capítulo abordará varias temáticas: la disputa entre la educación confesional y la educación laica. El rol de la UNESCO y su influencia en los intelectuales pedagogos, en su agenda educativa. La ruptura pedagógica que se produce en el país con la llegada de la Escuela Nueva. Y, por último, la formación de la Unión Nacional de Educadores como punto cumbre de la organización gremial de los pedagogos. Las categorías principales que guían este capítulo son: discursos, comunidad de sentido y Escuela Nueva. Con base a ellas se analizarán las diferentes temáticas que escribieron los

¹⁶⁷ Foucault, *La arqueología del saber*, 37.

¹⁶⁸ *Ibíd.*, 41.

intelectuales pedagogos en *Revista Ecuatoriana de Educación*. Además, se usa como marco de referencia historiográfica los artículos de Gabriela Ossenbach sobre educación entre los cuarenta y ochenta¹⁶⁹ y, también, el trabajo de Terán y Soasti sobre la educación en el velasquismo.¹⁷⁰

1. La disputa entre la educación confesional y la educación laica: cultura nacional e identidad política de los intelectuales pedagogos

En el segundo mandato de Velasco Ibarra (1944-1947) se desató una polémica entre el modelo educativo que intentó proponer el velasquismo y los intelectuales pedagogos de la *Revista Ecuatoriana de Educación*. Esta polémica se ocasionó porque el gobierno buscó reconciliar a la educación confesional con el modelo de educación laica. Rosemarie Terán y Guadalupe Soasti fueron las primeras autoras en aproximarse a esta disputa.¹⁷¹ En el presente subcapítulo se pretende aportar a la comprensión del debate entre la educación clerical y la educación laica, desde el posicionamiento intelectual de las páginas de la revista.

Desde la perspectiva de Terán y Soasti, el velasquismo impulsó un proyecto de despolitización de la educación. Asimismo, respaldó a la educación confesional en un intento por “moralizar” la educación.¹⁷² Las autoras sugieren que esta disputa se dio en un contexto –años treinta y cuarenta- en el que la educación laica hubo demostrado su solidez institucional y su vigor intelectual. Por tanto, uno de los afanes de Velasco Ibarra fue despolitizar la educación y su enemigo principal fue el Magisterio Nacional Laico. No obstante, la misma solidez y cohesión del gremio docente permitió imponer resistencia a los intentos de restauración de la educación confesional en el país. Es decir, el velasquismo encontró trabas para instaurar su modelo educativo y, en respuesta, planteó un esquema de convivencia para ambos modelos.¹⁷³ Para ese propósito, el presidente incorporó, en su retórica educativa, el lema de la “libertad de enseñanza”. El discurso tuvo un componente “moral” mismo que, articulado con la “libertad de enseñanza”,

¹⁶⁹ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”.

¹⁷⁰ Terán y Soasti, “La educación y el proyecto educativo velasquista”.

¹⁷¹ *Ibíd.*

¹⁷² *Ibíd.*, 39.

¹⁷³ Terán y Soasti plantean que, en ese contexto, la educación laica sobrevivió gracias al soporte institucional adquirido mediante el triunfo del Estado liberal, la expansión burocrática del Ministerio de Instrucción Pública y la Consolidación del Magisterio Nacional Laico, 40. Por otro lado, una tesis, que las autoras toman de Ayala Mora, sugiere que Velasco Ibarra llegó a una fórmula realista, por medio de la Constitución de 1946, logrando conciliar un sistema educativo oficial laico con la posibilidad de la existencia de la educación confesional, 46.

pretendió conciliar la educación laica con la confesional. Se creyó que la educación era un eje clave para reconstituir el “orden moral de la sociedad”. En efecto, el modelo educativo convivió con la educación confesional. Empero, esa educación –según Terán y Soasti- estratificó a la sociedad, debido a que era privada y fue contraria a los principios homogeneizantes de la educación secular.¹⁷⁴

Las voces de Ligdano Chávez, Gonzalo Rubio Orbe y Julio Tobar

En el contexto mencionado, y en los discursos de la *Revista Ecuatoriana de Educación*, se refleja el debate entre la educación laica y la educación moralizante que propuso el velasquismo. Es decir, los intelectuales pedagogos tomaron una posición intelectual en defensa del laicismo y en contra de la llamada “libertad de enseñanza”. Desde las páginas de la revista, estuvieron inscritos en lo que Roger Chartier llama: “comunidad de sentido”. Este autor señala que las comunidades de sentido son espacios de interacción social en el que los sujetos vinculados al impreso comparten un conjunto de categorías, conceptos y significados con los cuales dotan de coherencia al texto.¹⁷⁵ Además, establecen relaciones de identificación y oposición en el mundo social. En este caso, los escritores de la revista se identificaron con el laicismo y con todo el universo simbólico y educativo que este representaba. Por otro lado, se opusieron al confesionalismo porque atentaba contra los valores laicos y la “cultura nacional” que -este grupo- creía haber forjado.

En ese sentido, *REE* no estuvo aislada del mundo social, al contrario, interactuó en un proceso de construcción de una comunidad de sentido que -a través de sus escritos- emitió discursos apegados a lo que la coyuntura sugirió: la defensa del laicismo.¹⁷⁶ En efecto, las revistas son un espacio dinámico para la circulación de discursos donde se forman campos intelectuales. Empero, es pertinente delimitar el campo intelectual en el que actuaron los intelectuales pedagogos. Siguiendo a Bourdieu, un campo intelectual se puede particularizar en los ámbitos de la producción cultural como: el “campo científico”, “campo literario”, “campo artístico”, etcétera.¹⁷⁷ Con base a este autor, la categoría más

¹⁷⁴ Terán y Soasti, “La educación y el proyecto”, 46-47.

¹⁷⁵ Roger Chartier citado en: Jean Paul Ruiz Martínez, “*El Iris* (Quito: 1861-1862) Una experiencia publicitaria innovadora”, 19-20.

¹⁷⁶ En ese sentido, se puede decir que las temáticas publicadas en *Revista Ecuatoriana de Educación* estaban dentro de una comunidad de sentido. Misma que estuvo asociada con las ideas de la escuela nueva, la alfabetización, la educación para los adultos, la educación rural e indígena. Todo dentro de un gran marco: buscar la educación para el desarrollo. Por tanto, había consensos sobre los discursos que se escribían en los artículos de la revista, ya que estaban ligados a esa comunidad de sentido.

¹⁷⁷ Pierre Bourdieu citado en: Carlos Altamirano, “Intelectuales”, 154.

pertinente para los intelectuales pedagogos es la de campo científico; en función de su recorrido intelectual, sus publicaciones académicas y sus métodos.

Dentro del campo científico, los intelectuales de *REE*, lucharon con otras fuerzas para establecer cuál era la cultura legítima.¹⁷⁸ Por ejemplo, en un artículo de Ligdano Chávez se refleja el descontento que tienen los intelectuales pedagogos, con respecto a la educación particular confesional. El autor señala que “la verdad que existe en nuestro territorio es que la educación particular es católica en su mayor porcentaje”¹⁷⁹. Asimismo, y aunque no es explícito al mencionar el modelo que propone imponer el velasquismo, sugiere que “apoyar a las instituciones educativas que viven y reproducen el pasado (...) equivale casi por entero a reconocer un sistema educativo confuciano y suicidarnos en el quiste irrompible que produce el estancamiento *del pensamiento educativo*”¹⁸⁰. Por otro lado, el artículo permite analizar el origen socioeconómico de la educación confesional y la brecha existente entre los colegios particulares y los públicos:

(...) Los Colegios confesionales que funcionan en locales propios, donados por los mismos gobiernos en épocas anteriores o adquiridos gracias al apoyo económico de las clases sociales adineradas (...) hoy siguen educando a los hijos de los favorecidos con la fortuna.¹⁸¹

Se evidencia, en aquel tiempo, el malestar que provocó la “libertad de enseñanza” propuesta por el velasquismo y, por otra parte, la inequidad material existente entre las instituciones educativas laicas y las religiosas. Las revistas, por ser un medio de expresión privilegiado, permiten visualizar las principales tensiones del campo intelectual de un periodo. Por tanto, estos artefactos culturales son medios de debate y combate que buscan formar una opinión pública sobre algunos sucesos para definir las filias y fobias de un grupo¹⁸²; en este caso, el malestar del grupo de los intelectuales pedagogos contra la educación confesional.

Chávez sugirió que el Estado debía controlar a la educación particular y también darles libertad; siempre y cuando no perjudique al libre y mejor desenvolvimiento de las instituciones culturales laicas. En tal sentido, y según el autor, el gobierno debía procurar que la educación laica sea una exigencia nacional y una aspiración oficial. Por tanto, su

¹⁷⁸ Carlos Altamirano, “Intelectuales”, 154. Bourdieu plantea que -dentro del campo científico- los intelectuales reclamarán frente a la sociedad, y frente a otros poderes seculares, el papel público de ser los guías morales de la nación; reivindicando su condición de titulares del saber docto.

¹⁷⁹ Ligdano Chávez, “Hasta dónde y en qué forma debe ejercerse el control de la educación particular”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°5, 1948), 18.

¹⁸⁰ Chávez, “Hasta dónde y en qué forma”, 20. (las cursivas son mías).

¹⁸¹ *Ibíd.*, 21.

¹⁸² Pita González, “Una propuesta de análisis”, 22.

obligación es apoyarla y fomentarla.¹⁸³ Dicho de otro modo, el escritor sugería que debía haber una libertad de enseñanza con respecto a las instituciones particulares; pero, solo cuando estas son laicas y alientan al “progreso” de la nación. Es decir, si la educación confesional no alentaba los intereses de la nación, no debía tener el apoyo del Estado.

En esa línea, se vislumbra cómo las revistas -y las redes intelectuales tras ellas- consienten distinguir posicionamientos de tipo político-ideológico. En la *REE* la postura política de sus intelectuales fue la defensa del laicismo. Desde ese lugar de enunciación intentaron influir en la sociedad por medio de sus artículos. Cuando se centra la mirada en los impresos, como fuente histórica para la historia intelectual, se puede analizar los discursos de sus escritores en el papel de guías y conciencias de la sociedad.¹⁸⁴ Los intelectuales pedagogos protegieron a ultranza el laicismo porque se consideraban a sí mismos como herederos del legado liberal y los creadores de la “cultura nacional”.

Otra polémica, surgida entre el velasquismo y la educación laica, fue la eliminación de los bachilleratos por especialización. En un artículo, de Gonzalo Rubio Orbe, se apunta que en el gobierno de Velasco se suprimió dicho bachillerato sin hacer un estudio previo de su pertinencia:

Sin haber obtenido mayores experiencias; sin haber encarado, en una forma integral, la reforma de los bachilleratos especializados; sin que se haya hecho un balance sistemático y controlado del rendimiento y de los resultados de este tipo de estudios, se suprimió el bachillerato especializado por solo **el anhelo o deseo de un mandatario**, quien hasta quiso eliminar, en forma absoluta, la consideración de estos problemas que **en otros países constituyen conquistas y realizaciones sin discusión**.¹⁸⁵

Desde la perspectiva de Rubio Orbe, el velasquismo atacó fuertemente la existencia del Estado laico. Además, resalta que “(...) *con* el avance vertiginoso de la escuela confesional (...), *con* la creación de varios normales católicos (...) tendremos a corto plazo, la suerte de que la educación laica si no se ha liquidado se habrá reducido a un estado tal que ya no podrá ser defensa y sostén de las instituciones liberales y del advenimiento de nuevas corrientes para la cultura y el progreso”¹⁸⁶. Desde las páginas del impreso, se manifestó el temor de que el Estado laico llegase a colapsar. Tal como señala

¹⁸³ Chávez, “Hasta dónde y en qué forma...”, 22. Paráfrasis.

¹⁸⁴ Granados, “Las revistas en la historia intelectual”, 10.

¹⁸⁵ Gonzalo Rubio Orbe, “Los planteles de segunda enseñanza”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°2, 1948), 20. Las negritas son para resaltar el debate directo entre el velasquismo y el laicismo.

¹⁸⁶ Rubio Orbe, “Los planteles de segunda”, 22-23. Las cursivas fueron agregadas para dar sentido a la oración.

Orbe, existió pavor de que con el avance de la educación confesional se atentara contra la “cultura nacional” que defendía el laicismo. Asimismo, rondó la preocupación de que las nuevas corrientes pedagógicas ya no fuesen las piedras angulares para el progreso. Otro miedo consistió en creer que los nuevos ciudadanos -educados por las escuelas confesionales- desbarataran la estructura política de las instituciones liberales.

“La cultura nacional” articuló las luchas de los intelectuales pedagogos. Los intelectuales tienen una función tendencialmente orgánica: su razón de ser es darle a su clase o grupo homogeneidad y conciencia de su propia función en los diferentes campos (cultural, económico, social y político).¹⁸⁷ Por tanto, la labor de la *REE* fue política, cuando de luchar contra el confesionalismo se trataba y, a su vez, cultural con respecto a la difusión de nuevas corrientes pedagógicas. Los artículos disputaron, desde el discurso, el rol que debía tener la escuela laica frente la arremetida de las fuerzas conservadoras. La revista, entonces, fue el arma de los intelectuales pedagogos para librar esa batalla político-ideológica.

Además, Rubio Orbe planteó que la educación normalista requería mayor apoyo económico. Para el autor, “El Magisterio laico que ha desempeñado, con abnegación y desprendimiento, las funciones más trascendentales para la cultura del Ecuador (...) necesita de mejoramiento en las condiciones económicas, culturales y de vida misma”¹⁸⁸. Este grupo, al reclamar que eran los creadores de la “cultura nacional”, le exigió al gobierno inversión y vitalización del Magisterio -uno en el cual el mandatario no coincidía en lo ideológico ni en lo político-. A su vez, le recalcaron al velasquismo que los maestros laicos fueron los “guías morales de la nación”. De esa manera, la tensión entre el laicismo y Velasco Ibarra fue abierta. Este último, quiso imponer su educación moralizante en la sociedad y los maestros laicos fueron reacios en defender la educación que construyeron a lo largo de medio siglo. Esta disputa permite vislumbrar una batalla entre dos campos diferentes: el campo político y el campo científico. Por un lado, se ve al gobierno -con todo su aparato estatal- ejecutando políticas públicas con respecto a la educación y, por otro, los intelectuales pedagogos que -para la época- habían acumulado

¹⁸⁷ Giovanna Giglioli, “Los intelectuales orgánicos en la teoría de Gramsci”, (*Reflexiones*, 46.1, 1996).

¹⁸⁸ Rubio Orbe, “Los planteles de segunda”, 23.

capital cultural y político; por tanto, podían reclamar frente a la sociedad lo que ellos reconocían por “cultura legítima”¹⁸⁹.

Por otro lado, Julio Tobar arroja unas cifras sobre el número de planteles educativos laicos y de los particulares (en su mayoría católicos), para 1947-1948. Estas cifras dejan comprender el estado de la educación del país en los años mencionados. En otras palabras, posibilita cuantificar el peso que tuvo la educación particular católica, pese a los cincuenta años de predominio de la educación laica. Veamos:

Existen 48 instituciones de preescolar oficiales y 14 particulares; hay 2847 escuelas primarias oficiales y 342 particulares; hay 4 colegios normales y 5 particulares; 31 planteles Secundarios de Bachillerato en Humanidades oficiales y 33 particulares; 6 instituciones de educación superior oficiales y 1 particular.¹⁹⁰

En efecto, las cifras que presenta el autor permiten evidenciar el peso de la enseñanza particular, en su mayoría confesional. Empero, hace un llamado a intentar construir una “escuela única” y, además, a que la educación privada debía estar supeditada al control del Estado:

Los datos presentados nos demuestran que la enseñanza particular ha alcanzado gran incremento en el Ecuador y nos hace pensar en la trascendencia de la aspiración democrática de llegar a la escuela única. Al mismo tiempo, nos sugiere la imperiosa necesidad de que aquella esté sometida a un minucioso y severo control por parte del Estado para que sea posible el cumplimiento de las altas finalidades educativas del país.¹⁹¹

Por otra parte, el artículo de Julio Tobar manifiesta explícitamente el conflicto de la *REE* con las reformas educativas del Velasquismo. Los docentes laicos tuvieron malestar e inconformidad con la ley de educación, editada en el marco de dos gobiernos de Velasco Ibarra. Específicamente en 1938 y en 1946:

(...) Desarticulando el conjunto bien vertebrado de las Leyes de educación expedidas en 1938, en la segunda Administración del Dr. Velasco Ibarra se expidió una nueva Ley Orgánica de segunda Educación que se propuso como aspecto principal acabar con el bachillerato especializado y *rodear de mayores garantías a los planteles confesionales*.¹⁹²

¹⁸⁹ Carlos Altamirano, siguiendo a Bourdieu, sugiere que el campo intelectual es un espacio donde se lucha por la definición de la cultura legítima. La lucha puede ser simétrica o asimétrica, dependiendo del capital cultural, político y económico con el que cuenten los contendores.

¹⁹⁰ Julio Tobar, “Control de los establecimientos particulares de acuerdo con las leyes y prácticas actuales en el Ecuador”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°5, 1948), 35. El autor se cita a sí mismo, de su libro: “Apuntes para la Historia de la Educación Laica en el Ecuador”. Las cifras fueron transcritas a modo de texto, en el original se muestra a modo de cuadro.

¹⁹¹ Tobar, “Control de los establecimientos particulares”, 35.

¹⁹² *Ibíd.*, 37. Las cursivas siguen siendo del autor, sin embargo, resaltan la importancia que le dio Velasco Ibarra a la educación confesional.

De la misma manera, en ese artículo, se transcriben las “Leyes Orgánicas de Educación Primaria, Secundaria y Superior y el Control Educativo”. Esta fuente deja visualizar la situación legal de la educación en el país en el marco del velasquismo y los cambios que hubo entre la Ley de 1938 y la editada en 1946. Por ejemplo, el artículo 63 de la ley mencionada expresa:

Los Colegios particulares gozarán de todas las garantías constitucionales que les corresponden, y estarán sujetos, lo mismo que los Colegios oficiales, al estricto cumplimiento de lo prescrito en la Ley Orgánica, Plan de Estudios, Reglamentos y Programas Oficiales.¹⁹³

En definitiva, se puede observar dos cosas: primero, la edición de la ley benefició a la educación confesional y sirvió de impulso para la proliferación de planteles particulares. Segundo, y corroborando lo planteado por Terán y Soasti, la organización del Magisterio Nacional Laico, y su influencia política e ideológica, impidió que la educación confesional estuviese libre del control del Estado. No obstante, en la revista se siguió expresando inconformidad. Al respecto Tobar arguye que:

(...) los planteles privados, particularmente los confesionales, marchan tan a su arbitrio, que más parece que constituyen un Estado independiente (...) los planteles religiosos son los que hacen gala de absoluta indisciplina frente al cumplimiento de las Leyes, Planes de Estudios y Reglamentos de Educación. En cuanto a los planteles laicos, se ciñen a las normas legales sobre todo porque con ellos no hay la tolerancia que se observa con los confesionales y porque están servidos por elementos acostumbrados a cumplirlas.¹⁹⁴

En el párrafo precedente, se observa el malestar del grupo con respecto a la libertad de la educación confesional. Además, se deja entrever la representación que tuvieron referente a los planteles privados. Desde su juicio, la educación particular era indisciplinada frente a las leyes educativas. Por el contrario, presentaron al laicismo como entidad respetuosa de las normativas y obediente a las leyes del Estado secular. Los intelectuales pedagogos lucharon por obtener prestigio y posicionamiento moral a través de la adjudicación de ser los constructores de la “cultura nacional”. El concepto de “cultura nacional” parece ser el punto de encuentro en la revista. Es decir, es usado por los articulistas como una “comunidad de sentido”.¹⁹⁵ Por ejemplo:

¹⁹³ Tobar, “Control de los establecimientos particulares”, 37. La ley es reproducida en las páginas de la revista.

¹⁹⁴ *Ibíd.*, 39. Para ver más inconformidades, de los intelectuales pedagogos con respecto a la educación particular y confesional, véase: pág. 39-40-41, del número 5 de *Revista Ecuatoriana de Educación*.

