

# PENSAMIENTO EDUCATIVO INTERNACIONAL Y ECUATORIANO EN LAS DIFERENTES ETAPAS HISTÓRICAS (ABORIGEN, COLONIAL Y REPUBLICANA)

Juan Carlos Brito Román  
*Docente-Investigador UNAE*  
*Doctorando en Educación por la Universidad*  
*de Santiago de Compostela*  
*juan.brito@unae.edu.ec*

## 1. La educación en la época precolombina

La etapa precolombina representa un período sumamente dilatado de nuestra historia, pues abarca desde el temprano paleolítico hace 10. 000 o 12. 000 años atrás, hasta la caída del imperio Inca, en el año 1532 d.C. A ello, se suma la gran heterogeneidad de pueblos y culturas que habitaron nuestro territorio, algunos poco desarrollados en cuanto a organización social y a su nivel de cultura material, y otros, notablemente más avanzados. Ahora bien, la pregunta clave a nuestro propósito es ¿tenían instituciones educativas los pueblos precolombinos? Naturalmente y en vista de lo expuesto, la respuesta a este interrogante no puede ser dada en singular.

Por una parte, es bien conocido que los incas llegaron a desarrollar una civilización altamente organizada y compleja, con lo cual nada extraña que un sistema educativo formal contara entre sus instituciones sociales. Se trababa de las Yachay Wasi o Casas de la Sabiduría donde los varones, en edad comprendida entre los 13 y los 19 años, eran adiestrados por los amautas (sabios), en los conocimientos necesarios para la administración y el gobierno, así como en religión, lengua, retórica e historia militar del imperio.

En sus Comentarios Reales de los Incas, el célebre cronista Garcilaso de la Vega precisa que la institución fue fundada (hacia 1350 d.C. aproximadamente) por el Inca Roca, sexto soberano del Tawantinsuyo. Señala también que el Yachay Wasi del Cuzco ocupaba todo un barrio de la ciudad, espacio donde se congregaban maestros y discípulos.

Garcilaso de la Vega, (1609-1976) refiere: Vivían en él los sabios y los maestros de aquella república, llamados amauta, que es filósofo, y haráuec, que es poeta,

los cuales eran muy estimados de los Incas y de todo su Imperio. Tenían consigo muchos de sus discípulos, principalmente los que eran de la sangre real (p. 107).

Y aun cuando este tipo de educación era privilegio de la nobleza inca, para el servicio de todos los pueblos –por más pequeños que fuesen– se formaba a los kipukamayuk, esto es, expertos en la escritura e interpretación de los kipus; cuerdas anudadas de colores que servían para llevar registros matemáticos e información variada sobre los distintos territorios, con fines administrativos. Para llegar a ser kipukamayuk al parecer no había más que un solo requisito: “No se los daban por favor, porque entre aquellos indios jamás se usó favor ajeno, sino que el de su propia virtud. Tampoco se daban vendidos ni arrendados, porque no tuvieron moneda”. (Garcilaso de la Vega 1609-1976, p.25). Sin embargo, para los runa o pueblo común, no se crearon instituciones educativas formales.

En cuanto a la educación femenina, se instauraron las Aklla Wasi o Casa de las Elegidas. Como bien deja traslucir su nombre, solo pocas mujeres podían ingresar, tal como lo refiere Garcilaso de la Vega, 1609-1976: “Llamábase casa de escogidas porque las escogían o por linaje o por hermosura: había de ser vírgenes, y para seguridad de que lo eran las escogían de ocho años abajo”. (p. 176).

Puestas bajo el cuidado y la tutela de las mamakuna, las jóvenes elegidas eran preparadas para el culto solar, así como en la elaboración de exclusivas prendas de vestir. Si al cabo de un tiempo las aklla consagraban su vida al servicio religioso del imperio, pasaban entonces a ser conocidas como las vírgenes del sol; caso contrario, o regresaban a su llakta (pueblos), o eran elegidas como esposas entre los miembros de la nobleza.

