

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Historia

Maestría de Investigación en Historia

**Intervención y agencia en el programa curricular ecuatoriano
entre 1892 y 1918**

Kristina Longenecker Fox

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, Kristina Longenecker Fox, autora de la tesis intitulada “Intervención y agencia en el programa curricular ecuatoriano entre 1892 y 1918”, 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.

Noviembre 2022

Firma: Kristina Longenecker Fox

Resumen

La presente tesis explora el desarrollo curricular en la educación ecuatoriana entre 1892 y 1918, un período de cambio político y sociocultural. El análisis de los informes de Instrucción Pública comparados con los textos pedagógicos y escolares sugieren que entre 1892 y 1918 la educación —y en particular el currículo— esbozó una agenda y una lógica propia, que le permitió resistir a los intentos de interferencia de la Iglesia y el Estado liberal. Para llevar a cabo esta tesis recurrimos a los informes y los materiales pedagógicos y escolares, a partir de los cuales reconstruimos el currículo explícito-estructural y revelamos los rasgos del submensaje implícito del currículo. A partir de los informes, así como de los libros pedagógicos y escolares se pone de relieve: primero, la agencia que ejercían los actores educativos para la administración de la educación; segundo, la continuidad de sus ideas antes y después de la secularización en 1906; tercero, la emergencia de la educación como campo científico; y cuarto, las continuidades —y discontinuidades— en la agenda curricular para los estudiantes al margen de la sociedad. Nuestras conclusiones son que la educación conformó una *cultura escolar* desde finales del período progresista, lo cual implicó que no hubo una ruptura entre el programa curricular pre- y pos-secular, razón por la cual, la educación actuó con una relativa autonomía en la formación de estructuras y materiales curriculares.

Palabra claves: educación, currículo, pedagogía, política, inclusión

Para *Caleb*

Mi compañero de vida, quien me enseña y me inspira a vivir mejor,

Y para todos los *profesores y profesoras* que enseñan a sus estudiantes a ser agentes y librepensadores, y que los empoderan a trabajar por el bien del mundo

Agradecimientos

En la elaboración del presente trabajo han colaborado muchas personas con su consejo, comentarios y conversación. Agradezco en primer lugar a mi mentora académica Rosemarie Terán Najas, cuyos aportes al campo de la educación ecuatoriana inspiraron y posibilitaron mi análisis. Ella me ayudó en la formación de mi pregunta de investigación, me ofreció su perspectiva durante todo el desarrollo del trabajo, y me hizo preguntas que mejoraron y profundizaron el análisis. Agradezco también a todos los profesores y profesoras del departamento de Historia en la Universidad Andina Simón Bolívar, y en especial a la directora de la Maestría en Historia, Galaxis Borja González. Ellos me dieron la oportunidad de estudiar la historia latinoamericana a pesar de mi poca experiencia en el área, y sus clases me desafiaron y me ayudaron a crecer como investigadora en historia. Agradezco también a la Biblioteca Nacional del Ecuador Eugenio Espejo (y a sus archivos digitales en la FLACSO Andes) y al Centro Cultural Biblioteca Ecuatoriana Aurelio Espinosa Pólit, que me facilitaron el acceso a los documentos de archivo. Finalmente, agradezco a mi amiga y compañera en la maestría en historia, Natalia Caicedo Palacio, quien me ayudó a pulir y mejorar mi tesis mediante la corrección de estilo.

Finalmente, agradezco a mi familia, mis padres y hermanos, quienes me alentaron desde lejos; y de todo corazón, agradezco a mi esposo Caleb, mi compañero en cada aventura y la persona que me ha apoyado en cada paso de este camino. Su entusiasmo, humor y amor me ayudaron a perseverar.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Primer capítulo. Análisis del programa curricular explícito entre 1892 y 1909 de acuerdo con los Informes	21
1.1 El desarrollo del debate político en tres momentos.....	22
1.2 El progresismo.....	24
1.3 La ruptura de 1895 y el comienzo del Estado liberal	26
1.4 Temas financieros, materiales y administrativos.....	30
1.5 El tema curricular: la pedagogía y el régimen disciplinar	34
1.6 Cambios y continuidad en el régimen disciplinar pre- y pos-secular.....	37
1.7 Inclusión y exclusión en el programa curricular explícito.....	40
1.8 El qué, el cómo, y el para qué del programa escolar	45
Segundo capítulo. Rasgos del currículo implícito en los textos pedagógicos y manuales escolares de 1892 a 1918.....	47
2.1 El Estado, la Iglesia y la lucha por dominancia cultural	48
2.2 La evolución de las ideas y la instrucción pedagógicas.....	51
2.3 El emergente campo de la educación y la publicación <i>La Educación Popular</i>	52
2.4 <i>Metodología general</i> y el desarrollo de la educación intuitiva.....	56
2.5 El desarrollo del campo educativo y <i>El Magisterio Ecuatoriano</i>	59
2.6 La modernidad educativa en Ecuador y el intercambio de ideas pedagógicas.....	63
2.7 La comparación de dos textos escolares.....	64
2.8 Componentes importantes en la vida social y cívica de acuerdo con los textos escolares.....	68
2.9 Temas de exclusión en los textos escolares.....	71
2.10 El campo y la cultura dominantes en Ecuador.....	76
Conclusiones.....	77
Fuentes y Bibliografía.....	81

Introducción

En 1906, la asamblea legislativa ecuatoriana aprobó una resolución que secularizó la educación pública, hasta entonces administrada en gran parte por la Iglesia. Muchos consideran esta reforma como un hito para la agenda liberal, pues la educación constituyó un eje medular en el debate acalorado entre conservadores y liberales. No obstante, el presente trabajo sugiere que la narrativa de la educación politizada no es una historia completa. Por esta razón, la tesis analiza entre 1892 y 1918 la evolución del programa curricular así como sus cambios conceptuales y materiales, con el fin de entender el grado de agencia que ejerció el sistema educativo con respecto a la política de la Iglesia y el Estado liberal. Desde luego, para los actores que comentaron, crearon y mediaron el *currículo* constituyó un concepto en disputa. No obstante, para esta investigación el currículo y programa curricular consisten en todos los procesos académicos que conllevaron la formación intelectual, e, implícitamente, ideológica del estudiante; en ellos se incluyen el plan de materias, los objetivos, los contenidos y la manera en que estos deben ser transmitidos, es decir, la pedagogía. Esperamos que el análisis y la comparación de los currículos progresista y liberal develen las continuidades y las divergencias en el programa antes y después de la secularización de la educación, como también el grado de coordinación y autonomía que ejercía el sistema de la educación en cuanto *campo científico y cultura escolar*.

En este trabajo conversamos con varios historiadores ecuatorianistas quienes reconocen el rol medular que tuvo la educación¹ en el debate entre la Iglesia y el Estado en el cambio de siglo, y coinciden en que tanto la Iglesia como el Estado pretendían avanzar sus propias agendas a través de esa plataforma. Dentro de este marco encontramos los aportes de Enrique Ayala y Carlos Paladines, cuyas contribuciones recalcan la ruptura entre los regímenes conservador y liberal. También están los historiadores Gabriela Ossenbach, Milton Luna Tamayo, Rosemarie Terán Najas, Ana María Goetschel y Katerinne Orquera Polanco, quienes ponen en entredicho la postura de ruptura presente en los argumentos de Ayala y Paladines. Por su parte, Ossenbach fue la primera en reposicionar la historia de la educación finisecular en el marco de la transición, esta

¹ En nuestro estudio, empleamos el término *educación* para referirnos a todos los procesos escolares que afectaban la formación académica e ideológica del estudiante. La manera en que utilizamos el término difiere con la manera en que entendieron el término en el período estudiado, pues separaron los procesos escolares —la *instrucción*— con todos los procesos educativos sociales y, especialmente, familiares —la *educación*—.

posición fue desarrollada por Terán Najas, quien demostró la continuidad que había entre la educación garciana y la educación liberal. También acudimos a las propuestas del historiador de la educación, el español Antonio Viñao, a partir de las cuales definimos el marco conceptual de la tesis: la cultura escolar. Las características de la cultura escolar que Viñao define sintetizan las perspectivas de otros académicos en esta área, aunque este autor se centra más en los componentes de la cultura escolar que en sus características. Así las cosas, las propuestas de Viñao sirvieron de guía para entender el sistema de educación ecuatoriana y la manera en que se afectó el desarrollo curricular.

Si bien la mayoría de los historiadores han resaltado los papeles importantes de la Iglesia y el Estado liberal en la política de la educación ecuatoriana, esta investigación propone que el desarrollo del currículo, tanto el explícito como el implícito, no fue únicamente el producto de la intervención o *interferencia* de las agendas de los dos poderes políticos, sino que fue el producto del organismo educativo mismo (es decir, el sistema en su conjunto) que dialoga con su entorno, y que ejerce cierta independencia o *agencia* en su propio ámbito. Consideremos las palabras del Ministro de Instrucción Pública Rafael Gómez de la Torre, para quien la educación dirigida por el Estado no confería al gobierno el derecho de usar los procesos curriculares para avanzar su propia plataforma política:

Glorioso será la época en que sin el apoyo de la autoridad, puedan las Naciones sostener y adelantar en los diversos ramos del saber humano. Pero, por desgracia, ese día aún no ha llegado; por consiguiente, hay ciertos conocimientos que no se pueden aprovechar ni cultivar sino con grandes establecimientos que únicamente pueden ser sostenidos por la Nación. *Esto no obstante, no es dar al Gobierno, pagador de los institutos de enseñanza, derechos para imponer su voluntad, puesto que esta intervención debe quedar reducida á que los principios que deben enseñarse y sostenerse, sean los más convenientes y de todos conocidos, pues, así la verdad brilla en todo su esplendor y la falsa doctrina es fácilmente combatida.* Díctense, pues, reglamentos, á la par que maduramente estudiados, austeros; entonces profesores y alumnos, dejarán cumplidamente llenados sus deberes y obligaciones y la autoridad en la precisión de quitar todo obstáculo que se oponga al desarrollo del saber humano.²

Si bien, el sistema escolar es un ente político, entre 1892 y 1918 también exhibió características definidas por Viñao como propias de la cultura escolar: autonomía, continuidad e institucionalización.³ Proponemos que estas características, más la temprana consolidación de la

² *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1898.* (Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1898), 2.

³ Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas 10 (Madrid, 2002), 59.

educación en el campo científico, le permitían expresar una articulación cultural más allá de las contiendas partidarias.

La disputa nacional que dominaba la política finisecular contrastaba las perspectivas conservadoras y liberales y se centró en el rol de la Iglesia en el ámbito político. No obstante, la constelación de factores políticos, económicos y sociales que marcaron esta política tuvieron notables implicaciones para la coordinación y desarrollo de la educación. En este entorno volátil, los argumentos conservadores y liberales migraron hacia los polos, mientras que los progresistas, administradores del Estado entre 1884 y 1895, representaron una suerte de intermediarios. No obstante, los esfuerzos de los progresistas “por implantar esa y otras reformas modernizantes sin romper el carácter básico del Estado, resultaron peligrosas para la Iglesia y el conservadurismo, e insuficientes para los liberales”.⁴ Es precisamente esta situación la que motiva este trabajo: en medio de tanta contención, ¿la educación ecuatoriana, y el currículo específicamente, articulaban una agenda y cultura más allá de los intereses políticos?

La praxis y la teoría educativa reconocen que junto con el contenido explícito del programa curricular (las disciplinas que lo componen, los planes de estudio y los libros escolares que emplean), existe siempre un submensaje implícito. Debido a que el currículo *explícito* es invariablemente un tema parcialmente político, en el cual los funcionarios elevados median entre los ámbitos político y educativo,⁵ acudimos a los Informes de Instrucción Pública y sus anexos. Si bien los libros escolares y pedagógicos también forman parte del currículo explícito, este estudio los analiza entre líneas, buscando rasgos del currículo implícito. Encontramos que estos libros resultan ser “un espejo que refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso”.⁶ Tanto el contenido explícito como el subtexto implícito del currículo ayudan a entender la intervención de voces e ideas partidarias en su elaboración.

⁴ Enrique Ayala Mora, “El laicismo en la historia del Ecuador”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia* 8 (1996): 10.

⁵ Reconocemos que muchos funcionarios de educación —especialmente los ministros de educación y los gobernadores, cuando desempeñaron el papel de subdirector de educación en su propia provincia— eran políticos. Otros de ellos ocuparon roles públicos durante sus carreras que incluían papeles políticos, lo cual hace difícil categorizarlos como exclusivamente “educadores” o, al otro lado, “políticos”.

⁶ Agustín Escolano Benito, “El libro escolar como espacio de memoria”, en *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, ed. Gabriela Ossenbach Sauter y Miguel Somoza (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001), 35.

Durante este periodo, a la par de la cultura escolar aparecieron en Ecuador rasgos de un emergente *campo científico* de la pedagogía, el cual fue diferente al concepto de sistema de educación. Así las cosas, en esta investigación por un lado, comprendemos el *campo científico* como el “espacio legítimo y legitimado de producción y circulación de ideas, criterios, prácticas”.⁷ Y por el otro, entendemos el concepto de *sistema de educación*, como únicamente la red de procedimientos que conectaron los esfuerzos educativos en Ecuador entre la segunda parte del siglo XIX y la primera parte del siglo XX, es decir, durante el temprano desarrollo de la educación pública.⁸ Las primeras expresiones del desarrollo *campo científico* de la pedagogía en Ecuador contribuyeron: primero, a la dirección del currículo; segundo, a la circulación de las ideas, las concepciones y los paradigmas pedagógicos emergentes; y tercero, a que la educación ecuatoriana resistiera, en algún grado, las intervenciones de la Iglesia y el partido liberal.

¿Cómo fueron los currículos confesionales y laicos durante entre 1892 y 1918? En primer lugar, se debe señalar que la educación confesional antes de la secularización en 1906 no fue equivalente a la educación confesional privada después de 1906 (por lo menos en teoría). Antes de 1906, la educación religiosa se asoció a los Hermanos Cristianos, quienes fueron los encargados de administrar la educación durante los periodos garciano y progresista-católico. De acuerdo con Kingman Garcés, la educación confesional de antes de 1906 incluyó un fuerte énfasis en el catecismo, las materias religiosas, la oración y la memorización.⁹ Además, Kingman Garcés y otros autores subrayan que la educación confesional de antes de 1906 fue dependiente de los mecanismos de vigilancia y control, tal vez en parte, porque el modelo simultáneo generó clases excesivamente grandes. En esta educación confesional anterior a 1906, los Hermanos Cristianos produjeron, a través de la figura del Hermano Miguel Febres Cordero, una diversa colección de libros escolares que utilizaron en toda la república. Finalmente, en la concepción conservadora de la educación se vinculaba el individuo (estudiante) con la familia y la Iglesia, y en ella la escuela complementaba la educación moral-familiar. Ejemplo de ello, fue el rol

⁷ Ana María Goetschel define “campo” como “espacio legítimo y legitimado de producción y circulación de ideas, criterios, prácticas”, lo cual posibilitó la movilización de las maestras y las clases medias. Revisitamos este tema en el segundo capítulo. Ver Ana María Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*, Atrio (Quito: FLACSO Ecuador / Abya Yala, 2007), 21.

⁸ Nosotros reconocemos que el concepto de *sistema de educación* puede implicar para algunos lectores un sistema de educación institucionalizado; no obstante, en esta tesis el *sistema de educación* denota la interconectividad y coordinación de los esfuerzos y su institucionalización apenas parcial, cuando aún no existía un ministerio independiente de educación estatal.

⁹ Eduardo Kingman Garcés, “Del hogar cristiano a la escuela moderna: la educación como modeladora de habitus”, *Bulletin de l’Institut français d’études andines* 28, n° 3 (1999): 350-55.

protagónico que los padres de familia debían desempeñar en la educación de sus hijos e hijas, un asunto que surgió una y otra vez en los argumentos eclesiásticos de oposición al laicismo en 1906.¹⁰ No obstante, como resalta Carlos Paladines, en la educación confesional, especialmente aquella anterior a 1906, “florecieron otras líneas de considerable valor: un veto plan de construcciones escolares; el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y aun nuevas disciplinas, hasta el momento poco cultivadas en el país”.¹¹ Además, durante el progresismo católico, surgió un mayor énfasis en la educación técnica, la organización curricular y la pedagogía, los cuales ayudaron a crear la apertura para los avances de la educación liberal laica.

Por su parte, la educación secular vinculó al estudiante —agente para la modernización y progreso de la república— con el Estado, en un programa de integración nacional. En ella, introdujeron nuevas materias y actividades escolares como las clases de historia y geografía ecuatoriana, las ceremonias cívicas y los himnos o rituales patrióticos. Con estas nuevas actividades se reemplazaron las clases del catecismo y se promovió una identidad nacional por encima de la identidad religiosa. Esta formación cívica se cruzó también con el desarrollo económico, y los liberales suscribieron a una “visión eficientista de la educación popular, cuya metodología de enseñanza reflejaba también la influencia, antes mencionada, del utilitarismo positivista”.¹² Finalmente, el currículo laico tenía un mayor énfasis en temas disciplinares y pedagógicos, y prácticas memorísticas cedieron a una pedagogía intuitiva centrada en la observación. No obstante, por mucho que intentamos diferenciar los currículos confesionales y laicos, conviene subrayar que las fuentes demuestran un grado de continuidad entre la educación confesional anterior a 1906 y la educación laica pos-secular.¹³

Debido a que esta investigación pretende evaluar la evolución de concepciones y prácticas educativas entre 1892 y 1918, la educación progresista tardía es el punto de partida. Así las cosas, iniciamos nuestra investigación en 1892, año en el que Elías Laso y Roberto Espinosa, dos figuras que definieron la educación progresista-confesional, ocuparon posiciones de influencia en la administración de la educación y publicaron informes que pusieron de relieve

¹⁰ *Ibíd.*, 346-48.

¹¹ Carlos Paladines Escudero, *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*, 3ª ed. (Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja, 2005), 171.

¹² Rosemarie Terán Najas, “Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación”, *Historia Caribe* 12, n° 30 (1 de enero de 2017): 97.

¹³ Continuidad, en este sentido, se refiere a la consistencia y coherencia de la dirección de la educación de un momento a otro, y no necesariamente a la concordancia de los materiales y métodos. El término va en contraste a la idea de ruptura, que se refiere a la decisión de cambiar deliberadamente la dirección de la educación de un momento a otro.

perspectivas progresistas sobre la gestión escolar, la organización educativa y las aspiraciones pedagógicas y curriculares. Igualmente, en ese año la primera revista pedagógica *La educación popular* estuvo en el segundo año de su publicación. En este contexto, tanto los informes de Laso y Espinosa, así como la revista son fuentes que sugieren que muchos de los hitos que acreditamos a la educación liberal —la creación de escuelas normales, cambios en el régimen de clases, el intercambio de ideas pedagógicas y la apertura educativa para grupos discriminados— fueron ideados o introducidos en el período progresista-católico. La investigación termina en el año 1918, posterior de la llegada de la primera misión alemana, la cual alteró profundamente el campo de la educación ecuatoriana, y después de la publicación de varios textos pedagógicos y escolares novedosos para el desarrollo educativo. De manera que, el periodo comprendido entre 1892 y 1918 es un momento clave para reconstruir la narrativa de la instrucción pública durante este intervalo, así como, para visibilizar los factores políticos, sociales y culturales que impactaron en su articulación.

Ahora bien, conviene resaltar que entre 1892 y 1918 hubo varios factores que debilitaron la eficiencia del proyecto educativo, en especial deficiencias financieras y materiales. La escasez de fondos afectó la condición de los planteles, el acceso a los materiales de instrucción, y la preparación docente, junto con otros elementos. Estas deficiencias también limitaron los esfuerzos liberales para implementar la agenda secular, pues dificultaron el reemplazo de los textos escolares elaborados por los Hermanos Cristianos; y no permitió otorgar recursos suficientes para el desarrollo de la educación normal. De manera que, la escasez en factores básicos limitó el alcance y el desarrollo del programa escolar en este periodo.

Otra consideración importante para la educación era su apertura y accesibilidad para grupos al margen de la sociedad, un tema que está fuertemente imbricado con la construcción de la nación y los ciudadanos que la conforman —una preocupación tanto conservadora como liberal—. De acuerdo con Tomás Pérez Vejo, “Una de las características más relevantes de la nación como sujeto político es su necesidad de homogeneidad”.¹⁴ Por ende, la discriminación y en particular la racial, cumplió un rol importante en la concepción de la nación para las figuras políticas, aunque en menor grado para los educadores, según Rosemarie Terán Najas.¹⁵ Pero,

¹⁴ Tomás Pérez Vejo, “Exclusión étnica en los dispositivos de conformación nacional en América Latina”, *Interdisciplina* 2, n° 4 (2014): 197.

¹⁵ Rosemarie Terán Najas, “La cuestión de la regeneración de la raza en el discurso educativo del laicismo”, *Revista Andina de Educación*, 2018, 35.

¿cómo cruzaban estas posturas exclusivas con el desarrollo de materiales y métodos escolares, y cómo afectaba a la participación de estudiantes discriminados en el proyecto de la educación? Esperamos que este análisis pueda ayudar a entender mejor la intersección del proyecto curricular y las líneas de clase, raza y género.

En esta investigación, no disputamos los cambios radicales que produjo el Estado liberal, ni en términos políticos ni en términos socioculturales, pero sí cuestionamos la idea de que hubo un punto de quiebre entre el rumbo de la educación confesional antes de 1906 y el de la educación pos-secular. Es decir, consideramos la posibilidad de que hubiera un desfase entre los discursos públicos acerca de la educación (que reflejaban las intervenciones públicas y políticas de actores vocales en ambos lados del debate), y las operaciones internas del sistema educativo. Esperamos que el análisis de la interrelación de los actores, los discursos, la estructura organizativa y el ambiente material¹⁶ en los informes de Instrucción Pública utilizados en el primer capítulo y los materiales pedagógicos y curriculares utilizados en el segundo capítulo, pongan de relieve la relativa autonomía del sistema escolar y contribuyan a entender mejor la cultura escolar en el desarrollo de la educación pública ecuatoriana.

Las fuentes primarias que ayudan a construir el argumento provienen en su mayoría o de fuentes políticas explícitas o de textos pedagógicos y escolares. El primer capítulo examina los Informes de los Ministros de Instrucción Pública y sus extensos anexos —especialmente los registros relacionados con la provincia de Pichincha— durante cuatro momentos estratégicos: 1892, 1898, 1903 y 1909. Las fechas corresponden a momentos reveladores para la educación y permiten entrever la evolución de ideas entre estas fechas. El informe de 1892, por ejemplo, expresa las posturas del conservadurismo moderado del final del período progresista. Además, conviene resaltar que el informe de 1892 es el único informe que corresponde al período conservador, en él están articuladas numerosas ideas que incidieron en los informes posteriores redactados por funcionarios liberales. El informe de 1898 sucede a la reforma de 1897, en donde un comité se reunió para repensar la ley de Instrucción pública y votó en contra de la ratificación del laicismo en ella. Finalmente, los informes de 1903 y 1909 corresponden a fechas antes y después de la reforma legislativa que secularizó la educación. En ellos evaluaremos la evolución

¹⁶ Los cuatro componentes de la cultura escolar de acuerdo con Antonio Viñao. Ver Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, 59-60.

de la agenda educativa y las perspectivas de los ministros y otros funcionarios sobre temas curriculares y pedagógicos.