¹⁹⁵ En efecto, la “cultura nacional” fue la categoría central frente a la lucha con la educación confesional. En la revista se la utilizó constantemente. Sin embargo, no quiere decir que sea la única

De igual manera, el aporte del maestro laico y del normalista, es especial, en la obra de la **cultura nacional** es indiscutible (...) El normalismo laico (...) ha luchado con abnegación y fe en la implantación de las ideas y principios del liberalismo.¹⁹⁶

Por otra parte, *REE* se trató de diferenciar de la educación confesional por medio de una explicación de clase:

La justicia es aún más notoria cuando recordamos que muchos de estos Colegios *laicos* educan a masas de trabajadores o empleados; situación (...) distinta (...) de Colegios confesionales (...) que funcionan con el apoyo económico de las clases adineradas.¹⁹⁷

El parangón que realizan con respecto a las clases sociales apunta a que la educación laica trabajó en beneficio de las clases populares, ergo, buscó su progreso y el del país. De manera opuesta, la educación confesional tuvo como objetivo educar a los hijos de las clases acaudaladas, sin realizar un aporte importante a la nación. La diferencia económica se reflejó en el estado material de los inmuebles educativos: “Gran parte de las escuelas oficiales son incompletas; en cambio, las particulares confesionales son completas y están ubicadas en los centros importantes”¹⁹⁸. Esta batalla permite ver tensiones ideológicas, pedagógicas y económicas en el Ecuador de la época. La Constitución de 1946, también refleja esas disputas:

El Art. 171 de esta Constitución (...) fija los principios y regula las bases fundamentales de nuestra educación. Como en los anteriores casos nos circunscribimos a las disposiciones atinentes a la **libertad de enseñanza y de educación**, que son las siguientes: “La educación de los hijos es deber y derecho primario de los padres o de quienes los representen. El Estado vigilará el cumplimiento de este deber y facilitará el ejercicio de este derecho”. “La educación y la enseñanza, dentro de **la moral** y de las instituciones republicanas, son libres”. “El Estado respetará el derecho de los padres de familia o de quienes los representen para dar a sus hijos **la enseñanza que a bien tuvieren**”.¹⁹⁹

categoría que de sentido al impreso. Se puede decir que las temáticas publicadas en *Revista Ecuatoriana de Educación* estaban dentro de una comunidad de sentido. Esta estuvo asociada con las ideas de la escuela nueva, la alfabetización, la educación para los adultos, la educación rural e indígena. Todo dentro de un gran marco: buscar la educación para el desarrollo. En efecto, hubo consensos sobre los discursos que escribían en los artículos de la revista, ya que estaban ligados a esa comunidad de sentido y esta última responde a tiempos históricos determinados.

¹⁹⁶ Gonzalo Rubio Orbe, “La vida de la escuela y el laicismo”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1, 1947), 94

¹⁹⁷ Tobar, “Control de los establecimientos particulares”, 21. Las cursivas son mías.

¹⁹⁸ *Ibíd.*, 35.

¹⁹⁹ Emilio Uzcátegui, “La libertad de enseñar y la de educar en nuestras Constituciones”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°5, 1948), 53-54. Las negritas son para resaltar los discursos que impulsó Velasco Ibarra con respecto a la educación.

El artículo 171 de la Constitución de 1946 expone el ideal de la “libertad de enseñanza” que promulgó el velasquismo. A su vez, eximió al Estado de la responsabilidad de la educación, dejando a los padres la potestad para decidir lo “conveniente” para sus hijos. Es decir, “para los constituyentes ecuatorianos de 1946 el papel del Estado en la educación es muy secundario”²⁰⁰. No obstante, los intelectuales pedagogos estuvieron conscientes de que el laicismo consolidó su hegemonía educativa y que las decisiones de los constituyentes, con respecto al retorno de la educación confesional, fueron moderadas: “El laicismo parece haberse consolidado tan fuertemente en el país que aún la Asamblea Conservadora de 1946 hubo de reconocerlo y consagrarlo como principio constitucional”²⁰¹.

La disputa entre el laicismo y el confesionalismo se visualiza en las páginas de la revista como un debate político. Empero, ese momento histórico de lucha ideológica-educativa es un acontecimiento. Siguiendo a Foucault, aparte de que hay acontecimientos importantes y acontecimientos mínimos hay otros de duración completamente diferentes (pueden ser de corta duración, de mediana duración, o que no significaron quiebres políticos importantes).²⁰² En efecto, dicho suceso no ha sido abordado por la historiografía ecuatoriana como un acontecimiento importante. Salvo el artículo de Terán y Soasti,²⁰³ sobre la educación del proyecto velasquista, los historiadores no se volcaron a ese estudio. Por tanto, darle la importancia al debate -desde las páginas de la *REE*- vuelve a sacar a la luz el conflicto como un acontecimiento que debe ser estudiado, mediante las condiciones de posibilidad de sus propios actores y en el marco de la comunidad de sentido en el que el impreso construyó su discurso.

Por otra parte, la revista señaló que el laicismo no intentó imponerse como un totalitarismo educativo, al contrario, permitieron el funcionamiento de la educación confesional –a lo largo de esos cincuenta años- pero al margen de la educación oficial: “El actual sistema no ha impedido ni impedirá la enseñanza de religión y catecismo ni las prácticas religiosas en los planteles de educación. Lo que ha obstado es el desarrollo y evolución de la educación”²⁰⁴. *REE* combatió la educación propuesta por el velasquismo,

²⁰⁰ Uzcátegui, “La libertad de enseñar y la de educar”, 54.

²⁰¹ Emilio Uzcátegui, “Un tema largamente debatido: la libertad de educar”, (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°5, 1948), 7.

²⁰² Foucault, *La arqueología del saber*, 11,12.

²⁰³ Terán y Soasti, “La educación y el proyecto educativo”.

²⁰⁴ Uzcátegui, “Un tema largamente debatido”, 7.

debido a que la “libertad de enseñanza” frenaba la educación en una época en el que el hubo un impulso de las corrientes pedagógicas, a través de nuevos modelos educativos.

En definitiva, el velasquismo intentó imponer su modelo educativo moralizante. Empero, la agencia política y la influencia educativa del Magisterio Laico ayudaron a frenar los intentos de restauración de la educación confesional, apoyada por el Estado. Sin embargo, se debe tener en cuenta que Velasco no quería desmontar la educación laica por completo; su afán era reconceptualizarla.²⁰⁵ Para el mandatario la “moral” fue el eje vertebral de su pensamiento educativo. No obstante, el Magisterio Nacional Laico no quiso perder poder debido a que se sentían los portadores de una “cultura nacional” que había que defender. *REE* se valió de la categoría “cultura nacional” para convertirla en su punto de encuentro y de sentido en la construcción de su discurso en una lucha ideológica que -de ganarla- los posicionaría definitivamente como los titulares del saber establecido.

Entre esas tensiones políticas, educativas e ideológicas la *REE* es una fuente primordial para el análisis de dicho momento histórico. En sus páginas se vislumbra el malestar de los intelectuales pedagogos con respecto a la imposición de una educación que, desde su concepción, era conservadora. Una de las preguntas que guío este capítulo sugiere ¿Por qué apareció una temática y un discurso, en un momento dado y no otro? El impreso responde que la disputa ideológica y política entre los maestros laicos y la educación confesional solo pudo existir en ese momento histórico. Primero, porque la organización del magisterio era fuerte. Segundo, porque los intelectuales pedagogos ya se habían ganado un lugar en la esfera pública quiteña. Tercero, porque en el gobierno de Velasco Ibarra el grupo sintió una amenaza real. Cuarto, y último, por la posibilidad de escribir su malestar desde las páginas de la revista.

Además, *REE* es una fuente para la historia intelectual y de la educación debido a que permite visualizar dos cosas: las categorías y conceptos que utilizaron los intelectuales pedagogos para darle sentido al impreso y la historia de la educación vista desde la autorrepresentación de los maestros laicos. Por último, concuerdo con Terán y Soasti: el segundo velasquismo, y su política educativa, dejó evidenciar la fuerza intelectual e institucional del normalismo.

Por tanto, y al reconocer su poder, el mandatario quiso despolitizar a la educación laica; al no lograrlo en su totalidad propuso la convivencia de ambos sistemas que a la larga terminó profundizando la estratificación de la educación.²⁰⁶ El discurso moralizante

²⁰⁵ Terán y Soasti, “La educación y el proyecto educativo”, 52.

²⁰⁶ *Ibíd.*, 55.

y de libertad de enseñanza del caudillo chocó con la idea de “cultura nacional” que simbolizaba el magisterio nacional laico. En torno a esas dos visiones del mundo, hubo avances y retrocesos para el laicismo. De ese modo, las corrientes pedagógicas nuevas no se detuvieron. Al contrario, se fusionaron con pedagogías internacionales y proyectos educativos se expandieron en el Ecuador gracias a organismos como la UNESCO que, dentro del marco de la globalización, propusieron una educación para el progreso. Basada en planes de alfabetización, educación para adultos e indígenas y planes técnicos que concibieron a la instrucción como inversión en *capital humano*.

2. La UNESCO como marco de globalización del pensamiento educativo en la *Revista Ecuatoriana de Educación: alfabetización, educación de adultos y otras agendas en el marco del desarrollismo*

Cuando finalizó la Segunda Guerra Mundial (1945) surgieron organismos que empezaron a caminar hacia la “globalización”, la industrialización y la búsqueda de un mundo sin conflictos bélicos. En ese contexto, diseñaron políticas en el marco de la Guerra Fría. Para el continente americano supuso el inicio de una nueva era desarrollista, auspiciada por organismos como la CEPAL y la UNESCO. Estas instituciones promovieron el intervencionismo de los Estados en políticas de desarrollo económico y social, a través de estrategias planificadoras.²⁰⁷

La UNESCO se creó el 16 de noviembre de 1945 con la intención de contribuir a la seguridad y la paz del mundo. Por tanto, sus medios para cumplir su propósito fueron la ciencia, la cultura y la educación. Buscó, entre otras cosas, la modernización y el progreso de las naciones en el marco del pacifismo. Para este organismo la educación fue un instrumento fundamental para el progreso de los pueblos. En ese sentido, apoyaron la alfabetización y la educación elemental en los países subdesarrollados. El Ecuador fue parte de los países que se adhirieron a esta entidad y varios intelectuales pedagogos trabajaron ahí. Asimismo, *REE* fue el instrumento para reproducir las resoluciones de la UNESCO y las agendas educativas que se propusieron para América Latina.

En palabras del director de la *Revista Ecuatoriana de Educación*: “Cada día parece más premiosa la necesidad de agrupar a las Naciones en un movimiento defensor y propulsor de la Educación, de la Ciencia y de la Cultura, y se revela más imperioso el deber de salvar los atributos intelectuales, morales y sociales de la humanidad. He aquí la

²⁰⁷ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 2.

razón de ser de la UNESCO”²⁰⁸. Su propósito fue “contribuir a la paz y seguridad mundiales sirviéndose de la educación, la ciencia y la cultura, como las tres herramientas más eficaces de promover y garantizar el entendimiento y la justicia universales a la vez que los fundamentos derechos y libertades humanas”²⁰⁹. Ahora bien, “se dice que el organismo tuvo su origen en la invitación de los Ministros de Educación de las Naciones Aliadas, que dio como resultado la conferencia celebrada en Londres el mes de Noviembre de 1945”²¹⁰. Una de sus resoluciones más importantes fue:

(...) los Estados signatarios de la presente Constitución, convencidos de la necesidad de asegurar a todos amplias e iguales oportunidades para la educación, la investigación sin restricciones de la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y conocimientos, resuelven desarrollar y multiplicar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que se comprendan mejor entre sí y de que adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas.²¹¹

De esa manera, se creó las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. “Con el fin de alcanzar, mediante la cooperación de las Naciones del mundo, en los dominios de la educación, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad”²¹². Conviene señalar algunas de las actividades de la UNESCO transcritas en *REE*:

Fomenta(r) por intermedio de la educación elemental, la elevación de los niveles de vida, particularmente **en las regiones menos industrializadas**, y presta(r) especial atención a la **salubridad**, los medios de ganarse la vida y la lucha contra el **analfabetismo**. Además, estimula(r) la colaboración entre los hombres de ciencia poniendo a su disposición informes respecto a los últimos **descubrimientos científicos** (...) estimula(r) el conocimiento recíproco de los pueblos de distintos países por todos los medios de comunicación disponibles, como, por ejemplo, las películas cinematográficas, la radio, la prensa y las publicaciones, y por medio de actividades tales como el intercambio de personalidades destacadas. Fomenta(r) **la difusión de cultura** por medio del intercambio internacional de publicaciones y obras de arte.²¹³

²⁰⁸ Emilio Uzcátegui, “La organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°9, 1950), 4.

²⁰⁹ Emilio Uzcátegui, “Progresos en la educación de adultos”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949), 3.

²¹⁰ Uzcátegui, “La organización de las naciones unidas”, 5.

²¹¹ *Ibíd.*, 6, resolución de la UNESCO transcrita en el artículo de Uzcátegui.

²¹² *Ibíd.*

²¹³ Uzcátegui, “La organización de las naciones unidas”, 9. Las negritas resaltan las características importantes del periodo histórico. Las cursivas son mías, las letras entre paréntesis para agregar sentido.

La UNESCO buscó, por medio de su inversión en educación, el desarrollo y la industrialización en los países subdesarrollados. Sin embargo, tuvieron conciencia de la problemática del analfabetismo en América Latina y otros continentes considerados del “tercer mundo”. Por tanto, una de las resoluciones del organismo fue ayudar a combatir el analfabetismo. A su vez, la entidad consideró que el anhelo de industrialización tenía que ir acompañado del progreso científico. En el contexto ecuatoriano, en los años cuarenta, el transformado panorama social urbano planteó nuevos retos a la educación pública, a los que se sumaron las necesidades de atención a la población rural, sobre todo indígena y excluidos de los beneficios de la enseñanza.²¹⁴

La educación necesitó apuntar a la incorporación de los métodos científicos, asimismo, requirió de técnicos y personas capacitadas para la vida industrial. Se resaltó, también, la importancia de la comunicación en una sociedad postconflicto bélico. Las películas, la radio y la prensa fueron medios de comunicación masivos que buscaron unificar a las personas del mundo y, de esa manera, construir una sociedad interconectada. El contexto mencionado está vinculado intrínsecamente con la globalización. En ese escenario, los organismos internacionales como la CEPAL y la UNESCO trataron de desarrollar políticas de desarrollo económico por medio de estrategias planificadoras. El Ecuador se adhirió a estos planes desarrollistas. Ossenbach sugiere que el nuevo discurso economicista, desarrollista y planificador, que se impulsó en toda Latinoamérica, encontró importantes auspiciadores en los gobiernos de Velasco Ibarra y Galo Plaza Lasso.²¹⁵

Gabriela Ossenbach señala que, si bien el velasquismo de los años treinta y primeros años cuarenta puede inscribirse en el marco de un reformismo social nacionalista, el nuevo panorama latinoamericano –sobre todo a partir de los años cincuenta- se vio fuertemente condicionado por la acción de organismos internacionales y por la adhesión de los países a sus recomendaciones y requisitos.²¹⁶ Por lo tanto, la educación también tuvo que seguir la marcha del progreso técnico y científico. Tal como se mostró en el primer capítulo, los intelectuales pedagogos de la *REE* fueron parte de las comisiones de este organismo internacional. Existió la concepción de que, si no se estaba a favor de la educación para el progreso, se estaba en contra de ella. Esta premisa, para un grupo de intelectuales científicos maduros -como los de la revista- fue sumamente

²¹⁴ Ossenbach, “La educación en el Ecuador...”, 5.

²¹⁵ *Ibíd.*, 2-6.

²¹⁶ *Ibíd.*, 1.

importante; debido a que ellos se autorrepresentaban como los dueños de los saberes científicos del país.

El Art. 7° de la Constitución de la UNESCO previene que todos los Estados miembros deben dictar las disposiciones apropiadas a su situación particular, con el objeto de asociar a la Organización los principales grupos nacionales que se interesen en los problemas de la educación, la investigación científica y la cultura, constituyendo, de preferencia, una Comisión Nacional, en la que estén representados ampliamente el Gobierno y los grupos citados. Hasta fines de Agosto de 1949, de 48 miembros de la UNESCO, 36 países, **entre ellos el nuestro**, habían logrado organizar las **Comisiones nacionales**.²¹⁷

Los maestros ecuatorianos asistieron a los congresos del organismo. La estructura de las comisiones nacionales -para el caso Ecuador- debía organizarse de la siguiente manera:

El Ministro de Educación Pública, quien la presidirá, El Senador funcional por la Educación Pública oficial, Un representante del Ministerio de Relaciones Exteriores, El **Presidente de la Casa de la Cultura Ecuatoriana**, El Subsecretario de Educación Pública, Un miembro del Consejo Nacional de Educación, designado de este organismo, Un representante de la enseñanza Particular, El Presidente de la Casa de la Cultura, Núcleo del Guayas (...) Un representante de las Universidades de la República (...).²¹⁸

El primer secretario ecuatoriano de la Comisión Nacional fue el Dr. Rafael Alvarado. Él se preocupó por dar a conocer el accionar del organismo y lo hizo a través de la radio de la Casa de la Cultura Ecuatoriana.²¹⁹ Además, el presidente de la CCE, Benjamín Carrión, fue parte de la Comisión Nacional. Este último puso a disposición de la Comisión Nacional la radio y la *REE* para difundir los itinerarios de actividades de la UNESCO. Es decir, la CCE fue un medio para la transmisión de planes educativos, en el marco de un programa político internacional en el que los organismos jugaron un papel protagónico.

REE creyó un deber dedicar este número (9) como homenaje a la fructífera labor de la UNESCO y espera que, a través de sus páginas, los educadores ecuatorianos (...) se formarán un concepto claro de las finalidades y proyecciones del organismo supremo de la cultura universal (...).²²⁰

²¹⁷ Uzcátegui, “La organización de las naciones unidas...”, 10-11. Artículo 7 de la Constitución de la UNESCO reproducido en el artículo de Uzcátegui.

²¹⁸ *Ibíd.*, 12-13. Art. 3 de la Constitución de la UNESCO, transcrito en el artículo de Uzcátegui.

²¹⁹ Uzcátegui, “La organización de las naciones unidas”, 13.

²²⁰ *Ibíd.*, 15.

Probablemente, la finalidad de *REE* al reproducir los acontecimientos celebrados en la UNESCO fue alinearse con un organismo de educación internacional que apuntaba a la construcción de una educación y una cultura universal. En ese sentido, la revista y sus intelectuales no podían quedar fuera de este cambio educativo. Por tanto, el impreso aplaudió la labor de este organismo internacional y, además, algunos intelectuales se vincularon a la entidad. Por otro lado, tanto en las páginas de la revista como en las conferencias de la UNESCO, se denota un discurso científicista, un afán por la alfabetización, por la educación de los adultos y por la creación de una cultura nacional. Era un saber pedagógico que se estaba gestando alrededor de una institución internacional. Una disciplina que, en palabras de Foucault, planteó unos modelos científicos que fueron admitidos, institucionalizados, transmitidos y enseñados como ciencias²²¹ en las escuelas y colegios de América Latina. Por tanto, los planes de alfabetización y de educación para los adultos fueron mecanismos para la imposición de los intereses de una educación técnica encaminada a la búsqueda del desarrollo, desde una institución determinada.

Sobre la educación de los adultos y la alfabetización indígena

La UNESCO consideró fundamental el establecimiento de una educación universal y para todas las edades. Desde *REE* se mencionó que el organismo creyó “que el fin de las guerras se alcanzaría haciendo que todos los hombres fueran capaces de discernir, evaluar y controlar por sí mismos en la más amplia escala las diversas fuerzas que obran sobre sus vidas. Y se concluyó que la educación no debía circunscribirse a niños y adolescentes, sino a los hombres en su totalidad”²²². Como respuesta a esta problemática, a fines de 1947, la entidad realizó una Conferencia general en la ciudad de Caracas. La Unión Panamericana ofreció cinco volúmenes que se refieren a la alfabetización y educación de adultos, educación rural, educación vocacional, formación de maestros y educación para la paz.²²³

En ese sentido, el Congreso de Caracas propuso algunas soluciones para la educación de adultos:

Se ha establecido que la lucha contra el analfabetismo no se ha de enfocar *solo* en la población escolar, sino que ha de comprender a las grandes masas de adultos no sólo por

²²¹ Foucault, *La arqueología del saber*, 299.