Respecto a los demás pueblos indígenas del Ecuador, en los períodos anterior y contemporáneo a la Conquista Inca, no existieron instituciones educativas formales. Este hecho, sin embargo, no significa que dichas sociedades careciesen de sistemas educativos, ya que cuando hablamos de la especie humana aquello resulta imposible. La familia, los grupos de pares, las asociaciones de diverso



Kipukamayuk (escritor de Kipus)  
Guamán Poma de Ayala

tipo, son todas instituciones que juegan un rol educativo en la sociedad, aunque no fueran creadas ni pensadas con este único y exclusivo propósito. En su clásica definición de educación, Durkheim (1975) puso de manifiesto que por ella entiende:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado<sup>1</sup> (p. 53).

Así pues, nuestro lenguaje y muchas de nuestras habilidades cognitivas y sensoriales, nuestros preceptos axiológicos y buena parte de nuestras emociones estéticas, no se pueden desarrollar en aislamiento, sin el concurso de la sociedad. Con todo, si bien es verdad que ciertas sociedades carecen de instituciones educativas formales propiamente dichas, una buena dosis de intencionalidad en la dinámica enseñanza-aprendizaje jamás deja de estar presente, pues “lo específico de la sociedad humana es que sus miembros no se convierten en modelos para los más jóvenes de modo accidental, inadvertidamente, sino de forma intencional y conspicua” (Savater, 1997, p. 43). Este hecho distingue al ser humano de las demás especies que cohabitan el planeta. Por eso “prácticamente todo en la sociedad humana tiene una intención decididamente pedagógica”. (Savater, 1997, p. 44).

Las familias (en sus diversas formas) son el espacio de la ‘socialización primaria’; en este proceso los niños aprenden el lenguaje y algunos de los códigos simbólicos y de actuación de la sociedad en la que nacen. En este sentido, los ayllu y otras formas de organización familiar fueron las primeras transmisoras de costumbres y saberes cotidianos como la agricultura o los distintos ciclos rituales, los que fueron reforzados y ampliados por lo que hoy

---

1 Al día de hoy, este concepto ha sido en parte superado –y criticado– en vista de su unidireccionalidad: solo los adultos enseñan a los niños. Si bien durante mucho tiempo esta fue la dinámica principal, en una sociedad como la actual que innova en permanencia, los conocimientos se rejuvenecen aceleradamente, y quienes mejor se adaptan a esta situación son las jóvenes generaciones. En la década del 70, la antropóloga Margaret Mead ya anunciaba la llegada de una época en la que el aprendizaje sería intergeneracional. Mead llega a hablar de un momento de cultura postfigurativa, en que los niños aprenden primordialmente de sus mayores; Cofigurativa en que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y prefigurativa, en que los adultos también aprenden de los niños.

conocemos como ‘socialización secundaria’<sup>2</sup>, en la que participaban otras instituciones sociales relacionadas a la administración, al culto y en el adiestramiento en ciertas habilidades y saberes expertos, muchos de los cuales requerían de una formación específica y más especializada.

Las culturas precolombinas del Ecuador fueron evolucionando en los distintos períodos (Paleolítico, Formativo, Desarrollo Regional e Integración) hacia formas sociales cada vez más complejas, en un escenario donde la creciente especialización del trabajo produjo ciertos niveles de estratificación social. A guisa de ejemplo, tras analizar los restos arqueológicos de cultura material dejados por los pastos, María Victoria Uribe (1987) concluye: “la industria textil, orfebre, la talla de madera y la cerámica funeraria la hacen especialistas y su uso está restringido a la élite cacical”<sup>3</sup> (p. 216). La presencia de especialistas y de una determinada producción suntuaria para uso de una incipiente élite política, nos habla a las claras de una sociedad donde ciertos saberes eran privativos de grupos restringidos, saberes que se reproducían en su interior por medio de la educación.



Sacerdote Cultura Jama-Coaque  
(355 a.C – 400 d.C.)

Aparte de los cuerpos de artesanos especializados en alfarería, metalurgia y demás artes, existieron también especialistas en organizar el comercio a largas

---

2 Al día de hoy, más allá del modelo de familia nuclear en el que tienen lugar los procesos de socialización primaria, la socialización secundaria encuentra espacio en distintas instituciones sociales como el sistema educativo formal (escuelas, colegios, universidades, etc.), Iglesias, Fuerzas Armadas, servicios sanitarios, organizaciones y agrupaciones sociales, deportivas, culturales, entre otros. En suma, en las distintas instancias de la sociedad civil y del Estado. Todas estas instituciones ejercen, de forma intencional o no, una función formativa por cuanto son modeladoras de las subjetividades sociales e individuales.