De manera que, en el primer capítulo, se profundiza sobre el currículo explícito y las tendencias históricas —el garcianismo, el progresismo y el liberalismo— que lo marcaron. Además, se analiza la evolución del currículo y las posturas de los actores que lo administraron. Además, evalúa concepciones en torno a los temas fiscal, material, estructural, pedagógico y curricular con el fin de entender cuáles eran las posturas de las autoridades educativas en torno a ellos y si la educación actuaba con agencia en su propia esfera, es decir, si conformaba una cultura escolar. Finalmente, examina la visión curricular en cuanto a los grupos marginados y cómo cruzó el proyecto curricular con los ejes de clase, raza y género.

Por su parte, en el segundo capítulo se exploran los textos y los subtextos de la instrucción pedagógica, así como, los textos escolares. En la primera parte del capítulo se comparan las ideas y los métodos que enseñaban en tres publicaciones pedagógicas y escolares: *La Educación Popular*, una revista de educación progresista-católica; *Metodología general: métodos, formas, procedimientos y sistemas de enseñanza*, el manual pedagógico de Fernando Pons; y *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, un proyecto apoyado por la primera misión alemana, en la cual, intervinieron regularmente las perspectivas de docentes (estos actores medulares en la mediación y transmisión del currículo). Estas publicaciones demuestran el desarrollo del campo educativo entre 1892 y 1918 y ayudan a entender la definición y aplicación de la buena práctica pedagógica en tres momentos diferentes.

Finalmente, el segundo capítulo concluye con una comparación del contenido y subcontenido de los textos escolares *Instrucción Moral y Cívica en conformidad con la constitución y nociones de cultura social dedicadas a la niñez ecuatoriana* por G.M. Bruño y *El lector ecuatoriano*, por José Antonio Campos y Modesto Chávez, dos libros elaborados y utilizados después de la reforma de 1906. La comparación entre estas publicaciones permite ver la evolución curricular durante el período y la intersección de la cultura escolar y la cultura dominante. Este análisis nos permitirá establecer una posición en cuanto al grado de autonomía que ejercía el sistema educativo entre 1892 y 1918, a la par que nos permite comprender el nivel de interferencia política en el currículo educativo. Así mismo, el análisis nos permite concluir cual fue el nivel de continuidad y agencia del aparato escolar, la articulación del campo educativo y la evolución de ambos durante este período de cambio.

Capítulo 1:

Análisis del programa curricular explícito entre 1892 y 1909 de acuerdo con los *Informes de Instrucción Pública*

La Revolución liberal de 1895 y la radicalización de los partidos conservador y liberal agravaron diferencias partidarias en torno a varios temas de cuestión nacional, entre los cuales destacamos la educación. No obstante, debemos señalar que la disputa en torno a la educación no era nueva, sino que “ya desde inicios de la República fue la educación uno de los campos de mayor confrontación ideológica entre los reformistas liberales y los tradicionalistas conservadores”.¹⁷ En ese contexto, las opiniones económicas y políticas generaron fuertes posturas ideológicas acerca de *la nación* y agitaron el debate en torno al rol de la Iglesia en la administración del Estado. Entonces ¿cuál fue el rol de la educación y en particular del currículo en torno a este debate? y ¿el currículo y la educación verdaderamente fueron instrumentos de los políticos o se desarrollaron de acuerdo con su propia lógica?

En este acápite, intentamos relacionar el currículo explícito con el entorno partidista que lo disputó. De allí que, tengamos en cuenta que el currículo es un texto necesariamente político, en donde las estructuras de poder y la política en general —las leyes y los consejos que las formulan— contribuyen a su articulación. No obstante, pretendemos demostrar que el contexto politizado de la república, no impidió que el sistema de instrucción pública actuara, o por lo menos intentó actuar, de manera coordinada e independiente dentro del marco de la *cultura escolar*, cuyos rasgos además de la autonomía, incluyen la institucionalización y la continuidad. Estas consideraciones están de acuerdo con los postulados de Antonio Viñao, cuya interpretación de la historia educativa dialoga con la historia social y en la cual se mantiene la “relativa autonomía de la institución escolar y de los sistemas educativos en los que ésta se inserta, en relación con su contexto social”.¹⁸

Situamos el diálogo y los argumentos de esta investigación dentro del arco histórico que inicia con el garcianismo y que concluye con el liberalismo en descenso. De manera que, relacionamos la historia de la narrativa curricular con el análisis de los informes de Instrucción

¹⁷ Jorge Núñez Sánchez, “Inicios de la educación pública en el Ecuador (Estudios)”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia* 13 (1999): 7.

¹⁸ Antonio Viñao, “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”, *Revista História da Educação* 12, n° 25 (2008): 19.

Pública en 1892, 1898, 1903 y 1909 y con sus anexos, en particular con aquellos informes relacionados con la provincia de Pichincha. Si bien, la Iglesia y el conservadurismo radical figuraban entre los actores destacados de la política ecuatoriana en el período finisecular, sus voces no aparecen en estos informes. Más bien, en los informes aparece un diálogo entre los actores educativos de los períodos progresista y liberal, y una continuidad que los funcionarios de la educación, actuando con cierta autonomía, facilitaban.

Así las cosas, conviene observar que tanto los cuatro informes de los ministros de educación pública entre 1892 y 1909 y sus anexos, así como, las leyes de Instrucción Pública que a menudo se citan, son fuentes que nos ofrecen perspectivas exclusivamente de funcionarios escolares elevados. No obstante, no creemos que los actores presentes en las fuentes limiten las conclusiones de la investigación, ya que, los funcionarios ocuparon posiciones diversas y la geografía de la provincia de Pichincha —que además de la capital, incluye pequeños poblados y áreas rurales— posibilita un análisis variado y abarcador. En estas condiciones, esperamos primero, que el análisis del arco histórico en el cual situamos esta investigación, así como, la comparación del contenido de los informes nos permitan avanzar en las cuestiones de *intervención* y *agencia* en el campo educativo y curricular entre 1892 y 1918. Segundo, que el análisis contribuya a entender la formulación, interpretación y aplicación del programa curricular desde el lado administrativo-estructural.

1. El desarrollo del debate político en tres momentos

En la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX, el debate que subrayó y estructuró la política ecuatoriana tuvo que ver con el grado de concordancia y oposición de los grupos élites y sus intereses económicos. En este periodo precario, emergió la figura de García Moreno, quien durante su primer mandato logró reunir las elites de ambas tendencias políticas, pues “orden y progreso [...] eran categorías que, al decir de Palti, ‘cruzaban horizontalmente’ el espectro político y revelaban premisas más o menos compartidas de estructuración del debate”.¹⁹ García Moreno promovió el *orden* con la ayuda de la religión (“la única ligazón entre grupos

¹⁹ Ana Buriano Castro, ed., *El “espíritu nacional” del Ecuador católico: artículos selectos de El Nacional, 1872-1875* (Instituto Mora, 2011), 9.

étnicos y regiones antagónicas”)²⁰ y la ratificación del Concordato, que aseguró la colaboración política de la Iglesia. Asimismo, García Moreno impulsó el *progreso* a través de la estimulación del desarrollo económico y la modernización de las instituciones y la infraestructura.

Si bien, *orden y progreso* fueron los ejes del proyecto de construcción nacional de García Moreno, la educación también jugó un rol importante. De acuerdo con Carlos Paladines, el gran impulso de García Moreno para la educación tuvo que ver con la capacidad que la educación tenía para reforzar “los lazos tradicionales de unidad: territorio, historia, religión, cultura”.²¹ García Moreno entregó la administración del sistema educativo a los Hermanos Cristianos, bajo esta administración el presupuesto creció siete a ocho veces, y el número de estudiantes triplicó. Además, se fundó la educación de acuerdo con los principios de gratuidad y obligatoriedad, de manera que, la educación ecuatoriana tuvo grandes avances en cobertura y crecimiento en comparación con la educación de otras naciones.

Sin embargo, consideramos que el elemento más notablemente en el mandato de García Moreno fue que el sistema educativo avanzó en la organización y coordinación de la instrucción mediante nuevas pedagogías, la instrucción pedagógica y planes de estudio, en las que se destaca el Reglamento de Escuelas Primarias elaborado por el Hermano Yon Jose.²² En otras palabras, si el proyecto educativo garciano contó entre sus objetivos la conformación del Estado y la dirección de sus ciudadanos, de acuerdo con Rosemaria Terán Najas el proyecto garciano fue más allá pues el “ideal civilizatorio [...] implicaba una intervención más importante del Estado en la vida de los individuos”.²³ De este modo, el proyecto garciano tuvo dos implicaciones importantes para la educación: primero, provocó el debate que contrapuso la Iglesia y el Estado liberal, en el cual la educación estaba en medio, y segundo, inspiró a varios de los objetivos educativos que persiguieron educadores progresistas y liberales.

²⁰ Carlos Espinosa Fernández de Córdoba, “Conceptos clave del conservadurismo en Ecuador, 1875-1900”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 42, n° 1 (s. f.): 183.

²¹ Paladines Escudero, *Historia de la educación*, 161.

²² Ver *El método productivo de enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador*, la obra inédita de Salazar que comentamos en el Capítulo 2.

²³ Rosemarie Terán Najas, “La escolarización de la vida: El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)” (Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014), 108.

2. El progresismo

Durante el período del progresismo moderado (1884-1895), tres presidentes conservadores lideraron la república,²⁴ luego de la administración desestabilizadora del caudillo liberal Ignacio de Veintemilla. El progresismo católico fue una política intermedia, activa y orientadora. Como señala María Cristina Cárdenas Reyes: “La batalla por las libertades civiles, el intento por asentar el desarrollo material como premisa institucional, la preocupación por difundir la educación entre las mayorías populares, son temas de hoy que los progresistas lanzaron al debate nacional y se propusieron llevar a la práctica, cuando el Ecuador había comenzado a construirse en la modernidad”.²⁵

Desde luego, la lucha por las libertades civiles, el desarrollo material y la educación —los procesos que acompañaron el desarrollo de la modernidad en Ecuador, de acuerdo con Cárdenas Reyes— se pone más complicada cuando se considera el papel de la Iglesia en la política del país. Para comprender mejor este punto, por un lado debemos recordar que en este periodo la Iglesia Católica era una institución con considerable poder económico, que tenía la capacidad de determinar el ritmo del desarrollo económico en Ecuador y favorecer a los conservadores como receptores de su provecho fiscal. Por otro lado, se debe tener en cuenta que a la par que se desarrolló el periodo progresista en Ecuador se dio el auge del Boom cacaotero. El boom se constituyó como un proceso que agudizó la división social entre la región costera liberal —el motor del proceso modernizador y el receptor de la mayoría de sus beneficios— y la región serrana conservadora; así las cosas, el poder político de la Iglesia fue un asunto fuertemente disputado. En estas condiciones, la lucha por determinar y definir el programa curricular, no se podía separar de los intereses económicos, por lo que los progresistas mediaban entre perspectivas cada vez más alejadas. En consecuencia, la agenda progresista produjo una división con el partido conservador.

De manera que, el partido progresista-católico (Unión Republicana) se separó del conservadurismo extremo de la Sociedad Católica-Republicana, esta última un cisma en el catolicismo a nivel mundial que perforó el sistema de instrucción pública ecuatoriana. La separación entre estas dos perspectivas se dio por las discrepancias en sus principios, por un

²⁴ Los presidentes fueron: José Plácido Caamaño, Antonio Flores y Luis Cordero

²⁵ María Cristina Cárdenas Reyes, “El progresismo ecuatoriano en el siglo XIX. La reforma del presidente Antonio Flores (1888-1892)”, *Revista Andes, Antropología e Historia*, n° 18 (2007): 12.

lado, la Unión República se basaba en los principios del papa León XIII y el emergente catolicismo social, que “reconocían la necesidad de atenuar los privilegios legales de la Iglesia y la importancia de una mayor autonomía frente al Estado”.²⁶ Mientras que, la Sociedad Católica-Republicana se identificaba con los postulados dogmáticos de Pío IX, que consistían en los conservadores “terroristas” que emprendieron una fuerte lucha por mantener el poder político de la Iglesia, especialmente en el área de la educación. Estas y las demás políticas educativas las analizamos a continuación, como también las perspectivas de educadores progresistas esbozadas en los informes de Instrucción pública.

Ahora bien, durante el período progresista, la Iglesia mantuvo su posición de influencia en la educación, y con la ayuda de los Hermanos Cristianos ayudó a definir el desarrollo de la programación curricular, la formación docente y la elaboración de textos escolares.²⁷ Aun así, el rumbo de la educación en la república inició un viraje hacia el desarrollo de la educación como campo científico, esto debido al aumento del papel estatal en la gestión educativa, como bien demuestra el Informe de Instrucción Pública de 1892.²⁸ Este informe corresponde al tardío período progresista-católico, y junto con sus anexos pone de relieve las áreas que el sistema de educación entre 1884 y 1895 quería fortalecer. De acuerdo con el Ministro de Instrucción Pública Elías Laso, estos proyectos incluían: primero, constituir esfuerzos para crear y fortalecer un órgano central dirigente que coordinara la instrucción pública, lo cual esperaba avanzar con la ayuda del folleto pedagógico *La Educación Popular* (una publicación que analizamos en el segundo capítulo); segundo, fomentar el crecimiento del número de escuelas y escolares, para lo cual se debían llevar a cabo acciones para incluir al campesino y la mujer en el programa de educación.

Por su parte, en su informe de 1892, Roberto Espinosa, Subdirector de Estudios para la provincia de Pichincha, reitera las prioridades que tenían los proyectos mencionados por Elías Laso; además, introduce el tema curricular como un elemento a tener en cuenta por la educación progresista. En el informe Espinosa, manifestó la necesidad de hacer reformas al régimen escolar, en las cuales se incluían cambios en la organización del día y las materias que se ofrecían en las escuelas. A la par, Espinosa, abogó por el desarrollo de la instrucción pedagógica

²⁶ Espinosa, “Conceptos clave del conservadurismo”, 187.

²⁷ Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 149.

²⁸ *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*. (Quito: Imprenta del Gobierno, 1892).

y el fomento de las escuelas normales. Si bien, la perspectiva de Espinosa y Laso demuestran la impronta de la educación progresista-católica y su alineamiento con el catolicismo social, conviene considerar la manera en la que el progresismo-católico se articuló con el positivismo liberal. El positivismo liberal, fue una filosofía vinculada con el desarrollo de la modernidad. Desde la perspectiva de Andrés Arturo Roig, esta filosofía en Ecuador floreció a partir de la segunda década del siglo XX y se plasmó en las corrientes filosóficas psicologista, biologista y sobre todo, en las áreas moral, social y cientifista.²⁹ Por su parte, en el campo de la educación el positivismo liberal se vio reflejado en las teorías educativas pestalozzianas y herbartianas. No obstante, nosotros consideramos que en el caso ecuatoriano el positivismo liberal tuvo sus antecedentes en el progresismo, bajo la dirección de líderes educativos como Roberto Espinosa y Elías Laso, quienes promovieron y llevaron adelante una forma de educación práctica, científica y progresiva que continuaron y extendieron a sus sucesores liberales.

3. La ruptura de 1895 y el comienzo del Estado liberal

Si bien, el progresismo-católico logró reunir grupos moderados de ambos lados del espectro político, no logró incluir a los grupos radicales, lo cual, conllevó a que el conflicto tomara fuerza y desencadenara la revolución liberal de 1895. Para Ayala Mora, la disputa entre los grupos radicales se basó en tres contenciones que afrontaron defensores seculares y eclesiásticos en el intervalo de 1875 a 1895: la eliminación del diezmo; el desafío de la censura; y la participación clerical en asuntos políticos.³⁰ Las tres contenciones resaltan nuevamente el factor económico en la confrontación de la Iglesia y el Estado liberal: “El conflicto Iglesia-Estado es específicamente político, pero clara y profundamente enraizado en el enfrentamiento de oligarquías dominantes que no solo luchan por la implementación de determinadas políticas de carácter económico, sino por el control del Estado mismo”.³¹ Los grupos de influencia generalmente se dividían geográficamente de acuerdo con el grado de libertad o limitación que ofrecía la Iglesia para sus actividades económicas: por un lado, liberales

²⁹ Arturo Andrés Roig, *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana* (Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 1977), 81-82.

³⁰ Enrique Ayala Mora, “La relación iglesia-estado en el Ecuador del siglo XIX”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia* 6 (1994): 108-113.

³¹ Enrique Ayala Mora, *Federico González Suárez, la polémica sobre el Estado laico*, Biblioteca básica del pensamiento ecuatoriano (Quito, Ecuador: Banco Central del Ecuador, CEN, 1979), 48.

costeños, motores de la actividad agroexportadora en el país; por el otro, conservadores serranos, guardianes del viejo sistema latifundista.

En 1895 las tensiones antes enumeradas produjeron la revolución liberal, y Eloy Alfaro, una figura que había liderado un largo movimiento separatista en la costa de la república, se lanzó a la presidencia. Debemos destacar que las figuras de Eloy Alfaro y de Leonidas Plaza (quien dos veces sucedió a Alfaro) definieron el período liberal durante los siguientes veinte años. El movimiento liberal atrajo a diversos grupos populares, así como grupos de las oligarquías comerciales y bancarias, y una vez que consiguió la plataforma nacional el movimiento lanzó una campaña modernizadora que introduciría fuertes cambios en los ámbitos económico y social del país. Recalcamos especialmente sus proyectos de infraestructura, en los que se destacan: los proyectos de sistemas de luz y agua potable, la expansión del telégrafo y la construcción del ferrocarril, que conectaba la sierra y la costa. Estos avances permitirían que Ecuador participara por primera vez en el mundo y en el mercado moderno, y en el caso del ferrocarril, facilitaba la integración de la economía serrana con la capital comercial de Guayaquil.

Los cambios económicos y sociales propuestos por el proyecto liberal agravaron la disputa política sobre el grado de poder político que ejercía la Iglesia. Las disputas se centraron sobre la laicidad y la secularización del Estado, el cual fue un tema que cruzó verticalmente a la sociedad ecuatoriana. Frente a estas disputas los liberales decidieron eliminar el poder eclesiástico, pues, consideraban que la Iglesia obstaculizaba el proceso de la modernización en el país. No obstante, ante el temor por la reacción popular, Eloy Alfaro decidió postergar la puesta en marcha de la separación de la Iglesia y el Estado, en cambio se enfocó en impulsar reformas culturales en su primera administración. Los liberales consideraban que para llevar a cabo la democratización de la sociedad civil ecuatoriana y el fortalecimiento del Estado nacional bastaba solo con el consentimiento y la participación de la gente. Por esta razón, los liberales consideraban que se debían impulsar leyes que fomentaran la construcción nacional, la soberanía popular, y la formación ciudadana.

Como era de esperar, las intenciones seculares de las administraciones de Alfaro y Plaza provocaron la fuerte oposición de destacadas voces conservadoras y eclesiásticas. Entre las figuras conservadoras hubo dos grupos, el primero, era el compuesto por los representantes de la Sociedad Católica-Republicana: Pedro Schumacher y Juan León Mera. El segundo, estaba

compuesto por representantes de posturas más negociadoras del conservadurismo, entre estos se destaca Federico González Suárez, quien era “el primer líder eclesiástico importante dispuesto a coexistir con el liberalismo.”³² Aún así, las dos alas del conservadurismo se unieron bajo la causa de la educación, pues para ambas corrientes conservadoras, el laicismo era un proceso anticatólico y descristianizador, que amenazaba a la estructura social y familiar de la República. De manera que, tanto Mera, autor de *La escuela doméstica*, como González Suárez, contribuyeron al discurso y agudizaron las posturas opositoras al laicismo. Estas dos figuras no necesariamente se oponían al progreso y la democratización del país, pero su visión sí divergió respecto a la educación laica con la de sus contrapartes liberales.

Si bien el tema del laicismo figuraba fuertemente en las discusiones alrededor de la Constitución de 1897, no aparece en las contribuciones y correspondencias del Informe de Instrucción Pública de 1898.³³ Por el contrario, el Ministro de Instrucción Pública Rafael Gómez de la Torre, el Director de Estudios de Pichincha Celiano Monge, y numerosos funcionarios y directores de escuela no comentaron más allá de la capacidad del ámbito educativo de cumplir de la mejor manera la educación del Estado. Como resalta Gómez de la Torre, la capacidad del ámbito educativo estaba amenazada por la crisis de la Ley de Timbres, que delegó sumas deficientes para su sostenimiento (la actividad militar, que aumentó después de la revolución liberal, también contribuía a la escasez de fondos). Pero más allá del problema financiero y las condiciones deterioradas de los edificios escolares, el informe de Monge comentaba la fundación de colegios normales y la necesidad de uniformar la enseñanza a través de la creación y difusión de una publicación escolar y nuevas concesiones para el Consejo. Los temas que se abordaron en el informe no se centraron en el ámbito político, sino que, se centraron en dilemas históricos y a la visión del ámbito escolar introducida en el período progresista.

Finalmente, en 1906 la educación fue declarada oficialmente laica y la educación religiosa perdió el financiamiento estatal. Sin embargo, la aplicación inmediata de la reforma de 1906 no fue posible y la falta de materiales y profesores seculares provocó una segunda reforma en 1907 que postergó el laicismo. La demora en la puesta en marcha de esta reforma no detuvo los cambios que los liberales querían impulsar con el laicismo, entre los que se destacan: la

³² Enrique Ayala Mora, “De la Revolución alfarista al Régimen oligárquico liberal”, en *Nueva historia del Ecuador: época republicana, capitalismo y revolución liberal*, ed. Enrique Ayala Mora, 3ª ed., vol. 9 (Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2018), 127.

³³ *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1898*. (Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1898).

democratización cultural, la expansión de las clases medias, y el fortalecimiento de la nación. Aun así, estos resultados no fueron productos exclusivamente de la legislación liberal, como bien demuestran los informes de 1892, 1898 y 1903, sino de décadas de desarrollo educativo.