²²² Uzcátegui, “Progresos en la educación”, 3.

²²³ *Ibíd.*, 4.

el valor que esto representa para los adultos, sino por la benéfica influencia que ejerce en los menores el adulto alfabetizado. *También*, tiene por objeto proporcionar a los hombres y mujeres una vida más amplia y feliz de acuerdo con su medio ambiente variable, desarrollar los mejores elementos de su propia cultura, y lograr el progreso económico y social que les permita ocupar el lugar al que tienen derecho en el mundo moderno para realizar así el anhelo de las Naciones Unidas de vivir en paz unos con otros.²²⁴

Para cumplir con el propósito de alfabetizar a los adultos, la UNESCO propuso: la creación de una conciencia cívica, uniformar las cartillas de alfabetización, fomentar el use del cine, el teatro, las proyecciones y un personal apto y preparado para la labor alfabetizadora.²²⁵ Esta agenda educativa se la puede percibir como prácticas de disciplinamiento que encuentran su raigambre en la incorporación social, las reglas normativas de cada país, las normas que plantea el trabajo industrial y la moral burguesa²²⁶ -en este caso la cultura universal-. Pero ¿por qué si la UNESCO y la *REE* plantearon la incorporación de los adultos a la educación, se habla de incorporación social? La respuesta no radica en la intención, sino en las formas de llevar a cabo los programas educativos. Proyectos que se visualizaron en clave de incorporar el “indio” a la nación para capacitarlo en las exigencias y necesidades de un mundo occidental y globalizado.

En los países con población rural predominantemente indígena, la consideración del *pueblo o la masa* como nuevo sujeto histórico dio origen a ciertos discursos reformistas que aludieron a los indios, denunciando su lamentable situación y proponiendo fórmulas para su incorporación al progreso y la modernidad.²²⁷ La UNESCO tuvo un pensamiento tecnocrático y concibió a la educación como inversión de *capital humano*. En ese sentido, sus estudios con respecto al analfabetismo en Latinoamérica arrojaron cifras altas, con respecto a la falta de educación para los adultos indígenas. En efecto, el organismo -al igual que los indigenistas del momento- propuso políticas de reforma social; encaminadas a mejorar las condiciones de vida del indio. La intención fue posibilitar a los indígenas el acceso a la educación, considerada como instrumento esencial para la modernización de la vida rural.²²⁸ Los proyectos de mestizaje tuvieron un objetivo económico. Por un lado, educar al indio para que se incorpore como fuerza de

²²⁴ Uzcátegui, “Progresos en la educación”, 4.

²²⁵ *Ibíd.*, 4-5. Paráfrasis.

²²⁶ Foucault, *La arqueología del saber*, 300.

²²⁷ Gabriela Ossenbach, “Las relaciones entre el Estado y la Educación en América Latina durante los siglos XIX y XX”. (*Docencia*, N°40, mayo de 2010), 29.

²²⁸ Ossenbach, “Las relaciones entre el Estado”, 29.

trabajo al desarrollo de las naciones. Por otro, introducirlos al modelo económico de mercado; para que consumieran los productos del mundo globalizado.

En el Ecuador la educación de los adultos estuvo al mando de las Escuelas Nocturnas. En 1927 la Dirección de Estudios de Pichincha fundó algunas escuelas rurales y estimuló a los maestros para que enseñaran a leer a los mayores. A su vez, la obra de alfabetización la emprendieron dos instituciones no estatales: la Unión Nacional de Periodistas en la Sierra y la Liga de Enseñanza de Alfabetización.²²⁹ Es decir, las ideas de la alfabetización y brindar educación a la población mayor no fueron exclusivas de la UNESCO. Al contrario, fue un marco general de pensamiento en el que se adscribían los actores históricos de ese momento determinado. El ideal de progreso y de educación universal fue un consenso por parte de los intelectuales y los Estados que creían que no había otro camino para el desarrollo que el de la educación, la alfabetización y la cultura. Las políticas desarrollistas generaron un aumento en la escolarización de todos los niveles, se amplió la cobertura educativa en los medios rurales y se promovió la escuela pública obligatoria. De manera similar, se llevaron a cabo importantes iniciativas de alfabetización para adultos e indígenas; todo dentro de un pensamiento economicista y tecnocrático que consideró a la educación como inversión de *capital humano*.²³⁰

El intento de la UNESCO por alfabetizar a los indígenas tuvo dos intenciones: por un lado, se buscó incorporar a los indígenas a la cultura occidental y a la vida nacional de los países y, por otro, se alentó la escuela rural como un medio para impulsar labores agroindustriales. La *REE* pensó de manera similar:

El indio es tan capaz de aprender como cualquier otra persona (...) ya no se habla de incorporarlo a la cultura (...) se habla de algo más efectivo como es “la incorporación a la vida nacional” (...) *Además se recomienda la forma indirecta de castellanización que (...) consiste en alfabetizar a los núcleos indígenas en su propia lengua, empleando hasta donde sea posible los mismos signos del alfabeto castellano, con el objeto de que una vez alfabetizados puedan leer cualquier material escrito en castellano.*²³¹

Con respecto a la enseñanza del castellano, Uzcátegui señaló:

El campesino ecuatoriano (...) necesita hablar español, que es el idioma oficial y el hablado por el más alto porcentaje de pobladores ecuatorianos. El indio (...) necesita hablar español (...) es completamente erróneo creer que se enseñe en quichua, como lo dictaminó con la más sana intención, pero sin base real ni pedagógica, la mejor de nuestras

²²⁹ Uzcátegui, “Progresos en la educación de adultos”, 11. Paráfrasis.

²³⁰ Ossenbach, “Las relaciones entre el Estado”, 30.

²³¹ Uzcátegui, “Progresos en la educación de adultos”, 5.

constituciones la de 1945. Hay que enseñar en español, porque el indio necesita del español para entenderse con todos y para poder aprender lo mucho que les hace falta.²³²

Si bien la educación indígena fue pensada en términos de incorporación social a la nación, el castellano fue la herramienta esencial para ese cometido. Varios intelectuales pedagogos simpatizaron con el indigenismo. Por ejemplo, Reinaldo Murgueytio fue director del primer Colegio Normal Rural y Gonzalo Rubio Orbe llegó a convertirse en Director del Instituto Indigenista Interamericano en México.²³³ Kim Clark menciona que los indigenistas elaboraron, en ocasiones, políticas públicas de incorporación social del indio a la nación. Empero, fueron más importantes en la construcción de los imaginarios sobre los indios.²³⁴ En todo caso, ya no se entendía a la educación indígena en clave civilizatoria, como en la década de los veinte. Al contrario, en los cuarenta se trató de unificar a los indios y a los mestizos en torno a la “ecuatorianidad”. Los intelectuales de la revista tuvieron influencias del pensamiento indigenista. Uno de los personajes que más simpatizó con el indigenismo y lo propuso como marco de pensamiento de la CCE fue Benjamín Carrión. Él propuso la construcción de un modelo cultural basado en la ideología del mestizaje, para edificar una cultura nacional. Además, en la década de los cuarenta el indigenismo fue el pensamiento hegemónico para los intelectuales. Un reflejo de ello es la creación de instituciones como la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la fundación del Instituto Indigenista Interamericano, entre otras instituciones que se preocuparon por “la cuestión del indio”.²³⁵

Queda manifiesto el interés de los Estados-nación por incorporar a los indígenas dentro de los límites de su cultura. El castellano sirvió como vehículo para homogeneizar a los habitantes de un territorio dentro de una misma lengua. Las prácticas discursivas, vistas en *REE*, fueron necesarias -en ese momento- para la instauración de una ciencia²³⁶ que se erigía en base a la cultura nacional blanco-mestiza. En consecuencia, la representación que desde el impreso se hizo de los indígenas apuntó a consolidar en los imaginarios la idea de que tenían que educarse, pero esa educación se realizaría en las reglas del juego de la educación de occidente y con el lenguaje “principal” de cada estado

²³² Emilio Uzcátegui, “Necesidades del campesino ecuatoriano que deben ser resueltas por la Escuela”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°3, 1948), 15.

²³³ Clark, “La medida de la diferencia”, 115.

²³⁴ *Ibíd.*

²³⁵ Rodríguez Albán, *Cultura y política en Ecuador*, 88-91.

²³⁶ Foucault, *La arqueología del saber...*, 300. Foucault se realiza la siguiente pregunta que sirve para la explicación de este párrafo: ¿No son las prácticas discursivas, cuya complicidad de los sujetos sociales que las utilizan, necesarias para la instauración de una ciencia y de un modelo de disciplinamiento?

nación. Por lo tanto, si querían instituir la educación como una ciencia, para su incorporación nacional, los discursos tenían que demostrar las “falencias” del “indio”, en comparación con la “superioridad” del modelo educativo occidental. La siguiente fotografía publicada en la revista es una muestra de ello:



El tipo de alumno de Escuela predial. Viste ropa achicada; lleva un sombrero napoleónico y en la bolsa va la comida, porque su casita está bien lejos. Dejó el pastoreo de las ovejas a su hermanita menor que no pudo ir a la Escuela

Tres simpáticas “longuitas” que por primera vez tienen un libro en sus manos. Rien de las láminas a colores y suponen que debe ser muy hermoso saber qué dice el libro inicial de una nueva vida espiritual

Figura 4: Fotografía de indígenas en la *Revista Ecuatoriana de Educación*.

Fuente: *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°3, 1948, p.69

Las políticas educativas que propusieron los organismos internacionales buscaron la consolidación de una cultura occidental, con la intención de alcanzar el progreso en oposición al subdesarrollo. La UNESCO y las élites de los países subdesarrollados creyeron que las personas de la ruralidad, después de entrar en contacto con el modelo educativo, automáticamente adoptarían y conservarían la cultura blanco-mestiza y con eso se llegaría a homogeneizar la cultura nacional²³⁷ y alcanzar el ansiado desarrollo.

Educar a los adultos indígenas fue fundamental para la UNESCO. Tanto para este organismo internacional, como para los Estados-nacionales, esta población fue considerada como un estancamiento para el desarrollo del país. Es pertinente señalar que los indigenistas consideraban que el “indio” era un peso muerto para el progreso nacional.

²³⁷ Sinnardet, “Nación y educación en el Ecuador”, 112. La educación fue un vehículo para incorporar a las masas a la nación, tanto en lo económico, en lo político y lo cultural.

Además, creían que eran “miembros pasivos” de la nación o que vivían en una existencia vegetativa.²³⁸ Kim Clark resalta que una de las preocupaciones de los indigenistas fue que el indio no consumía los productos que circulaban en el mercado nacional. Por tanto, se requería una mejora en sus condiciones de vida; de tal forma los indios abandonarían su existencia “vegetativa” en favor de una participación en la economía nacional como consumidores.²³⁹ La visión occidental y urbana los infantilizó y, además, los consideró como sujetos que debían ser reformados para su ingreso a la sociedad blanco-mestiza, a la vida nacional y, por último, a su modelo económico. Siendo así, es común observar en los discursos de la época alusiones a que los indígenas eran alcohólicos, no tenían cultura, ni anhelos por alcanzar el desarrollo y la civilización:

Todo ser humano precisa de distracciones, de recreo y cuando no los tiene en forma decente y normal acude a las más grotescas y perniciosas. El alcoholismo, de tan vasta extensión en el campesino, es originado por la absoluta ausencia de recreación. La escuela rural debe enseñar al campesino a distraerse sana y honestamente.²⁴⁰

Tanto la UNESCO como los intelectuales de *REE* creyeron fundamental la educación para los indígenas. Los primeros desde políticas desarrollistas y los segundos desde el indigenismo. En ese modelo científico institucionalizado, la incorporación social de los adultos indígenas a la educación fue pensada en términos economicistas y de reformas morales. La agenda de los organismos internacionales para la planificación y el progreso contenía programas que buscaban un nuevo disciplinamiento educativo. En ese sentido, la escuela y los colegios apuntaron a una nueva educación que preparase a los alumnos para un mundo en constante cambio tecnológico. Por tanto, se requería de personas alfabetizadas, incluso para las labores industriales “más simples”.

En el aspecto económico, la educación de los adultos en la ruralidad tuvo el objetivo de modificar el modo de producción agrícola manual por una producción más avanzada. El objetivo fue implementar la agroindustria. En *REE*, se propuso que la educación en la ruralidad tenía que apuntar a mejorar las técnicas agroindustriales:

(...) se ha de procurar –a más de suministrar una seria y adecuada educación agrícola que permita cuidar y seleccionar mejor las semillas, las plantas, los animales y los métodos de cultivo- proporcionar también una educación manual y artística que cree habilidades especiales para que los campesinos satisfagan mejor sus necesidades y sientan otras superiores y que les prepare en pequeñas industrias (...) la escuela con profundo sentido

²³⁸ Clark, “La medida de la diferencia”, 116.

²³⁹ *Ibíd.*

²⁴⁰ Uzcátegui, “Necesidades del campesino ecuatoriano”, 17.

rural ha de significar algo más que escuela con rudimentos agrícolas. Ha de ser escuela agroindustrial. Esta será la orientación verdaderamente práctica que se le debe dar *a los indígenas* para que mejoren las condiciones económicas.²⁴¹

En conclusión, la educación para los adultos tuvo varios objetivos principales. Por tanto, señalaré algunos: primero, alfabetizar a las personas mayores ya que podían colaborar con el progreso económico de los pueblos. Segundo, incorporar a los indígenas a los estados-nación dentro de un mismo horizonte lingüístico y cultural. Tercero, implementar una educación agroindustrial para impulsar el avance de la ruralidad, en clave del progreso económico. En efecto, las campañas de alfabetización fueron fundamentales para cumplir este propósito y la entidad colaboró decididamente en esta empresa. Por su parte, en *REE* se reprodujo las labores del organismo y en sus discursos se evidencia su adhesión a esas agendas. No obstante, aquello fue parte de un proyecto más amplio que para la época estaba en auge y lo abanderó la UNESCO: generar una educación técnica para alcanzar la industrialización en los países subdesarrollados. En paralelo, los intelectuales pedagogos reformularon el paradigma educativo ecuatoriano. La revista nos permite comprender este fenómeno.

3. Un recambio en el paradigma educativo ecuatoriano: la Escuela Nueva como ruptura con la educación positivista herbartiana

Edmundo Carbo en un artículo de la *REE* señaló que, a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en el Ecuador, las ideas que guiaron el pensamiento educativo de los maestros, e inspiraron su práctica en las escuelas, fueron las preconizadas por educadores como Pestalozzi y Froebel o por filósofos como Herbart.²⁴² Sin embargo, los cambios económicos mundiales y las apuestas por la industrialización del país requirieron de reformas educativas. Se necesitó que la escuela se convirtiera en un lugar de especialización, asimismo, se precisó de personas con técnicas hábiles para el nuevo mundo laboral. Por tanto, se adoptó los postulados de la Escuela Nueva; esta buscó implementar nuevas técnicas de enseñanza, impulsar el conocimiento científico, fomentar la defensa de la democracia y demás. El principal exponente de esta corriente pedagógica, y el más leído en el Ecuador, fue el pedagogo John Dewey²⁴³. En la *REE* se simpatizó con

²⁴¹ Uzcátegui, “Necesidades del campesino ecuatoriano”, 15.

²⁴² Edmundo Carbo, “Influencias de las ideas pedagógicas de Dewey en la educación nueva”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949), 120.

²⁴³ John Dewey nació en Estados Unidos el 20 de octubre de 1859. Fue uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo y la figura más representativa de la pedagogía progresista. Según él, solo se podría alcanzar la plena democracia a través de la educación.

sus ideas, de hecho, fueron ampliamente difundidas y reproducidas. Por otro lado, el acelerado proceso de industrialización precisó de cambios educacionales, y así lo anotó Edmundo Carbo:

(...) el siglo XX seguía de forma acelerada el ritmo de su camino industrialista; los problemas sociales se habían hecho más complejos; la competencia, en todas las formas de vida, se agudizaban. La especialización se hacía un imperativo vital, pues las formas de trabajo habíanse multiplicado y diversificado que daban nacimiento a nuevas profesiones que reclamaban nuevas técnicas de aprendizaje y una orientación de las instituciones educativas que ya no respondían a las exigencias planteadas por la vida compleja del presente siglo.²⁴⁴

Para aquel entonces, se tornó necesario implementar un conocimiento científico que cubriese las necesidades del mundo moderno luego de la Segunda Guerra Mundial. Las reflexiones de *REE* se distanciaron de la escuela tradicional y del positivismo herbartiano. En respuesta, se adhirieron a los postulados de la escuela del pragmatismo. Primero, haré un recorrido sobre las propuestas del pragmatismo, la escuela experimental y activa que posteriormente se condensarán en un solo concepto: “Escuela Nueva”.

La escuela del pragmatismo pudo expresar, por intermedio de John Dewey, una filosofía educativa que buscó impulsar la marcha de la educación hacia el progreso.²⁴⁵ Según Edmundo Carbo, la pedagogía de John Dewey es la que más influencia ejerció en la educación moderna tanto de su país, como del mundo.²⁴⁶ Este pedagogo norteamericano criticó a la pedagogía herbartiana. Desde su punto de vista, el herbartismo estuvo diseñado para que los alumnos se limiten a escuchar y a obedecer. A su vez, las aulas eran espacios reducidos y los pupitres resultaban incómodos. En tal sentido, su crítica se orientó a la pasividad e inactividad en la que quedaban reducidos los estudiantes. Según él, esa educación no era activa, al contrario, fue pasiva en todos los sentidos.

A esta crítica de la pedagogía herbartiana se sumaron los intelectuales pedagogos de *REE*. En efecto, se decantaron por los postulados de Dewey y tomaron distancia de las corrientes educativas en las que fueron educados. Edmundo Carbo apuntaba que “(...) el niño es un ser activo por excelencia (...) tiene una verdadera sed por construir, por crear”.²⁴⁷

²⁴⁴ Carbo, “Influencias de las ideas pedagógicas de Dewey”, 120.

²⁴⁵ *Ibíd.*, 121.

²⁴⁶ *Ibíd.*

²⁴⁷ *Ibíd.*, 126.

Dewey, además, propuso que la escuela debía ser experimental y pragmática. Su intención fue convertirla en una institución donde los avances del siglo pudiesen ser transmitidos a los estudiantes con entusiasmo y, por otro lado, convencer a los alumnos de que ellos eran los sujetos esenciales para la educación. Por tanto, les correspondía participar activamente en su formación y, en efecto, consideró su educación como democrática a diferencia de la pedagogía inerte en donde la pasividad al escuchar y la dependencia del alumno al maestro no era democrática.²⁴⁸

La educación para la democracia fue adoptada por *REE*, en un momento en el que la lucha contra el confesionalismo era fuerte. En efecto, se tornó necesario recurrir a uno de los fundamentos políticos del liberalismo: “la democracia”. Aunque, ya desde la Revolución Liberal, la educación pública se institucionalizó bajo el patrón laicista; hubo fuerzas confesionales que pretendieron debilitar la institucionalidad del magisterio, como ya se señaló antes.²⁴⁹ Por tanto, recurrir a una corriente pedagógica que propuso una educación para la democracia, y para la libertad del pensamiento de los alumnos, refutó la falsa premisa del velasquismo de “la libertad de enseñanza”. Esta escondía una libertad de cultos que los intelectuales pedagogos no estaban en condiciones de aceptar.

La educación democrática sugirió que si el conocimiento es relativo no hay verdades absolutas. En consecuencia, la escuela tuvo la función de preparar a los alumnos para un mundo cambiante. “(...) la organización del ambiente escolar en forma que el niño viva y aprecie los valores de la democracia”²⁵⁰. Por otro lado, en el impreso se concibió que los pueblos sin educación son pueblos no democráticos:

De ahí que, en todo programa político de un gobierno constructivo, tiene que figurar, en primera línea, un plan de alfabetización, como fundamento de las demás conquistas cívicas económicas y culturales. ¿Cabe por otra parte, concebir siquiera vigencia de una auténtica **democracia** en pueblos de predominancia analfabética?²⁵¹

John Dewey creyó firmemente que la escuela debía ser un taller o laboratorio donde los alumnos pudiesen indagar e investigar activamente.²⁵² De esa manera, la experiencia se convirtió en el fundamento de su pensamiento educativo; en detrimento de la pasividad propuesta por el modelo educativo positivo. Los postulados de la Escuela

²⁴⁸ James Bowen, *Historia de la Educación Occidental. Tomo III El occidente moderno, Europa y el Nuevo Mundo, siglos XVII y XX*. (Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A, 2001), 525.