3 Cabe señalar que los pastos, junto con los paltas, fueron juzgados por los cronistas como los dos pueblos con menor grado de desarrollo tecnológico y de organización social con respecto a otras culturas del área andina, al momento de la conquista.

distancias (mindalaes), así como grupos dedicados al culto y a la magia, quienes en virtud de la sacralidad de sus conocimientos fueron investidos de poder y de un alto prestigio simbólico. En suma, lo que distinguía a ciertas personas dentro de la sociedad era el manejo de saberes expertos, saberes que se transmitían al interior de cuerpos restringidos por vía de la educación.

## 2. La educación colonial

A cambio de conceder a la Corona Española el "derecho" de conquista y colonización de América, por medio del Patronato Real, el papado comisionó a los reyes católicos la evangelización de los indígenas. El Patronato también concedía a los monarcas españoles el derecho de decisión y gobierno directo sobre la Iglesia americana, en asuntos que de otro modo serían competencia exclusiva del Vaticano. Los reyes tomaron con mucho celo la labor encomendada, de manera que hicieron una educación de corte escolástico,<sup>4</sup> el medio principal de evangelización y expansión de la fe católica por el Nuevo Mundo.

Pues bien, en lo que respecta a las primeras letras, en 1552 el Padre Francisco de Morales, custodio del convento de San Francisco, fundó el primer centro de enseñanza de Quito con el nombre de San Juan Evangelista. En 1555, la institución –hasta entonces privada– adquirió protección real y carácter oficial, al tiempo que su nombre fue cambiado por el de Colegio de San Andrés. El alumnado estaba constituido principalmente por indios y criollos huérfanos y pobres. Con el tiempo, también se fundaron instituciones educativas para atender a la población mestiza y de origen europeo, aunque era regla común que las familias pagasen institutores privados.

Había maestros particulares que tenían escuelas privadas y enseñaban mediante una pensión miserable, que les pagaban los padres de los niños; si el alumno había de aprender a leer y a escribir, la pensión era doblada; lo ordinario era que se les enseñara solamente a leer. La forma de la letra, el carácter de la escritura, la ortografía de lo escrito, cosas eran, en las cuales ni padres ni maestros ponían mucho cuidado. En cuanto a la Aritmética, se enseñaba en las escuelas a los que pagaban una pensión mensual de cuatro reales para aprenderla, y, por esto, los

---

4 En rigor terminológico, la escolástica se refiere al sistema de enseñanza teológica y filosófica de la Edad Media. Uno de sus empeños centrales era buscar la reconciliación entre la fe y la razón, aunque en último término, esta debía subordinarse a aquella de ser el caso. Si bien la escolástica propiamente dicha feneció con la Edad Media, el término siguió en uso para referirse a la enseñanza religiosa en general.

hijos de los pobres ordinariamente no la aprendían. (González Suárez, 1903-2011, p. 22).

Vargas (1978) nos cuenta que Juan Griego fue el primer maestro que enseñó las letras a criollos y mestizos de Quito, como su gentilicio bien lo delata, era natural de Grecia.

De lo expuesto se desprende que, aparte de la religión, la escolaridad colonial se reducía al aprendizaje de la lectura, la escritura, y, en el mejor de los casos, las cuatro operaciones fundamentales de la Aritmética. La educación de la mujer era todavía más restringida: “se consideraba peligroso y contrario a las buenas costumbres que las niñas supieran escribir, y por eso, tan solo las pocas que disfrutaban de este privilegio aprendían apenas a leer caracteres impresos” (Uzcátegui, 1952, p. 11).

Con todo, no se piense que saber leer y escribir era moneda corriente por aquellos tiempos, tal como lo refiere López, (2003), “más del 90% de la población era analfabeta. Más aún, entre las segregadas mujeres –incluidas blancas y mestizas– el porcentaje sobrepasaba el 98%”. (p. 32).