¿Qué pasó en el campo de la educación pública después de 1906? De acuerdo con el informe redactado por F.J. Martínez Aguirre en 1909,³⁴ el sistema de Instrucción Pública aún lidiaba con la persistente insuficiencia de fondos, una queja que se repite en los anexos del informe; para aquellos funcionarios, la escasez de fondos dificultaba el mantenimiento de los edificios escolares, la compra de útiles y otros materiales, y la remuneración de los profesores; es decir: las operaciones básicas. Aun así, este informe articula la realización de varias aspiraciones expresadas en informes anteriores, aunque los funcionarios apenas se dieron cuenta de ellos. Estas incluían la necesidad de conceder al Consejo el encargo de elegir textos para el uso en los colegios y la creación de revistas y sociedades pedagógicas. Estos proyectos importantes fueron ideados antes de la secularización en 1906, y su ejecución en 1909 pone de relieve la naturaleza evolutiva de la educación, pues la administración de Martínez Aguirre no *inventó* sino *extendió* la visión de progreso construida en el período pre-secular y expresado por la cultura escolar.

Si 1897 y 1906 constituyen dos momentos catalíticos para la educación en Ecuador, 1914 es otra fecha determinante. Posterior al asesinato de Alfaro en 1911, en 1912 asumió el poder nuevamente Leónidas Plaza. Plaza vio que los problemas graves en la instrucción primaria laica y la educación normal persistían, por esta razón, dos años más después, contrató la primera misión alemana con la cual Plaza esperaba articular y coordinar el sistema educativo ecuatoriano. La misión alemana creó una pedagogía híbrida en el Ecuador, en la cual se combinaba la teoría herbartiana y la pedagogía pestalozziana. Estos docentes también fomentaron y organizaron la educación normal, uniformaron el currículo, publicaron los Planes de Estudios y fundaron la revista pedagógica, *El magisterio ecuatoriano*.

Si bien la llegada de los alemanes correspondía con un período renovador en la educación, la situación de la sociedad en general era opuesta pues el país vivía por ese entonces un proceso de parálisis en general producto del declive del boom cacaotero. El declive del boom cacaotero se debía en parte a las dificultades en el comercio producto de la primera guerra mundial, y en parte a que la oferta de cacao a nivel mundial superaba, en esos años, a la

³⁴ *Informe del Ministerio de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, & a la Nación*. (Quito: Imprenta del Gobierno, 1909).

demanda. De manera que, el gran período de innovación económica en Ecuador se había agotado, sin conceder mucho espacio a la mayoría popular. En medio de tantos desafíos, ¿podría sostenerse un espíritu de innovación en la educación?

El intervalo de 1892 a 1918 se caracterizó por el cambio, un contexto que afectó el desarrollo pedagógico y curricular que emergió en medio de ello. En ese contexto, actores tanto conservadores como liberales, lucharon por la influencia ideológica en la educación, pues, reconocieron que la educación constituía una plataforma desde la cual podían dirigir la República. El garcianismo fue el primer gran impulsor de la educación pública, el progresismo la articuló, y el liberalismo intentó realizar reformas que la modernizaron. Pero, ¿cómo incidió ese contexto en la evolución pedagógica y curricular entre 1892 y 1916? En el siguiente acápite, hacemos una comparación más cercana de los informes de 1892, 1898, 1903 y 1909. También abordamos el desarrollo pedagógico y curricular en el contexto del programa escolar explícito. Asimismo, comparamos la instrucción pública en cuanto a los temas de la inclusión y la exclusión —es decir, temas de raza, género y clase socioeconómica— preguntándonos ¿cómo? y ¿dónde? se cruzaban estas exclusiones con el programa curricular. Posteriormente, a través de los informes, intentamos responder a las siguientes preguntas: ¿cómo formularon e implementaron el currículo y quiénes coadyuvaron a esas decisiones? ¿Esbozaron los objetivos de cada disciplina y los textos que debían utilizar? Y finalmente, ¿cómo definieron las urgencias y las prioridades del currículo entre 1892 y 1918 y cómo se cambiaron a lo largo del período?

4. Temas financieros, materiales y administrativos

En los cuatro informes y sus anexos, las deficiencias recurrentes en las áreas fiscal, material y administrativa expusieron defectos del sistema escolar. Estos defectos limitaron la capacidad del sistema de gestionar y desarrollar una agenda curricular progresiva. Por su lado, el tema fiscal se relacionó indirectamente con el proyecto curricular a través de las condiciones infraestructurales de la educación, la disponibilidad de útiles y el carácter de los materiales de que disponían los planteles. De manera que, los elementos relacionados con el tema fiscal presuponen los procesos de innovación pedagógica y curricular, no obstante, observamos que entre 1892 y 1916, las fuentes que subvencionaban la educación pública no generaron lo

necesario para apoyar estas operaciones. Así las cosas ¿cuál era el los fondos que sostenían la educación y por qué siempre resultaban insuficientes?

En 1892, tanto las instituciones públicas (las primarias municipales y los colegios nacionales) como las instituciones confesionales recibían el apoyo monetario del Estado, quien sostuvo la educación con las rentas del aguardiente y la aduana. Estas fuentes generaron déficits considerables, lo cual se vio reflejado en los informes de 1898, 1903 y 1909.³⁵ Sin embargo, las deficiencias fiscales no fueron únicamente el resultado de la sub priorización de los gobiernos ejecutivos, sino más bien el resultado de los reducidos fondos que los gobiernos ejecutivos controlaban producto de la estructura descentralizada del país. Por su parte, el gobierno central compartía los costos de la educación con los gobiernos locales y municipales “en los cuales el Estado central generalmente descargaba el costo de infraestructura, provisión de textos, becas, etc.”.³⁶ De manera que, los gobiernos locales y municipales financiaban el proyecto escolar con la recolección de impuestos locales y con las multas recolectadas a las familias que tenían niños de edad escolar y que no asistían a la escuela,³⁷ (aunque cabe subrayar que la independencia de los municipios disminuyó con las administraciones liberales). Al mismo tiempo, hubo oportunidades en las que se descargaban los costos de la educación en los hacendados, aunque sin hacerles responsables.³⁸ Revisitamos este tema en la parte de este capítulo que trata la exclusión de grupos demográficos en el programa educativo.

Conviene repetir que los gobiernos liberales dirigieron una gran suma de los fondos estatales a la profesionalización y actividad militares, lo cual consideramos que fue “el mayor impedimento económico para llevar adelante la agenda educativa del régimen liberal radical”.³⁹ Ossenbach atribuye la redirección de fondos al proyecto del desarrollo estatal: “En Estados menos consolidados el proyecto de gestión política debió apoyarse más en el ejército y otros

³⁵ Para este año (1909) ya se había aplicado la reforma constitucional que retrajo el respaldo estatal que antes delegaba a las escuelas confesionales, aunque con frecuentes excepciones

³⁶ Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 138-39.

³⁷ La escuela primaria en Ecuador había sido fundada, bajo García Moreno, de acuerdo con los principios de obligatoriedad y gratuidad. No obstante, la ley excusaba a los niños que vivían lejos de un plantel educativo de asistir obligatoriamente.

³⁸ Milton Luna Tamayo, “Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n° 55 (mayo de 2022).

³⁹ Katerinne Orquera Polanco, *La agenda educativa en el período liberal-radical 1895-1912*, Serie Magíster 193 (Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2015), 41.

órganos represivos que en la educación. Este fue el caso de países como [...] el Ecuador”.⁴⁰ Esta problemática aparece en una queja del Director de Estudios de Pichincha de 1903:

Del veinte por ciento adicional á los derechos de aduana, el Congreso de 1900 asignó nueve mil sucres á fin de que se compren casas para escuelas en la capital de la Republica; mas, este pago no llegó á verificarse porque, en virtud del Decreto Ejecutivo de 20 de Marzo de 1901, se dispuso que ese fondo se empleara en la compra de instrumentos bélicos.⁴¹

La observación del Director afirma que, además de la mala planificación fiscal del gobierno central, la actividad militar contribuyó visiblemente a la escasez de fondos para el proyecto de la educación. Estas limitaciones financieras provocaron deficiencias materiales que también afectaron el alcance de la agenda curricular, temas que figuraron muy enfáticamente en los informes y anexos de 1898, 1903 y 1909. En el informe de 1903 especialmente, el deterioro de las escuelas había alcanzado tal nivel que no constituía un impedimento solo escolar sino específicamente pedagógico. Para el director de estudios de Pichincha, la condición deplorable de los planteles fiscales en la provincia y la falta de mobiliario impidieron las funciones básicas de la educación, lo cual era más crucial en las escuelas rurales:

Conmueve el cuadro que se ofrece á la vista en las escuelas de las parroquias rurales: una agrupación de niños sobre un suelo de tierra pura, sin pavimento alguno, sin un leño, sin un canto en que poder sentarse; sin una pequeña tabla que sostenga, siquiera sobre su rodilla, el papel en que deberían escribir.⁴²

El Director de estudios de Pichincha también denuncia la falta de libros, sugiriendo que muchos estudiantes pobres no disponían de los fondos para adquirir ni un libro, y la distribución de fondos no era equitativa para la compra de libros y los demás útiles. Este patrón, que continuó hasta por lo menos 1909, inhibía fuertemente el avance de la agenda educativa progresista.

Un tercer componente que incidió fuertemente en la articulación y desarrollo del currículo en el período liberal fue el tema administrativo. Como demuestran los informes, entre 1892 y 1909, la estructura administrativa del sistema escolar cambió de manera notable si no radical; sobre ella regía el Consejo de Instrucción Pública, en el cual el Ministro desempeñó un papel destacado, si bien restringido; después, los gobernadores o directores de estudio; los jefes

⁴⁰ Gabriela Ossenbach, “Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)”, *Revista Iberoamericana de Educación* 1 (1993).

⁴¹ Informe de la Dirección de Estudios de Pichincha, *Anexos a la memoria del Secretario de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1903*. (Quito: Imprenta del Gobierno, 1903), 40.

⁴² *Ibid.*, 44.

políticos de cada cantón y los directores de colegio, unos de los cuales contribuyeron significativamente al diálogo provincial; finalmente, los inspectores cantonales, que supervisaban la implementación del programa escolar y la adherencia a ello. (La ley de Instrucción Pública no comentaba el grado de influencia que ejercían los directores y profesores.) Entonces, ¿cuál fue la relación del ministerio educativo con el Estado, y cuál era su agencia respecto a ello? Y ¿cómo evolucionó la organización del sistema educativo a lo largo del período?

Los esfuerzos iniciales para crear un Ministerio de Instrucción Pública independiente fracasaron,⁴³ por ende, tanto en el periodo progresista como en el liberal el cuerpo que administraba la educación era el Consejo General, sobre cuyo rol y autoridad los ministros continuamente discutían. La conversación sobre el papel del Consejo General fue agudizada por el tema del poder concedido —o retenido— al Ministro de Instrucción Pública. En 1892 el Consejo constaba del Director de Instrucción Pública, el Arzobispo y varios rectores o delegados universitarios. En el período liberal, eliminaron el papel del Arzobispo en el Consejo, y para 1906, este grupo fue más variado e incluía, entre otros, el Director de estudios de Pichincha y dos profesores, uno de instrucción primaria y otro de secundaria. Estas adiciones fueron importantes, ya que, empezaron a valorar las experiencias del aula, y posibilitaron un encuentro entre la teoría y la práctica.

La estructura administrativa de la educación en los periodos progresista y liberal también se articuló entorno a la distribución y la organización territorial de la educación. Entre 1892 y 1909 persistió el debate sobre la centralización vs. la descentralización de la educación, y el rol del municipio, especialmente su rol financiero, en la administración de ella. Otra faceta de la distribución fue alrededor de la clasificación de las escuelas y la calidad de educación que ofrecían, que, como demostraron Rosemarie Terán Najas y Milton Luna Tamayo, generalmente dependía de la ubicación del plantel y de la clase de los estudiantes que servía.⁴⁴ Este y otros temas relacionados con el currículo escolar y su desarrollo y acceso tratamos a continuación.

⁴³ Entre 1892 y 1909 el Ministerio de Instrucción Pública nunca funcionaba como un departamento independiente; el sistema educativo estatal o se integraba con un departamento más grande (como el Ministerio del Interior, o el Ministerio de Relaciones Exteriores) o los ministros de educación supervisaron otras áreas, que entre 1892 y 1909 incluían: Negocios Eclesiásticos, Justicia, Estadística, y Beneficencia y Caridad, Correos, Telégrafos, Industrias, Comercio, Agricultura, el Registro Nacional, Teatros y Bosques Nacionales. Ver Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 187.

⁴⁴ Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 189.

5. El tema curricular: la pedagogía y el régimen disciplinar

Los temas fiscales, materiales y administrativos componen el trasfondo que posibilita la creación y aplicación de materiales y métodos curriculares, y son las variables que conducen a la innovación y la reforma. En el presente acápite, evaluamos como la historia ecuatoriana de finales del siglo XIX y principios del XX, así como, la política educativa que surgió en medio de ella incidieron en el currículo desde el marco de la *cultura escolar*, especialmente en las áreas pedagógicas y disciplinarias. El primer tema, la instrucción pedagógica y la fundación de escuelas normales, apareció continuamente en los informes de 1892, 1898, 1903 y 1909, y si bien se desarrolló visiblemente durante el período liberal, no se originó en él. El segundo tema, el desarrollo curricular y sus ejes disciplinar y textual, permite cotejar la política y la cultura educativa. Mediante esta comparación esperamos demostrar que las prácticas de la cultura escolar entre 1892 y 1918 —de acuerdo con los informes y las leyes disponibles para este intervalo— demostraban continuidad y autonomía, y proporcionaron las herramientas para que el currículo público “[sobreviviera] a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades”.⁴⁵

Es importante subrayar que la información que divulgan los cuatro informes ofrece únicamente perspectivas *en torno* a los temas; o, cómo se relacionan con las leyes y cuáles son los detalles de su aplicación desde la perspectiva de varios funcionarios escolares. Si bien los informes permiten evaluar el ámbito sociocultural desde afuera, no permiten adentrarse en los textos pedagógicos y escolares mismos —comparando sus contenidos y visión— ni examinar los ideólogos que los produjeron; esta tarea la desarrollaremos en el segundo capítulo.

En los anexos adjuntos al informe de 1892, el Ministro de Instrucción Pública Elías Laso observa,

La enseñanza de Pedagogía empieza ya á darse en las escuelas; enseñanza completamente descuidada en tiempos anteriores y hoy rudimentaria todavía; pero así empiezan todas las enseñanzas para perfeccionarse después. Hoy se han dado lecciones elementales de Pedagogía no sólo en las escuelas principales, sino también en las de los suburbios.⁴⁶

⁴⁵ Viñao, *Sistemas educativos*, 59.

⁴⁶ Informe del Ministro sobre los exámenes de Quito en 1891, *Informe del Ministro...de 1892*, 17.

Conviene subrayar la frase “rudimentaria todavía”. Cada uno de los cuatro informes comenta el tema de la instrucción pedagógica; sin embargo, el temprano desarrollo de la instrucción pedagógica en 1892 adquirió una mayor definición y conceptualización en los informes de 1903 y 1909, llevando unos años de desarrollo. De acuerdo con Carlos Paladines, la “transformación de la educación en ‘pedagogía’ o ‘ciencia de la educación’” y la profesionalización de la carrera del profesor fueron los principales hitos de la agenda modernizadora del liberalismo.⁴⁷ No obstante, cabe matizar la idea de que la agenda liberal era el “motor” de esta evolución, pues la educación ya había empezado a tomar este camino con los educadores progresistas, e incluso antes.⁴⁸

Dos preguntas surgen en cuanto a esa nueva disciplina pedagógica: ¿dónde y cómo la promovían? Y ¿de qué se constituía? En 1869, Francisco Javier Salazar publicó el primer texto pedagógico ecuatoriano, *El método productivo de enseñanza primaria aplicado a las escuelas de la República del Ecuador* que combinaba la pedagogía lancasteriana con el método simultáneo; para el temprano siglo XX este cedía a las ideas intuitivas, que tenían como portavoz —entre otros pedagogos— José Peralta, el Ministro de Instrucción Pública entre 1899 y 1901. En estos tiempos surgió una nueva apreciación para la innovación pedagógica, y empezaban a articular una valoración de los métodos utilizados en las escuelas. Finalmente, en 1913 Fernando Pons publicó *Metodología general: métodos, formas, procedimientos y sistemas de enseñanza*, que interactuaba con la instrucción intuitiva desde la postura del positivismo.⁴⁹ Revisaremos esta evolución pedagógica y sus protagonistas en el segundo capítulo, no obstante conviene señalar lo que dice Terán Najas al respecto:

A diferencia de lo que comúnmente se cree respecto a que las decisiones más importantes en materia educativa emanaron de actos legislativos o de la voluntad de gobernantes y autoridades, encontramos que fueron personajes de segundo orden los que concibieron los marcos filosóficos y las modalidades de concreción que alcanzaron dichas reformas, en un marco de relativa libertad de acción respecto de la esfera política, lo que contribuyó a crear un campo también relativamente autónomo de producción de pensamiento educativo.⁵⁰

⁴⁷ Paladines Escudero, *Historia de la Educación*, 220.

⁴⁸ Por otro lado, conviene recordar que en su aplicación, las prácticas pedagógicas probablemente habían avanzado poco. En su artículo “Colonialidades y modernidades en educación” Milton Luna Tamayo evalúa testimonios que recalcan el uso de métodos antiguos, estrategias correctivas y ejercicios de memorización. El desarrollo de la teoría no necesariamente se trasladaba al desarrollo práctico. Ver Milton Luna Tamayo, “Colonialidades y modernismos en la educación”.

⁴⁹ Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 209.

⁵⁰ *Ibíd.*, 14.

Estos personajes de segundo orden fueron, muchas veces, intelectuales moderados de ambas tendencias políticas, los cuales, como recalca Milton Luna Tamayo, posiblemente se comprometieron a trabajar juntos para generar resultados específicos en el área de la educación.⁵¹ No obstante, la autonomía a la cual Terán Najas se refiere refuerza la idea de la agencia de la cultura escolar como también su relativa resistencia a las disputas partidarias que la intentaban definir.

En cuanto a la ubicación y administración de la instrucción pedagógica, los líderes educativos de 1892 otra vez manifestaron ser tempranos promotores de la educación normal.

Qué falta, pues, para que situación [...] se mantenga siempre en progreso creciente?— Lo diré de una vez: falta la escuela normal, nucleó y emporio de buenos profesores, pues en ella se levanta la inteligencia de los maestros, y de aquí la mejora en el régimen de la escuela y los métodos de enseñanza; falta, en fin, mayor remuneración para los que se dedican á tan ímproba como delicada labor.⁵²

El impulso se reiteró en 1898, y en 1901 se abrieron cuatro escuelas normalistas en tres ciudades en la república. No obstante, las escuelas produjeron escasos resultados en sus primeros años—de hecho varias de ellas se clausuraron— y en 1903 el Ministro reprobó severamente la mala gestión e ineficacia de los normales. Aunque, las consideraba fundamentales para el progreso del proyecto educativo. Por su parte, el Ministro de 1909 no compartió su pesimismo, si bien poco habían cambiado, las normales seguían representando el futuro de la educación laica y el valor de una pedagogía más innovadora, por lo que el optimismo del Ministro, fundado en esta visión, persistía.

Convencidos de la importancia de la instrucción pedagógica, en 1891, Daniel Proaño cambió su visión hacia el tema de su difusión. Ese año, Proaño fundó una sociedad de institutores junto con la revista pedagógica *La educación popular*, un proyecto que en 1892 tanto Laso como Espinosa elogiaron. Esta revista progresiva introdujo ideas pedagógicas intuitivas, que los educadores liberales desarrollarían una década después. En otros dos momentos, los informes y sus funcionarios hablarán de revistas del mismo índole: en 1898, cuando el director de estudios de Pichincha pidió permiso para iniciar una revista para difundir información estadística, pedagógica y legislativa; posteriormente, en 1909, cuando el director habla de *La revista pedagógica*, en donde también estaban publicados relevantes datos estadísticos. Pero si la

⁵¹ Luna Tamayo, “Colonialidades y modernismos en la educación”.

⁵² Informe del Subdirector de Estudios de la Provincia de Pichincha, *Informe del Ministro...de 1892*, 58.

mayoría de los informes expresaron entusiasmo para esos proyectos, solo fue hasta 1916-17, con la dirección y el liderazgo de la primera misión alemana, cuando se logró producir algo duradero: *El magisterio ecuatoriano*, la revista de mayor alcance y duración hasta este momento. No obstante, no conviene subestimar el impacto de estos tempranos intentos de organización y profesionalización del cuerpo educativo, unos de los cuales revisitamos en el segundo capítulo.

6. Cambios y continuidad en el régimen disciplinar pre- y pos-secular

En general, los informes dan a entender que la instrucción pedagógica y la literatura acompañante anteceden a los procesos de estandarización o uniformización curricular. No obstante, el tema curricular, lo cual incluye el régimen disciplinar y los libros escolares que emplean, también son asuntos que comentan —con diferentes grados de entusiasmo y urgencia— los informes de 1892, 1898, 1903 y 1909.

Aunque en el informe de 1892, el único que corresponde al periodo progresista, priman el fomento de las sociedades pedagógicas y la fundación de escuelas normales, el Ministro de Instrucción Pública Elías Laso sí reconoce que “la unidad de plan y de principios es ya necesaria y urgente”.⁵³ Su queja y demás comentarios eclosionan el énfasis que tendrá el régimen disciplinar para las administraciones venideras, como también el tema de la estandarización. Es de especial interés cotejar lo que dicen los informes en cuanto a las materias escolares con las especificidades de las leyes de Instrucción Pública, que rigieron sobre las materias obligatorias en 1892, 1897 y 1906-7.

Una vez más, la comparación disciplinar demuestra la evolución gradual de la educación entre 1892 y 1918, e interpela la teoría de quiebre o discontinuidad. Por ejemplo, en 1892 la Ley de Instrucción pública indicaba que las materias primarias obligatorias eran: la instrucción moral y religiosa, la lectura, la escritura, la gramática, la geografía y la historia del Ecuador, la aritmética y el sistema de pesas y medidas, la urbanidad, la constitución y, en las escuelas femeninas, la costura y la economía doméstica. Incluía, además, la serie de materias suplementarias que podrían ofrecer en las escuelas de primera o segunda clase. En la Ley de 1897, la primera reforma del período liberal, hicieron solo un cambio: la instrucción moral y religiosa se convirtió en la instrucción *cívica*, moral y religiosa, mientras que las materias

⁵³ *Informe del Ministro...de 1892*, 23.

suplementarias tampoco cambiaron mucho. Entre 1906 y 1907, las leyes que secularizaron la educación no incluyeron la lista de materias obligatorias, pero en el Informe del Director de Estudios de la Provincia de Pichincha de 1909, Nicolás López indicó cuáles fueron los cambios. Para después de la reforma, la instrucción cívica, moral y religiosa se convirtió en *instrucción moral y cívica* (eliminó la parte “religiosa”). Además, se hicieron obligatorias dos materias adicionales: la agricultura y una de las materias antes suplementarias, gimnasia y calistenia.⁵⁴ (Las clases electivas seguían siendo muy parecidas.) Si bien las disciplinas median entre varios ámbitos y actores, generando un “discurso elaborado por los componentes del campo disciplinar [...] sobre el valor formativo y la utilidad académica, profesional o social de dichos contenidos”,⁵⁵ los cambios apenas graduales entre el programa liberal y el progresista demuestran que las perspectivas acerca del régimen escolar no carecían enteramente de un grado de continuidad.