²⁴⁹ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 4.

²⁵⁰ Carbo, “Influencias de las ideas pedagógicas de Dewey”, 128-129.

²⁵¹ Luis F. Torres, “Campanas de Alfabetización en América”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949), 70.

²⁵² Bowen, *Historia de la Educación Occidental*, 525.

Activa calzaron con lo que requirió el Ecuador en los cuarenta y cincuenta, debido a su transformado panorama social urbano. La fuerte migración campo-ciudad de los años cuarenta²⁵³ requería que el Estado invirtiese en educación y, asimismo, las nacientes industrias de los cincuenta demandaban mano de obra cualificada en actividades técnicas y científicas.²⁵⁴

En ningún tiempo como el presente se ha agudizado tanto el problema y el valor de la cultura para todos los hombres de la tierra (...) La ciencia y la filosofía (...) el cine, el teatro, la revista, el periódico, el libro *todos ellos ahondan fuerzas para el futuro* y la industrialización (...) En cada Estado es inmarcesible el anhelo por el mejoramiento y la superación.²⁵⁵

Las aptitudes cualificadas y técnicas podían adquirirse mediante el método científico. Dewey propuso una secuencia de cinco pasos que denominó “el acto completo del pensamiento”: el primero es la formulación de un problema; el segundo, recopilar datos sobre las causas del problema; el tercero, pensar en una secuencia ordenada de pasos hacia una solución para construir una hipótesis y, finalmente, se comprueba si la suposición es cierta o no. En caso de que la hipótesis no se confirme se vuelve a los datos teniendo en cuenta la experiencia anterior; a esto Dewey lo llamó: “educación experimental”. En definitiva, en estos pasos la idea es la aplicación de la ciencia de laboratorio, en la escuela.²⁵⁶ El método fue puesto en marcha por el propio pedagogo norteamericano. Al respecto, Emilio Uzcátegui señaló: “Muchos pedagogos han tenido la oportunidad de visitar el laboratorio experimental de pedagogía, que no otra cosa ha sido su University Elementary School, creada a fines del siglo pasado en la Universidad de Chicago como material indispensable para su Escuela de Educación”²⁵⁷.

Este método contrariaba al positivismo herbartiano que en sus pasos sugería: preparación, presentación, asociación, generalización y aplicación. Es decir, Herbart presentó un método de instrucción para el maestro y, en oposición, Dewey propuso otro; por medio del cual el maestro pudiese ayudar al niño a solucionar los tipos de problema

²⁵³ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 5-6.

²⁵⁴ Diversos autores han sugerido que la década de los cuarenta es crucial en el inicio de las incipientes industrias en el Ecuador. De hecho, las migraciones campo-ciudad constituyeron, según Agustín Cueva, un subproletariado que -posteriormente- sería la base electoral del velasquismo. Además, sería la población desempleada que demandaría, entre otras cosas, una ampliación del sistema educativo y de las oportunidades laborales en la industria y las actividades técnicas y artesanales.

²⁵⁵ Ligdano Chávez, “Objetivos y técnicas para la alfabetización y educación de adultos”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949), 38. *Cursivas* son mías.

²⁵⁶ Bowen, *Historia de la Educación Occidental*, 527.

²⁵⁷ Emilio Uzcátegui, “John Dewey. El hombre, el filósofo, el educador”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949), 111.

que el mundo moderno conlleva.²⁵⁸ Su obra pedagógica más leída en el Ecuador fue “Democracia y Educación”²⁵⁹. El propio Uzcátegui lo resaltó:

No creo que pueda haber un verdadero pedagogo que no haya leído al menos una de sus producciones (...) como *Democracia y Educación*, *Experiencia y Naturaleza*, etc. Fuentes *esenciales* para una Ciencia de la Educación.²⁶⁰

En “Democracia y educación” argumentó a favor de la causa de la reconstrucción de la sociedad democrática y su influencia fue profunda en todo el continente americano.²⁶¹ En la siguiente cita se puede resumir el contenido de la obra:

Democracia y educación trató de ofrecer una respuesta para la base de la educación democrática. Alegaba que la escuela debía ser científica en el sentido riguroso de la palabra. La escuela debe convertirse en un laboratorio social donde los niños aprendan a someter la tradición recibida a las comprobaciones pragmáticas de la verdad (...) la escuela debe desarrollar en el niño la competencia necesaria para solucionar problemas corrientes y para poner a prueba planes futuros de acción, de acuerdo con el método experimental.²⁶²

En ese cambio educativo, Dewey, abandonó los métodos tradicionales y revolucionó la educación. La propuesta de la Escuela Nueva y Activa propuso metodologías como: el pragmatismo, la actividad de los estudiantes y la educación experimental²⁶³. Para el momento histórico en el que se encontraba la humanidad ya no alcanzaba con la educación positivista. En consonancia con lo dicho, a finales de los cuarenta e inicios de los cincuenta, Ecuador empezó a adoptar medidas de planificación del desarrollo que incluían, entre otras cosas, una ampliación de la educación pública y un recambio pedagógico. La educación requirió preparar a los alumnos para las exigencias del desarrollo industrial. Es decir, tuvo que estar en consonancia con la sociedad que, para entonces, era una democracia en vías de desarrollo.²⁶⁴ Este nuevo modelo pedagógico (la Escuela Nueva) fue ambivalente: por un lado, preparó a los estudiantes para la vida en democracia y, por otro, era una respuesta a la educación positivista tradicional que –desde la perspectiva de Dewey- usaba métodos pedagógicos

²⁵⁸ Bowen, *Historia de la Educación Occidental*, 527-528.

²⁵⁹ John Dewey, *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. (Ediciones Morata, 1995).

²⁶⁰ Uzcátegui, “John Dewey”, 110-111.

²⁶¹ Bowen, *Historia de la Educación Occidental*, 529.

²⁶² *Ibíd.*, 530.

²⁶³ *Ibíd.*, 539. La ideología del experimentalismo, que John Dewey promocionó, trató de reconciliar la necesidad del pensamiento abstracto y la organización tradicional del conocimiento con las demandas de aplicación práctica y de verificación de la teoría en la práctica.

²⁶⁴ *Ibíd.*, 531.

autoritarios y antidemocráticos.²⁶⁵ La siguiente cita de Carbo -en las páginas de *REE*- refleja la ruptura de la pedagogía ecuatoriana con la educación tradicional:

Las mentes progresistas ya dejan de traslucir síntomas de inconformidad con la escuela tradicional; los de espíritu conservativo no sienten inquietud ante tal estado de cosas. Frente a esta inercia paralizante hacía una filosofía vigorosa que pudiera, a un tiempo, interpretar las condiciones y los anhelos justos de la sociedad democrática moderna y relacionarlos íntimamente con los intereses del educando y los problemas prácticos de su educación. Fue la escuela del pragmatismo la que pudo expresar, por intermedio de John Dewey, esa filosofía educativa, amplia y coherente que tanta falta le hacía a la educación para impulsar la marcha de su progreso.²⁶⁶

La llegada de la Escuela Nueva significó una ruptura pedagógica con los métodos educativos del positivismo pedagógico, el herbartismo y la escuela intuitiva. Aunque en los treinta las ideas de la Escuela Nueva ya circulaban en el país, fueron los intelectuales pedagogos -apoyados por las páginas de la revista- quienes abanderaron este movimiento rupturista. Tal como se señaló en el primer capítulo, los viajes a los Estados Unidos de Emilio Uzcátegui, Gonzalo Abad Grijalva, entre otros., fueron esenciales para el tránsito de ideas. *Revista Ecuatoriana de Educación* fue el lugar donde se protagonizó un fuerte debate con los planteamientos de la educación tradicional. Dicho de otro modo, en las páginas de este impreso se rompió epistemológicamente con los fundamentos de la educación de las primeras décadas del liberalismo.

Emilio Uzcátegui, en forma de homenaje, dedicó un artículo completo a la vida de John Dewey.²⁶⁷ Señala que: “todos los maestros progresistas reconocen su liderismo y (...) difícilmente haya una escuela en América que no haya sentido su influencia”²⁶⁸. A su vez, sugiere que la pedagogía de Dewey está orientada a cimentar en los estudiantes el ideal de crecimiento y progreso que requería el mundo y también el Ecuador.

La educación para Dewey ni siquiera es la preparación para la vida que tantos reclamarán, es el mismo proceso del vivir. Desarrollando estas ideas, al estudiar los fines o propósitos de la educación, insiste en que “educación significa la empresa de suministrar las condiciones que aseguren el crecimiento o la adecuación de la vida, sin consideración a la edad. La educación es un continuo proceso de adaptación que tiene en cada estadio como fin una reforzada capacidad de crecimiento.”²⁶⁹

²⁶⁵ *Ibíd.*, 532. Dewey creía que si las escuelas basaban sus actividades en la búsqueda científica, una gran parte de la coacción desaparecería y la motivación externa y artificial sería innecesaria.

²⁶⁶ Carbo, “Influencias de las ideas educativas”, 121.

²⁶⁷ Uzcátegui, “John Dewey”, 109.

²⁶⁸ *Ibíd.*, 110.

²⁶⁹ Uzcátegui, “John Dewey”, 116.

Finalmente, el director de *REE* resalta que la obra de Dewey –a pesar de su fallecimiento- seguirá influyendo en la pedagogía mundial. “En pocos años más, lamentaremos la desintegración física (...) de ese privilegiado cerebro; pero ya su nombre tiene inmortalidad afianzada y su doctrina (...) continuará iluminando el panorama pedagógico de la humanidad”²⁷⁰

Edmundo Carbo, al igual que Dewey, creyó que el progreso del país estaba ligado a una educación práctica e instrumental que cumplía con los objetivos que requería la sociedad industrial moderna: “(...) Se pretendía que el Programa (escolar) debía acumular el progreso de todas las ciencias (...) Ahora, era menester *para el docente* un conocimiento científico”²⁷¹. Se requirió de los maestros preparación científica y mentes progresistas que dejaran de lado los métodos de la educación tradicional. En la revista se adoptó, a su vez, la crítica a la educación memorística de la educación positivista herbartiana. En ese sentido, se promulgó el ideal de la educación para la “sociedad democrática” como superación a la educación conservadora:

(...) Las actividades docentes de los dos primeros cursos de Colegio, se han reducido, acaso en su totalidad, a exigir al alumno una mera repetición -ahora enteramente memorística y mecánica- (definiciones, nombres, fechas, teoremas) (...) Este procedimiento, cómodo, fácil para el Profesor irresponsable, es tremendamente dañino para el alumno, porque imposibilita la coordinación racional establecida en reglamentos y programas (...) La consecuencia es que el alumno cae en desaliento o en morbosa indiferencia, pierde los hábitos iniciales de estudio, de atención y de reflexión y se acostumbra a un relajamiento mental que no pocas veces es definitivo.²⁷²

La revista recalca que los tiempos modernos e industriales requieren una superación a los modelos educativos memorísticos y conservadores. Asimismo, sugirió que el objetivo de la pedagogía es buscar una instrucción adecuada para la convivencia en una sociedad democrática.

Por su parte, los organismos internacionales empezaron a pensar la educación desde el sustrato teórico del desarrollo, concibiendo la escolarización como inversión de “capital humano”.²⁷³ En otras palabras, las reformas educativas que requería el sistema industrial debían aplicarse en torno al campo de la educación; concibiendo a la instrucción pública como una inyección de capital. Por eso, tanto la CEPAL como la UNESCO,

²⁷⁰ Uzcátegui, “John Dewey”, 119.

²⁷¹ Carbo, “Influencia de las ideas pedagógicas”, 121.

²⁷² Leónidas García, “Un proyecto y un informe.” (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949), 135.

²⁷³ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 6.

apostaron por la educación, no desde la teoría de la Escuela Nueva; sino desde el apoyo técnico y económico a la educación para los adultos, la alfabetización y la potenciación de la educación rural. Todo dentro del marco de una educación para el desarrollo y el progreso. El recambio protagonizado por el movimiento Escuela Nueva coexistió con los cambios económicos nacionales y con las agendas internacionales de desarrollo propuestas por la CEPAL y la UNESCO.

La escuela progresista –superadora de los paradigmas de la educación tradicional– buscó los métodos prácticos que relacionen los intereses de los educadores con las exigencias de la sociedad democrática moderna. El discurso de la educación pragmática abogó por los intereses de la realidad económica. Por tanto, se requirió instituir una ciencia, un saber²⁷⁴, un discurso que legitime la educación orientada a los fines últimos de la industrialización. La educación fue la pieza clave para el recambio generacional en los educandos. Es decir, para impulsar el ciudadano instruido para la industria y para la búsqueda del desarrollo y el progreso del país. Así, entonces, cambios políticos y económicos requerían transformaciones en el terreno de la educación.²⁷⁵ El discurso de los intelectuales pedagogos refleja esa quiebre con respecto a los modelos anteriores. De esa manera, la revista se convierte en una fuente fundamental para analizar la transición del pensamiento pedagógico ecuatoriano, en la finalización de la primera mitad del siglo XX.

Las ideas de Dewey se tradujeron en el Ecuador. La revista fue uno de los medios en los que se replicó o se dio a conocer el pensamiento del educador norteamericano. La educación experimental y pragmática empezó a aplicarse en las aulas del país y se reflejó, además, en las actividades intelectuales de los docentes: conferencias, publicaciones, artículos, entre otras. La intención de la *REE*, al reproducir el pensamiento pedagógico de Dewey, consistió en liderar los cambios educativos y técnicos que requería la nación. De tal manera, los intelectuales pedagogos del impreso se presentaban ante la sociedad

²⁷⁴ Foucault, *La arqueología del saber*. Desde la perspectiva de Foucault, cuando un concepto se libera de la ideología de su pasado fundante, para resignificarse, emerge un nuevo saber. Sin embargo, se debe considerar que diferentes formas de poder conllevan a la aplicación de diferentes saberes. Por tanto, si en el siglo XIX el poderío conservador -en la política ecuatoriana- requería un saber educativo eclesiástico, para mediados del siglo XX la búsqueda de una sociedad industrial requirió un saber más técnico, pragmático. Es decir, un saber fundado en la educación progresista, en la Escuela Nueva impulsada por Dewey.

²⁷⁵ Según Dewey, los programas y los métodos educativos deben ser funcionales y acoplarse al progreso de la sociedad moderna. Asimismo, señala que la educación debe amoldarse al espíritu científico y experimental de la época para que se potencien las capacidades de los individuos.

como la vanguardia pedagógica y progresista. Muestra de ello es este párrafo en el que Carbo cita a Dewey para caracterizar la educación del país:

Los programas y métodos educativos deben ajustarse a las exigencias de una sociedad en marcha. La educación debe amoldarse al espíritu experimentalista y científico del momento, porque es preciso mantener la cultura y porque es necesario desenvolver las capacidades del individuo.²⁷⁶

Los principales ideales de la Escuela Nueva fueron: la democracia, la libertad, la paz y la confraternidad internacional. La apuesta educativa de la Escuela Nueva radicó en que el niño debe asumir un papel activo y creador en el proceso de su propia educación. Así se expresaba Dewey: “la educación es un proceso eminentemente social y activo por el cual reconstruimos las experiencias y les añadimos significado, con lo que conseguimos aumentar nuestra capacidad para dirigir el curso de las experiencias posteriores”²⁷⁷ Por otro lado, el profesor deja de ser un transmisor de conocimientos y se convierte en un orientador para que el niño adquiera los conocimientos por medio de sus propios esfuerzos.

Esta corriente pedagógica quiso fomentar en los niños herramientas “útiles” para su vida y para la convivencia en el mundo que los rodea y, asimismo, les otorgó elementos prácticos para su tránsito por la modernidad. Desde la perspectiva de Carbo, la educación activa no era impuesta, se asimilaba y se incorporaba por los propios alumnos:

La escuela le da las oportunidades para que *los niños* aprendan por su propia acción, dichas experiencias y actividades jamás son impuestas. Los niños intervienen en su planeamiento, organización y realidad. Es parte de la labor educativa el que estos ejerciten su reflexión concretamente, que piensen en cosas factibles a fin de que terminen lo que se han propuesto hacer. La actividad no constituye un pretexto o un entretenimiento para mantener ocupados a los alumnos. Es una situación real, una preocupación absorbente y seria para el niño.²⁷⁸

Por su parte, Eduardo Rodríguez García apunta que la Escuela Nueva si tuvo imposiciones. Una de ellas fue el fomento de la *autodisciplina*. La autodisciplina estaba orientada a buscar en los niños el espíritu de la responsabilidad; pero no una

²⁷⁶ Carbo, “Influencia de las ideas pedagógicas de Dewey”, 122. Las cursivas son paráfrasis para agregar sentido.

²⁷⁷ *Ibíd.*

²⁷⁸ *Ibíd.*

responsabilidad impuesta por el maestro, sino fomentar en el alumno el amor por las tareas y el trabajo.²⁷⁹

La Escuela Nueva preconiza, por fin, un sistema de disciplina basado en el trabajo y en el espíritu de responsabilidad, dentro del cual los educandos gozan de una fe tan amplia, como lo permiten las normas que ellos mismos se imponen, después de detenidas reflexiones y provechosas experiencias (...) Sin una orientación inteligente, sincera y responsable, la disciplina de la Escuela Nueva deja de ser escuela donde el niño aprende a ser libre, pero responsable de sus actos y se transforma en instrumento que fomenta el libertinaje y la irresponsabilidad, factores negativos que imposibilitan todo trabajo, y repercuten, negativamente, también, en la vida de la comunidad.²⁸⁰

En conclusión, el movimiento Escuela Nueva en el Ecuador buscó fomentar en los alumnos la idea de que la sociedad es cambiante. Por tanto, debían ayudar a forjar el progreso del país y adquirir las habilidades para ser útiles en un mundo globalizado. *REE* plasmó esa ruptura pedagógica que inauguró los postulados de la Escuela Nueva. En la revista se publicaron artículos relevantes con respecto al pensamiento de Dewey y de la Escuela Activa, pragmática o experimental. La corriente pedagógica –promovida por Dewey- impulsó nuevas técnicas de enseñanza, el uso del conocimiento científico y la defensa de la vida en democracia. “La Escuela Nueva colocó al niño como centro de toda actividad educativa y esto fue una especie de revolución copernicana en la educación”²⁸¹. Los docentes ecuatorianos no solo se preocuparon por el tipo de pedagogía que se debía impartir, sino que vieron fundamental la organización del Magisterio Nacional y la creación de un gremio que intentó reclamar por los derechos laborales de los profesores.

4. La experiencia gremial de los intelectuales pedagogos: la creación de la Unión Nacional de Educadores

La organización gremial del magisterio fue un proceso que se inició en 1933.²⁸² No obstante, en *REE* se sugiere que los docentes cometieron el error de conseguir un decreto que hacía obligatoria la sindicalización y eso llevó a que en 1938 casi desaparezca el magisterio. Luego de la Revolución Gloriosa de 1944 se reunió en Quito el Congreso

²⁷⁹ Eduardo Rodríguez García, “La influencia de la Escuela Nueva”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°14, 1951), 115-129. Todo el párrafo está basado en este artículo.

²⁸⁰ Rodríguez García, “La influencia de la Escuela Nueva”, 126-127.

²⁸¹ *Ibid.*, 124.

²⁸² Emilio Uzcátegui, “Congreso Nacional de Educadores”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, 1951), 4.