Antes de la conquista española, las llaktakuna (pueblos) indígenas albergaban cortas cargas demográficas y se localizaban en arreglo a un patrón de poblamiento disperso; esto permitía diversificar la producción mediante el control de distintos pisos ecológicos.<sup>5</sup> En esas condiciones, resultaba difícil sujetar a la población indígena al servicio de los encomenderos (mitas), cobrar sus tributos y evangelizarlos<sup>6</sup>. En consecuencia, en 1570 el virrey don Francisco

---

5 Este modelo, llamado «de archipiélagos» fue ampliamente documentado en Perú por Jonh Murra (1982). En el caso ecuatoriano, Frank Salomon (2011) también hace referencia a varios asentamientos que respondían a este patrón, el que además se combinó con el manejo de espacios microverticales; algunos pueblos tenían acceso a pisos fríos, templados y cálidos, en cortas distancias, entre las que era posible desplazarse incluso en una sola jornada. En otro estudio (Brito, 2015, p. 161) hemos identificado un claro ejemplo de control micro-vertical del territorio, en la parcialidad indígena de Colambo (Loja), cuyos habitantes podían desplazarse en tierras frías, templadas y calientes (cañaverales), en una distancia que no superaba los 10 Km.

6 A inicios de la colonia se establecieron las encomiendas, un sistema que guarda cierto parecido con la organización feudal europea. Un español (encomendero), en reconocimiento de su «clase» o de sus servicios, recibía a su cargo un grupo de indios, a quienes estaba obligado a evangelizar, cobrar los tributos y sujetarlos al servicio de los españoles. Los varones indígenas, en edad comprendida entre los 18 y los 50 años, estaban obligados a aportar su fuerza de trabajo en las mitas o trabajos por turnos, por lo que recibían el nombre de mitayos o quintos (puesto que las comunidades aportaban la quinta parte de su población, en dicho rango de edad, de manera rotativa). Los tributos de indios, más que cualquier otro impuesto, fueron el verdadero sostén del erario colonial. Reyes (1939, p. 259) refiere que incluso llegaron a constituir casi la

de Toledo dispuso la política de reducciones, esto es; ordenó que los indios se congreguen en pueblos mayores y en barrios urbanos, donde españoles y mestizos tenían prohibido establecer morada. Para la evangelización en estos espacios indígenas, se instituyeron las llamadas Doctrinas, atendidas por los curas doctrineros. La enseñanza radicaba en el estudio de los mandamientos y la memorización de los principales rezos del cristiano. Pero a más de ello, y con carácter de opcional, el Primer Sínodo de Quito reunido en 1570, ordenaba en su constitución quinta que los doctrineros:

tengan en su iglesia parroquial escuela en que enseñar a los hijos de los caciques principales y a los hijos de los demás indios que quisiera aprender de gracia y sin ningún interés a leer, escribir, cantar, ayudar a Misa y hablar la lengua de Castilla. (Vargas, 1978, p. 20).

Esta recomendación no pasó de ser letra muerta, pues aunque la nobleza indígena gozaba del privilegio de recibir una educación más esmerada, el común de la población muy raramente llegaba al conocimiento de las primeras letras.

El mismo Sínodo de Quito determinó que los doctrineros debían ser: “sacerdotes doctos, que den buen ejemplo de vida y costumbres, que sepan la lengua de los indios que es general en este nuestro Obispado” (Vargas, 1978, p. 19). Es decir, la evangelización fomentó el uso y la difusión de la lengua kichwa, indispensable para la enseñanza en el espacio de las doctrinas. El Segundo Sínodo de Quito, celebrado en 1593, dio un paso más allá, pues el obispo Fray Luis López de Solís ordenó a los doctrineros escribir confesionarios, catecismos y libros de predicación en las siguientes lenguas:

La de los pastos y quillacingas, del sur de Colombia y sierra norte del Ecuador, la de los llanos y atallana de la costa norte del Perú. El Presbítero Gabriel de Minaya, se encargó en escribir libros de predicación de las lenguas Puruhai y Cañari. (Reinoso, 2006, p. 128)

Lamentablemente nada sabemos de estas obras, que, de haberse escrito, en el mejor de los casos se encuentran traspapeladas en algún archivo, a la paciente espera de algún día ser desempolvadas. De cualquier forma, nos revelan que hasta finales del siglo XVI, estas lenguas originarias del Ecuador todavía estaban