No obstante, hay que cotejar la información contenida en los documentos con la queja repetida en los informes de la falta de homogeneidad en el programa escolar. Como observa Katerinne Orquera Polanco, a pesar de su claridad, las leyes en general no fueron muy bien reguladas.⁵⁶ Por ejemplo, el informe de 1892 señala que entre los 1.146 escuelas y colegios que había en el país, solo 36 escuelas publicaron sus programas de estudio en los anexos (estas eran mayoritariamente los Colegios Nacionales de niños y las escuelas y colegios religiosos de niñas). Es más, el informe de 1909 no tuvo la sección de los programas de escuelas, aunque los informes provinciales a veces tenían resúmenes o programas aislados. Estas prácticas permisivas en cuanto a las expectativas curriculares ponen de relieve la posibilidad de la cultura escolar de desarrollarse independientemente de las leyes.

Una tercera consideración para el currículo es el tema de los libros escolares, los cuales no figuran en el informe de Laso pero sí aparecen en cada uno de los tres informes del período liberal. La preocupación con los textos provenía de la tensión que provocaba el uso de materiales elaborados por las escuelas cristianas, notablemente por el hermano Miguel Febres Cordero (aunque en otra parte del trabajo cuestionamos la desemejanza entre los textos de Febres Cordero y el pensamiento liberal.) Febres Cordero era el destacado autor de la diversa colección de libros

⁵⁴ No está claro si estos cambios fueron impuestos por la ley, o si se desviaron de ella.

⁵⁵ Antonio Viñao, “La historia de las disciplinas escolares”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n° 25 (2006): 268.

⁵⁶ Orquera Polanco, *La agenda educativa*, 46.

escolares G.M. Bruño —que incluía textos en las áreas de la matemática, el lenguaje, la literatura, la religión o otras—⁵⁷ y que era empleada ampliamente en la educación ecuatoriana finisecular. En 1898, por ejemplo, el Jefe Político de Cayambe en la provincia de Pichincha indica que la mayoría de los textos que utilizaron las escuelas municipales en su cantón (5 textos de los 7 mencionados) provenían de los Hermanos Cristianos.⁵⁸ Este patrón se repitió en otras partes de los anexos del mismo informe (Imbabura, Chimborazo, Bolívar, etc.).

Ese mismo año (1898) tanto el ministro como el subdirector argumentaron que se debía conceder al Consejo, la capacidad para elegir libros de enseñanza y en 1909 el subdirector quería crear un cuerpo especializado que abordara no solo los textos, sino, también otras áreas de la uniformización curricular:

De aquí, Señor Ministro, la necesidad de crear la Dirección General de Instrucción Primaria que sea el centro de donde partan la uniformidad de los textos, la de los métodos, la de los planes de estudio y programas de enseñanza á las diversas secciones de la Republica, que hoy llevan, en materia de educación primaria, una vida desequilibrada é incongruente, dentro de la cual, por cada paso acertado, por cada medida de orden pedagógico y científico, figuran muchísimos arbitrios de la rutina, innumerables evasivas del abuso y la falsía.⁵⁹

Otra vez, el énfasis del subdirector puede relacionarse con el extensivo uso de materiales de los Hermanos Cristianos en las escuelas primarias y la dificultad de reemplazarlos en las escuelas, pero es, además, otra llamada para la mejor coordinación y uniformización del currículo.

El análisis de los Informes de 1892, 1898, 1903 y 1909 y la comparación de ellos con las leyes de Instrucción Pública en tres momentos medulares: 1892 (Ley progresista), 1897 (Ley liberal no secular) y 1906-7 (Ley liberal secular) ayuda a entender el currículo explícito en este intervalo, así como, la relación horizontal de la cultura escolar con su entorno socio-político, y la relación vertical del currículo con la propia estructura escolar. Vemos que el mayor impacto en el desarrollo de temas curriculares y pedagógicos surgió de la cultura escolar misma, que si bien no operaba con completa agencia, pues se relacionaba con otras facetas de la coyuntura, sí funcionó internamente con algún grado de autonomía.

⁵⁷ Javier Ocampo López, “G.M. Bruño. San Miguel Febres Cordero. El Hermano Cristiano de los Textos Escolares”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 16 (2011): 15–32.

⁵⁸ Informe de Jefatura Político del Cantón Cayambe, *Informe del Ministro...de 1898*, 51.

⁵⁹ Informe del Director de Estudios de la Provincia de Pichincha, *Informe del Ministro...de 1898*, 93.

7. Inclusión y exclusión en el programa curricular explícito

En 1898, el Ministro de Instrucción Pública Rafael Gómez de la Torre, un líder educativo de opiniones no sólo liberales sino adelantadas, especialmente en el ámbito escolar, escribió en su informe ministerial:

A nadie se le ignora que la instrucción, sobre todo la primaria, es una necesidad, un derecho imprescriptible de todo individuo; por tanto, asegurarla y difundirla poniéndola al alcance de todas las clases sociales, es el mayor bien que un Gobierno puede hacer al pueblo cuyos destinos rige.⁶⁰

¿Pero hasta qué punto el programa escolar entre 1892 y 1916 podía cumplir con esta aspiración? En este último acápite, evaluamos el programa curricular, sobre todo en el período liberal, en cuanto a su nivel de acceso e inclusión. ¿Para quienes fue intencionada la instrucción pública y para qué propósito? De acuerdo, con los cuatro informes revisados, así como, con las leyes y las observaciones de otros historiadores sobre la educación ecuatoriana, podemos destacar que las perspectivas y las acciones del sistema escolar no siempre fueron coordinadas y coherentes, pues si bien se hacía referencia a los temas del acceso y la inclusión, los cambios que se efectuaron no fueron aplicados equitativamente. En este sentido, cabe visitar el concepto de la intervención. Con esto, no sugerimos que la política no afectó las actitudes de los educadores, pero sí que existió un diálogo escolar interno, aunque sin consenso. Por ende, intentamos evaluar el alcance del programa curricular en la intersección de las líneas de clase, género y raza. Específicamente, ¿qué tenía que ver los sectores demográficos con la división de las escuelas y la diferenciación de la instrucción primaria y secundaria? Y ¿dónde cruzaban con el concepto de la nación y su articulación en el currículo explícito?

De acuerdo con Rosemarie Terán Najas, la extraordinaria expansión escolar en el período progresista se debió a dos estrategias activadas por Roberto Espinosa cuando desempeñó por primera vez el rol de Ministro de Instrucción Pública: la primera, fue la acreditación de profesores de ambos sexos y la segunda, fue el fomento del sistema graduado de clasificación de escuelas.⁶¹ Cómo exponen las leyes de Instrucción Pública de 1892⁶² y 1897⁶³, la división de las escuelas en primera, segunda y tercera clase dependía del número de estudiantes que reunía el

⁶⁰ *Informe del Ministro...de 1898*, 2.

⁶¹ Terán Najas, "La escolarización de la vida", 137.

⁶² "Ley orgánica de Instrucción Pública" (Quito, Ecuador: Imprenta del Gobierno, 1892).

⁶³ "Ley de Instrucción Pública" (Quito, Ecuador: Imprenta del Gobierno, 1897).

plantel y del título de sus profesores (profesores de mayor titulación recibieron un mayor salario). Pero la ley de 1907⁶⁴ no describe explícitamente este sistema de clasificación, ¿será que la reforma escolar de 1906-7 la había eliminado? El informe del Director de Estudios de la provincia de Guayas en 1909 demuestra que no, ya que, describe el mismo patrón.⁶⁵ De acuerdo con el informe del Director, de las 145 escuelas en la provincia, 95 eran elementales de tercera, cuarta, quinta o hasta sexta clase (un 65%). Además, todas las escuelas superiores menos una se ubicaron en la capital. Esta situación significó que, por cuestiones de la competencia docente como también por la inversión, las clases bajas y los grupos indígenas marginados que acudían a las escuelas rurales a menudo recibieron una educación inferior.

Otra consecuencia de la división de escuelas, fue la diferenciación curricular. Las leyes señalaban que además de las asignaturas obligatorias, había otras asignaturas complementarias que las escuelas, si les correspondía, podían ofrecer. En general, estas asignaturas adicionales ofrecían únicamente las escuelas de primera clase, luego denominadas superiores. Mientras que, las escuelas de bajas categorías, a veces, ni siquiera ofrecían las disciplinas llamadas obligatorias. Además, los contenidos de las asignaturas diferían de acuerdo con la clasificación del plantel. Por ejemplo, de acuerdo con el informe de Guayas, en una escuela de la quinta clase el curso de *Aritmética*: incluía únicamente la *adición y sustracción de enteros*; en cambio, en el mismo curso, en la institución de primera clase, el curso constaba de *reglas de tres, de interés, descuento, ganancias y pérdidas, cambios y compañía, repartimientos proporcionales*.⁶⁶ De acuerdo con Rosemaria Terán Najas, que hizo el análisis para la provincia en 1900, “Quedaba claro que a medida que descendían en las sucesivas categorías, los distintos segmentos de la ‘educación popular’ iban siendo privados de los aprendizajes mínimos para poder integrarse a la condición de ciudadanía y adquirir un sentido de pertenencia respecto a la sociedad nacional”.⁶⁷

Aunque es importante subrayar la menor calidad de la educación rural, la pregunta que está detrás de esto es si los niños indígenas y rurales pudieron acceder a la educación en cualquiera de sus formas. Es decir, el mismo artículo legislativo que categorizaba a las escuelas en primera, segunda y tercera clase, de acuerdo, con el número de estudiantes que reunían, efectivamente eliminó la responsabilidad del gobierno de proporcionar escuelas para niños en

⁶⁴ “Ley Orgánica de Instrucción Pública: Segunda edición.” (Quito, Ecuador: Imprenta Nacional, 1907).

⁶⁵ Informe del Director de Estudios de la Provincia de Pichincha, *Informe del Ministro...de 1909*, 302-303.

⁶⁶ *Ibid.*, 303-05.

⁶⁷ Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 189.

áreas menos pobladas (excusaba a los niños de una cierta distancia a una escuela de la asistencia escolar obligatoria). De acuerdo con Luna Tamayo, esta política fue introducida por García Moreno y quedó vigente en las administraciones progresistas y liberales, tiempo durante el cual, descargaron la responsabilidad de educar a niños indígenas a los propietarios de las haciendas, en escuelas que denominaban *prediales*.⁶⁸ Pero, el proyecto de los *prediales* entre 1892 y 1918 generalmente no fue aplicado; más bien, “con ello, se legalizó y legitimó la exclusión de un porcentaje elevado de la población”,⁶⁹ la cual consistía mayoritariamente en niños indígena, afro, y mestizo de áreas rurales.

Las dos preguntas que planteó en el primer párrafo sobre la inclusión escolar son ¿para quienes fue dirigida la educación finisecular y, con qué fin?, nos llevan a pensar en una tercera pregunta: ¿cómo figuraban las expresiones de clase, raza y género en el currículo? Gómez de la Torre y numerosos funcionarios progresistas y liberales expresaron la importancia de fomentar la educación popular, aunque sus afirmaciones coexistían con la vigencia del artículo que excluía a los estudiantes rurales del proyecto educativo. No obstante, para el proyecto liberal la educación de la clase media y baja urbana, sí fue necesaria e importante, pues cambios económicos y socioculturales exigían una fuerza laboral poseedora de un nivel de educación básica. Según Ana María Goetschel, "Con el desarrollo de la actividad mercantil y productiva, los requerimientos educativos se ampliaron y diversificaron. El crecimiento del aparato escolar durante las primeras décadas del siglo XX coincidió con la ampliación del mercado interno y las actividades mercantiles, el nacimiento incipiente de la industria y el surgimiento de nuevos sectores sociales urbanos".⁷⁰ Los sectores urbanos a los cuales hace referencia la autora mayoritariamente eran obreros, artesanos y docentes de ambos sexos. No obstante, cabe repetir que la apertura social se limitó en general a una pequeña población urbana, pues la división de escuelas reprodujo el acceso deficiente y parcial para los grupos rurales.

Aunque el tema de la raza no es independiente del de clase, constituye otro eje en nuestro análisis de la educación popular rural. En el período progresista, se creyó que la educación rural y misional les integraría a los grupos serranos y amazónicos al mundo civilizado, del cual supuestamente se quedaron afuera. En el caso de la educación misional selvática, la educación a

⁶⁸ Luna Tamayo, “Orígenes y problemas de la escuela rural”, 90.

⁶⁹ *Ibid.*, 86.

⁷⁰ Ana María Goetschel, “Educación y formación de las clases medias”, *Ecuador Debate*, n° 74 (agosto de 2008): 128.

veces requería una ruptura total con la comunidad. En cambio, la educación de los indígenas serranos frecuentemente tenía fines productivos y capitalistas. Desde luego, los procesos de la asimilación cultural mediante la agricultura, produjeron un derivado: la “posibilidad de acceso a la enseñanza elemental de buena parte de la población infantil rural a través de las escuelas parroquiales”.⁷¹ Este objeto civilizador de la educación progresista persistió durante el liberalismo temprano, en actitudes que juntaron el paternalismo y el racismo. Ejemplo de ello, es lo pronunciado por Luís Napoleón Dillón, el ministro de educación en 1912 quien “consideraba que la educación serviría literalmente como un ‘rasero’ igualador, que propiciaría la nivelación cultural necesaria para salvar las diferencias”.⁷² Este es apenas un ejemplo, entre varios que demuestran que actitudes discriminatorias en la estructura del programa escolar convivían con la apertura parcial de la educación para los mismos grupos marginados.

Junto con la educación popular, los informes de instrucción pública resaltan el tema de la educación femenina, un énfasis posiblemente relacionado con el nuevo rol que desempeñaba la mujer en la emergente economía mercantil. No obstante, los funcionarios que promovieron la educación femenina la intentaron fomentar sin que se invirtiera las rígidas reglas de género establecidas por la sociedad. Pero, había ciertas contradicciones. Por ejemplo, en algunos casos el régimen curricular de la mujer incluía materias académicas rigurosas en las áreas de las matemáticas y las ciencias (las cuales habrían contribuido a fomentar el pensamiento crítico e independiente), a pesar de la obligatoriedad de otras materias “femeninas” en el currículo como el bordado y la economía doméstica. Más interesante todavía, a través de destrezas prácticas “femeninas” las mujeres (aunque exclusivamente de clases medias y bajas) accedían a una mayor independencia. Al final, la lógica educativa no necesariamente tenía una idea de la mujer más equitativa en comparación con la sociedad (con excepciones), pero los procesos educativos abrieron unas oportunidades para que la mujer participara en la sociedad de una forma más independiente.

Además, de las diferencias geográficas de la educación primaria, y su correspondencia con la calificación del profesor y el currículo que impartía, en la educación finisecular existía una disparidad social entre la educación primaria y la secundaria. Si la primaria estaba más diseminada en el país (si bien de una calidad muy variada), la secundaria estaba mucho menos

⁷¹ Terán Najas. “La escolarización de la vida”, 123.

⁷² Terán Najas, “La cuestión de la regeneración de la raza”, 36.

desarrollada. Como demuestra el siguiente cuadro, entre 1892 y 1909 el número de escuelas incluso podrá haber disminuido.

Cuadro 1: Comparación del número de escuelas secundarias, 1892 y 1909

Provincia	1892	1909	
Carchi.....	1	3	*Estadistas de 1890
Imbabura.....	4	4	
Pichincha.....	6	9	**No hay información para la provincia de Guayas en 1892
León.....	2	2	
Tungurahua.....	4	2	
Chimborazo.....	5	4	
Bolívar.....	2	2	
Cañar.....	1	0	
Azuay.....	3	4	
Loja.....	3	1	
El Oro.....	1	1	
Guayas.....	2	**	
Los Ríos.....	0	1	
*Manabí.....	5	1	
Esmeraldas.....	1	0	
Total.....	40	34**	

Elaboración propia. Fuentes: (1) *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1892. (2) *Informe del Ministerio de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, & a la Nación*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1909.

Como vemos en la tabla anterior, tanto en 1892 como en 1909, había más de 1.000 escuelas primarias, y los pocos colegios secundarios existían casi exclusivamente en áreas urbanas. Esta situación forma parte de lo que Antonio Viñao denomina el sistema dual, o la “configuración dual y segmentada” de la escuela primaria —que para muchos educadores y políticos sirvió a fines económicos e ideológicos— y la exclusiva educación secundaria, cuyo currículo se diferenciaba mucho con el de la escuela primaria, y que era un privilegio casi exclusivamente de las élites.

En “La escolarización de la vida”, Rosemarie Terán Najas describe el argumento que provocó las secciones de la constitución de 1906, en el cual, trataron la cuestión de la soberanía. Se discutió específicamente si la soberanía debía residir en el pueblo o la nación. Este debate incidiría en la visión de inclusión parcial del país, y en la gama de posiciones sobre la accesibilidad y la inclusión que surgirían en el diálogo educativo. Tanto, para los educadores

como para los políticos, el objetivo de la educación era la integración de una nación heterogénea, en la cual no se valoraban a los grupos étnicos en el mismo grado. De acuerdo, con Milton Luna Tamayo, “En el período estudiado se utilizó a la educación como un instrumento político para consolidar el proyecto de Estado nación. No se apostó por la educación rural, pero se mejoró la educación para las ciudades y los sectores medios”,⁷³ un patrón que hemos visto en la oferta de educación en el temprano período liberal. En la educación, emergieron perspectivas más progresivas, como el Ministro de Instrucción en 1898 Rafael Gómez de la Torre, como también discriminatorias, como el caso que revisamos anteriormente de Luis Dillon, Ministro en 1912. El currículo y los aspectos relacionados —la división de las escuelas y la preparación docente— reflejaron esta diferencia de perspectivas y esta parcialidad en términos de acceso e inclusión. Indicaron además la variedad de otros factores sociales, económicos y administrativos que contribuyen a la articulación escolar en un periodo disputado.

8. El qué, el cómo, y el para qué del programa escolar

Este primer capítulo ha examinado el currículo explícito entre 1892 y 1912, (especialmente el régimen escolar), la manera en la que la afectó la política educativa y el diálogo vertical interno que ocurría concomitantemente. Encontramos que en los informes de instrucción pública, emergieron varios temas que afectaron su desarrollo: la falta de fondos, la deficiencia de materiales y mobiliario, y dificultades alrededor de la organización administrativa. Este último punto importa recalcar, porque la adición de profesores de primaria y secundaria en el Consejo de Instrucción Pública fue, desde nuestra perspectiva, un avance notable para la cultura escolar. Asimismo, los informes demuestran que había la mayor concientización de temas pedagógicos en comparación con asuntos disciplinarios, tal vez con la excepción de la cuestión religiosa. Finalmente, consideramos la intersección del programa curricular explícito con temas de clase, raza y género, en lo cual, encontramos desigualdades en el sistema en cuanto a la accesibilidad e inclusión para los grupos al margen de la sociedad.

Hemos intentado evaluar la lógica interna expresada en los informes de instrucción pública y su diálogo con el entorno sociocultural, especialmente en cuanto al currículo, el análisis ha demostrado que el sistema educativo demostraba las características de la cultura

⁷³ Luna Tamayo, “Orígenes y problemas de la escuela rural”, 107.

escolar —continuidad, institucionalización y autonomía— durante todo el período estudiado. No obstante, reconocemos las limitaciones de primar unas pocas voces en esta discusión. Es decir, hay una tensión entre el peso que otorgamos a unos pocos funcionarios —como por ejemplo el ministro de Instrucción Pública o los subdirectores— cuando la cultura escolar a la cual hacemos referencia requiere de un diálogo más abarcador. Por otro lado, las figuras de autoridad sí tienen mayor influencia para incidir en la articulación de la educación. Esta tensión la afrontamos de nuevo en el segundo capítulo, cuando hacemos un análisis de libros de pedagogía y enseñanza y los contenidos de ellos. Los analizamos como si reflejan la cultura más grande, pero hay que reconocer que no permiten ver toda la gama de perspectivas que los rodean. Pese a estas limitaciones, el análisis de las dos expresiones del currículo ayudan a develar el *qué* y *cómo* enseñaban entre 1892 y 1912, y ayudan a entrever la pregunta que está detrás: *¿para qué?*

Capítulo 2:

Rasgos del currículo implícito en los textos pedagógicos y manuales escolares de 1892 a 1916

En “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación en la historia del currículum” Ivor F. Goodson describe el origen del estudio de las materias escolares. Atribuye la primera concientización de las posibilidades investigativas de las materias escolares al educador inglés Foster Watson, quien en 1909 abogaba para que “se conocieran los hechos históricos relacionados con los orígenes de la enseñanza de las materias modernas [...] en conexión con la historia de las fuerzas sociales que las implantaron en el currículum educativo”.⁷⁴ Watson entendía que en la economía de la educación, el currículo prescrito era un producto disputado, que reflejaba los “conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones, intereses y luchas por el poder”⁷⁵ de los numerosos actores que pretendían incidir en su articulación y entre ellos y su entorno social e histórico. Si este complejo de interacciones incide de manera explícita en la estructura y administración del currículo, como demostramos en el primer capítulo, tiene y tenía una segunda faceta implícita que revelaba los valores y creencias que subrayaban la educación del período y que incidieron en su conformación cultural nacional.

Desde luego, las dos expresiones del currículo están muy entrelazadas, y los componentes del currículo explícito, especialmente las prácticas pedagógicas y los contenidos de los textos utilizados en el programa curricular, proveen el material del programa implícito, rasgos del cual el presente capítulo pretende evaluar. Si bien interroga a fuentes de índole explícita —los manuales pedagógicos y escolares (la “huella material” mencionada antes)— difiere con el primer capítulo y sus fuentes administrativas porque los documentos administrativos facilitan un análisis mayoritariamente estructural, mientras que las publicaciones pedagógicas y los manuales escolares posibilitan un análisis desde adentro. Las metodologías e ideas que esbozaban las dos clases de texto permiten ver las creencias, los valores y los sesgos que penetraban el material curricular, como también ayudan a inferir el impacto del material curricular en los estudiantes.

⁷⁴ F. Watson, *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England* (London, 1909), vii, citado en Ivor F. Goodson, “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación en la historia del currículum.”, *Revista de Educación*, n° 295 (1991): 32.

⁷⁵ Viñao, “La historia de las disciplinas”, 240.