Nacional del Magisterio Ecuatoriano convocado por el Sindicato de Educadores.²⁸³ El propósito fundamental de esta reunión fue unificar las filas del Magisterio y estudiar los problemas de la educación ecuatoriana. Maestros de las cuatro regiones del país asistieron al Congreso. Además, “Vinieron los maestros de todos los rincones de la patria, trayéndonos sus amarguras y sus anhelos (...) Todos trajeron sus sugerencias realizables y de buen sentido patriótico y pedagógico.”²⁸⁴

La intención de los docentes con este Congreso fue unificar al Magisterio y crear una organización gremial a nivel nacional. En ese sentido, del 21 al 25 de octubre de 1944 se juntaron en Quito maestros de la República del Ecuador y surgió, finalmente, la Unión Nacional de Educadores (UNE). Ahora bien ¿Por qué los maestros requirieron de organización gremial? y ¿Cuál fue el contexto histórico en el que nació la UNE? Para responder la primera pregunta es necesario conocer el contexto económico que atravesaba la educación del país. Según Nelson Torres,

La defensa de los derechos económicos de los maestros ecuatorianos los condujo a organizar en cada Provincia Comités de Defensa del Magisterio, acreditando representantes en esta Capital para la constitución de un Comité Nacional Pro-Defensa de los derechos del Magisterio²⁸⁵

En ese escenario, su objetivo fue solicitar al gobierno mejores remuneraciones para los docentes del país. Al respecto, en *REE* se menciona:

Ese Comité Nacional, superando sus objetivos inmediatos de defensa económica, con la visión precisa de los deberes inherentes a los educadores, se constituyó en gestor de una organización de la clase educadora (...) con los maestros más decididos por la lucha clasista, las medidas de orden político y una expresa disposición constitucional habían contribuido a hacer ineficaz dicha organización y a sembrar recelos y desconfianzas, de dudas y temores, la conciencia de algunos maestros, impidiendo la estructuración sólida de un organismo nacional.²⁸⁶

Es decir, el carácter del comité fue clasista y tuvieron trabas políticas por parte de instancias gubernamentales. Ese primer traspie dio paso a la creación de la UNE y una de sus principales demandas fue el mejoramiento económico de las condiciones educativas, aumentar los salarios para los profesores y modificar la ley de escalafón. Mientras se

²⁸³ Uzcátegui, “Congreso Nacional de Educadores”, 4.

²⁸⁴ *Ibíd.*

²⁸⁵ Nelson Torres, “Discurso del Sr. Nelson Torres, Presidente del Primer Congreso de la UNE, en la Sesión Inaugural”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, 1951), 20. La fecha es del año en que se imprimió el número 13 de la revista. No obstante, el discurso es del año de la creación de la UNE: 1944.

²⁸⁶ Torres, “Discurso del Sr. Nelson Torres”, 20-21.

celebraba el Congreso donde surgió la Unión Nacional de Educadores, paralelamente en el Congreso Nacional, se discutía un proyecto sobre “Ley Orgánica de Educación”²⁸⁷. Los docentes se opusieron a esta Ley, específicamente al Art. 171 que señaló: “La educación de los hijos es deber y derechos primarios de los padres o de quienes los representen”²⁸⁸. El gremio estuvo en contra de este artículo debido a que, tal como se mencionó en el primer subcapítulo, consideraban que el Estado abrió las puertas para la imposición de la educación confesional, por tanto, a la exacerbación de las desigualdades educativas con respecto a la educación particular y la pública. Esa inconformidad tuvo dos componentes: por un lado, el reclamo a las brechas de clase que generaba el aliento a la educación particular y, por otro, la disputa entre el laicismo con la educación confesional.

El Comité Ejecutivo Nacional Pro-Defensa del Magisterio consiguió mejoras económicas. Por ejemplo, en 1947 obtuvieron el aumento de cien mil sucres para todos los profesores del país.²⁸⁹ Por otro lado, la UNE presentó al Congreso un proyecto de Decreto en donde sugirieron estipular en seiscientos sucres-base la primera categoría del Escalafón y de cien sucres de diferencia de categoría a categoría.²⁹⁰ Ejemplos como los señalados, sugieren el componente clasista del gremio. Además, ellos mismos se autoidentificaron como una organización con intereses de clase:

De manera especial, sus aspiraciones son netamente clasistas y procura la obtención de los derechos del Magisterio y la realización de sus aspiraciones educativas, anhela el mejoramiento general de la Clase Trabajadora de la Educación²⁹¹.

De esa manera, se evidencia que, entre otras cosas, uno de los anhelos del Magisterio fue mejorar la situación económica del profesorado del país. La Unión Nacional de Educadores nació en un contexto histórico en el que los docentes se enfrentaron a diferentes avatares: conflictos políticos con el velasquismo, la influencia de la Escuela Nueva en la pedagogía ecuatoriana, la participación del Ecuador en la UNESCO y el conflicto limítrofe con el Perú que puso a tambalear los cimientos de la

²⁸⁷ José Pérez, “La organización nacional del Magisterio Laico Ecuatoriano. Fundamentos de la UNE”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, 1951), 52.

²⁸⁸ Pérez, “La organización nacional del magisterio”, 54. El Art. 171 de la Constitución de 1945 fue reproducido en esta página de la revista.

²⁸⁹ Ciro Maldonado, “Informe que el Ex-Presidente de la institución presenta a la consideración de los miembros del primer congreso de UNE en el presente año de 1950”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, 1951), 28. Informe reproducido en las páginas de la revista.

²⁹⁰ “La UNE y los problemas clasistas. Defensa profesional y económica. Solicitud enviada por la une AL Congreso de la República”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, 1951), 99. Solicitud de la UNE al Congreso de la República reproducida en las páginas de la revista.

²⁹¹ “Ideales del Estatuto” (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, 1951), 29. Ideales del Estatuto de la UNE reproducida en las páginas de la revista.

“identidad patria”. En otras palabras, la creación de la UNE no estuvo deslindada de los sucesos nacionales e internacionales de su época.

A continuación, se mencionará dos sucesos que permiten la comprensión del contexto. Por ejemplo, con respecto a la influencia de la UNESCO, Nelson Torres menciona, en un artículo de *REE*, que: la educación ecuatoriana requiere encontrar el camino de la libertad, “intensamente iluminados por una educación de sentido ampliamente democrático y orientada por las modernas adquisiciones de la técnica pedagógica”²⁹² De igual manera, el autor subraya la importancia de la cultura para alcanzar la paz interna y la paz internacional.²⁹³ Es decir, la UNE, al igual que lo que se postulaba el organismo internacional, estaba convencida de que la educación era la piedra angular para la construcción de una sociedad democrática y pacífica. Era la educación de la época. En efecto, estos principios se pueden resumir en la siguiente cita:

*La UNE desea ante la ciudadanía ecuatoriana (...) laborar por el bienestar de la niñez; aspira a la tecnificación de la educación, el engrandecimiento del país, la defensa de los principios democráticos y el afianzamiento de la paz universal, siempre amenazada por los traficantes que maniobran en contra de la felicidad de los Pueblos.*²⁹⁴

De manera similar, además de considerar su organización como clasista, se autorrepresentaban como progresistas y se consideraban los orientadores de las nuevas generaciones en el campo de la educación:

Bastante hubo de caminar el Magisterio hasta encontrarse en potencia de organizarse como Institución Clasista de contenido y fisonomía propios. Algunos intentos parciales se hicieron, los mismos que no alcanzaron dimensiones nacionales, si bien cumplieron la noble tarea de adelantar los ideales constituyendo ejemplos que aprovecharon las generaciones educadoras nuevas, que fueran alcanzando los planos orientadores. Hasta que una etapa progresista hizo su aparición en el país, un Gobierno con visión clara del valor de las instituciones coadyuvó a la Organización del Magisterio, a través de un Sindicato Nacional que fue recibido, por los educadores comprensivos del país, como una Entidad fundamental para la conquista del bienestar de los maestros y la elevación de la función educativa.²⁹⁵

A su vez, los profesores de la UNE mostraron su descontento con respecto al conflicto bélico con el Perú, en 1941. En ese aspecto, en el Primer Congreso de la Unión Nacional de Educadores del Ecuador, señalaron:

²⁹² Torres, “Discurso del Sr. Nelson Torres”, 21.

²⁹³ *Ibíd.*, 23.

²⁹⁴ *Ibíd.*, 30. Las cursivas son mías para agregar sentido.

²⁹⁵ Pérez, “La organización nacional del Magisterio”, 36.

Que es un deber de ecuatorianidad defender, por todos los medios, el suelo patrio; Que los educadores constituyen la vanguardia del Civismo Nacional; Que el Ecuador, como país amante de la Paz, considera un peligro para su seguridad la movilización de contingentes armados por parte del Perú, hacia nuestra frontera Sur. Por tanto **Acuerda:** Protestar, enérgicamente, ante la Conciencia Americana por todo cobarde intento de agresión armada a la Sagrada Integridad Territorial de nuestra Patria.²⁹⁶

La UNE se preocupó por el conflicto bélico por el que atravesó el país. Esta preocupación la redirigieron a la educación y creyeron que su labor patriótica consistía en profundizar en los estudiantes el sentimiento de amor a la patria y los valores de la ecuatorianidad. De esa manera, y tal como ya se ha evidenciado en la revista, la “ecuatorianidad” y el amor a la nación fueron sentimientos y valores positivos para los intelectuales pedagogos.

Por último, la organización gremial de los docentes no, necesariamente, quiere decir que profundizó su influencia en la educación nacional. Aunque la UNE nació en medio de vaivenes políticos y cambios en el paradigma pedagógico; no significa que su agenda educativa –a futuro- constituyó la punta de lanza de su organización. La creación del gremio supone dos cosas: por un lado, la cumbre de organización del Magisterio Nacional Laico. Por otro, su pérdida de protagonismo para realizar reformas educativas. En otras palabras, debido al peso de los organismos internacionales -al sugerir a los estados nacionales más atención a la educación- los intelectuales pedagogos -desde la década de los cincuenta- dejaron de influir en los cambios normativos e ideológicos de la pedagogía ecuatoriana. En síntesis, la UNE es un pico que permite entender el punto máximo de la organización gremial docente y, a su vez, es el inicio del declive de los docentes laicos como titulares del saber docto del país. En ese sentido, abandonaron, en parte, la lucha por la renovación escolar para preocuparse mayoritariamente por las reivindicaciones laborales del profesorado ecuatoriano.²⁹⁷

En conclusión, la creación de la UNE expuso las necesidades económicas de los docentes. Asimismo, la urgente necesidad del profesorado por organizarse como clase educativa para pelear por sus reivindicaciones. Este gremio surgió en un contexto histórico de ruptura pedagógica y de influencia de la Escuela Nueva en el país. De igual manera, los postulados de la UNESCO estuvieron presentes en su agenda y, por último, los conflictos con la educación confesional y la Guerra con el Perú son notorios en el

²⁹⁶ “El primer congreso de la Unión Nacional de Educadores del Ecuador”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, 1951), 114.115.

²⁹⁷ Ossenbach, “La educación en el Ecuador”, 9.

contexto de su alumbramiento. Su creación se la puede entender como dos caras de una misma moneda: por un lado, representa el punto más importante de la labor de los intelectuales pedagogos y los docentes laicos del país –tanto en lo intelectual como en lo organizacional-. Por otro, fue el comienzo de su declive como titulares de la “cultura nacional”. En adelante, volcarían su atención a los problemas económicos de la clase educativa y abandonarían, paulatinamente, sus intereses por las reformas educativas en el Ecuador.

A modo de conclusión general del capítulo, se demostró cómo los discursos y las temáticas de *Revista Ecuatoriana de Educación* contenían los debates más importantes de su época. Por un lado, la revista debatió con el confesionalismo, en defensa de la educación laica. Asimismo, los intelectuales pedagogos de *REE* se consideraban a sí mismos los creadores de la “cultura nacional”. Misma que peligraba con los avances de la educación confesional. Luego, arribó al país la agenda educativa de la UNESCO con respecto a la alfabetización, la educación de adultos, etcétera. Finalmente, en las páginas de la revista, se dio una ruptura pedagógica donde la Escuela Nueva emergió como respuesta a las corrientes pedagógicas de inicios del primer liberalismo. Además, se pudo evidenciar que la ruptura pedagógica, protagonizada por el movimiento Escuela Nueva, estuvo ligada a las condiciones económicas que apuntaban al desarrollo y al progreso. Por último, se realizó un recorrido por la organización gremial de los docentes, que convergió en la UNE. Se sugiere que la UNE fue el punto máximo de una lucha por la organización del magisterio laico, pero -desde su creación- sus demandas se volcaron a preocupaciones económicas y no a las reivindicaciones pedagógicas.

Una vez que se ha mostrado, en el presente capítulo, cuáles fueron las temáticas de interés de los intelectuales pedagogos en *REE*, veremos -en el siguiente capítulo- como construyeron su identidad como grupo, a través de una genealogía del laicismo en el marco de la Conmemoración del Cincuentenario de la escuela normal.

Capítulo Tercero. La conmemoración por el Cincuentenario de las Escuelas Normales (1951)

Cuando se celebró el Cincuentenario de las escuelas normales (1951) los intelectuales pedagogos de la revista lucharon por construir representaciones y narrativas laicas. La conmemoración por el cincuentenario del normalismo abrió las condiciones de posibilidad para que los intelectuales pedagogos elaboren una genealogía sobre el laicismo. En ese sentido, los eventos, los congresos, las exposiciones y las fiestas fueron lugares donde se fabricó una representación del laicismo. Es decir, rememoraron la Revolución Liberal como punto de partida de la educación laica y se autorrepresentaron como los herederos de esta tradición que, según su perspectiva, forjó la “cultura nacional” e impulsó al Ecuador hacia la modernización. Apropiarse de esta narrativa -por medio de las conmemoraciones y las representaciones escritas- significó su legitimación como los poseedores de un saber docto y, por otro lado, los logró diferenciar de la educación confesional que tomó impulso en el gobierno de Velasco Ibarra.

En este estado de cosas, el tercer capítulo abordará las Conmemoración del Cincuentenario de las escuelas normales del país, en 1951. El cincuentenario del normalismo fue una oportunidad para construir una serie de representaciones sobre la educación laica. Asimismo, generar una identidad del “normalista ecuatoriano”. De esa manera, se realizaron actividades conmemorativas, conversatorios, exhibiciones y eventos que serán analizados en la primera parte de este capítulo. En un segundo apartado, se hará una revisión a los artículos escritos en *REE* para comprender -por medio del discurso- la genealogía sobre el laicismo y el normalismo que construyeron los intelectuales pedagogos. En ese sentido, su autorrepresentación tuvo la intencionalidad de mostrarse a sí mismos como los portavoces de la educación laica y normal. Es decir, construyeron una identidad laica que obvió -con una intencionalidad- las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas en las que se desarrolló su identidad pedagógica.

1. Los eventos y fiestas normalistas por la celebración de sus cincuenta años de educación: Las conmemoraciones como prácticas para la consolidación de identidades

Uno de los objetivos de las celebraciones o conmemoraciones es realizar exhibiciones que sirvan como vitrinas para desplegar los valores fundamentales de las sociedades modernas. Se muestra un orden de jerarquización social, elementos del progreso, avances tecnológicos, en fin., es un llamado a demostrar que se vive en una civilización moderna, en contraste con un pasado “oscuro y bárbaro”.²⁹⁸ Valeria Coronel y Mercedes Prieto proponen que las exposiciones revelan una escenografía que habla desde un presente moderno, en contraposición con un pasado que debe superarse con el afán de controlar el futuro.²⁹⁹ Por su parte, Trinidad Pérez señala que ciertos grupos de élite utilizan las conmemoraciones para autorrepresentarse como portadores legítimos de un mundo civilizado y progresista. De esa manera, reproducen en su escena local un modelo simplificador de la modernidad ilustrada donde, claramente, se ve la oposición entre civilización y barbarie; entre progreso y atraso.³⁰⁰ Asimismo, la definición de Guillermo Bustos sugiere que una conmemoración permite una cadena de exaltaciones donde entran en disputa muchos aspectos del pasado y las pretensiones del futuro. En efecto, señala este autor, es la oportunidad para revelar, disputar, confirmar omisiones y silencios sobre la memoria nacional, así como expresar frustraciones y disensos sobre el presente.³⁰¹

En la Conmemoración del Cincuentenario de la escuela normal se abrió la posibilidad para disputarse la narrativa laica. Por un lado, los intelectuales pedagogos interpretaron la historia del laicismo educativo como un hecho positivo y beneficioso para la nación. Por otro, se generó la oportunidad para luchar contra la educación confesional que tomó impulso durante el velasquismo. Es decir, la Conmemoración del Cincuentenario de las escuelas normales giró entre la dialéctica pasado y presente que caracteriza a las conmemoraciones.³⁰² Los intelectuales pedagogos trataron de hacer uso del pasado de la Revolución Liberal para mantener su hegemonía cultural. Por su parte, lo que quería la Iglesia Católica, y lo que dejó planteado Velasco Ibarra, era conciliar los dos tipos de educación; aludiendo que la libertad de pensamiento representaba a la

²⁹⁸ Coronel y Prieto, “Celebraciones centenarias”, 11, Paráfrasis.

²⁹⁹ *Ibíd.*, 13.

³⁰⁰ Pérez “Nace el arte moderno”, 24.

³⁰¹ Bustos Lozano, “La conmemoración del primer centenario”, 474.

³⁰² *Ibíd.*

modernidad. En ese sentido, surgen dos preguntas fundamentales para la comprensión del Cincuentenario del normalismo. La primera ¿Qué tipo de eventos, reuniones y congresos se realizaron para la celebración del cincuentenario? La segunda, ¿con qué finalidad los intelectuales pedagogos celebraron el cincuentenario? Ambas preguntas permitirán comprender la conmemoración como un lugar donde se disputó la interpretación del legado laico que organizaba el campo simbólico de la identidad nacional. Empero, se tendrá en cuenta que las representaciones no -necesariamente- son objetivas. Al contrario, están cargadas de subjetividad por parte de los actores sociales que las edificaron. Por tanto, este ejercicio historiográfico no pretende demostrar que los intelectuales pedagogos estuvieron equivocados con su representación -desde nuestro presente-.³⁰³ Pretende, al contrario, exponer como construyeron su identidad en base a la representación afectiva y subjetiva con el laicismo y el normalismo; mismos que no fueron los únicos elementos que incidieron en la elaboración de su identidad docente, tal como se lo abordó en el primer capítulo.

Los eventos realizados para la celebración del Cincuentenario del normalismo fueron publicados en *Revista Ecuatoriana de Educación*, específicamente en el número quince. En el impreso, aparte de numerar los actos realizados, también se evidenció las autorrepresentaciones que los intelectuales pedagogos realizaron con respecto a la importancia de celebrar el normalismo. Una de las primeras exposiciones realizadas para conmemorar el laicismo fue la “Exposición 50 años de educación laica” en nombre de los Colegios Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. En el discurso de inauguración, Julio Tobar refirió algunas palabras sobre la importancia del laicismo para la educación nacional:

La exposición “50 AÑOS DE EDUCACIÓN LAICA”, tiene para la cultura ecuatoriana y en especial para los educadores laicos, una importancia relevante; porque, además, del valor técnico y artístico que luce gallardamente, atesora el impulso vital, el afectuoso palpitar del corazón ecuatoriano (...) esto significa, nada menos, que todos los educadores laicos han tomado las fiestas cincuentenarias de los Normales capitalinos, como un gran acontecimiento de todo el laicismo ecuatoriano (...) que los maestros han estrechado filas

³⁰³ Ruiz, “Representaciones colectivas, mentalidades”, 37. Uno de los principios de Roger Chartier, con respecto a las representaciones, es el principio de inteligibilidad. Chartier señala que los actores históricos -que producen representaciones- no tenían por qué ser inteligibles con nosotros, pero sí con sus pares contemporáneos. Entonces, el principio de inteligibilidad de Chartier sirve como herramienta metodológica para demostrar que los intelectuales pedagogos no eran inteligibles en relación con sus contemporáneos, en las celebraciones del cincuentenario. En definitiva, la conmemoración tuvo una intencionalidad política.

y han constituido un vigoroso frente de insospechables proyecciones benéficas para el progreso nacional.³⁰⁴

En esta exposición se reunió, también, la Casa de la Cultura Ecuatoriana y la Unión Nacional de periodistas. Estos vínculos con estas instituciones propulsoras de la cultura sirvieron para legitimar a los intelectuales pedagogos como los promotores de la ecuatorianidad y de la educación laica que buscaba la modernidad. Así lo señaló Julio Tobar: “Tiene también para nosotros una importancia excepcional la presencia, en la Exposición, de instituciones de tan alto abolengo intelectual y moral, como la Casa de la Cultura Ecuatoriana y la Unión Nacional de Periodistas. El pensamiento medular y libre, firme y vigoroso de la ecuatorianidad, está con el laicismo”³⁰⁵. En efecto, la intención de los intelectuales pedagogos radicó, entre algunas cosas, en demostrar que la educación laica generó los más altos exponentes de la “cultura nacional”. Es decir, al vincularse con otras instituciones culturales hicieron gala de los resultados del laicismo, presentándolos en beneficio de la cultura; por tanto, de la modernidad que necesitaba la nación.