---

mitad de los ingresos para la Audiencia de Quito: “ya en las postrimerías de la colonia, de la renta anual de 591.199 pesos, los 213.089 correspondían exclusivamente a tributos de indios”. Para la evangelización de los indígenas, los encomenderos se apoyaron en los curas doctrineros.

vivas, además de la lengua palta, según reporta Salinas de Loyola<sup>7</sup>. No obstante, la facilidad de evangelización con una lengua franca, el kichwa, finalmente acabó por opacar y eliminar todos los otros idiomas, en las áreas inmediatas a la acción educativa de los doctrineros.

### *Una propuesta ilustrada en la educación colonial*

En la segunda mitad del siglo XVIII, múltiples factores sumieron a la Real Audiencia de Quito (actual Ecuador) a una aguda crisis económica y social<sup>8</sup>. A la sazón, la filosofía iluminista llegaba a nuestro país de la mano de quien es considerado el primer ilustrado sudamericano; el quiteño Eugenio de Santa Cruz y Espejo. Animado por las ideas de progreso y evolución social del Siglo de las Luces, Espejo propuso enfrentar la crisis mediante una reforma educativa que habría de producir cambios para bien en la cultura quiteña<sup>9</sup>, cuyo estado de cosas fue duramente criticado por nuestro pensador ilustrado en tres de sus obras: *El nuevo Luciano de Quito* (1779), *Marco Porcio Catón* y *La Ciencia Blancardina* (1780).

La cuestión ontológica<sup>10</sup> de fondo, esto es, la forma de ser de los quiteños, estaba fuertemente modelada por lo que el célebre antropólogo riobambeño

---

7 En términos de la dicha ciudad (Loja) hay tres diferencias de gentes, naciones y lenguas. La una se dice cañar, la otra palta, y la otra malacatas, que estas dos últimas, aunque difieren algo, se entienden (RGI [1571] 1965: 301)

8 Por una parte, la otrora floreciente producción textil (obrajes) de Quito se vio afectada por las reformas borbónicas, tendientes a favorecer la industria europea, proveedora de manufacturas, en detrimento de la producción local, destinada a la producción de materias primas. De otro lado, la reforma fiscal –en favor de la acumulación en la Metrópoli– desangró aún más las arcas de Quito, ya exhaustas como consecuencia del propio declinar de la economía local. Súmase a todo ello el desarraigo de las autoridades de la audiencia, chapetones de origen peninsular, que por lo mismo no se interesaban en mejorar la suerte de estas tierras (salvo notables excepciones, como el Barón de Carondelet). Para empeorar las cosas, estas autoridades solían comprar los cargos, con lo cual, trataban de lucrar de ellos lo antes posible, recuperando la inversión y buscando obtener un margen de ganancias, antes de concluir su período. En suma, mientras gruesos caudales fugaban de la Audiencia de Quito vía impuestos y corruptelas, muy poco metálico ingresaba. Esta situación, sin embargo, fue particularmente desastrosa para la capital de la audiencia y su área de influencia (Sierra norte y central). Guayaquil se benefició con el inicio del boom cacaotero, pues la Corona legalizó el comercio del cacao con Nueva España (México), antes prohibido.

9 Por aquel entonces, «quiteño» era el gentilicio con el que se conocía a los naturales del actual Ecuador.

10 La ontología es el estudio filosófico del ser; de su naturaleza, de sus «esencias» y «sustancias».

Bolívar Echeverría llamó *ethos barroco*<sup>11</sup>, esto es, por los imaginarios del catolicismo canalizados a través de sus doctrinas, su arte y su retórica, y de otra parte, por las creencias y estéticas indígenas anteriores a la conquista. En otras palabras, se trata de un proceso de sincretismo, por el que nuestro pueblo se apropió de los símbolos del catolicismo, pero al mismo tiempo sobre ellos operó transformaciones y los dotó de sentidos y significaciones propias.