Varias preguntas orientan este capítulo. Las principales son ¿en qué consistía la buena educación de acuerdo con los textos pedagógicos y escolares a lo largo del período (1892-1916) y cuáles eran los criterios que intentaban cumplir?, ¿quiénes comentaron los asuntos pedagógicos durante ese período y cómo definían la buena práctica pedagógica?, ¿qué teorías pedagógicas incidieron en la definición de buena práctica pedagógica y cómo cambiaron estas ideas entre 1892 y 1916?, ¿quiénes contribuyeron a la elaboración de textos escolares y qué temas o tipo de información primaron?, ¿qué dicen los silencios y las exclusiones en los textos escolares, especialmente en cuanto a los temas de género, raza y clase? y ¿cuál era la relación entre los materiales pedagógicos y los valores y creencias de la cultura dominante? Para abordar estas preguntas, es necesario visitar la contienda entre la Iglesia y el Estado y evaluar los propósitos que querían lograr mediante la plataforma educativa.

1. El Estado, la Iglesia y la lucha por dominancia cultural

Durante el período estudiado (1892-1916), la Iglesia ejerció una enorme influencia en el ámbito político; además desempeñó un papel protagónico en la esfera sociocultural. No obstante, frente al avance liberal y la pérdida inevitable de poder político, la Iglesia “buscó insertarse en un discurso de cambio, al mismo tiempo que mantenía el control sobre la transmisión de valores morales y sociales a las nuevas generaciones”.⁷⁶ De acuerdo con Gioconda Herrera, la Iglesia Católica se enfrentaba con un mundo que cambiaba no solo en Ecuador, sino que también cambiaba en una escala global; en respuesta, la Iglesia Católica desafió la narrativa que promovían los liberales, a la vez que buscó reestablecer su relevancia en el mundo moderno.

La educación fue uno de los caminos a los que recurrió la Iglesia Católica en dicha disputa. Es así que las prácticas pedagógicas y las ideas sobre la escuela que produjeron los educadores católicos en las últimas décadas del siglo XIX —entre otros, Daniel Proaño, los ministros de educación Elías Laso y Roberto Espinosa, y el hermano Miguel Febres Cordero—, obligan a considerar si la educación católica antes de 1906 no era cerrada y memorística, o si tenía una tendencia generativa. En este orden de ideas, es pertinente preguntar ¿cómo el Estado Ecuatoriano interpeló a la Iglesia Católica?

⁷⁶ Gioconda Herrera, “La virgen de la dolorosa y la lucha por el control de la socialización de las nuevas generaciones en el Ecuador del 1900”, *Bulletin de L’Institut Francais D’Études Andines* 28, n° 3 (1999): 390.

Al respecto, es necesario considerar que entre 1892 y 1916 el Estado Ecuatoriano, bajo gobiernos liberales, apropió muchas funciones que previamente había administrado la Iglesia, entre ellas la gestión de la educación, el registro civil y la confiscación de propiedades eclesiásticas. El Estado quería utilizar la educación como mecanismo para promover la modernización nacional, la formación ciudadana y la regeneración del pueblo, esto con el fin de fomentar una identidad fundada en la *nación* y no en la Iglesia. Sin embargo, en el análisis del currículo explícito encontramos que los discursos de la Iglesia y el Estado liberal no lograron absorber por completo el diálogo interno del sistema escolar, es decir su lógica y cultura. Por tanto, ¿cuál fue entonces el resultado de la interferencia de ellos en las prácticas pedagógicas y los materiales escolares? Y ¿se observa algún cambio después de que la educación pública y la confesional se separaron en 1906?

La contienda entre la Iglesia y el Estado resultó ser no solo una lucha por el dominio político, sino que era también una disputa por el dominio cultural. Allí, el currículo implícito era producto de la lógica escolar en negociación con las lógicas dominantes que el Estado definía. Es así que la lógica escolar generaba sus prácticas y pensamientos propios, sin actuar con completa independencia.⁷⁷ Al respecto, Torres Santomé llama la atención al referirse de la siguiente manera a las relaciones de poder en el sistema escolar: “los distintos intereses van a tratar de hacerse valer, de alcanzar algún grado de legitimidad, pero también las contradicciones que día a día generan los modelos de relaciones laborales e intercambio, la producción cultural y el debate político”.⁷⁸

La intervención del Estado es una de cinco características que Gabriela Ossenbach y José Miguel Somoza tienen en cuenta para la definición de los textos escolares. Otras características, de acuerdo con los autores, tratan el uso del libro, la organización y la reglamentación de los contenidos, y su elaboración como instrumento pedagógico.⁷⁹ En ese encuentro, tanto los autores como los usuarios —profesores y estudiantes— contribuyen a la asignación de significados. Es por ello que en el presente capítulo se analizan dos textos escolares que permiten descubrir la realidad escolar. Ambos fueron publicados después de la reforma secularizante y son: *Instrucción moral y cívica en conformidad con la constitución y nociones de cultura social*

⁷⁷ Viñao, *Sistemas educativos*, 63.

⁷⁸ Jorge Torres Santomé, *El curriculum oculto*, 6ª ed., Colección Pedagogía (Madrid: Ediciones Morata, 1991), 13.

⁷⁹ Gabriela Ossenbach y José Miguel Somoza, eds., *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*. (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001), 20.

dedicadas a la niñez ecuatoriana (por G.M. Bruño) y *El lector ecuatoriano* (un texto estatal). Interesan las simetrías y asimetrías en el contenido explícito y en el subtexto de los manuales, al igual que interesan los motivos de las voces que intentaron interferir o impactar en ellos.

La instrucción y la práctica pedagógica constituyen un segundo eje del currículo explícito y revela rasgos implícitos de la cultura y del programa escolar. Cabe mencionar que los modelos y teorías pedagógicas cambiaron a lo largo del arco temporal en el cual se ubica este análisis. Por ejemplo, a finales del siglo XIX la educación graduada comenzó a reemplazar el modelo mutuo, como también surgieron con el positivismo nuevas teorías alrededor de la buena práctica en la educación (el modelo intuitivo y luego el herbartiano). Varios textos dan cuenta de esta evolución: la revista *La educación popular*, una iniciativa progresista emprendida en 1891; el libro *Metodología general: métodos, formas, procedimientos y sistemas de enseñanza* de Fernando Pons; y la revista *El magisterio ecuatoriano*, un proyecto que desató una conversación profesional amplia en el campo de la educación. Las tendencias pedagógicas que trazaron los textos también interactuaron con tendencias a escala global (el catolicismo social, la modernidad y el positivismo) y eventos nacionales (la revolución liberal, la secularización de la educación y las misiones alemanas).

Las reformas también impactaron en los métodos pedagógicos, a la vez que los docentes actuaban de forma medular en dichas reformas. Como vimos en el capítulo anterior, en Ecuador se modificó la ley de instrucción pública sucesivamente (1892, 1897, 1906 y 1907), lo que tuvo efectos culturales profundos. Al respecto, es pertinente considerar la interpretación de Antonio Viñao, quien argumenta que, al momento de intentar aplicar las reformas, la relación reformador-docente es una de confrontación en la que los docentes a veces resisten a los cambios impuestos desde la cúpula política-administrativa; observa que,

Las reformas fracasan [...] porque, por su misma naturaleza ahistórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática.⁸⁰

Tales leyes abordan de manera directa al currículo explícito, al tiempo que inciden de manera indirecta en el currículo implícito mediante las acciones de los profesores y la manera en que

⁸⁰ Viñao, *Sistemas educativos*, 68.

ellos aprehenden y aplican las reformas. Por tanto, los profesores pueden ser considerados como actores que gozaron de autonomía dentro de sus propias clases. Además, en Ecuador tuvieron mucho que ver con el retraso de la secularización.

En general, el currículo implícito u oculto es el lado no visible de los dos ejes del currículo antes mencionado; no obstante, la experiencia vivida de la escuela está muy acotada por las paredes del aula y las fuentes no permiten hacer un análisis implícito completo. En consecuencia, esta investigación utiliza dos vertientes del currículo explícito —el contenido de los materiales instructivos y la pedagogía— para entrever rasgos del subtexto curricular. Es por ello que el presente capítulo tiene el propósito de interpretar el mensaje que los manuales pedagógicos y escolares comunicaban alrededor del propósito de la educación, evaluando las implicaciones del mensaje para los estudiantes, especialmente los estudiantes y niños marginados. De esta manera, se extiende la línea introducida en el primer capítulo, en el cual se compararon los currículos católicos y liberales, el rol de la cultura escolar en su elaboración, la agencia de ello frente a las fuerzas políticas y sociales que lo rodeaban. Finalmente, analiza el cisma que produjo la secularización de la educación en la cultura escolar ecuatoriana, pues la educación católica antes de 1906 expresaba una lógica escolar progresiva y adaptativa mientras que la educación católica después de 1906 parece más cerrada. Sugerimos que este cambio tiene que ver con la privatización de la educación católica y la reducción del número y variedad de voces que contribuyeron a su articulación en el temprano siglo XX.

2. La evolución de las ideas y la instrucción pedagógicas

En el primer capítulo visibilizamos el diálogo pedagógico que se encadenaba entre los educadores y administradores de la educación entre los años 1892 y 1916, en un contexto necesariamente político-administrativo. En el segundo capítulo, trazamos la evolución de las ideas pedagógicas de acuerdo con tres publicaciones de otra índole: las revistas pedagógicas *La educación popular*⁸¹ y *El magisterio ecuatoriano*,⁸² y el libro *Metodología general*.⁸³ En ellas, comparamos lecciones ejemplares, las metodologías que las lecciones emplearon y las ideas

⁸¹ *La Educación Popular*, ed. Proaño Daniel, 1991-93, 1996.

⁸² *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, ed. Carlos T. García, (1917-22).

⁸³ Fernando Pons, *Metodología general: métodos, formas, procedimientos y sistemas de enseñanza* (Quito, Ecuador: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913).

pedagógicas que las conformaban. Las publicaciones sugieren que la educación ecuatoriana comprendía un emergente campo que Ana María Goetschel define como un “espacio legítimo y legitimado de producción y circulación de ideas, criterios, prácticas”.⁸⁴ No obstante, Goetschel sugiere que dicho campo se ubica a partir de la revolución liberal, mientras que las tres publicaciones muestran que dicho campo se encuentra desde finales de la etapa progresista. Mediante las tres publicaciones veremos la emergencia y desarrollo del campo científico de pedagogía en Ecuador, al igual que reconoceremos el intercambio y circulación de ideas en ello.

Es necesario mencionar que en las dos revistas pedagógicas y en el libro de Fernando Pons se entremezclan las pedagogías católica-confesional, intuitiva y herbartiana. Aunque la teoría pedagógica combina el estudio de numerosos ejes, esta investigación profundiza en la praxis, es decir, en las prácticas concretas que se empleaban en las clases, al igual que en las ideas pedagógicas que las ayudaban a formular. Para Antonio Viñao, las prácticas metodológicas en el aula comprenden, “el modo de transmitir, enseñar y aprender los contenidos de la disciplina —entre ellos el recurso o no a los libros de texto y el uso que los profesores y alumnos hacen de los mismos— y de manejar la clase —‘esa tensión de un cuerpo a cuerpo con el grupo’—”.⁸⁵ A continuación, mediante el cotejo de los marcos comparativos confesional-liberal y evolutivo, este capítulo busca explicar cómo se concebía el propósito de la educación entre 1892 y 1916, al igual que busca señalar cuales fueron los métodos promovidos para lograr esos fines?

3. El emergente campo de la educación y la publicación de *La educación popular*

Si cada análisis histórico del periodo progresista tiene el cargo de sus antecedentes garcianos, la revista *La educación popular* también fue precedida por un texto pedagógico representativo del garcianismo: *El método productivo*, de Francisco Javier de Salazar, un hombre que no era educador pero que sintetizó en dicho libro lo que observó en su recorrido personal por destacadas escuelas y colegios europeos. Cabe recalcar que *El método productivo* fue inspirado en la obra de Josep Peitl, un educador austriaco influido por las ideas medulares de Herbart y Pestalozzi,⁸⁶ dos destacados pedagogos europeos cuyas teorías incidieron profundamente en la educación tanto a nivel global como en Ecuador. En este último,

⁸⁴ Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*, 21.

⁸⁵ Viñao, “La historia de las disciplinas”, 268.

⁸⁶ Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 99-100.

específicamente en el diálogo educativo de las etapas progresista y liberal. De acuerdo con Rosemarie Terán Najas, para quien los cambios que se atribuyen al período liberal aparecieron en la obra de Salazar y en la concepción del proceso educativo que él esbozó en la década de los 1860:

La postura particularmente moderna de Salazar frente a la educación se anticipa con décadas a algunos de los postulados pedagógicos que después defenderá la educación laica, y que se condensan precisamente en las premisas del “método productivo” alemán que el autor exhibe en el Prólogo de su obra: *Este método tiene por base el principio de que el niño no debe considerarse como mero recipiente de las ideas de otros, sino como agente capaz de coleccionar, originar, y producir la mayor parte de las ideas necesarias para su educación, cuando le son presentadas con las acciones y objetos de que se derivan.*⁸⁷

No obstante, los cambios señalados por Salazar no eran cambios radicales. Eran más bien continuos ajustes en el rumbo del campo. Durante este período, los presidentes progresistas Caamaño, Flores y Cordero —y en especial, Flores— representaron un sector moderado de la Iglesia Católica que se mostró dispuesto a dialogar con los cambios que tenían lugar en la sociedad a nivel global. Además, si en Ecuador este momento provocó el debate entre los liberales y conservadores radicales —cuyas perspectivas extremas sobre la identificación partidaria de la Iglesia, sus privilegios legales y su poder político tuvieron importantes implicaciones para la educación— los progresistas tomaron una posición intermedia en consonancia con León XIII y el catolicismo mundial. Ellos, al igual que las figuras representativas del progresismo en el ámbito de la educación, desempeñaron un rol importante en la conformación de la educación como campo.

En 1891 el presidente Flores respaldó un proyecto que, como señala Rosemarie Terán Najas, constituyó “una suerte de alternativa ‘laica’ al monopolio que, en términos tanto simbólicos como a nivel de las prácticas pedagógicas, habían mantenido hasta entonces los Hermanos Cristianos en su calidad de referentes de la instrucción primaria”.⁸⁸ La primera asociación pedagógica en el país se llamó la Sociedad de Institutores y fue liderada por Daniel Proaño, quien coordinaba y editaba *La educación popular*; la primera revista pedagógica en el país. Dicha revista salió mensualmente, entre 1891 y 1893, con algunas excepciones. En ella se publicaron ensayos editoriales; obras de educadores destacados nacionales e internacionales;

⁸⁷ *Ibíd.*, 100.

⁸⁸ *Ibíd.*, 154.

fábulas; lecciones de gramática, aritmética y geografía; y otras obras de interés escolar. Es pertinente indicar que *La educación popular* se reanudó nuevamente en 1896, pero dejó de funcionar después de que salieron apenas dos ediciones. Finalmente, recalcamos que Proaño y la Sociedad de Institutores tuvieron la intención de que la revista llegara a todos los educadores del país, condición que hace a la revista constituir un primer esfuerzo por generar un campo educativo en Ecuador con las características de producción y circulación de ideas que mencionamos al comienzo del acápite.

Una pregunta que emerge al estudiar el periodo es ¿cómo era la pedagogía confesional durante el tardío progresismo, y qué sugería la revista en cuanto a ella? Al respecto, podemos mencionar que la revista promovía la formación moral de las personas, lo que coincidía con el propósito de la instrucción católica-confesional y con la obra de A. Daguet, la cual aparece en extractos en casi cada entrega de la revista. Uno de dichos contenidos, “Manual de pedagogía”, definió el propósito de la educación de la siguiente manera: “Formar al hombre, al ciudadano, al cristiano para que llene el triple destino como individuo, como padre de familia, como miembro de la Sociedad civil y religiosa, tal es en verdad, el fin elevadísimo y mediato de la Educación pública”. En ese proceso el profesor desempeñaba un papel protagónico como modelo y como arquitecto del orden y moral. Pero, se considera que la educación confesional utilizaba mucho la memorización y se le acusaba de no fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje aplicado. Asimismo, se la acusa a veces de tener un régimen disciplinar que primaba la intelectualidad por encima de la practicalidad y de poner demasiado énfasis en el catecismo en detrimento de otras materias importantes. No obstante, si *La educación popular* confirmaba los fines de la educación confesional, empezaba a considerar otros métodos.

Varios historiadores proponen que algunos conservadores resistieron los cambios que llegaron en la apertura del progresismo a la modernidad. En este escenario, la emergente educación institucionalizada fue el producto de la postura católica más moderna. Los métodos que la educación de entonces promovía, complejizaban las ideas de la instrucción memorística o las disciplinas irrelevantes que antes discutimos. No es que no existieran métodos excesivamente memorísticos en la educación ecuatoriana confesional, sino que la teoría estaba empezando a desarrollar nuevas ideas en cuanto a la buena práctica, a la vez que empezaba a reconocer el beneficio de métodos más activos para el desarrollo intelectual. Empezaba, además, a haber un diálogo en torno a ellos. En la edición que salió en Marzo de 1893, un contribuidor manifestó lo

siguiente “Hablando generosamente, no ha parecido que en nuestras escuelas—se cultiva demasiado la memoria de los niños y se cuida poco de desarrollar su comprensión; —muchos de esos pequeñuelos evitan desde el principio hasta el fin el Catecismo, y, no obstante, no explican con acierto el sentido de una sola línea”.⁸⁹ Si bien la cita trataba sobre el material de la educación confesional —el catecismo— discernía entre la memorización y el aprendizaje y, como demostraremos a continuación, empezaba a pensar en otras estrategias instructivas.

La educación popular publicó una variedad de lecciones ejemplares que provenían de dos campos. Los primeros conformaban una sección permanente de la revista. Generalmente trataban de las materias de la gramática, la aritmética o la geografía, pero, con excepciones, generalmente no constituían “lecciones” guionadas. Las de matemáticas consistían en una serie de preguntas/sumas que los profesores podían usar en sus lecciones. De geografía, eran listas de definiciones de términos, aunque en las ediciones posteriores seguían con preguntas básicas de memoria. Las lecciones de gramática eran las más variadas ya que a veces constituían estudios de las palabras y otras veces presentaban un fragmento literario, generalmente de Cervantes; muchas veces empleaban lenguaje técnico y poco práctico que vislumbraba la forma, pero no ilustraba el uso aplicado. En general, las lecciones proveían el material de la lección si no necesariamente el método, aunque no queda clara su intención.

La otra clase de lección ejemplar provenía de las escuelas pedagógicas norteamericanas y eran ejemplos de las “lecciones de cosas”. Estas ejemplificaban los métodos pestalozzianos de la instrucción intuitiva, en la cual los alumnos observaban objetos ordinarios (como el pan) y lo comentaban de acuerdo con las preguntas orientadoras de su institutor. El mismo A. Daguet comenta este tipo de lección en el fragmento de “Manual de pedagogía” que aparece en la décima edición:

En la enseñanza elemental, el fomento de la percepción y el desenvolvimiento intelectual se consigue por medio de ciertos ejercicios de pensamiento y de instrucción, sobre los cuales algunos pedagogos han hecho un estudio detenido y extenso. Estos ejercicios son las llamadas lecciones de cosas, enseñanza objetiva o lecciones a ojos vistas. Para conseguir el doble objeto de enseñar a pensar a los niños y a expresar sus pensamientos, es necesario: 1. que la materia que se enseña no salga del círculo de la niñez, y que el estudio de los seres, objetos y acciones están a sus alcances; 2. que estos ejercicios les sean agradables y no degeneren en fastidiosos y monótonos análisis; 3. que el análisis o descomposición de los objetos y de sus propiedades estén

⁸⁹ R.B., “La Educación Popular”, ed. Daniel E. Proaño, *La Educación Popular* 2, n° 3 (marzo de 1893).

seguidos de la recomposición o síntesis; 4. que el estudio de las cosas propenda a la vez a la cultura de la inteligencia, del juicio, del corazón y de la imaginación de los educandos.⁹⁰

Se debe tener en cuenta que si bien las lecciones publicadas en la revista eran contribuciones de educadoras internacionales, que la revista impulsara la circulación de estas ideas entre educadores ecuatorianos demuestra que existía un diálogo entre la educación formalizada progresista, las ideas pedagógicas progresivas y la re-evaluación de las metodologías.

4. Metodología general y el desarrollo de la educación intuitiva

Si la creación de la revista representa un paso importante en la consolidación del campo científico de la educación y la profesionalización de la docencia —dos procesos que acompañaron el desarrollo de la educación intuitiva, si bien no originó con ellos— la formación de las escuelas normales era otro. Como demostramos en el primer capítulo, la idea fue introducida por los altos funcionarios progresistas en sus informes; fue comentado, además, en *La educación popular*. En 1901, se abrieron cuatro escuelas normales en Ecuador. Dos de ellas estaban en Quito y eran dirigidas a los dos géneros, mientras que una estaba en Cuenca y otra en Guayaquil. El objetivo de ellas era educar a los nuevos profesores de la educación liberal, quienes hasta entonces no podían acceder a una educación pedagógica si no era mediante la iglesia de los HH.CC. Para liderar el proyecto fueron contratados varios educadores internacionales, entre ellos el español Fernando Pons. No obstante, las escuelas normales se tambalearon durante los primeros años. No solo faltaban alumnos, sino que carecían de método y cohesión.⁹¹ Posteriormente, la secularización de la educación en 1906 desestabilizó aún más la precaria arquitectura del sistema, y varias instituciones normales se clausuraron. En 1912, con el liderazgo de Luís Napoleón Dillón, fueron contratados pedagogos alemanes para organizar y coordinar el esfuerzo educativo. Poco después, en 1913 Fernando Pons produjo *Metodología general*, un texto que tuvo gran importancia pedagógica para Ecuador.

Metodología general es una fuente relevante para estudiar la pedagogía y la evolución de concepciones acerca de la instrucción educativa pública en el período pos-secular. Es un libro de

⁹⁰ A. Daguet, “Manual de Pedagogía”, ed. Proaño Daniel, *La Educación Popular* 1, n° 10 (marzo de 1892): 295.

⁹¹ Marcelo Villamarín, “Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal (Estudios)”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia* 8 (1996): 65.

200 páginas que fueron escritas por el educador español Fernando Pons, licenciado que nació y se educó en España. Como maestro de Escuelas Normales, viajó con misiones pedagógicas a Costa Rica y Ecuador, llegando a este último en 1902 para, posteriormente, naturalizarse. Pons llegó a ser una figura destacada en el ámbito escolar ecuatoriano. Ejerció la docencia en varios colegios destacados; también fue director del normal Juan Montalvo, el más importante de las jóvenes escuelas normales. Luego de la publicación de *Metodología general*, Pons ayudó a fundar la revista *El magisterio ecuatoriano*, una publicación que extendió y amplificó el diálogo profesional alrededor de la educación.