Trinidad Pérez indica que las exposiciones tienen la finalidad de evidenciar los logros en educación, en conocimiento científico y literatura.³⁰⁶ En ese sentido, en la exposición por los 50 años de educación laica, no fue casual la presencia de exponentes de la Casa de la Cultura Ecuatoriana y de periodistas destacados, ambos formados por la educación normal. En consecuencia, se exaltó y aplaudió los resultados intelectuales del normalismo. De la misma manera, las exposiciones culminaban con la adjudicación de premios para incentivar -a futuro- el mantenimiento del laicismo y continuar con el camino hacia la “modernidad”. Precisamente eso ocurrió en la “Exposición de Material didáctico”:

La exposición de Material didáctico, investigaciones educativas, periodismo infantil, arquitectura mobiliario y estadística alcanzó un rotundo éxito, demostrando hasta dónde puede llegar la inventiva y habilidad ecuatoriana si cuentan con los medios estimuladores y los recursos indispensables para realizar las más variadas concepciones. Difícil en extremo es indicar cuales fueron los mejores trabajos, solo diremos que nos impresionaron muy favorablemente mapas de relieve, cuadros de historia patria, material

³⁰⁴ Julio Tobar, “50 años de Educación Laica. Discurso pronunciado por el Sr. Julio Tobar, en nombre de los Colegios Normales “Juan Montalvo” y “Manuela Cañizares”, en el acto inaugural de la Exposición “50 Años de Educación Laica”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°15, 1951), 64.

³⁰⁵ Tobar, “50 años de Educación Laica”, 64-65.

³⁰⁶ Pérez, “Nace el arte moderno”, 24.

intuitivo para jardines de infantes, teatro de marionetas, aparatos para la enseñanza de ciencias de la naturaleza.³⁰⁷

La celebración también generó puntos de encuentro para diferentes actores de la esfera pública quiteña. Por ejemplo,

Se celebró un Cocktail en el Hotel “Majestic” por las fiestas cincuentenarias de los Normales Juan Montalvo y Manuela Cañizares. El evento fue el 15 de abril de 1951. Al evento asistió el Ministro de educación, Rectores de los Institutos normales, rectores de colegios secundarios y el Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCE, Emilio Uzcátegui. Asimismo, fueron destacados representantes de la prensa nacional.³⁰⁸

Estas reuniones representaron la presencia del normalismo en todas las esferas de la vida nacional y, de hecho, sirvió para su legitimación social y política. Por otro lado, el normalismo tuvo la intención de presentar a la sociedad ecuatoriana que su educación no era solo científica, al contrario, también el arte era un sinónimo de modernidad. En consecuencia, se realizó una “Velada de Arte” el 12 de abril de 1951 en el teatro Bolívar de Quito:

Número saliente de los festejos de la Fundación de los Institutos Normales, fue la brillante Velada de Arte presentada en la noche del 12 de Abril en el Teatro “Bolívar” de la capital. Tomaron parte de los Normales “Juan Montalvo” y “Manuela Cañizares”, cuyos coros se destacaron por la magnífica interpretación artística de selectas piezas musicales. Intervinieron también el Colegio “24 de mayo, el Colegio “Juan Pío Montúfar, el Colegio “Simón Bolívar”, el Conservatorio Nacional de Música (...).³⁰⁹

Esta exposición de arte permite evidenciar que se ambicionó construir un espacio específico para las artes como símbolo de modernidad y vanguardismo. Por tanto, el normalismo abanderó esas exposiciones artísticas. Siguiendo a Pérez, las exposiciones son verdaderos despliegues de poder hegemónico. Son vitrinas en donde se exponen los valores de la civilización, el arte y el progreso.³¹⁰ Por tanto, hacer uso de ellas fue fundamental en la construcción de la identidad que buscaron los normalistas.

Por otro lado, las conmemoraciones generan las condiciones para la exaltación de la memoria a héroes, fundadores del movimiento o ideólogos, que el grupo que hace la Conmemoración pretende reivindicar. En ese sentido, los intelectuales pedagogos, junto

³⁰⁷ Emilio Uzcátegui, “Cincuentenario de los Normales Ecuatorianos”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, N°15, 1951), 5.

³⁰⁸ “Movimiento Cultural y pedagógico”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°15, mayo-junio, 1951), 116.

³⁰⁹ “Movimiento Cultural y pedagógico”, 116.

³¹⁰ Pérez, “Nace el arte moderno”, 24.

con la Unión Nacional de Educadores, tuvieron la iniciativa de la construcción de un busto en honor a Eloy Alfaro:

La Unión Nacional de Educadores ha tenido la iniciativa para la erección del busto del General Alfaro en el “Ejido” -sitio en el que fuera inmolado-, como un acto de reparación y gratitud al defensor de la integridad territorial, **paladín de la libertad y fundador de los institutos Normales de la Capital**. Tan plausible proyecto ha merecido el aplauso de los Partidos Políticos Progresistas, así como de las varias instituciones de la Cultura. Se ha insinuado a las Uniones Provinciales de Educación de la República que constituyan Comités de Acción y Propaganda, con el objeto de que logren la cooperación de las instituciones y personas que reconozcan la obra de cultura que realizó el Viejo Luchador.³¹¹

Guillermo Bustos menciona que uno de los signos que gobiernan las conmemoraciones es el de la deuda convertida en gratitud de un sentimiento patriótico.³¹² Los maestros ecuatorianos se sintieron en deuda con Eloy Alfaro, por tanto, le agradecieron con la construcción de su busto. No obstante, no es un mero ejercicio de gratitud, sino que, tal como señala Ricoeur, es una apelación a los marcos de percepción del recuerdo donde todos los actores sociales -independientemente de sus orientaciones ideológicas- rememoran a un sujeto histórico que fue significativo para la “patria”.³¹³ En definitiva, los intelectuales pedagogos utilizaron -como forma de legitimación- el agradecimiento a los propulsores del laicismo.

La disputa por la memoria no solo se vio constreñida por los conflictos que tuvieron con sectores eclesiásticos, sino por las oposiciones y las formas de percepción en que la gente asumía la herencia del pasado de la Revolución Liberal. La conmemoración por el Cincuentenario de los normales -al realizar una genealogía del laicismo- intentó personalizar los cambios estructurales que hubo en el país. Es decir, darles el crédito de los cambios educativos a figuras individuales y eso se refleja en el discurso de Tobar:

Las inmortales figuras de Alfaro, José Peralta y Celiano Monge plasmaron la grandiosa realidad, el imperativo de iniciar el laicismo en educación y fueron fundados los Normales capitalinos, entrañas fecundas de donde surgirían los más firmes baluartes de nuestra democracia, de una nueva vida y de una pujante aptitud cívica.³¹⁴

³¹¹ “Movimiento Cultural y pedagógico”, 102.

³¹² Bustos Lozano, “La conmemoración del primer centenario”, 518.

³¹³ Paul Ricoeur citado en: Bustos Lozano, “La conmemoración del primer centenario”, 518.

³¹⁴ Tobar, “50 años de Educación Laica”, 62.

Así, entonces, las conmemoraciones son “lugares de la memoria” y su objetivo es inmortalizar personajes, fechas y acontecimientos. Al traer el pasado al presente se intenta educar a la ciudadanía bajo las representaciones del interés de quién organiza los eventos.³¹⁵ Las conmemoraciones, además, movilizan un conjunto de prácticas, discursos y rituales que forman parte del escrutinio y elaboración pública de la memoria nacional.³¹⁶ Por tanto, dentro de las actividades que realizan, se encuentran -entre otros eventos- los desfiles donde se pone en evidencia la exaltación del universo simbólico de la nación. Emilio Uzcátegui se refirió a un desfile que se llevó a cabo en el marco de la celebración del Cincuentenario: “(...) el desfile estudiantil y las demostraciones de cultura física dieron la sensación de que los planteles educativos del Estado proporcionan una educación integral”³¹⁷. En síntesis, los desfiles estudiantiles pretenden demostrar a la sociedad que la educación -ofertada por el Estado- está en dirección con lo que pide la modernidad, con lo que respecta al estado físico de sus cuerpos, las actitudes cívicas y el comportamiento público.

Las conmemoraciones, asimismo, son respaldadas por discursos. En estos discursos las narrativas tienen el objetivo de construir una representación del pasado dependiendo el interés del grupo que organiza la celebración. En el marco del Cincuentenario de las escuelas normales se dictaron algunos discursos, a través de diversas conferencias. Por ejemplo, “La Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central contribuyó a esta conmemoración (...) con un debate pedagógico sobre el tema “La Educación debe o no ser una función exclusiva del Estado”. Intervinieron alumnos de dos Escuelas de la Facultad”³¹⁸. Este debate permitió que la conmemoración -a pesar de reivindicar el pasado- se evocara a ese presente. Es decir, se enmarcó en el debate sobre el rol que debía tener el Estado con respecto a la educación pública laica. Guillermo Bustos señala que en las conmemoraciones hay pugnas y debates sobre aspectos del pasado y aspiraciones del porvenir. Sin embargo, también se abre un escenario donde se disputan las frustraciones y los disensos del presente.³¹⁹ En efecto, en la conmemoración del Cincuentenario de la escuela normal se posibilitó la disputa discursiva que enfrentó a la narrativa laica con las visiones que pretendían apoyar la educación privada y confesional. Siguiendo al autor, antes

³¹⁵ Bustos Lozano, “La conmemoración del primer centenario”, 498.

³¹⁶ Bustos Lozano, “La conmemoración del primer centenario”, 514.

³¹⁷ Uzcátegui, “Cincuentenario de los Normales Ecuatorianos”, 6.

³¹⁸ *Ibíd.*, 5.

³¹⁹ Bustos Lozano, “La conmemoración del primer centenario”, 474.

mencionado, son manifestaciones dialécticas entre presente y pasado por medio de las conmemoraciones.³²⁰ Aquí la disputa se reflejó en dos bandos: por un lado, los intelectuales pedagogos que defendieron el laicismo y reivindicaron la importancia del Estado en la educación pública. Por otro, la resistencia del confesionalismo por desaparecer y el aumento de escuelas, colegios universidades -privadas-católicas- que surgieron en el gobierno de Velasco Ibarra.

De manera similar, se celebraron tres conferencias entre los días 4, 6 y 9 de abril de 1951.

(...) Alfredo Carrillo, Nelson Torres, y Jorge Bolívar Flor, educadores destacados y estudiosos, disertaron respectivamente acerca de “Lineamientos de la Filosofía de la Educación que imparten los Normales”, “Un planteamiento integral y práctico del problema educativo nacional” y “Hasta qué punto han contribuido los Normales capitalinos en la implantación del laicismo ecuatoriano”. Esta última conferencia fue el número central de la Sesión Solemne de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, organizada en honor de los normales por la Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación (...).³²¹

Las conferencias y los congresos sirven para mostrarle a la sociedad que tan progresista y moderno es un grupo intelectual.³²² Este vínculo entre la Casa de la Cultura Ecuatoriana y los intelectuales pedagogos -articulado por la Sección de Ciencias Filosóficas y de la Educación- permitió que se hiciera uso de las instalaciones y la infraestructura moderna de la Casa. Los discursos se presentaron en estas aulas magnas de la CCE y, a su vez, acuñaron temáticas sobre los avances de la educación normal y sus prácticas pedagógicas; el problema educativo nacional, en clave laica; y la última conferencia trazó una genealogía del laicismo en el Ecuador, por medio de las escuelas normales. En efecto, se vinculó el pasado del laicismo con un presente moderno. Demostrando así, desde su autorrepresentación, que los avances económicos y culturales fueron el resultado directo de la laicización de la educación. Por tanto, implícitamente, se manifestó inconcebible volver a una educación eclesiástica porque, según los intelectuales pedagogos, era sinónimo de atraso y poca cultura.

Por último, las conmemoraciones pueden ser evaluadas desde el éxito o fracaso, en función de las referencias que hacen personajes de la esfera pública como homenaje a su celebración. Esta no fue la excepción para el Cincuentenario de las escuelas normales.

³²⁰ *Ibíd.*

³²¹ Uzcátegui, “Cincuentenario de los Normales Ecuatorianos”, 4.

³²² Bustos Lozano, “La conmemoración del primer centenario”, 498.

Por ejemplo, se realizó una Sesión Solemne en la Casa de la Cultura Ecuatoriana el 9 de abril de 1951 en honor a los Normales de la capital:

Concurrieron el Señor Presidente de la República **-Galo Plaza Lasso-** y los Señores Ministros de Gobierno y Educación además de los personeros de la Casa de la Cultura Ecuatoriana: Dr. Benjamín Carrión, el decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Dr. Emilio Uzcátegui; Dr. Enrique Garcés, Secretario General; Dr. Carlos Cueva Tamariz, Miembro Titular del Núcleo del Azuay y Dr. Rigoberto Ortiz, Miembro Titular del Núcleo del Guayas. Autoridades del Ministerio del Ramo y los Rectores de los Colegios Normales “Manuela Cañizares” y “Juan Montalvo”, Srta. María Angélica Idrobo y Sr. Luis Espinosa Tamayo.³²³

Asimismo, y, en resumidas cuentas, le rindieron homenaje a los normales la Junta Suprema Liberal³²⁴, el Partido Radical Laborista firmó un acuerdo en ocasión de la celebración de los cincuentenarios de los normales³²⁵, en el salón de la ciudad -la mañana del 13 de abril de 1951- el presidente de la República entregó reconocimientos a destacados normalistas³²⁶, entre otros homenajes y reconocimientos. En definitiva, los reconocimientos, premios y homenajes -por parte de autoridades destacadas- a los normalistas reafirmaron su rol como docentes poseedores de saberes y constructores de la “cultura nacional”. Estos reconocimientos otorgaban legitimidad a los intelectuales pedagogos que tuvieron una construcción identitaria azarosa y fueron educados -como ya se evidenció en el primer capítulo- en diferentes escuelas pedagógicas. Empero, la conmemoración sirvió para que construyeran una autorrepresentación donde se reivindicó el rol del laicismo y del normalista ecuatoriano.

En resumen, las conmemoraciones son construidas por parte de un grupo intelectual. Son, pues, elaboradas desde intencionalidades políticas y lo hacen para disputar las narrativas históricas y las representaciones más convenientes para cada grupo. En ese sentido, la Conmemoración del Cincuentenario de la escuela normal permitió a los intelectuales pedagogos generar una genealogía del laicismo y su importancia en la “cultura nacional”. De ese modo, se autorrepresentaron como los herederos de la Revolución Liberal. A su vez, las conmemoraciones y exhibiciones intentan ser una muestra de modernidad y vanguardia. En ese escenario, se enfrentó el presente con el pasado. El presente, por un lado, como símbolo de una modernidad ilustrada -que se debía

³²³ “Movimiento Cultural y pedagógico”, 111.

³²⁴ *Ibíd*, 115-116.

³²⁵ *Ibíd*, 115.

³²⁶ *Ibíd*, 113.

seguir manteniendo- y el pasado liberal, por su parte, como la columna vertebral del normalismo; que, para la ocasión del Cincuentenario de la escuela normal, debía reivindicarse. Por otro lado, la conmemoración no fue solo en espacios públicos y en los diferentes lugares ya mencionados, al contrario, también ahondaron esfuerzos por trazar una genealogía del laicismo a través de artículos. Estos fueron escritos en la *Revista Ecuatoriana de Educación* y serán revisados en el siguiente subcapítulo.

2. Discursos de los intelectuales pedagogos sobre la genealogía del laicismo en *Revista Ecuatoriana de Educación*: su autorrepresentación como normalistas en busca de legitimación

Si bien el laicismo existió como entidad histórica -por medio de la Revolución Liberal y las constituciones que lo proclamaron- también se puede hablar del laicismo como una invención. Es decir, en el Cincuentenario de las escuelas normales se generó una oportunidad para construir e imaginar al laicismo desde las representaciones y autorrepresentaciones de los intelectuales pedagogos. En otras palabras, las autorrepresentaciones que hicieron -a través de las páginas de la *Revista Ecuatoriana de Educación*- permitieron trazar una genealogía del laicismo como una doctrina que los legitimó. Dicho de otro modo, se reconocían como los herederos del liberalismo, los poseedores de un saber científico, una moral moderna y un pensamiento libre. En efecto, el laicismo existió como realidad histórica, pero también fue construido narrativamente desde una intencionalidad política de un grupo determinado. En este caso los intelectuales pedagogos que hicieron uso de su herencia “normalista”³²⁷ para presentarse como los propietarios de dicho legado cultural.

La historia cultural permite, entre otras cosas, construir la historia de las significaciones, las representaciones y las prácticas; en este caso, desde los escritos y artículos que escribieron los intelectuales pedagogos en la *REE*. Desde la perspectiva de Roger Chartier, la historia cultural es la historia de la construcción de la significación y de los “modos de articulación entre las obras y las prácticas en el mundo social” a través de la pluralidad de divergencias que atraviesa una sociedad.³²⁸ En ese sentido, las

³²⁷ Desde ahora se pondrá en comillas la palabra normalista. La razón radica en que, para la época en la que los intelectuales construyeron esta representación, ya no se puede seguir hablando de educación o educadores normalistas. Los modelos educativos y pedagógicos mutaron con el tiempo. Sin embargo, utilizaron su adscripción con el normalismo como recurso de legitimación y para reconocerse como herederos de ese legado; a pesar de que en ese momento ya eran un grupo intelectual consolidado, incluso, muchos de ellos eran científicos y académicos reconocidos que ya no podían ser llamados “normalistas”.

³²⁸ Ruiz, “Representaciones colectivas, mentalidades”, 29.

autorrepresentaciones que realizan grupos determinados abren la posibilidad para explorar su dimensión social más allá de determinismos subjetivos. Dicho de otro modo, a pesar de que los intelectuales pedagogos dieron unas representaciones del laicismo, se abre un espacio -desde el presente- para manifestar las dimensiones sociales azarosas y divergentes que fueron más allá de un laicismo consolidado y homogéneo. Es decir, las autorrepresentaciones del laicismo no -necesariamente- fueron objetivas, al contrario, tuvieron un tinte de subjetividad con la intención de legitimar a los intelectuales pedagogos como los herederos de ese legado, a partir de su autorrepresentación como maestros “normalistas” laicos.

La apropiación de las representaciones debido a la masificación de las revistas, los periódicos y los libros generaron, además, la oportunidad para que los seres humanos se adueñen de su concepción de la realidad y la manifestaran por medio de sus escritos.³²⁹ De esa manera, la escritura permite construir narrativas y genealogías para presentar una “verdad” con respecto a un pasado en común. Sin embargo, puede no ser inteligible con relación a la objetividad de los hechos. En efecto, esa es la intención de este apartado. Si bien no le corresponde al historiador demostrar que los agentes históricos no son inteligibles con respecto a nuestro presente, si debe demostrar que esos mismos agentes históricos no fueron inteligibles con sus contemporáneos. En síntesis, las autorrepresentaciones de los intelectuales pedagogos -en *Revista Ecuatoriana de Educación*- tuvieron una intencionalidad política y el objetivo aquí es clarificarla.

En el primer capítulo se evidenció los diferentes momentos pedagógicos por los que transitaron los intelectuales pedagogos. Empero, en las autorrepresentaciones que ellos realizan -en las páginas de la revista- obvian estos procesos porque su intención es mostrar al laicismo como un todo homogéneo. Un laicismo del cual -desde su autorrepresentación- ellos eran herederos y, por tanto, debía reivindicarse. En ese sentido, los discursos de la revista permiten evidenciar estas representaciones por medio de sus narrativas.