Iglesia de la Compañía de Jesús de Quito  
Joya mundial del arte barroco

Pero bien, ¿por qué *ethos barroco*? En su origen, el barroco es una corriente artística que se caracteriza por una sobrecarga de elementos decorativos y una cierta dosis de extravagancia. Es una estética de la imagen que tiene un claro fin pedagógico: adoctrinar, enseñar, convencer y persuadir en los preceptos de la revelación cristiana, para lo cual se sirve de imágenes y símbolos grandilocuentes y extraordinarios que sobrecogen al espectador. De este modo, se buscaba modelar las creencias, la conducta y la misma forma de ser de los individuos de la sociedad colonial, a través de la ética y la visión escatológica de la Iglesia. Pero este barroquismo lo permeaba todo; en Literatura afloraba los ‘gerundianismos’ de una retórica grandilocuente, exagerada, hiperbólica y –a decir de Espejo– antiestética y alejada de la recta razón. En suma, la recarga decorativa visual del barroco también se hacía manifiesta en la recarga hiperbólica de la

---

11 En sentido profano, Echeverría (profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, hasta su muerte en 2010) reivindicaba el *ethos barroco* latinoamericano como una forma de ser, distinta y alternativa, a la fría y deshumanizada racionalidad del capitalismo occidental.

retórica, y de ahí en el mismo ethos quiteño; en la forma de ser, sentir, pensar, actuar y expresarse de la población.

Este era, pues, el estado de cultura que Espejo y los ilustrados quiteños proponían reformar, a través de una renovación educativa. Con arreglo a este proyecto, 'educación y forma de ser' se asumían como un díptico indisoluble: una reforma educativa ilustrada que impactaría positivamente sobre la forma de ser de los quiteños. Afirmaba Espejo que el estilo barroco reinante había instalado en tierras de la audiencia (y en toda la ecúmene hispana, en general) el mal gusto, lo exagerado y pervertido, en detrimento de la recta razón. También criticaba a la educación tradicional por no dar atención a los problemas prácticos que ayudarían a mejorar la vida de los quiteños, ya que toda su atención se concentraba casi exclusivamente en los viejos dogmas. La reforma educativa tenía, pues, que actuar sobre estos referentes de la vida cultural colonial, y para el ilustrado quiteño, lo principal en esta dirección según Paladines (1988), reformar la retórica.

¿Reformar la retórica? Aunque al día de hoy nos pueda sonar extraño, para Espejo ese era el punto clave. Como expuesto, el barroco es una retórica de la imagen que se sirve de figuras grandilocuentes en altares, retablos, cuadros y esculturas, cuyo objetivo es persuadir y convencer. Lo propio haría la retórica literaria con el uso de hipérbolos y figuras igualmente cargadas, exageradas y apologéticas, con el mismo fin persuasivo. La retórica es, pues, el meollo del asunto: actuando sobre ella de acuerdo a una reforma educativa adecuada y de amplia difusión, se impactaría positivamente sobre el ser quiteño, renovándolo de manera perfectible en la senda de la razón. Para ello habría que difundir nuevos elementos simbólicos, a través del sistema educativo, que instaurasen el buen gusto, el buen juicio y el equilibrio. Además de la ilustración, Espejo encontraba la presencia de estos elementos en la antigüedad clásica grecorromana. Por otra parte, de cara a la crisis económica que aquejaba al espacio quiteño, se apelaba al establecimiento de una educación práctica y útil. Todo sumado, el resultado de estas reformas habría de ser el 'despertar los ingenios quiteños'.

De otro lado, si en la educación tradicional el dogma y la revelación ocupaban un sitio central, los ilustrados llegaron a entronizar en ese lugar a la razón. Además, la razón iba de la mano con el concepto de naturaleza (conocimiento natural, razón natural), entendiéndose por tal no solo el mundo físico o biológico, sino también en el hecho de hallar el orden y el fundamento de la verdad en la propia naturaleza de los objetos.

Para los ilustrados era "natural" toda realidad terrenal o celestial, subjetiva y objetiva, interna o externa, pero siempre y cuando fuese capaz de fundar de manera inmanente su razón de ser, es decir, de descansar sobre sí misma y tender dentro de sí su centro de gravedad y su propia luminosidad; en otros términos, capaz de explicarse de forma

independiente de cualquier recurso o revelación trascendente o mítica (Paladines, 1988, p. 31).