Este libro didáctico se desarrolla en cinco capítulos, los cuales corresponden a los cinco componentes de la metodología pedagógica. El primer capítulo, denominado “Método”, justifica al libro y demuestra la lógica inherente tanto en la metodología pedagógica como en los métodos (analítico y sintético) que lo componen. Es un capítulo en el que Pons argumenta que la educación primaria siempre debe partir del análisis-inducción, en donde lo conocido abre la vía hacia lo desconocido o lo concreto lleva a lo abstracto. En el segundo capítulo, “Formas de enseñanza”, Pons describe las tres formas de instrucción (explicativa, interrogativa y catequística), proponiendo a partir de ellas que la manera de hacer activa la enseñanza es mediante el uso de preguntas. En este capítulo Pons explora siete prácticas para el ejercicio de la pedagogía, en las cuales la intuición sirve como base. Posteriormente, en “Sistemas de enseñanza”, Pons discute los modelos escolares (individual, mutuo y simultáneo), al igual que analiza la instrucción concéntrica y cíclica. Finalmente, en “Enseñanza escolar”, Pons presenta siete leyes de la enseñanza propuestas por Gregory Helas. Este libro emplea frecuentemente los ejemplos en la explicación de los componentes de la metodología y desarrolla el argumento de manera *práctica y aplicable* (ambos, fundamentos de la educación).

A través de su contenido, *Metodología general* marca una diferencia crítica entre la *instrucción* y la *educación*, considerando además a la *educación* como el más grande y abarcador de los dos conceptos. Esta distinción se remonta a la educación confesional pre-secular, pero la interpretación de Pons confiere mayor importancia a la formación individual —es decir, “el desenvolverse, dirigirse y perfeccionarse [de] todas las aptitudes del niño, a fin de sentar en él las bases de un hombre completo”—⁹² y la conformación y progresiva complejización de la humanidad, una narrativa que, según el autor, la historia humana comprobaba. La “metodología

⁹² Pons, *Metodología general*, 9-10.

general” que propone Pons sugiere que existen métodos pedagógicos que subrayan la enseñanza en su conjunto y que llevan a los fines ya descritos. Por todo ello llama la atención que Pons no exponga de manera rigurosa la manera de preparar las lecciones ni ofrezca una estructura fija en la que ellas debieran desenvolverse. Lo que hace Pons al respecto es ofrecer como estructura únicamente la consideración “principio, medio y fin”. Para él, la instrucción buena era extemporánea y dependía del buen ejercicio de los dos métodos, de sus formas de enseñanza y sus procedimientos.

Si *Metodología general* constituye un “suerte de diálogo con la enseñanza intuitiva desde el positivismo pedagógica”,⁹³ como sugiere Rosemarie Terán Najas, para Pons el intuitivismo no era una corriente pedagógica sino uno de los siete procedimientos que guiaban las actividades de cada lección. La estructura de su modelo era vertical. En ella, encabezaban los métodos analítico-inductivo y el sintético-deductivo; bajo ellos se encontraban las formas expositiva, interrogativa y catequística, y la división de ellas entre siete ejercicios: intuición, lecciones de cosas, excursiones, clasificaciones, ejercicios prácticos, trabajos de redacción, y libros de texto. Pons demuestra que la buena enseñanza es activa y parte de lo concreto y lo observable; asimismo, desarrolla una forma de pensar tanto científica como original y desprecia la excesiva memorización. Finalmente, Pons creía que los profesores, como autores de los métodos y creadores de las experiencias que facilitaban el aprendizaje, cumplían un rol medular en la educación.

Mencionamos anteriormente que Pons no incluyó lecciones ejemplares, pero sí ilustró la diferencia entre métodos analíticos y sintéticos con varios ejemplos. Uno de ellos provenía de las ciencias naturales. Es el siguiente:

Si un profesor de instrucción primaria se propusiera dar una lección objetiva sobre la piedra pómez, por ejemplo, y mediante ejemplos intuitivos y comparaciones pertinentes al caso, tratase de que los niños descubrieran, guiados por él, las cualidades, propiedades, usos y procedencia de dicho mineral, entonces practicaría un análisis. Si esos niños, a instancias del mismo profesor, hicieran por sí mismos el resumen de lo aprendido, enumerando y razonando - esas mismas cualidades, propiedades, usos y procedencia del expresado mineral, entonces» se practicaría una síntesis.⁹⁴

El ejemplo demuestra la aplicación del intuitivismo y es semejante a las lecciones de cosas. Todo ello revela la confluencia de principios en la teoría pedagógica de Pons.

⁹³ Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 209.

⁹⁴ Pons, *Metodología general*, 25.

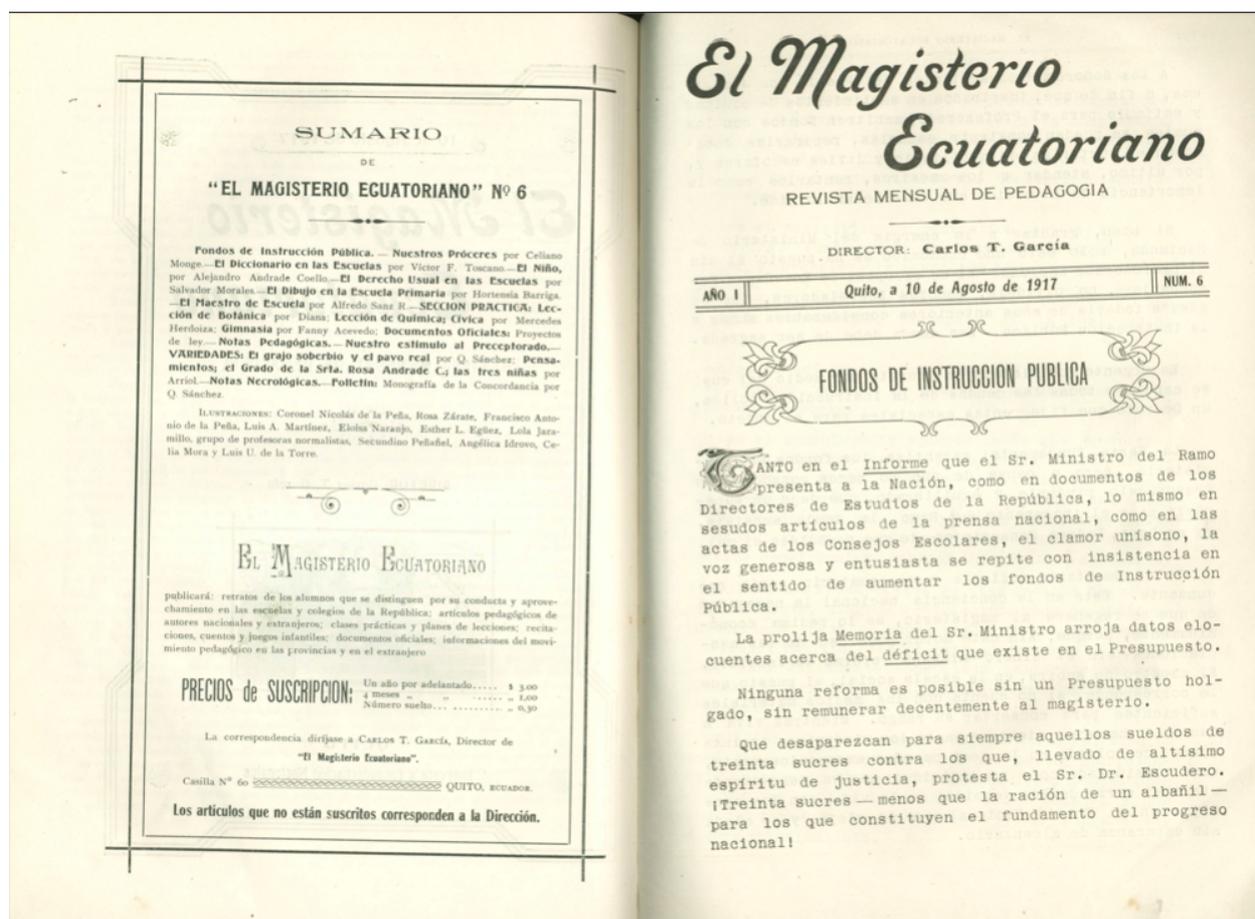
5. El desarrollo del campo educativo y *El magisterio ecuatoriano*

El libro de Pons se enmarca en una serie de acciones que contribuyeron al desarrollo del campo educativo en Ecuador. Como mencionamos anteriormente, fue publicado en 1913, después de que contrataron la primera misión alemana en 1912, cuando nuevamente gobernó Leonidas Plaza y antes de que llegaran los educadores europeos (Augusto Rubbel, Walter Himmelmann, Otto Scharnow, Franz Warzawa, Elena Sohler y Eleanora Neuman) que arribaron en Ecuador en noviembre de 1913. Esa misión pedagógica no fue la primera en el país, sino que fue antecedida por misiones educativas en 1901 y 1904, de Norteamérica y Colombia. Los pedagogos fueron encargados con la organización de las escuelas normales, cuyo impacto seguía siendo inhibido por continuos problemas de matriculación; consiguientemente, muchos de los nuevos planteles que abrieron entre 1901 y 1912 fueron clausurados durante el mismo período. Los pegados también fueron encargados del sistema educativo nacional. Ellos, por ejemplo, ayudaron a generar el decreto que organizó la educación pública en escuelas elementales, medias y superiores. También contribuyeron a la publicación de los *Planes de Estudios* oficiales. Además, debido a esa misión, entre otros factores, fue que surgió dentro del cuerpo educativo nacional la revista pedagógica, *El magisterio ecuatoriano*. No obstante, en *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*, Jorge Gómez Rendón recalca la necesidad de evaluar las misiones en consonancia con el contexto político y social que las rodeaba, especialmente cuando trata de las actividades y teorías pedagógicas.

Entre las tres publicaciones que hemos evaluado, *El magisterio ecuatoriano*, publicada por primera vez en 1917, fue la que estableció más formas de diálogo. En ella, desempeñó nuevamente un rol importante Fernando Pons, junto a Carlos T. García (editor de la revista). Pons y García fundaron la revista y esta que tuvo entre sus frecuentes contribuidores a algunos de los profesores alemanes, especialmente a Himmelmann y Sohler. Esta publicación mensual contaba con aportes de interés pedagógico, una sección práctica que contenía lecciones ejemplares, documentos oficiales y variedades. Entre los objetivos de la revista, estuvo el informar, capacitar y representar a los docentes mediante la publicación de diálogos y discusiones sobre temas varios, entre ellos e la psicología infantil. En términos de capacitación, se debe mencionar que la revista difundió entre los docentes una extensiva sección práctica de lecciones ejemplares. Así mismo, la revista buscó representar a los docentes mediante artículos y

actos legislativos que trataban sobre sus derechos legales y los animaba a desarrollar su trabajo para ser reconocidos como perfiles destacados. De esta forma, *El magisterio ecuatoriano* hizo un gran paso hacia la profesionalización de la carrera de maestro y ayudó a expandir el diálogo interno de la educación pública, crecer el número de voces que contribuían a ella, y hacerles más público.

Figura 1: *El Magisterio Ecuatoriano*



Fuente: *El magisterio ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía*, ed. Carlos T. García, 1, n° 6 (1917).

En esta revista, la metodología intuitiva —que remontaba a la educación progresista— cruzó con una temprana expresión del herbartismo, aunque desde luego, la pedagogía herbartiana “no fue aplicada mecánicamente, como si se tratara de las instrucciones de un manual. Este cuerpo de ideas pedagógicas fue adaptado a nuestras circunstancias, es decir, reconstruido, discutido y reafirmado, en la mayoría de los casos, en base de la experiencia alcanzada en

nuestros normales”.⁹⁵ Acreditado desde la “cientificación” de la pedagogía, el herbartismo introdujo una metodología que abarcaba y extendía el marco pedagógico del intuitivismo. Además, en su forma adaptada, permitió que la mayor conciencia de la psicología y desarrollo infantil no reemplazara el rol protagónico del maestro.

Tanto la metodología científica como las ideas alrededor del protagonismo docente en el proceso de aprendizaje se manifestaron en *El magisterio ecuatoriano*, especialmente en las lecciones ejemplares que esbozó la sección práctica de la publicación. Esta sección contenía numerosas lecciones que estaban dirigidas a los procesos pedagógicos entre el primer y el sexto grado, en materias que incluían la aritmética, la gramática, la lectura/composición, la historia, la cívica/moral y las ciencias. De acuerdo con Emmanuelle Sinardet, si el herbartismo propuso cuatro momentos claves para la organización y eficacia de las lecciones escolares (clarificación, asociación, sistematización y método), las misiones alemanas y *El magisterio ecuatoriano* propusieron cinco momentos clave: la introducción, el objeto, la presentación, el desarrollo y la aplicación,⁹⁶ tal y como constata el esquema denominado “Las partes de una lección”.⁹⁷ Conviene anotar, sin embargo, que en muchas de las lecciones del primer año de la publicación se sustituyó “introducción” por “repetición”; además, la mayoría de lecciones excluyeron la parte de la “aplicación”, eliminando un paso que facilitaba el pensamiento crítico y sustituyéndolo con “resumen”, un ejercicio de menor orden intelectual. En todo este proceso, el docente era el orientador del proceso a la vez que era el fulcro entre la metodología intuitiva y la visión más abarcadora del herbartismo.

Considérese una lección ejemplar para el cuarto grado en el área de historia. Muchas veces, la diferencia entre el orden de dificultad que exige una lección proviene de las preguntas de los profesores; la *comparación*, por ejemplo, va más allá de la *repetición*, que al fin y al cabo utiliza meramente las funciones memorísticas que tanto desaprobaron los educadores positivistas liberales. En esta lección, el profesor, con la ayuda de un globo, quiere explicar el viaje de Cristóbal Colón a las Américas. En la parte denominada “desarrollo”, el profe dice lo siguiente:

⁹⁵ Jorge Gómez Rendón, *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador* (Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 1993), 58-59.

⁹⁶ Emmanuelle Sinardet, “La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador (1895-1925)”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n° 13 (1999): 31-32. Cabe resaltar que aunque las observaciones curriculares de Sinardet contribuyen a nuestro propio análisis, no concordamos con su conclusión de que el herbartismo constituía la mayor expresión del liberalismo.

⁹⁷ Solrac Junior, “Las partes de una lección”, ed. Carlos T. García, *El magisterio ecuatoriano, revista mensual de pedagogía* 1, n° 2 (abril de 1917): 46-47.

DESARROLLO: Repitan, otra vez, dónde están las Indias con respecto a España? Y dónde está América? —Vamos a ver entonces como concibió su idea Colón (tomando otra vez el globo). En cuantas direcciones podemos viajar de este punto (mostrando) para llegar a otra parte? En dos direcciones: hacia el Este y hacia el Oeste. Repitan dos alumnos.

Ahora, quién puede decirme por qué Colon viajó hacia el Oeste? Él escogió el camino largo creyendo que era el más corto? Si. —Por qué escogió ese camino? Porque se creía que la tierra era pequeña.—Ahora, quién puede explicarme, por qué Colón tomó el camino en verdad más largo? Porque él creyó que siendo la tierra pequeña, el camino más corto, sería por el Oeste y no sabía que existía una tierra de por medio.⁹⁸

Casi todas las preguntas que les hace a los alumnos había explicado el profesor anteriormente. En la parte aplicada, dos de las tres preguntas también son de memoria, y en solo un lugar diferente pide que los alumnos hagan otro orden de pensamiento. Era parte de la introducción, cuando el profesor les mostraba el globo.

INTRODUCCIÓN: (Mostrándoles en el globo). No les parece que esto es una curiosidad? ... —A dónde quería ir él?— ... Y a dónde llegó? ... Qué diferencia existe entre el un camino y el otro?⁹⁹

La lección combinaba el intuitivismo (con énfasis en la observación y la utilización de los sentidos) y el aprendizaje activo. No obstante, tenía demasiada dependencia de la repetición a las expensas del verdadero desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación, un patrón que aparece una y otra vez en las lecciones ejemplares que resalta la revista. A pesar de ello, se ve claramente la evolución práctica de la pedagogía cuando la compara con *La educación popular*, revista en la que estas ideas eran todavía nacientes. Si bien aún no habían alcanzado su mayor expresión en *El magisterio*, los temas pedagógicos eran muy resaltados y los métodos estaban en gestión. En este proceso, nosotros proponemos que el liberalismo y el horizonte social del tiempo sí crearon una nueva apertura en la educación, posibilitando el desarrollo de posturas más activas y experimentativas. Es así que la educación como campo científico en desarrollo y la cultura escolar contribuyeron a su articulación.

⁹⁸ M. Coello P., “Lección práctica de Historia para el 4o grado”, ed. Carlos T. García, *El magisterio ecuatoriano, revista mensual de pedagogía* 1, n° 5 (julio de 1917): 171.

⁹⁹ *Ibíd.*, 170.

6. La modernidad educativa en Ecuador y el intercambio de ideas pedagógicas

En la conclusión de su tesis “La escolarización”, Rosemarie Terán Najas sugiere que “la deconstrucción de la mitología liberal amplió la posibilidad de entender los procesos educativos del siglo XIX en su singularidad e historicidad. Hemos demostrado que el siglo XIX fue el verdadero escenario de despegue de la modernidad educativa, un fenómeno que se remontó más atrás de la etapa nacional”.¹⁰⁰ Este argumento implicaría que la educación confesional anterior a 1906 desempeñaba un rol activo en el desarrollo de la modernidad educativa, lo que constituye un ejemplo más de la continuidad en el área de la educación.

El presente capítulo intenta corroborar, a partir del análisis de tres publicaciones, la evolución de ideas pedagógicas entre 1892 y 1918. Sin embargo, añadiremos que la modernidad en la educación ocurrió con la ayuda de dos conversaciones bidireccionales: de un lado las interacciones entre la educación y el entorno socio-cultural, del otro, el intercambio de ideas internamente. Pero como vimos en el primer capítulo, si bien la Iglesia y el Estado influyeron en la sociedad y en las ideas que poseían sus actores, no definieron la cultura escolar ni eliminaron el intercambio de ideas dentro del sistema mismo. En el primer capítulo, vimos este diálogo disciplinario dentro del esquema estructural de la educación, mientras que en el segundo hemos demostrado que el intercambio de ideas educativas en Ecuador fue facilitado por la circulación de varias publicaciones pedagógicas y por el desarrollo del emergente campo de la educación.

Desde luego, reconocemos las limitaciones de las fuentes, al igual que reconocemos la tensión entre el concepto de “diálogo” y la priorización de unas pocas voces, especialmente cuando se trata de las publicaciones de Proaño y Pons, en las cuales los autores definen una concepción sobre la cultura escolar y una cultura docente que queda mayoritariamente invisibilizada. ¿Consistía entonces la educación en un campo científico desde la etapa progresista o era ese el producto de la educación liberal? Conviene considerar un aporte en *La educación popular*. El autor del comentario, Rafael Nieto, escribe lo siguiente para denunciar los artículos que no le parecieron relevantes para el verdadero institutor:

Bien que, con el objeto de dar mayor importancia a su periódico inserta artículos importantísimos y de amena lectura, tales como los discurso a “San Luis”, los sobre “La amistad”, que, aunque también son de valía, nada tienen que ver con las diarias necesidades que tenemos los Institutores de todo el Ecuador.

¹⁰⁰ Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 261.

Sr. Redactor: denos escritos de verdadero provecho; puesto que muy bien puede hacerlo, y le sabremos agradecer, pues cada uno de los Institutores leemos con entusiasmo y diariamente sus provechosos escritos; y, aunque no muy gramáticos, no le perdemos palabra.¹⁰¹

Si bien las fuentes no permiten profundizar en la experiencia estudiantil o docente, sí develan la temprana conformación de la educación ecuatoriana como un campo científico y la circulación de las ideas pedagógicas, la evolución de las ideas y, los cambios en la instrucción pedagógica y la manera en que la cultura escolar influía el direccionamiento de la educación en el país.

7. La comparación de dos textos escolares

En el segundo capítulo, hemos intentado demostrar que el sistema de educación ecuatoriana entre 1892 y 1916 expresaba su propia lógica y que las ideas que lo recorrían surgieron dentro del campo mismo, como también que la educación existía como un *campo científico* desde antes de la revolución secular. Hemos demostrado, además, que dentro del marco educativo, la educación católica vinculada con el estado ecuatoriano introdujo algunas de las ideas positivistas que luego incidieron en la educación secular. En este último acápite, compararemos los contenidos de dos textos escolares coetáneos producidos en Ecuador: 1. *El lector ecuatoriano*,¹⁰² obra del estado, y 2. *Instrucción moral y cívica en conformidad con la constitución y nociones de cultura social dedicadas a la niñez ecuatoriana*,¹⁰³ producto de la iglesia de los Hermanos Cristianos. Los textos permiten comparar *el material* de los currículos (católicos y seculares), al igual que permite evaluar la intervención de ideas provenientes de la Iglesia y el Estado liberal en ellos, pues el texto escolar “haya estado siempre en el punto de mira de los poderes públicos, interesados en su propia legitimación y en la socialización política de niños y jóvenes”.¹⁰⁴ Además, los libros ayudan a ver qué tan similares eran los conceptos de la educación desde las perspectivas liberal y católica, a la vez que permiten de cotejar estas perspectivas con el desarrollo del *campo y cultura* de la educación en el país.

¹⁰¹ Rafael Nieto, ed. Proaño Daniel, *La Educación Popular* 2, n° 3 (marzo de 1893): 61.

¹⁰² José Antonio Campos y Modesto Chávez Franco, *El lector ecuatoriano: libro tercero para las escuelas primarias dedicado al Muy Ilustre Concejo Cantonal de Guayaquil* (Guayaquil, Ecuador: Imprenta Municipal, 1915).

¹⁰³ G.M. Bruño, *Instrucción moral y cívica en conformidad con la constitución y nociones de cultura social dedicadas a la niñez ecuatoriana*, 1918.

¹⁰⁴ Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach Sauter, y María Mar del Pozo, eds., *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)* (Madrid: UNED, 2005), 36.

Durante gran parte del análisis, la “educación católica” a la cual hemos referido ha constado de la educación católica apoyada por el estado antes de 1906. Durante ese período, las diferentes expresiones de la educación en Ecuador—inclusive la religiosa— formaban parte del sistema denominado “educación pública”. No obstante, la secularización de la educación pública en 1906 causó un cisma entre la educación pública-oficial y la educación confesional; a la postre la segunda tuvo que privatizarse.¹⁰⁵ Proponemos que esta división aisló a la educación católica de la corriente educativa dominante, por lo que tuvo que desarrollarse independiente de ella, causando así un desarrollo pedagógico y curricular diferente. Por ende, la dirección (si no necesariamente sus contenidos y métodos) de la educación católica posterior a la secularización difería considerablemente con la dirección de la educación católica anterior al evento, un desfase que la comparación textual de los manuales escolares demostrará a continuación. Para nuestra investigación significa que la lógica interna de la educación —la cual la educación católica expresaba antes de 1906 y la educación estatal practicaba después de esa fecha— depende del intercambio de ideas y de la colación de perspectivas diversas, y de otra manera queda al margen de la cultura escolar dominante.