Por ejemplo, a pesar de que Gonzalo Abad Grijalva fue uno de los intelectuales pedagogos que rompió con el herbartismo, la escuela intuitiva, tradicional y positivista; cuando escribió, trazando la genealogía del laicismo, reivindicó estos saberes; porque la necesidad de legitimación lo obligó a decir que la educación laica debía orientarse hacia los saberes científicos y a la vida en la modernidad:

³²⁹ Ruiz, “Representaciones colectivas, mentalidades”, 33.

Con la aparición del nuevo siglo, esto es, del 1900 para acá, el mundo sufrió una conmoción terrible: inventos, máquinas nuevas, guerras técnicas que obligaron una mayor instrucción de las grandes masas, problemas económicos de magnitud desconocida, aparición de teorías políticas diferentes y revolucionarias (...) Todo esto puso sobre otras bases, el problema de la instrucción moral, puesto que ya no fue posible interpretar de la misma manera “la buena y antigua moral que hemos recibido de nuestros padres.”³³⁰ (...) Para resolver el conflicto, se propuso, entonces, adoptar una fórmula que podría resumirse así: todo lo que sea materia de controversia no es de incumbencia de la educación pública su enseñanza debe encerrarse en el dominio de los hechos positivos y de las verdades adquiridas.³³¹

Abad incorpora en su discurso la defensa por la educación laica porque, desde la comunidad de sentido de su grupo, era la propulsora de cambios y progresos en el mundo. Por tanto, los ciudadanos -según este autor- debían formarse en una educación “positivista” para satisfacer las necesidades que exigía el siglo XX. Esto ignora la ruptura que surgió entre la pedagogía activa -que propusieron estos mismos intelectuales pedagogos- y la distancia que tomó la Escuela Activa con el positivismo pedagógico; debido a que en sus métodos escolares el alumno era un ente pasivo en el proceso de aprendizaje. Por tanto, la autorrepresentación que realizó Abad, con la herencia educativa laica, no cotejó estos matices. Probablemente, este sistema de representaciones y valores fue un consenso con la intención de mostrarse a sí mismos como las personas que fueron educadas bajo las primeras pedagogías laicas. Empero, esto no quiere decir que Abad fue objetivo e inteligible con sus contemporáneos a la hora de escribir sus artículos; debido a que no mostraba -directamente- la ruptura que tuvieron los intelectuales pedagogos con la educación positivista, herbartiana y con la escuela intuitiva.

Roger Chartier, desde la historia cultural, da una explicación más concreta a este fenómeno. Él sugiere que en un momento histórico pueden coexistir simultáneamente varias representaciones. Asimismo, permite plantear una crítica para la reelaboración de las mentalidades estableciendo que hay que considerar los factores de ruptura, resistencia, avances y bloqueos que se presentan en la transición de un sistema de representaciones a otros.³³² De tal manera, pese a que los intelectuales pedagogos fueron referentes de la Escuela Nueva y generaron una ruptura con respecto a las primeras escuelas pedagógicas

³³⁰ Gonzalo Abad, “Una interpretación de la Escuela Laica”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, Número^o1, 1947), 45,46.

³³¹ Abad, “Una interpretación de la Escuela Laica”, 46.

³³² Ruiz, “Representaciones colectivas, mentalidades”, 40.

del laicismo, en ocasiones, debían reivindicarlo para legitimarse ante la sociedad como los herederos de ese pasado. Por tanto, para ellos fue crucial autorrepresentarse como maestros “normalistas” laicos. Una de las razones para remitirse a esa herencia normalista fue la disputa -en su presente- con el confesionalismo que trataba de ganar fuerza en el terreno de la educación. Dicho de otro modo, los intelectuales pedagogos resistían discursivamente los embates del confesionalismo por medio de la apropiación de su legado normalista y laico. Muestra de ello es el discurso de Julio Tobar por los “Cincuenta años de Educación Laica”:

El laicismo ha equipado mejor al hombre ecuatoriano, para la realización de una vida individual y colectiva, más evolucionada y promisoro para futuras redenciones.³³³ (...) Estamos viviendo momentos de extraordinaria importancia histórica. Estamos en el atalaya desde donde avisoramos, en el tiempo y en el espacio, la trayectoria seguida y la obra realizada por el laicismo, en media centuria dramática lucha contra las poderosas y organizadas fuerzas que han pugnado por abatirlo.³³⁴

Este ejemplo es clarificador porque permite vislumbrar como se representa al laicismo como el propulsor de la evolución de los ecuatorianos. Además, Tobar aprovecha la oportunidad para presentar al clero como el enemigo de la educación laica. En ese estado de cosas, las autorrepresentaciones sirven no solo para legitimar a un grupo, sino para diferenciarlo de otros. El propio discurso de Tobar deja entrever esta distinción:

Los normales primero, y la escuela después, desde su iniciación, se preocuparon febrilmente por mejorar la educación, dándole un nuevo espíritu, una nueva organización y sentido técnicos. Con estos afanes, pronto se colocan a la vanguardia. La educación confesional (...) se ubica detrás de la escuela laica; y así, en esos puestos: de avanzada para la educación laica y de rezago para la confesional, proseguirán los años hasta culminar en el Cincuentenario que conmemoramos.³³⁵

Los grupos intelectuales, que tienen acceso al pensamiento erudito o científico, generan procesos de reapropiación específica. Su intención es mostrarse -desde la historia- como los impulsores de los cambios científicos.³³⁶ Un ejemplo de esto se encuentra en el propio discurso de Tobar: “El laicismo ha logrado vitalizar y estructurar la acción educativa (...) con el laicismo se comienza a utilizar la técnica en la educación (...), las más flamantes técnicas pedagógicas. Con el laicismo se produce el feliz

³³³ Tobar, “Cincuenta años de Educación Laica”, 62.

³³⁴ *Ibíd.*, 61.

³³⁵ *Ibíd.*, 62.

³³⁶ Ruiz, “Representaciones colectivas, mentalidades”, 41.

alumbramiento de una educación con espíritu de ecuatorianidad.”³³⁷ En efecto, Tobar genera una autorrepresentación del laicismo y de su importancia en la educación nacional; aludiendo que antes de la educación laica no existían métodos pedagógicos acertados para el desarrollo de técnicas educativas. Esto ignoró que la educación del periodo garciano realizó procesos educativos de ciudadanización y, al contrario, como señala Terán, la educación de las primeras décadas del liberalismo apuntó a generar proyectos educativos civilizatorios.³³⁸ En consecuencia, Tobar no fue transparente -en su totalidad- con sus contemporáneos, al momento de pronunciar su discurso.

De manera similar, Tobar realiza -en un artículo del número 14 de la revista- una recopilación de la contribución científica y pedagógica de los “normalistas” laicos ecuatorianos. Su intención fue demostrar los frutos de la educación laica con lo que respecta a la producción académica de los graduados. La estrategia de Tobar sirvió para legitimar a los intelectuales pedagogos como los acreedores de saberes específicos y los legítimos herederos del legado laico de la Revolución Liberal.

La historia cultural nos permite usar este rastro de contribuciones, como herramienta metodológica, para descubrir las diversas y complejas formas de representaciones que construyeron los intelectuales pedagogos para consolidar su hegemonía como “normalistas laicos”. En ese estado de cosas, Tobar escribió que los “normalistas” ecuatorianos estaban insertos en la ciencia, la cultura y la democracia.³³⁹ A su vez,

Los normalistas, en ese periodo, escribieron en 120 revistas y 58 periódicos. Ya sea como colaboradores o dirigiendo los proyectos. Se encontraron 35 obras de normalistas premiados en el Ecuador y 5 en el extranjero. Los normalistas están en las cátedras universitarias, escuelas y colegios y para ello deben tener dominio científico (...) Los normalistas incursionaron en la historia como: Gonzalo Rubio, Alfredo Jácome, Darío Guevara, Oscar Efrén Reyes y Emilio Uzcátegui (...) **El normalismo ha constituido la vanguardia técnica, metodológica y filosófica de la educación nacional.**³⁴⁰

La contribución de los “normalistas”, que enumera Tobar, no es falsa. En efecto, es un hecho objetivo que los “normalistas” se insertaron en diversas instancias de la esfera pública quiteña, nacional e internacional. Empero, lo importante -al momento de

³³⁷ Tobar, “Cincuenta años de Educación Laica”, 62.

³³⁸ Terán, “La escolarización de la vida”

³³⁹ Julio Tobar, “La contribución científica y pedagógica del normalista laico ecuatoriano”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°14, 1951), 40.

³⁴⁰ Tobar, “La contribución científica y pedagógica”, 41-45.

historizar- es evidenciar como la autorrepresentación del normalismo fue elaborada con un sentido específico. Es decir, la práctica de la enumeración de los logros de los “normalistas” legitimaba a los intelectuales pedagogos otorgándoles sentido a ese mundo que les era propio. Porque su legitimación, como los herederos culturales del laicismo, les permitía seguir disputando su posición como educadores frente a las fuerzas que pretendían debilitarlos. Tobar sugiere que, incluso, el confesionalismo fue un beneficiario de la educación laica: “Pese al mantenimiento de la educación confesional y su crítica al laicismo ellos se han valido del conocimiento de los normalistas para sus colegios”³⁴¹.

Por otro lado, a pesar de mencionar los aportes del pasado de los maestros laicos, Tobar mencionó en su artículo que los “normalistas” están contribuyendo en campos académicos modernos. En consecuencia, este autor alude que los “normalistas” también aportaron en el terreno de la pedagogía, la psicología y la psicopedagogía: “(...) 35 autores han publicado 36 obras. 4 premiadas en el Ecuador y 2 en el exterior (...) Los autores destacados *en estas ramas* son: Edmundo Carbo, Gonzalo Abad Grijalva, Reinaldo Murgueytio, Luis Bravo y Ernesto Guevara”³⁴².

Estas autorreferencias tuvieron la intencionalidad de posicionarlos como los dueños de los saberes modernos que generó el laicismo. No obstante, resulta interesante la autorrepresentación que realizaron al seguirse identificando como normalistas. Es decir, para la época en la que escribieron la revista ya los modelos educativos habían transitado hacia otras formas del quehacer pedagógico, tal como se señaló en el primer capítulo. Empero, para los intelectuales pedagogos fue de crucial importancia identificarse como normalistas para poder enumerar sus logros y presentarse, frente a la sociedad, como los beneficiarios de las cosechas culturales de la obra que impulsó la educación seglar.

Por otro lado, los discursos en *Revista Ecuatoriana de Educación* vincularon al laicismo con la idea de la nación ecuatoriana. Por tanto, se generó la idea de que la nación dependía del laicismo y, por su parte, el laicismo era fundamental para la educación. El mismo Tobar señala que “Solo con el normalismo laico las escuelas han dispuesto de libros nacionales y de exaltación patriótica”³⁴³. Por su parte, Gonzalo Abad Grijalva plantea que al hablar sobre el laicismo se genera la posibilidad de construir ciudadanos con valores cívicos:

³⁴¹ Tobar, “La contribución científica y pedagógica”, 45.

³⁴² *Ibíd.* Las cursivas son mías para agregar sentido.

³⁴³ *Ibíd.*

(...) La escuela no puede reducir su campo de acción a enseñar unas cuantas nociones científicas, pues, tiene la obligación **cívica** de orientar a las juventudes por un camino de vida (...) Formar la conciencia de ecuatorianidad. La Escuela necesita una fe, que no puede ser otra que la fe o credo cívico de la nación ecuatoriana”.³⁴⁴

En ese escenario, Abad -a través de la genealogía del laicismo- enlazó el pasado de la herencia laica-liberal con un presente que debía apostar a formar “la educación nacional”. Al igual que otros intelectuales pedagogos, él señaló que la educación perdió el norte debido a los enemigos de la educación laica: la escuela particular y confesional. Al respecto anota:

La escuela laica perdió su vitalidad filosófica debido a que en los últimos 25 años la nación perdió su destino histórico, su razón de ser, su ideal nacional. De este hecho real se aprovecharon los enemigos de la escuela laica, las fuerzas que impugnaron siempre la obra de la escuela laica, para acusarla que estaba desarticulando al país.³⁴⁵

Las representaciones, al igual que las conmemoraciones, permiten poner en transacciones los consensos y las disputas sobre el pasado, los deseos sobre el presente y las aspiraciones del futuro.³⁴⁶ En efecto, Abad construyó una representación del laicismo; articulándolo con el pasado, el presente y el futuro donde el eje central fue la nación y, el fin último, era el bien de la “educación nacional”:

(...) El espíritu de la educación nacional será aquel sobre el cual una gran mayoría posible de ecuatorianos de hoy, de ecuatorianos de todos los partidos y de todas las religiones, pueda coincidir; será aquel que una con más fuerza y vigor al Ecuador de hoy con el Ecuador de ayer, sin obstaculizar al Ecuador del mañana.³⁴⁷

Las representaciones de los intelectuales pedagogos sobre la “educación nacional” fueron esfuerzos por tratar de comprender la educación desde otra mirada. La genealogía del laicismo permitió conectar un presente donde la educación estaba en disputa para pensar un futuro donde la instrucción prosiguiera por su sendero laico. Empero, la laicización de la educación tenía que estar acompañada de un Estado-nación fuerte. Además, el Estado laico tenía que continuar abanderando la obra educativa pública.

(...) Lo que se quería era organizar una escuela de carácter nacional (...) Por esto es que se insiste en que el nuevo régimen escolar ha de aplicar, en toda su plenitud, el laicismo

³⁴⁴ Abad, “Una interpretación de la Escuela Laica”, 69.

³⁴⁵ *Ibíd.*, 51.

³⁴⁶ Bustos Lozano, “La conmemoración del primer centenario”, 474.

³⁴⁷ Abad, “Una interpretación de la Escuela Laica”, 51.

de la escuela (...) Es decir, la posición que adoptaba la escuela laica frente a las creencias religiosas.³⁴⁸

Desde la perspectiva de Chartier, una representación es la forma de enunciar y visualizar la realidad.³⁴⁹ En efecto, Abad representó -en su artículo- la característica de la escuela laica y, asimismo, el ideal que debía alcanzar la escuela. Dentro de las representaciones elaboradas por los intelectuales pedagogos fue fundamental construir una narrativa en oposición con un enemigo. Es decir, el laicismo enfrentaba una arremetida del confesionalismo. Por tanto, su enemigo fue el clero y los gobiernos que apoyaban la obra educativa de la educación confesional y privada.

Abad, a pesar de que construyó representaciones subjetivas, también trató de vincular la narrativa del laicismo con la realidad objetiva por la que atravesaba la escuela: la influencia de la Escuela Activa y la Escuela Nueva. De hecho, su idea de la educación nacional estaba orientada a la construcción de la escuela democrática, propuesta por John Dewey. “La concepción lógica a la que tenemos que llegar es que en el Ecuador la escuela laica es la escuela democrática (...) Por tradición histórica, y por vital necesidad nacional, la escuela ecuatoriana tiene que ser democrática”³⁵⁰. Se señaló, cuando se mencionó la biografía de Abad, que este fue alumno de Dewey. Asimismo, una de sus obras cumbre -al volver al Ecuador de los Estados Unidos- fue “Cuatro escuelas democráticas”³⁵¹. Esta obra resume las características que debe tener la escuela para preparar a los alumnos para un mundo en democracia; dentro de un contexto donde la paz fue la mayor apuesta, luego de la Segunda Guerra Mundial. Se evidencia así, que los intelectuales pedagogos -pese a que construyeron narrativas y representaciones del laicismo desde la subjetividad y sus intereses- también apostaron por conectar sus conocimientos de la Escuela Nueva para presentar su idea de la educación que debía adoptarse en el futuro.

Las representaciones, entonces, son mezclas entre la subjetividad afectiva y la realidad material e intelectual de un grupo determinado. No se puede hablar de una invención completa del laicismo cuando la inercia de su realidad los conducía a hablar de verdades pedagógicas coyunturales. En esta mezcla, entre representaciones subjetivas del

³⁴⁸ Abad, “Una interpretación de la Escuela Laica”, 43-44.

³⁴⁹ Amada Carolina Pérez, “Representaciones y prácticas en las zonas de misión: Los informes de los frailes capuchinos”, en *Historia Cultural desde Colombia: categorías y debates*, ed. Max-Sebastián Hering Torres y Amada Carolina Pérez (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Universidad de los Andes: Universidad Nacional de Colombia, 2012), 289.

³⁵⁰ Abad, “Una interpretación de la Escuela Laica”, 69.

³⁵¹ Gonzalo Abad, *Cuatro escuelas democráticas*. (Quito: Impreso del Ministerio de Educación, 1944).

laicismo y elementos de su nueva identidad intelectual, se forjó un discurso. Ese discurso estuvo consensuado por el grupo de los intelectuales pedagogos. En palabras de Chartier, fue una narrativa construida por una “comunidad de sentido”³⁵². Las representaciones del laicismo y las autorrepresentaciones de su pasado normalista fueron homogeneizantes con respecto al pasado normalista y laico, pero vincularon su presente pedagógico para asegurarse su rol como guías morales de la nación en el futuro.

Por otro lado, Gonzalo Rubio Orbe trató de historizar las corrientes pedagógicas que existieron en el Ecuador, desde el aparecimiento de los normales. Además, fue honesto en conectar estas corrientes pedagógicas con la que se encontraban en boga en ese entonces: la Escuela Nueva y la Escuela Activa. En esa línea, habló de la primera misión norteamericana de protestantes en el primer liberalismo³⁵³, de la misión del pedagogo español Fernando Pons³⁵⁴, de la misión colombiana de Manuel de Jesús Andrade³⁵⁵, de la primera misión pedagógica alemana en 1913³⁵⁶, de la segunda misión pedagógica alemana en 1921³⁵⁷ y, por último, habló de la pedagogía nueva. Con respecto a esta última, es muy claro al señalar el origen de la Escuela Nueva. Sugiere que se dio por el autodidactismo, las becas y la posibilidad de conocer nuevas corrientes pedagógicas, por parte de los pedagogos ecuatorianos.³⁵⁸ Este artículo es fundamental, para comprender que no existió un desconocimiento -por parte de los intelectuales pedagogos- de los tránsitos de las diferentes corrientes pedagógicas en el Ecuador. Al contrario, eran conscientes de que su desarrollo como intelectuales había sido azaroso. Lo que, probablemente, demuestra que sus representaciones con respecto a la historia del laicismo y del normalismo tuvo una intención política y pedagógica. Por tanto, fue construida desde la subjetividad, pero con dos objetivos específicos: luchar contra el confesionalismo y legitimarse como los propietarios de la educación nacional.

En conclusión, los discursos de los intelectuales pedagogos sobre el origen del laicismo fueron construidos desde su adscripción con el normalismo. Es decir, hicieron

³⁵² Ruiz Martínez, “*El Iris* (Quito: 1861-1862)”, 19-20. La categoría “comunidad de sentido” de Chartier permite entender los impresos como productos culturales y espacios de interacción social. Las comunidades de sentido hacen referencia a espacios de interacción social donde los sujetos vinculados al impreso comparten un conjunto de conceptos y categorías los cuales dotan de sentido al texto. Asimismo, establecen relaciones de identificación y oposición y actúan en el mundo social

³⁵³ Gonzalo Rubio Orbe, “Las corrientes pedagógicas que han dominado en el Ecuador desde la fundación de los normales”. (*Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°14, 1951), 31-32.

³⁵⁴ Rubio Orbe, “Las corrientes pedagógicas”, 32.

³⁵⁵ *Ibid.*, 32.

³⁵⁶ *Ibid.*, 33-34.

³⁵⁷ *Ibid.*, 35.

³⁵⁸ *Ibid.*, 36.

uso de su pasado normalista para mostrar sus logros culturales, personales y de grupo. Por un lado, presentaron un pasado normalista sustentado -ideológicamente- por el laicismo. Su intención fue mostrarse como los gestores de la cultura nacional. En oposición al confesionalismo que intentó cobrar fuerzas en el periodo del cincuentenario. Por otro, las autorrepresentaciones no lograron escaparse de su nueva identidad docente. Una identidad pedagógica que se construyó a lo largo de la primera mitad del siglo XX y que significó una ruptura con las corrientes pedagógicas del primer liberalismo y, por tanto, surgió un nuevo movimiento pedagógico conocido como el movimiento Escuela Nueva; allí los intelectuales pedagogos fueron sus protagonistas.