Antes de comparar los textos, es necesario mencionar que no somos los primeros en desarrollar un ejercicio semejante pues, aunque no ha sido frecuente la comparación de textos escolares de esta época, el historiador de educación Milton Luna Tamayo ha abierto este campo con una investigación en la que compara el texto *La escuela doméstica* de Juan León Mera, ampliamente difundida en escuelas en el período pre-secular, con el texto cívico pos-secular *Curso de instrucción moral y cívica* de Francisco de Paula Soria. El libro de Juan León Mera explora la moralidad católica. Sus ideas centrales incluyen: la madre como ejemplo y conductor de la fe, la necesaria separación de la gente bien y las clases populares, y el hedonismo y barbarie de la ilustración liberal. Por su parte, el texto de Francisco de Paula Soria, publicado en 1909, explora los deberes morales del hombre moderno y las estructuras cívicas a las cuales debe respetar. La comparación de Luna Tamayo nos ha sido una inspiración y un modelo para la

¹⁰⁵ Cabe mencionar que esta separación educativa fue decretada antes de que la educación pública era capaz de gestionarse por sí misma; por lo tanto, las deficiencias materiales de la educación pública-fiscal como también la peor preparación del cuerpo docente causaron que la educación privada se convirtió en la opción preferida de los padres. Además, en algunas regiones el estado no contaba con escuelas propias, y tuvo que seguir subvencionando a las escuelas confesionales para poder garantizar el acceso a la educación. Ver Gabriela Ossenbach, “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo”, *Procesos: revista ecuatoriana de historia* 8 (1996): 39-40.

presente investigación, y nos ha conducido a una mejor interpretación de *El lector ecuatoriano y Instrucción moral y cívica*.

El lector ecuatoriano, el texto escolar compilado por los periodistas guayaquileños José Antonio Campos y Modesto Chávez Franco, fue publicado en 1915 y utilizado en la educación primaria estatal. De más de 250 páginas, *El lector ecuatoriano* incluye ensayos, poemas, retratos de figuras destacadas e imágenes. Aunque sus 52 autores eran destacados intelectuales del país (todos hombres, con la excepción de un aporte de la poetisa Dolores Sucre), no necesariamente expresaban el mismo pensamiento político, religioso o sociocultural. Por ejemplo, el texto incluye los aportes de Juan León Mera, un defensor radical del catolicismo conservador, junto a los aportes de Camilo Destruge, un liberal guayaquileño que combatió duramente las administraciones progresistas. La diversidad de opiniones que contribuyeron al texto crea una visión heterogénea sobre el mundo para sus jóvenes lectores.

El lector ecuatoriano tiene dos partes, “Moral, Virtud y Patriotismo” y “Rasgos históricos”, como también una tercera parte anexada que trata la higiene. La primera sección, “Moral, Virtud y Patriotismo”, contiene ensayos que abordan generalmente tres temas: la religión, los roles familiares o sociales y el patriotismo. La segunda sección —con el doble de largo de la primera—, constituye una serie de ensayos sobre temas históricos, generalmente concentrados en dos momentos: la historia precolonial y la conquista, y los procesos de la independencia. La mayoría de los aportes son de entre 1 y 3 páginas; además, son independientes de los otros, a pesar de que están organizados de manera esquemática y, en el caso de la historia, generalmente lineal.

El segundo texto que compararemos —*Instrucción moral y cívica en conformidad con la constitución y nociones de cultura social dedicadas a la niñez ecuatoriana*— es parte de la colección cuya autoría se contribuía a G.M. Bruño (el superior de los Hermanos de La Salle) y fue publicado en 1918 por la procuraduría de los Hermanos de la Escuela Cristiana. En la última parte del siglo XIX, la colección G.M. Bruno fue elaborada mayoritariamente por el Hermano Miguel Febres Cordero, un educador católico ecuatoriano que fue el encargado de la traducción y adaptación de los textos de los Hermanos de la Salle en Francia. Él mismo indicó que en la elaboración de los textos, empleaba los últimos métodos, inclusive los métodos graduado y el

concéntrico.¹⁰⁶ Además, se cuidaba de describir, explicar y formular ejercicios de una forma a la cual podían alcanzar los jóvenes escolarizados.¹⁰⁷ Lo más importante recalcar es que en la adaptación de los textos, el Hermano Miguel contaba con una diversa lista de colaboradores, cuyas perspectivas, como indica Arteaga Tobón, abarcaron fronteras nacionales y religiosas. De hecho, dos personas que están en esa lista —Carlos R. Tobar y Celiano Monge— luego fueron autores contribuyentes al texto secular *El lector ecuatoriano*, además, Celiano Monge desempeñaba roles en la administración de la educación (era el Subdirector de Estudios de Pichincha en 1898), lo cual corrobora el argumento de que era dialogante el sistema de la educación inclusive cuando era religiosa, (Milton Luna Tamayo propone una segunda explicación que trata la idea de un posible “pacto” entre élites de ambas tendencias en el área de los materiales escolares para el avance de la construcción nacional, un punto que compartieron los dos partidos.) De todos modos, la muerte de Hermano Miguel en 1910 indicaría que *Instrucción moral y cívica* proviene de otro autor y, posiblemente, de fuera del campo educativo dominante.

Este libro corto tiene alrededor de 100 páginas y ofrece una alternativa cristiana para la instrucción moral y cívica, cuando la educación pública ya no tenía que dialogar con la Iglesia. No obstante, en una parte preliminar, indica que el texto había sido elaborado tomando en cuenta el Plan de Estudios adoptado por el ministerio educativo en 1916. Si bien el Plan contribuyó a la dirección del currículo en toda la república —como también su uniformización— en ello desempeñó por primera vez un rol instrumental los profesores, específicamente las “comisiones de profesores”, que ayudaron a articular el plan para diferentes regiones y entornos. Para Terán Najas, estas adaptaciones “derivan en programas con cierto grado de originalidad y con un alto componente idiosincrático en materias como Historia, Geografía, Lugar Natal, decisivas para el afianzamiento de las identidades locales”.¹⁰⁸ El texto *Instrucción moral y cívica*, entonces, no piensa abandonar los preceptos establecidos por la educación pública, especialmente en cuanto a la identidad, sino acercarse a ellos desde la perspectiva católica-conservadora.

Este libro se desarrolla en tres partes: “Educación moral”, “Instrucción cívica” y “Cultura social o Urbanidad”. La primera parte atiende la ley moral, la virtud, el vicio, y los deberes del

¹⁰⁶ Edwin Arteaga Tobón, “San Miguel Febres Cordero FSC ¿Pionero de la más grande empresa de manuales escolares de América Latina?”, *Revista Digital de Investigación Lasaliana* 4, n° 8 (2014): 9-10.

¹⁰⁷ Carlos Paladines Escudero, ed., *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*, Biblioteca básica del pensamiento ecuatoriano (Quito, Ecuador: Banco Central del Ecuador, 1988), 100.

¹⁰⁸ Terán Najas, “La escolarización de la vida”, 238.

hombre con Dios, él mismo y sus semejantes. La segunda parte describe los sistemas estructurales y cívicos (por ejemplo, la propiedad y los impuestos), y los deberes patrióticos. La tercera parte aborda el orden y el comportamiento personal. Casi todas las 60 secciones concluyen con citas, parábolas, o cortas historias que refuerzan los objetivos esbozados. No obstante, estas pequeñas narrativas constituyen una parte reducida del texto, y en general *Instrucción moral y cívica*, a diferencia de los aportes narrativos de *El lector ecuatoriano*, instruye a través de listas y reglas.

8. Componentes importantes en la vida social y cívica de acuerdo con los textos escolares

En los dos textos, las responsabilidades morales-religiosas, el civismo y la higiene emergen como componentes importantes en la vida social y cívica. Pero, ¿qué dicen los dos textos acerca de estos temas y qué revelan de la cultura —o subcultura— que los produjo? Para responder, es necesario considerar que cuando los dos textos definen las responsabilidades humanas resaltan los deberes hacia uno mismo, hacia Dios y hacia los semejantes. Asimismo, creen en el perfeccionamiento del ser humano, por lo tanto afirman la práctica de virtudes y advierten en contra de los vicios. *El lector ecuatoriano*, inclusive, incluye una serie de ensayos sobre los malos actos: la mentira, el hurto, el fraude, la bravuconería. No obstante, los textos también expresan diferencias cruciales, especialmente en cuanto al grado de complejidad en el cual presentan los temas y el propósito de las buenas acciones. En primer lugar, *Instrucción moral y cívica* generalmente se organiza con listas que impiden que el estudiante piense por sí mismo, mientras que las historias, poemas e imágenes de *El lector ecuatoriano* proveen una apertura por el librepensamiento y posibilitan que el estudiante haga conclusiones propias. En segundo lugar, el propósito de la instrucción religiosa-moral de acuerdo con *Instrucción moral y cívica* lleva a la formación de buenos cristianos, mientras que *El lector ecuatoriano* lleva a la formación de buenos ciudadanos y patriotas, una diferencia que ha aparecido en comparaciones previas de textos escolares laicos y religiosos, tema que tratamos a continuación.

Un factor importante que contribuye a resaltar estas diferencias es la diferente concepción de Dios que articulan los dos textos. Nuevamente, aparece el contraste entre lo concreto y lo complejo o abstracto. *Instrucción moral y cívica* presenta una imagen de Dios soberano —la autoridad universal invariable— y de Jesús como el “divino modelo”. En un fragmento que lleva

el mismo nombre, la perfección moral que expresa Jesús se refleja en su buena física y en el refinamiento de sus modales, una concepción que enfatiza la finura y la obediencia. En cambio, *El lector ecuatoriano* describe un Dios más abstracto, un Dios cósmico y universal, que diverge con el Dios católico. Los valores que subrayan esta concepción de Dios son la curiosidad y la tolerancia. Las dos imágenes de Dios —la una delimitada y la otra abarcadora— revelan dos maneras diferentes de pensar y actuar dentro de la sociedad ecuatoriana del temprano siglo XX.

Otro tema que abordan los textos es el civismo, el cual se relaciona fuertemente con las responsabilidades morales-religiosas y constituye un segundo eje en el proceso de la conformación cultural. Las expresiones del civismo que promueven los dos textos permiten “adentrarse en uno de los principales centros de conflicto de intereses y en uno de los núcleos de procesamiento y reproducción cultural de los diversos discursos sociales de cambio o continuidad”.¹⁰⁹ Además, los dos textos comparten la idea del vínculo entre el patriotismo y otras funciones sociales y familiares y en sus páginas incluyen los himnos nacional y patriótico. No obstante, *Instrucción moral y cívica* tiene un énfasis fuertemente informativo y organizativo, mientras que *El lector ecuatoriano* instruye mediante fragmentos inspiracionales o históricos.

Cuando Castro Villaraga, comentando los textos de cívica colombianos,¹¹⁰ observa que las cívicas son “documentos fríos, desprovistos de una propuesta pedagógica clara, centrados en el contenido y con una clara intención de moralización en una doble dimensión: normatividad de los comportamientos individuales y sociales por una parte, e instrucción en el régimen constitucional hegemónico”,¹¹¹ podría estar hablando de la conformidad cívica-religiosa que aparece en *Instrucción moral y cívica*. En cambio, aunque *El lector ecuatoriano* también promueve el buen comportamiento social y cívica, utiliza una forma diferente: historias a diferencia de listas, lenguaje emotivo a diferencia del instructivo. Nuevamente, los dos textos contienen objetivos implícitos que están impactados por el contexto sociocultural en el cual participan.

¹⁰⁹ Milton Luna Tamayo, “Estado nacional, nacionalismos y textos escolares en el Ecuador del siglo XX”, en *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, ed. Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach, y María del Mar del Pozo, Proyecto Manes (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005), 446.

¹¹⁰ Si bien habla para un contexto colombiano, los textos de cívica a los cuales refiere Castro Villaraga se insertan en un contexto latinoamericano más abarcador, en el que está el Ecuador.

¹¹¹ Jorge Orlando Castro Villaraga, “Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX”, en *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*, ed. Gabriela Ossenbach y José Miguel Somoza (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001), 147.

Una mención aparte merece toda la parte histórica de *El lector ecuatoriano*. De alrededor de 150 páginas, esta sección incluye ensayos sobre el Reino de Quito (los pobladores prehispánicos y la conquista de los Incas), el Régimen Colonial, y la Independencia (historias de las batallas y los procesos independentistas, las actas de independencia de Quito y Guayaquil, y los perfiles de los próceres). En esta sección, los énfasis en el pasado indígena y el proceso independentista ejemplifican la inclinación liberal en el temprano siglo XX por edificar una identificación nacionalista sobre la base del pasado prehispánico y la liberación de la sociedad mestizo-americana, sin reconocer los derechos de los indígenas contemporáneos.

A su vez, en la introducción a *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, los compiladores sugieren que la historia es entre “las disciplinas que fueron una creación histórica de la propia escuela, ‘por y para la escuela’” y que la historia es un “campo científico cuyo origen se debió en gran parte a la necesidad de su enseñanza, con la intención de fundar tradiciones culturales y sentimientos de identidad colectiva”.¹¹² Milton Luna Tamayo aborda el tema para Latino América y para Ecuador específicamente; para él, la historia patria era un espacio de lucha entre los conservadores y liberales. Además, y como señala Luna, el lugar en la educación era un punto de disputa entre los grupos que la querían definir. No obstante, subraya Luna que hubo actores moderados (de ambas tendencias) que buscaron negociar y que concordaron en cuanto incluían el elogio al mestizaje y la exclusión de grupos étnicos. En *El lector ecuatoriano*, encontramos que, más allá del civismo, el texto pretendía fomentar una identidad nacional; pero, creemos que los parámetros de esta intención fueron un poquito más ambiguos: no del todo excluyente, pero tampoco abierto.

Un tercer tema que abordan los dos textos —si bien de manera asimétrica— es la higiene. *Instrucción moral y cívica* comenta la higiene en cuanto cruza con la urbanidad, primando el control y la disciplina para la formación de los buenos modales. *El lector ecuatoriano*, en cambio, comenta los temas con el objetivo de avanzar en la buena salud. Esta diferencia se resalta en la postura alentadora de *El lector ecuatoriano* en cuanto cómo y por qué jugar, versus la postura controladora de *Instrucción moral y cívica*. Finalmente, *El lector ecuatoriano*, incluye una lista de las enfermedades comunes en el Ecuador con datos científicos sobre el contagio y la prevención a inicios del siglo XX. Cabe recalcar el contexto en el cual surgió *El lector ecuatoriano* —específicamente, sus lazos con la ciudad de Guayaquil— y las enfermedades que

¹¹² Guereña, Gabriela Ossenbach y Mar del Pozo, *Manuales escolares en España*, 35.

se propagaron en esa ciudad. *El lector ecuatoriano* presenta una manera de armar la generación infantil con información, y no solo ofrecer instrucción o dirección.

Ambos textos demuestran la brecha que se había formado entre la educación católica y la pública después de la secularización de la educación ecuatoriana en 1906. La mayor diferencia entre los textos radica en el grado de control que intentaban ejercer sobre el pensamiento de los escolarizados, al igual que en su apertura a las ideas abstractas. Como hemos demostrado, *Instrucción moral y cívica* promovió valores más rígidos que *El lector ecuatoriano*, y ofreció instrucciones explícitas en cuanto qué y cómo pensar, lo que *El lector ecuatoriano* no llega a hacer. Interesantemente, el desarrollo del campo educativo hasta 1906 lleva a pensar que la educación católica anterior a 1906 ayudó a fomentar las ideas que esboza *El lector ecuatoriano*, y que *Instrucción moral y cívica* ejemplificaba el catolicismo radical que quedó a un lado de la educación progresista.

9. Temas de exclusión en los textos escolares

Si en el primer capítulo, evaluamos la inclusión desde el ángulo curricular-estructural, retomamos el tema en el segundo capítulo desde el lado implícito-textual. Es un paso necesario ya que los dos textos ponen de relieve actitudes culturales alrededor de la raza, la clase y el género. Las preguntas que motivan esta última parte de la investigación son, ¿a quiénes estaban dirigidos los dos textos? y ¿cómo representaron a la diversidad demográfica?

Arrancamos con el problema de la audiencia. Tanto *Instrucción moral y cívica* como *El lector ecuatoriano* fueron escritos para niños y niñas de la escuela primaria, o estudiantes de aproximadamente seis a doce años de edad. *Instrucción moral y cívica* es un texto corto, cuyo tamaño de letra grande y lenguaje sencillo lo hacen accesible para los niños pequeños, aunque la carencia de imágenes y las pocas historias narrativas causan que no sea un texto escolar ideal. En *El lector ecuatoriano* los numerosos fragmentos tienen un tamaño de letra y un estilo diferentes, e inclusive algunos ensayos son muy complicados para los niños, pero incluye imágenes y tiene una forma de escribir narrativa. Cuando se compara *El lector* con textos liberales que le antecedieron —estamos pensando específicamente en *Instrucción moral y cívica*, el texto de Paulo Soria analizado por Luna Tamayo— es evidente que *El lector* hizo deliberadamente

algunos ajustes para su audiencia joven.¹¹³ Finalmente, los dos textos implican ciertas características alrededor del género, la clase y la raza de sus lectores. Ambos se dirigen a los dos géneros, pero se hace más complicado el tratamiento de los temas de clase y raza. *El lector ecuatoriano*, por ejemplo, estaba dispuesto a no despreciar el trabajo manual, mientras que *Instrucción moral y cívica* fue escrito claramente para una audiencia élite (visible en las características que asume acerca de sus lectores). Cabe mencionar que ningún texto incluye o aborda la experiencia indígena o afroecuatoriana, lo que demuestra el poco peso que dieron a la instrucción de las razas no dominantes. Pero si esto era la expresión implícita de la audiencia, ¿qué decían en cuanto a la representación de estos en los textos y cuál era el impacto para los escolarizados que provenían de esas demografías?

Instrucción moral y cívica describe roles familiares tradicionales, condición que hace más llamativa la escasez de publicaciones ante el problema de la mujer (y la brevedad con que trata el tema en general). La representación femenina de mayor peso en el libro es la parte que describe Mariana de Jesús, una mártir quiteña. *El lector ecuatoriano*, por la variedad de autores que contribuyen al tema, ofrece una representación femenina más matizada. Ana María Goetschel analiza esta tensión en “Paradojas del liberalismo”:

El discurso liberal asumió que la mujer era un factor clave en el progreso y el desarrollo del país. Su incorporación al campo productivo sería una condición necesaria para su autonomía económica e inclusión ciudadana. El principio liberal del trabajo como medio para que el hombre conquistara su independencia y se volviera dueño de sí incluyó a la mujer, aunque conservando las diferencias que marca la reproducción del sistema patriarcal y de dominio en un sentido económico y moral. Aunque el proceso abierto por el liberalismo no eliminó la antigua situación de subordinación de las mujeres, generó nuevas posibilidades de actuación pública a la vez que exigencias y necesidades.¹¹⁴

En *El lector ecuatoriano*, como en *Instrucción moral y cívica*, existen todavía sistemas patriarcales y represivos, pero en este libro aportes como “La mujer intelectual” y los tributos a

¹¹³ De acuerdo con Luna Tamayo, ““El tamaño del libro (20 x 12cm), el tipo de letra (11 y 9 puntos), la ausencia de gráficos y, sobre todo, el estilo de la redacción dirigido a personas adultas y con formación previa en los temas tratados, vuelven al texto un tanto complejo para el trabajo en el colegio y totalmente inadecuado para las clases en el ámbito de la escuela primaria”. *El lector ecuatoriano* no es un texto ideal para esta audiencia, pero en comparación con *Instrucción moral y cívica* es mucho más adecuado. Ver Milton Luna Tamayo, “La moral y la identidad de los ecuatorianos en los textos escolares del inicio del siglo XX”, en *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina.*, ed. Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001), 138.

¹¹⁴ Ana María Goetschel, “Las paradojas del liberalismo y las mujeres: coyuntura 1907-1909”, en *Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación ecuatoriana*, ed. Valeria Coronel y Mercedes Prieto (Ecuador: FLACSO, Sede Ecuador / Ministerio de Cultura, 2010), 212.

los próceres femeninos habrían permitido que las niñas se imaginaran desempeñando roles más activos en la sociedad y en la nación.

¿Qué relatan los textos sobre el tema de la clase, y cómo comentan la pobreza? En primer lugar, los dos textos distinguen entre la pobreza, un estado digno y la miseria que tiene un origen moral. Una diferencia entre los textos es el grado de separación implicado en cuanto a sus lectores. Con *Instrucción moral y cívica* separan claramente la experiencia de sus lectores y la experiencia de la pobreza, mientras que en *El lector ecuatoriano* la pobreza penetra el texto de una manera que permite que sus lectores se identifiquen con la experiencia. Además, *El lector ecuatoriano* trata el tema con más profundidad y vincula la pobreza y el trabajo. De acuerdo con Rosemarie Terán Najas, en este libro “El discurso de dignificación del trabajo y de la pobreza muestra que la concepción laica de la educación popular, tan apreciada por los liberales, tuvo claras connotaciones regeneradoras”.¹¹⁵ Los pobres —cuando trabajaron— tenían un papel muy importante en la economía social del liberalismo, y *El lector ecuatoriano* alienta y dignifica este estado.

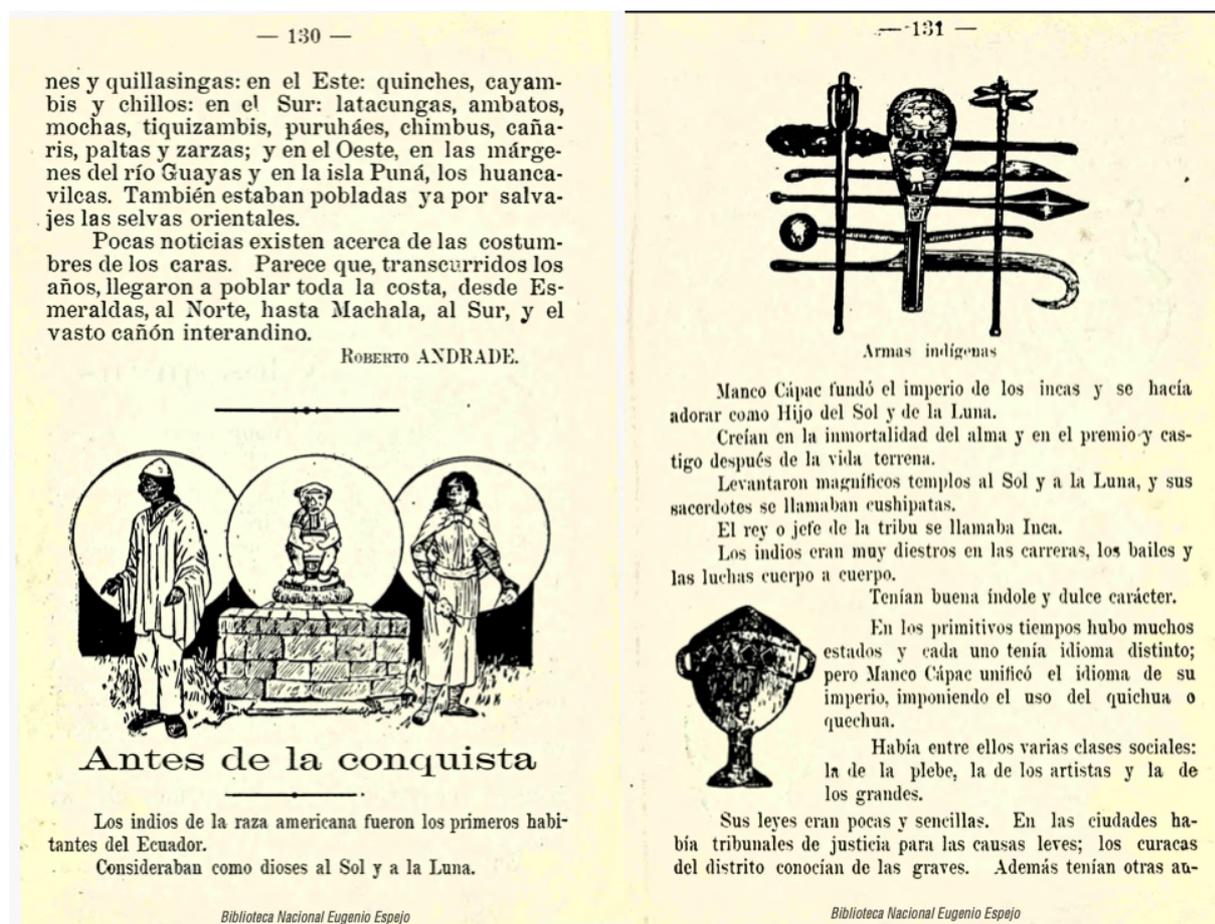
Una tercera vertiente del asunto demográfico —la raza— aparece nuevamente en los textos de manera desigual. En *Instrucción moral y cívica* no se menciona la raza en ninguna parte del texto y está sobreentendida la normatividad de la cultura blanca-mestiza. Si no fuera el producto de la educación católica privada, cuyo costo prohibía que asistiera la mayoría de la población estudiantil, sugeriríamos que *Instrucción moral y cívica* se metía en el patrón de los manuales escolares de América Latina en esos tiempos, que “posibilitaron la alfabetización y la adquisición de los saberes imprescindibles para la vida en las sociedades contemporáneas [...] al precio de alejar a grupos enteros de educandos de su propio contexto cultural”,¹¹⁶ una observación que se podría decir hasta cierto punto de *El lector ecuatoriano*. No obstante, la omisión total del tema racial en el contenido del texto, como las circunstancias alrededor de su producción, indican que *Instrucción moral y cívica* no pensaba educar para “regenerar” los grupos indígenas ecuatorianos, ni mucho menos educarlos por su propio bien, sino que pretendía excluir completamente a los grupos raciales marginados en el proyecto de la educación selecta.

Nuevamente, *El lector ecuatoriano* es un texto mucho más vocal cuando se trata de asuntos raciales, pero solo cuando se habla de la historia. La primera parte cívica —todos los

¹¹⁵ Terán Najas, “Laicismo y educación”, 101.

¹¹⁶ Ossenbach y Somoza, *Los manuales escolares como fuente*, 23.

textos sobre Dios, los roles familiares y sociales, y las responsabilidades patrióticas— emula el silencio de *Instrucción moral y cívica*. Las prácticas y proyecciones asumen la normatividad de la cultura blanca-mestiza y omiten y hacen irrelevantes las experiencias indígenas o afro-ecuatorianas. No obstante, el texto tiene una segunda parte que sí reconoce un papel indígena en la narrativa nacional. En la parte histórica, describe facetas culturales de grupos prehispánicos y celebran el imperio inca como también su resistencia a la conquista. Esta postura se inscribe en el patrón social del liberalismo que celebraba el pasado prehispánico pero mantenía ideas fuertemente racistas sobre los indígenas contemporáneos, concluyendo que el colonialismo había causado su “degeneración” (lo que un ensayo en el texto, “El coloniaje”, sí expresa). Pero a pesar del submensaje racista y la intención regenerativa del texto, sugerimos que el efecto para los niños indígenas que estudiaron la lectura habría tenido un lado positivo, pues leyeron descripciones que afirmaron sus antepasados y su rol en la narrativa histórica, una afirmación identitaria si no completa, por lo menos parcial. Como una segunda consecuencia, habría enseñando formas de pensar más incluyentes a los niños blanco-mestizos, arrancado de largo plazo los procesos de cambio social.

Figura 2: *El lector ecuatoriano*

Fuente: José Antonio Campos y Modesto Chávez Franco, *El lector ecuatoriano: libro tercero para las escuelas primarias dedicado al Muy Ilustre Concejo Cantonal de Guayaquil* (Guayaquil, Ecuador: Imprenta Municipal, 1915), 130-131.

Una de las cosas que vincula los dos manuales es la tendencia a la prescripción. Esta era una característica común en los textos escolares de América Latina en esa época, pues “siendo instrumento y recurso gnoseológico, se inclinan frecuentemente a presentar al saber como un objeto concluido, definitivo, y, en cambio, muchas menos veces es propuesto como un resultado provisional, parcial, relativo o condicionado del proceso de conocimiento”.¹¹⁷ No obstante, esta característica es mucho más fuerte en el texto producido por la Iglesia en comparación con el texto estatal, que aunque demuestra este patrón contiene numerosas perspectivas —hasta, a veces, contradictorias— que contribuyen a construir una imagen del mundo más compleja, tanto

¹¹⁷ Ossenbach y Somoza, *Los manuales escolares como fuente*, 22.

en su contenido explícito como en su mensaje implícito acerca de los grupos subordinados y sus papeles en la sociedad.

10. El campo y la cultura dominantes en Ecuador

En esta última parte del trabajo hemos comparado la visión del mundo que expresan directamente o indirectamente dos textos escolares: *Instrucción moral y cívica* y *El lector ecuatoriano*. Atribuimos la discrepancia que presentan —específicamente, el retroceso de las ideas católicas en la educación— al aislamiento de la educación católica después de la secularización en 1906. Asimismo, no consideramos que el texto *Instrucción moral y cívica*, publicado mucho después de los avances disciplinares que hemos evaluado, pone en entredicho el argumento de que sí existía un campo de educación en Ecuador antes de 1906 y que la denominada “educación católica” contribuía al diálogo que sucedía en su interior. Más bien, después de 1906, la educación católica se quedó fuera del campo y cultura dominantes de la educación en Ecuador, el cual avanza y adapta mediante el intercambio de ideas heterogéneas.

Si el primer capítulo demostró que la administración escolar en Ecuador estaba estructurada, era coherente y contribuía a la cultura escolar, el segundo capítulo corrobora y extiende esta conclusión con el análisis y comparación de varias publicaciones pedagógicas y escolares. No obstante, sugeriríamos que existían diferencias entre la cultura escolar dominante y culturas escolares marginales, las cuales no estaban sujetas en el mismo grado a la interrogación de voces críticas. Por ende, concluimos que si la agencia de la educación proviene de la lógica cultural que expresa el campo pedagógico, esto depende del intercambio y refinamiento de las ideas de los educadores que participan en ello.

Conclusiones

El sistema educativo en Ecuador durante el temprano siglo XX ha sido el objeto de numerosas investigaciones, muchas de las cuales recalcan la disputa acalorada que generó la reforma secularizante. No obstante, el carácter público de ese debate a veces ha escondido los procesos lógicos y coordinados que realizaba el joven sistema de educación en el desarrollo y gestión de la instrucción pública, el producto del arraigo institucional de la educación, de la continuidad de su programa, y de su “relativa autonomía para generar formas de pensar y hacer propias”.¹¹⁸ El presente trabajo ha intentado develar las acciones del sistema más allá de estas intervenciones políticas, especialmente cuando se trata de las ideas y materiales curriculares. Hemos intentado demostrar que durante el periodo que va desde 1892 a 1916 —durante el cual el papel destacado de la Iglesia en el desarrollo y administración de la educación fue eliminado— la educación pública constituía un sistema que expresaba su propia lógica y cultura escolar, al igual que incidía en la formación del currículo explícito y en las ideas implícitas que lo penetraban.

En el primer capítulo, el análisis de los Informes de Instrucción Pública de 1892, 1898, 1903 y 1909 puso de relieve el diálogo interno de los administradores de la educación y sus mejores esfuerzos para que desarrollara y avanzara el programa educativo nacional. Sus conversaciones y correspondencias revelaron que los funcionarios educativos en Ecuador actuaban con cierta agencia en el ámbito de la educación nacional, y que sus acciones obedecían a la lógica interna del campo antes que a los detalles de la disputa política. En cuanto a la pedagogía y al currículo específicamente, demostramos la evolución lineal de las ideas en el campo escolar y la continuidad de su proyecto, inclusive cuando era administrado en gran parte por la Iglesia.

En el segundo capítulo, la interrogación de fuentes pedagógicas y escolares permitió ver las ideas y creencias que emergieron en el subtexto de los materiales escritos —rasgos del currículo implícito—. Ellas demostraron que el intercambio de ideas en el emergente campo de la educación a finales del período progresista, especialmente las ideas circuladas por *La educación popular*, causó que los educadores progresista-católicos vincularan la buena práctica pedagógica con el positivismo intuitivo, una teoría que la educación liberal desarrolló y

¹¹⁸ Viñao, *Sistemas educativos*, 63.

expandió. Completamos el análisis pedagógico con la comparación de dos manuales escolares: *Instrucción moral y cívica* y *El lector ecuatoriano*. Este análisis corroboró la teoría de la continuidad de la educación confesional pre-secular y la educación pública pos-secular, aunque reveló que la educación católica posterior a la secularización de 1906 quedó fuera de la cultura escolar nacional.

No sorprende entonces que en sociedades en todo el mundo, voces representativas de diferentes grupos sociales pretenden y hayan pretendido interferir en el programa escolar y curricular de acuerdo con sus diversos intereses para la educación. Estos grupos intervienen en el material y los métodos escolares con el propósito de guiar la formación académica e ideológica de las generaciones escolarizadas. Los debates curriculares en los Estados Unidos en 2021-2022 sirven de ejemplo y recuerdan a los debates en Ecuador en el temprano siglo XX. Desde luego, dada la posición del sistema de la educación en la sociedad, este debe participar en este diálogo. Pero como nos enseñó el caso de Ecuador, debe involucrarse como sistema independiente, que tiene una lógica y cultura propias y que interactúa con el ámbito socio-político como campo científico; esta postura le permitirá servir de la mejor manera a los escolarizados que dependen de ello para aprender cómo pensar de manera libre, crítica y compasiva.

El currículo —tanto estructural como materialmente— también revela actitudes acerca de la valoración de grupos sociales subordinados. Desde el lado estructural, impacta en el acceso a la educación en su calidad; mientras que en lo material revela posturas acerca del rol de estos grupos en la sociedad. En esta área surgieron contradicciones. Por ejemplo, si los progresistas y, en menor lugar, los liberales, querían aumentar el alcance de la educación, los informes dan a entender que la calidad de la educación disminuyó mientras más alejados estaban los planteles de los centros urbanos. De manera similar, se identificó que las niñas, las clases bajas, y las razas no blanca-mestizas no fueron valoradas al mismo grado que los niños, las élites y los estudiantes blanco-mestizos —apareciendo en el proyecto escolar y en los textos escolares de manera relegada—; tampoco fueron omitidos del programa educativo. Estos estudiantes marginadas cumplían un rol en la visión nacional y económica del Ecuador, lo que les dio acceso a la educación primaria, y cada vez más, al libre pensamiento.

Esta investigación ha comparado numerosos textos primarios para evaluar la actuación y eficacia del joven sistema escolar y su papel en el desarrollo curricular. Si bien la intención había sido comparar los programas desde lo explícito e implícito entre 1892 y 1916, las fuentes

permitían solo ver *rasgos* del lado implícito; al mismo tiempo las experiencias de los estudiantes y docentes permanece en silencio. Tal vez en un futuro momento contarán con las fuentes para evaluar los pensamientos y experiencias de los profesores y escolarizados en cuanto a la organización y administración del currículo, como también su impacto.

En *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, García, Ossenbach y Valle señalan que en 1900, 4.7% de la población ecuatoriana asistía a la escuela. Para 1930, este número había aumentado apenas 2% (6.8%),¹¹⁹ pues el crecimiento horizontal de la educación desaceleró cuando mayor énfasis pusieron en su contenido y calidad. Resultó que el joven el sistema educativo no era capaz de crecer las dos áreas simultáneamente, y mayor peso dieron al desarrollo pedagógico y curricular. Pero si sus decisiones limitaron el alcance de la educación, los aportes al desarrollo pedagógico y curricular no fueron intrascendentes, y afectaron a miles de estudiantes en el país. Estas mejoras demuestran la coherente y coordinada actuación del sistema educativo, la dirección de la lógica y cultura escolar, y el intercambio y circulación de ideas dentro del joven campo educativo nacional.

¹¹⁹ José Luis García Garrido, Gabriela Ossenbach Sauter, y Javier M. Valle López, *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Cuadernos de la OEI Educación comparada 3 (Madrid: Organización de Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001).

Fuentes y Bibliografía

Fuentes primarias

Los Informes y sus Anexos

Andrade, Julio. *Memoria del secretario de instrucción pública al Congreso Ordinario de 1903*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1903.

Gómez de la Torre, Rafael. *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1898*. Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1898.

Informe del Director de Estudios de la Provincia de Pichincha. *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1898*. Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1898.

Informe del Subdirector de Estudios de la Provincia de Pichincha, *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1892.

Informe del Director de Estudios de la Provincia de Pichincha. *Informe del Ministerio de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, & a la Nación*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1909.

Informe de Jefatura Político del Cantón Cayambe. *Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Ordinario de 1898*. Quito: Imprenta de la Universidad Central, 1898.

Informe de la Dirección de Estudios de Pichincha. *Anexos a la memoria del secretario de instrucción pública al Congreso Ordinario de 1903*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1903.

Informe del Ministro sobre los exámenes de Quito en 1891. *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1892.

Laso, Elías. *Informe del Ministro de Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública, Justicia, Beneficencia y Caridad y Estadística, al Congreso Constitucional de 1892*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1892.

Martínez Aguirre, F.J. *Informe del Ministerio de Instrucción Pública, Correos, Telégrafos, & a la Nación*. Quito: Imprenta del Gobierno, 1909.

Leyes

“Ley orgánica de Instrucción Pública”. Quito, Ecuador: Imprenta del Gobierno, 1892.

“Ley de Instrucción Pública”. Quito, Ecuador: Imprenta del Gobierno, 1897.

“Ley Orgánica de Instrucción Pública: Segunda edición.” Quito, Ecuador: Imprenta Nacional, 1907.

Libros

Bruño, G.M. *Instrucción moral y cívica en conformidad con la constitución y nociones de cultura social dedicadas a la niñez ecuatoriana*, 1918.

Campos, José Antonio, y Modesto Chávez Franco. *El lector ecuatoriano: libro tercero para las escuelas primarias dedicado al Muy Ilustre Concejo Cantonal de Guayaquil*. Guayaquil, Ecuador: Imprenta Municipal, 1915.

Pons, Fernando. *Metodología general: métodos, formas, procedimientos y sistemas de enseñanza*. Quito, Ecuador: Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913.

Revistas

Coello P., M. “Lección práctica de Historia para el 4o grado”. Editado por Carlos T. García. *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía* 1, nº 5 (julio de 1917).

Daguet, A. “Manual de Pedagogía”. Editado por Daniel E. Proaño. *La Educación Popular* 1, nº 1 (abril de de 1891).

El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía. Editado por Carlos T. García. (1917-22).

Junior, Solrac. “Las partes de una lección”. Editado por Carlos T. García. *El Magisterio Ecuatoriano, Revista Mensual de Pedagogía* 1, nº 2 (abril de 1917).

La Educación Popular. Editado por Proaño Daniel. (1991-93, 1996).

Nieto, Rafael. Editado por Daniel E. Proaño. *La Educación Popular* 2, nº 3 (marzo de 1893).

R.B. “La Educación Popular”. Editado por Daniel E. Proaño. *La Educación Popular* 2, nº 3 (marzo de 1893).

Fuentes secundarias

- Andrés Roig, Arturo. *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 1977.
- Arteaga Tobón, Edwin. “San Miguel Febres Cordero FSC ¿Pionero de la más grande empresa de manuales escolares de América Latina?” *Revista Digital de Investigación Lasaliana* 4, n° 8 (2014): 8–26.
- Ayala Mora, Enrique. *Federico González Suárez, la polémica sobre el Estado laico*. Biblioteca básica del pensamiento ecuatoriano. Quito, Ecuador: Banco Central del Ecuador, CEN, 1979.
- . “La relación iglesia-estado en el Ecuador del siglo XIX”. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, n° 6 (1994): 91–115.
- . “El laicismo en la historia del Ecuador”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n° 8 (1996): 3–32.
- . “De la Revolución alfarista al régimen oligárquico liberal”. En *Nueva historia del Ecuador: época republicana, capitalismo y revolución liberal*, editado por Enrique Ayala Mora, 3ª ed., 9:117–66. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional, 2018.
- Buriano Castro, Ana, ed. *El “espíritu nacional” del Ecuador católico: artículos selectos de El Nacional, 1872-1875*. Instituto Mora, 2011.
- Cárdenas Reyes, María Cristina. “El progresismo ecuatoriano en el siglo XIX. La reforma del presidente Antonio Flores (1888-1892)”. *Revista Andes, Antropología e Historia*, n° 18 (2007).
- Castro Villaraga, Jorge Orlando. “Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX”. En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina.*, editado por Gabriela Ossenbach y José Miguel Somoza. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.
- Espinosa Fernández de Córdoba, Carlos. “Conceptos clave del conservadurismo en Ecuador, 1875-1900”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 42, n° 1 (s. f.): 179–212.
- Escolano Benito, Agustín. “El libro escolar como espacio de memoria”. En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, editado por Gabriela Ossenbach Sauter y Miguel Somoza, 35–46. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

- García Garrido, José Luis, Gabriela Ossenbach Sauter, y Javier M. Valle López. *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Cuadernos de la OEI Educación comparada 3. Madrid: Organización de Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001.
- Goetschel, Ana María. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*. Atrio. Quito: FLACSO Ecuador / Abya Yala, 2007.
- . “Educación y formación de las clases medias”. *Ecuador Debate*, n° 74 (agosto de 2008): 123–36.
- . “Las paradojas del liberalismo y las mujeres: coyuntura 1907-1909”. En *Celebraciones centenarias y negociaciones por la nación ecuatoriana*, editado por Valeria Coronel y Mercedes Prieto, 209–40. Ecuador: FLACSO, Sede Ecuador / Ministerio de Cultura, 2010.
- Gómez Rendón, Jorge. *Las misiones pedagógicas alemanas y la educación en el Ecuador*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 1993.
- Guereña, Jean-Louis, Gabriela Ossenbach Sauter, y María Mar del Pozo, eds. *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED, 2005.
- Herrera, Gioconda. “La virgen de la dolorosa y la lucha por el control de la socialización de las nuevas generaciones en el Ecuador del 1900”. *Bulletin de L’Institut Francais D’Études Andines* 28, n° 3 (1999): 387–400.
- Kingman Garcés, Eduardo. “Del hogar cristiano a la escuela moderna: la educación como modeladora de habitus”. *Bulletin de l’Institut français d’études andines* 28, n° 3 (1999): 345–59.
- Luna Tamayo, Milton. “Estado nacional, nacionalismos y textos escolares en el Ecuador del siglo XX”. En *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, editado por Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach, y María del Mar del Pozo, 445–69. Proyecto Manes. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.
- . “La moral y la identidad de los ecuatorianos en los textos escolares del inicio del siglo XX”. En *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina.*, editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.
- . “Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930”. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, n° 55 (mayo de 2022): 79–110.
- . “Colonialidades y modernismos en la educación”.
- Núñez Sánchez, Jorge. “Inicios de la educación pública en el Ecuador (Estudios)”. *Procesos:*

- Revista Ecuatoriana de Historia*, n° 13 (1999): 3–23.
- Ocampo López, Javier. “G.M. Bruño. San Miguel Febres Cordero. El Hermano Cristiano de los Textos Escolares”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 16 (2011): 15–32.
- Orquera Polanco, Katerinne. *La agenda educativa en el período liberal-radical 1895-1912*. Serie Magíster 193. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2015.
- Ossenbach, Gabriela. “Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)”. *Revista Iberoamericana de Educación* 1 (1993): 40.
- . “La secularización del sistema educativo y de la práctica pedagógica: laicismo y nacionalismo”. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, n° 8 (1996): 33–54.
- Ossenbach, Gabriela, y José Miguel Somoza, eds. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.
- Paladines Escudero, Carlos, ed. *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Biblioteca básica del pensamiento ecuatoriano. Quito, Ecuador: Banco Central del Ecuador, 1988.
- . *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. 3ª ed. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja, 2005.
- Pérez Vejo, Tomás. “Exclusión étnica en los dispositivos de conformación nacional en América Latina”. *Interdisciplina* 2, n° 4 (2014): 179–205.
- Sinardet, Emmanuelle. “La pedagogía al servicio de un proyecto político: el herbartismo y el liberalismo en el Ecuador (1895-1925)”. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, n° 13 (1999): 25–41.
- Terán Najas, Rosemarie. “La escolarización de la vida: El esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)”. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2014.
- . “Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación”. *Historia Caribe* 12, n° 30 (1 de enero de 2017): 85–105.
- . “La cuestión de la regeneración de la raza en el discurso educativo del laicismo”. *Revista Andina de Educación*, 2018, 35–58.
- Torres Santomé, Jorge. *El curriculum oculto*. 6ª ed. Colección Pedagogía. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- Villamarín, Marcelo. “Los orígenes del normalismo y el proyecto liberal (Estudios)”. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, n° 8 (1996): 55–65.
- Viñao, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas 10. Madrid, 2002.

———. “La historia de las disciplinas escolares”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 25 (2006): 243–69.

———. “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”. *Revista História da Educação* 12, nº 25 (2008): 9–54.

Watson, F. *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England*. London, 1909.