En definitiva, la genealogía del laicismo -vista desde las páginas de la revista- fue una construcción narrativa donde se inventó un laicismo educativo homogéneo. Asimismo, se llegó a un consenso en los artículos de la revista -con respecto a su adscripción con el laicismo y el normalismo- para dotar de sentido a los textos y para poder posicionarse en el mundo social. De esa manera, construyeron su identidad docente subjetiva que los vinculó con su pasado y, por otro lado, una identidad docente real: la que los ató a su presente como académicos e intelectuales pedagogos representantes de una nueva corriente pedagógica, la Escuela Nueva.

Conclusiones

Esta tesis sugiere que en *Revista Ecuatoriana de Educación* se produjeron discursos, temáticas y discusiones pedagógicas que permiten ver las características de la historia de la educación del Ecuador, en la primera mitad del siglo XX. Asimismo, los intelectuales pedagogos que publicaron en el impreso construyeron una identidad pedagógica en un lapso de cuarenta años. Por tanto, a la fecha de la publicación de la revista, su posición dentro del campo intelectual estaba consolidada. En efecto, se utilizó la categoría de intelectuales pedagogos de Sonia Fernández Rueda y, además, se los estudió dentro del campo científico; debido a que publicaron artículos académicos en revistas pedagógicas, de psicología, de sociología y de historia. Además, la temática de *REE* era educativa, en consecuencia, sus escritores fueron altos exponentes del mundo de las ciencias de la educación, de aquel entonces.

La pregunta central de la investigación fue ¿qué tipo de discusiones y temáticas produjeron los intelectuales pedagogos en la *REE*? Esta pregunta se logró responder a lo largo de la investigación. Empero, fue en los capítulos dos y tres donde mayor provecho adquirió la interrogante. En el capítulo dos se logró descubrir que las temáticas y los discursos del impreso estaban ligados a la coyuntura política y cultural de su época (1947-1951). Por tanto, una de las temáticas principales en dicho artefacto cultural fue la disputa ideológica y política entre intelectuales pedagogos -que defendían el laicismo- y el velasquismo -que defendía la educación confesional-. Una pregunta secundaria se adhirió a la pregunta central para responder la inquietud entre el laicismo versus el confesionalismo ¿Cuál era el conflicto entre la enseñanza particular y la enseñanza laica? La tesis arrojó la siguiente respuesta: La batalla ideológica entre el laicismo y el confesionalismo fue fundamental para el posicionamiento cultural e intelectual de los intelectuales pedagogos, en la esfera pública. En efecto, *REE* le dio apertura a sus escritores para que enunciaran sus discursos laicos; en defensa de la “cultura nacional”. Una cultura que desde la perspectiva de la revista era propia de la educación secular y laica. El laicismo defendió discursivamente su rol como los portavoces legítimos de la educación pública.

Además, la pregunta central permitió evidenciar que la *REE* se adhirió a la agenda educativa de la UNESCO y a las actividades que este organismo realizó. Por tanto, parte de las temáticas que se escribieron en el impreso tuvieron la intención de reproducir los postulados y proyectos de dicha entidad. Por ejemplo, los programas de alfabetización,

educación para los adultos, educación rural. Por un lado, la UNESCO pensó la educación para los adultos en un marco internacional. Por su parte, los intelectuales pedagogos pensaban de manera similar, pero hicieron adaptaciones nacionales de este proyecto educativo para los sectores rurales, desde los idearios del indigenismo y los proyectos de mestizaje. En ese escenario, la investigación revela: la participación de los intelectuales pedagogos en este organismo; los programas educativos técnicos y desarrollistas, en pro de buscar una instrucción para el progreso; entre otras temáticas cruciales que relacionan a este organismo internacional con la *Revista Ecuatoriana de Educación*.

Por otro lado, la pregunta central, con respecto a los discursos y las temáticas que se publicaron en la revista, sirvió para captar un acontecimiento histórico fundamental en la historia de la educación ecuatoriana. Probablemente, esta es la tesis más importante de la investigación: una ruptura pedagógica protagonizada por el movimiento Escuela Nueva donde postularon una Escuela Activa; en ella el alumno era el eje central del proceso de aprendizaje. En ese sentido, la nueva pedagogía buscó generar alumnos técnicos, con conocimientos científicos y habilidades industriales para el desarrollo del Ecuador; en un contexto donde el país se adhirió a las políticas de planificación. La ruptura pedagógica que marcan estos intelectuales pedagogos -y se refleja a través de *REE*- rompió con los postulados de la escuela del positivismo pedagógico, con la educación intuitiva que postuló que el maestro era el director de orquesta en el aula de clases, y con los postulados higienistas del herbartismo nacional. En definitiva, el movimiento Escuela Nueva ecuatoriano se adhirió a los postulados pedagógicos de John Dewey, Decroly, Killpatrick, Montessori, entre otros. Por otro lado, en materia de agendas educativas, se sumaron a las propuestas de la UNESCO.

Sin embargo, esta cumbre ideológica y de influencia en la educación de los intelectuales pedagogos alcanzó su clímax con la creación de la Unión Nacional de Educadores. No obstante, las demandas clasistas fueron abocando a los profesores a pelear -únicamente- por reivindicaciones laborales y, para las décadas posteriores, perdieron protagonismo con respecto a su incidencia en los modelos pedagógicos del país. Empero, ese no fue el objeto de estudio de mi investigación. En ese sentido, queda un campo de análisis amplio para la investigación de la Unión Nacional de Educadores y el debilitamiento de la posición intelectual de los maestros; dentro de su rol como portadores de saberes educativos y modelos pedagógicos.

Por último, el tercer capítulo -que también siguió de modelo la pregunta central- es un apartado que demuestra que los escritos de los intelectuales no son del todo

objetivos. Se realiza una investigación del Cincuentenario de las escuelas normales, a través de las representaciones y autorrepresentaciones de la revista. Se logró evidenciar que la conmemoración fue creada con una intencionalidad política: mostrarse a sí mismos, y ante la sociedad, como los herederos del legado laico y, además, autorrepresentarse como normales y los creadores de la “cultura nacional”. Esta autorrepresentación, vista desde las páginas del impreso, sugiere que el laicismo no es solo una entidad histórica, también es una invención por parte de grupos que requieren conmemorarla. Así, entonces, llevaron el pasado a su presente y por medio de homenajes, conmemoraciones, exhibiciones, artículos y congresos representaron el normalismo desde la afectividad y no desde una objetividad científica.

Por su parte, el primer capítulo demostró -sumado a la tesis de Terán- que la pedagogía moderna en el Ecuador nació por medio de una mezcla de diferentes corrientes pedagógicas. En ese escenario, los intelectuales pedagogos fueron educados -a lo largo de cuarenta años- a través del positivismo, la escuela intuitiva y el herbartismo con características nacionales. No obstante, los intelectuales pedagogos más destacados tuvieron la posibilidad de viajar becados al extranjero. En el exterior se empaparon de modelos pedagógicos nuevos como la Escuela Nueva, el pragmatismo y la Escuela Activa. A su regreso al país, intentaron aplicarlos en el país. Algunos, como Gonzalo Abad Grijalva, lo intentaron en reformatorios y otros (Emilio Uzcátegui, Edmundo Carbo, Reinaldo Murgueytio, entre otros) lo plasmaron en revistas y artículos académicos. En efecto, cuando arribaron a la década de los cuarenta -fecha de publicación de la revista- su identidad pedagógica era híbrida y, a su vez, el reflejo de experiencias políticas, culturales y académicas por las que atravesaron. En ese sentido, la *REE* y sus intelectuales pedagogos son el resultado de cincuenta años del desarrollo pedagógico y sus discursos deben ser leídos teniendo en cuenta las matices y los lugares de enunciación de sus articulistas.

Las limitaciones que se encontraron a lo largo de la investigación son las siguientes: dificultad para acceder a los archivos históricos debido a la pandemia del Covid-19. Poca información biográfica en la web con respecto al origen de los intelectuales pedagogos. Poca literatura especializada en el campo de la historia de los profesores, vistos como intelectuales,³⁵⁹ entre otros. Las fortalezas, por su parte, radican en el avance de la historia de la educación en el país, un campo que por medio de

³⁵⁹ Salvo el texto de Fernández Rueda sobre la construcción moderna de los maestros en Quito que otorga la categoría de intelectuales pedagogos.

interrogantes al pasado educativo ha ido evolucionando; en efecto, se espera sumar a la comprensión del contexto estudiado. Por tanto, se pretende que esta investigación contribuya a las discusiones sobre la historia de la educación en el Ecuador. Una historia que ha estado atravesada por avatares políticos, económicos, pedagógicos y culturales.

Fuentes y Bibliografía

Fuentes

“El primer congreso de la Unión Nacional de Educadores del Ecuador”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, enero-febrero, 1951.

“Ideales del Estatuto” *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, enero-febrero, 1951.

“La UNE y los problemas clasistas. Defensa profesional y económica. Solicitud enviada por la une AL Congreso de la República”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, enero-febrero, 1951. Solicitud de la UNE al Congreso de la República reproducida en las páginas de la revista.

“Movimiento Cultural y pedagógico”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°15, mayo-junio, 1951.

Abad, Gonzalo. “Una interpretación de la Escuela Laica”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°1, 1947.

Carbo, Edmundo. “Influencias de las ideas pedagógicas de Dewey en la educación nueva”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, julio-diciembre, 1949.

Chávez, Ligdano. “Hasta dónde y en qué forma debe ejercerse el control de la educación particular”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°5, octubre-diciembre, 1948.

____. “Objetivos y técnicas para la alfabetización y educación de adultos”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949.

____. Leónidas. “Un proyecto y un informe”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949.

Jaramillo Pérez, Cesar. “El profesorado secundario”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°2, enero-febrero, 1948.

Maldonado, Ciro. “Informe que el Ex-Presidente de la institución presenta a la consideración de los miembros del primer congreso de UNE en el presente año de 1950”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, enero-febrero, 1951.

Pérez, José. “La organización nacional del Magisterio Laico Ecuatoriano. Fundamentos de la UNE”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, enero-febrero, 1951.

Pérez Pimentel, Rodolfo. “Edmundo Carbo”, *Diccionario Bibliográfico del Ecuador*.

____. “Emilio Uzcátegui”, *Diccionario Bibliográfico del Ecuador*.

____. “Gonzalo Abad Grijalva”, *Diccionario Bibliográfico del Ecuador*.

____. “Gonzalo Rubio Orbe”, *Diccionario Bibliográfico del Ecuador*.

Piaget, Jean. “El derecho a la educación”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°9, enero-marzo, 1950.

Rodríguez García, Eduardo. “La influencia de la Escuela Nueva”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°14, marzo-abril, 1951.

Rubio Orbe, Gonzalo. “La Primera Conferencia Regional de Comisiones Nacionales de la UNESCO”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°11-12, julio-diciembre, 1950.

____. “Las corrientes pedagógicas que han dominado en el Ecuador desde la fundación de los normales”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°14, 1951.

____. “Los planteles de segunda enseñanza”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°2, enero-febrero, 1948.

____. “La vida de la escuela y el laicismo”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°1, 1947.

Tobar, Julio. “50 años de Educación Laica. Discurso pronunciado por el Sr. Julio Tobar, en nombre de los Colegios Normales “Juan Montalvo” y “Manuela Cañizares”, en el acto inaugural de la Exposición “50 Años de Educación Laica”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°15, mayo-junio 1951.

____. “Control de los establecimientos particulares de acuerdo con las leyes y prácticas actuales en el Ecuador”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°5, octubre-diciembre, 1948.

- ____. “La contribución científica y pedagógica del normalista laico ecuatoriano”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°14, 1951.
- Torres Bodet, Jaime. “Los adultos y el porvenir de nuestra cultura”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°9, enero-marzo, 1950.
- Torres, Luis F. “Campañas de Alfabetización en América”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, 1949.
- Torres, Nelson. “Discurso del Sr. Nelson Torres, Presidente del Primer Congreso de la UNE, en la Sesión Inaugural”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, enero-febrero, 1951.
- Uzcátegui, Emilio. “Cincuentenario de los Normales Ecuatorianos”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, Número°15, mayo-junio, 1951.
- ____. “Congreso Nacional de Educadores”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°13, enero-febrero, 1951.
- ____. “El hombre, el filósofo, el educador”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, julio-diciembre, 1949.
- ____. “La libertad de enseñar y la de educar en nuestras Constituciones”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°5, octubre-diciembre, 1948.
- ____. “La organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°9, enero-marzo, 1950.
- ____. “Necesidades del campesino ecuatoriano que deben ser resueltas por la Escuela”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°3, abril-junio, 1948.
- ____. “Progresos en la educación de adultos”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°7-8, julio-diciembre, 1949.
- ____. “Un tema largamente debatido: la libertad de educar”. *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°5, octubre-diciembre, 1948.
- ____. *Medio siglo a través de mis gafas*. (Quito, 1975).

Verdesoto de Romo, Raquel. "El seminario Interamericano de Educación Primaria de Montevideo". *Revista Ecuatoriana de Educación*, N°11-12, julio-diciembre, 1950.

Bibliografía

Abad Grijalva, Gonzalo. *Cuatro escuelas democráticas*. Quito: Impreso del Ministerio de Educación, 1944.

_____. *Tres problemas de la pedagogía de nuestros tiempos*. Quito: Impreso del Ministerio de Educación, 1945.

Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Ediciones Akal, Vol. 63, 2007.

Andrade, Manuel de Jesús. *Cuestioncillas Pedagógicas*. 1900.

Altamirano Carlos, "Intelectuales". *Paidós*: en términos críticos de sociología de la cultura, 2002.

_____. *Élites culturales en el siglo XX latinoamericano: Introducción al volumen II*. Buenos Aires: *Kats Editores*, en Carlos Altamirano, *Historia de los intelectuales en América Latina. Los avatares de la "ciudad letrada" en el siglo XX*, vol. II, 2010.

Armitage David, "Tres conceptos de historia atlántica". *Revista de Occidente*, 281.7 2004.

Bowen, James. *Historia de la Educación Occidental. Tomo III El occidente moderno, Europa y el Nuevo Mundo, siglos XVII y XX*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A, 2001.

Bruno, Paula. "Positivismo y cultura científica. Escenarios, hombres e ideas". *Prismas*: Revista de historia intelectual, N°19, 2016.

Bustos Lozano, Guillermo. "La conmemoración del primer centenario de la independencia ecuatoriana, los sentidos divergentes de la memoria nacional". *Historia Mexicana*, Vol. LX, núm., 1, julio-septiembre, 2010.

- Clark, Kim. “La medida de la diferencia: las imágenes indigenistas de los indios serranos en el Ecuador (1920 a 1940)”. *Ecuador racista: Imágenes e identidades*, 1999.
- Coronel, Valeria y Prieto, Mercedes. “Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación: proyecto civilizatorio y fronteras coloniales en Ecuador”. FLACSO sede Ecuador, en “Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación ecuatoriana”, 2010.
- Cruz Cuesta, Lourdes Salomé. “Gonzalo Rubio Orbe, un alto exponente del indigenismo en América Latina”. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, tesis de licenciatura, 2012.
- Cueva, Agustín. *El proceso de dominación política en el Ecuador*. La Habana: Ediciones Casa de las Américas, 1979.
- Devés-Valdés, Eduardo. “Las redes de la intelectualidad periférica entre 1920 y 1940: intento de una cartografía y de un planteamiento teórico”. *Cuadernos de SILHA*, 2011.
- Dewey, John. *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata, 1995.
- Fernández Rueda, Sonia. *La escuela que redime. Maestros, infancia escolarizada y pedagogía en Ecuador, 1925-1948*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Corporación Editora Nacional, 2018.
- Fonseca, Ruth y Martínez, Edgar. “Perspectiva educativa y política de Emilio Uzcátegui y su prospectiva desde la cultura”. *Boletín Virtual*, febrero. Vol. 2, 2018.
- Foucault, Michelle. *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores, Sa, 1979.
- Giglioli, Giovanna. “Los intelectuales orgánicos en la teoría de Gramsci”. *Reflexiones*, 46.1, 1996.
- Goetschel, Ana María. *Educación y formación de las clases medias*. Quito: Ecuador Debate, 2008.

- Granados, Aimer. “Las revistas en la historia intelectual de América Latina: Redes, política, sociedad y cultura”. México: Universidad Autónoma Metropolitana de Cuajimalpa, 2012.
- Guerra, Patricio. “Datos biográficos del Dr. Gonzalo Rubio Orbe”. *Revista Sarance*, Número extraordinario x, 1996.
- Manguashca, Juan. *Orígenes y significado del velasquismo: lucha de clases y participación política en el Ecuador*. Quito: FLACSO- Corporación Editora Nacional, 1991.
- Orquera Polanco, Katerinne. “La agenda educativa en el período liberal-radical 1895-1912”. Quito: Corporación Editora Nacional, Universidad Andina Simón Bolívar, Serie Magíster volumen 193, 2015.
- Ossenbach, Gabriela. “La educación en el Ecuador en el periodo 1944-1983”. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Volumen 10, N°1, enero-junio, 1999.
- _____. “Las relaciones entre el Estado y la Educación en América Latina durante los siglos XIX y XX”. *Docencia*, N°40, mayo de 2010.
- _____. “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: Laicismo y Nacionalismo”. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, Corporación Editora Nacional, 1996.
- Pérez, Amada Carolina. “Representaciones y prácticas en las zonas de misión: Los informes de los frailes capuchinos”, en *Historia Cultural desde Colombia: categorías y debates*, ed. Max-Sebastián Hering Torres y Amada Carolina Pérez. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Universidad de los Andes: Universidad Nacional de Colombia, 2012.
- Pérez, Trinidad. “Nace el arte moderno: espacios y definiciones en disputa”. Quito: FLACSO sede Ecuador, en “Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación ecuatoriana”, 2010.

- Pita González, Alexandra. “Una propuesta de análisis para el estudio de revistas culturales”. *Revista Latinoamericana de Metodología de Ciencias Sociales*, número 5, 2015.
- Polo Bonilla, Rafael. “Los intelectuales y la narrativa de la nación mestiza en el Ecuador en la década de 1950”. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Área de Letras, Tesis de Maestría en Estudios de la Cultura, 1998.
- Pons, Fernando. *Metodología General*. Quito: Ministerio de Cultura-Corporación Editora Nacional, *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, 2011.
- Rodríguez Alban, Martha Cecilia. *Cultura y política en Ecuador: estudio sobre la creación de la Casa de la Cultura*. Quito: FLACSO-Ecuador, 2015.
- Ruiz, Juan Carlos. “Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación”. *Relaciones*, invierno, Vol.24, número 92, 2003.
- Ruiz Martínez, Jean Paul. “*El Iris* (Quito: 1861-1862) Una experiencia publicitaria innovadora y el proyecto de una república de las letras ilustradas, transnacional y no política”. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Área de Historia, Tesis de Maestría, 2020.
- Sinnardet, Emmanuelle. “Nación y educación en el Ecuador de los años treinta y cuarenta”. Quito: ICONOS, FLACSO-Ecuador, Número 9, abril del 2000.
- Sotomayor Mena, Ema Doménica. “Artes manuales, industria y desarrollo. Tercera Exposición de Artes Manuales y Pequeñas Industrias (1964)”. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Área académica de Historia, Tesis de Maestría, 2021.
- Terán, Oscar. *América Latina: Positivismo y nación*. México: Editorial Katún, 1983.
- _____. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2008.
- Terán, Rosemarie y Soasti, Guadalupe. “La educación y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950”. *Procesos Revista Ecuatoriana de Historia*, N°22, 2006.

Terán, Rosemarie. “La escolarización de la vida: El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)”. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, Tesis Doctoral, 2014.

Tobar Baquero, Julio. “Doctor Gonzalo Rubio Orbe”. *Revista Sarance*, Número extraordinario x, 1996.

Valdospinos, Marcelo. “El Dr. Gonzalo Rubio Orbe y Cuadernos Pedagógicos”. *Revista Sarance*, Número extraordinario x, 1996.

Villamarín, Marcelo. “Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal”. Corporación Editora Nacional, *Revista Procesos*, 1996.