Es decir, la revelación y la mítica religiosa no se consideraban suficientes para entender a los objetos y captar la realidad. Más bien, los fundamentos de la verdad se habrían de buscar al interior de ellos, escudriñando en su propia naturaleza interna. Por otro lado, la reforma ilustrada apelaba a los conocimientos útiles, a una praxis que habría de repercutir en mejoras sobre la agricultura, la industria, el comercio, en fin, sobre los aspectos productivos que se traducirían en mejoras socio-económicas y en progreso. Todo sumado, la noción de los ilustrados ecuatorianos desembocaba en una suerte de 'determinismo pedagógico', puesto que se establecía una relación directa y mecánica entre el saber y la acción, entre reforma educativa y cambio social, sin necesidad de otras mediaciones.

En tal sentido no supieron vislumbrar el carácter dialéctico de las relaciones entre el pensamiento y la acción; de ahí que creyeran, con relativa ingenuidad, que todo lo referente al quehacer científico, a la renovación cultural y literaria, a la información y difusión de conocimientos, tarea a la que dedicaron gran parte de su esfuerzo, ilustrados como Espejo y Pérez Calama, habrían de repercutir sin tardanza en mejoras de carácter económico y social, en base a programas eminentemente prácticos y útiles y en nuestro caso urgentes (Paladines, 1988, p. 40).

Paladines (1998), afirma que no sería suficiente con renovar doctrinas, cambiar métodos e instaurar pedagogías modernas, si al mismo tiempo no se lograba entusiasmar al pueblo con medidas de carácter más pragmático, hacia una mejora en los dominios de la agricultura, el comercio y la industria.

Espejo, a la cabeza de los ilustrados quiteños, perteneció a la llamada Sociedad de Amigos del País o Escuela de la Concordia, cuyo principal órgano de expresión fue el diario *Primicias de la cultura* de Quito. Dada la afinidad del pensamiento ilustrado con los valores republicanos y su inspiración a los procesos independentistas de Latinoamérica, la sociedad fue disuelta y Espejo encarcelado. La reforma educativa planteada no pudo despegar, aunque dejó plantada la simiente para nuevas propuestas que con el tiempo llegaron a germinar.

### **3. La educación durante la etapa republicana: siglo XIX**

#### ***El sistema lancasteriano***

Luego de las campañas independentistas que culminaron con la Batalla de Pichincha en 1822, los territorios de la colonial Real Audiencia de Quito formaron parte de la Gran Colombia por el corto lapso de ocho años, pues rota la unidad colombiana en 1830, pasaron a conformar la actual República del Ecuador. De la etapa grancolombiana, el Ecuador heredó el sistema educativo lancasteriano, oficializado por el Reglamento de Instrucción Pública expedido el 6 de enero de 1822. En la adopción de este sistema, nuestros antepasados y predecesores se sumaron a una corriente de alcance mundial en el campo educativo.

América Latina no permaneció al margen de la expansión mundial del método de enseñanza mutua o lancasteriano, que había sido desarrollado en Inglaterra para la educación de las clases populares y que permitía, mediante el empleo de monitores y auxiliares, educar simultáneamente a una gran cantidad de niños en una misma aula. (Ossenbach, 2008, p. 431).

Bolívar dispuso la adopción del sistema lancasteriano o mutuo (llamado también así, porque los alumnos aprendían mutuamente entre ellos) arreglado por el inglés Joseph Lancaster, método que, sucintamente, consistía en dividir a los alumnos en grupos de entre diez y veinte niños, quienes recibían las lecciones de sus compañeros más aventajados llamados monitores, los que previamente había sido instruidos por el maestro en lectura, escritura, cálculo y catecismo. Mientras los monitores impartían las lecciones a sus condiscípulos, el maestro se limitaba tan solo a controlar la disciplina.

Sin embargo, no se trataba de una propuesta educativa paidocéntrica, es decir, de una metodología constructivista por cuyo medio los niños, en cuanto centro de la enseñanza, edificaban su conocimiento de manera autónoma, a través de un proceso inductivo, crítico y razonado. En lugar de ello, la escuela lancasteriana permanecía anclada al más rancio memorismo, en un escenario donde se consideraba que 'sabían la lección' únicamente quienes eran capaces de repetir, coralmente y al pie de la letra, lo apuntado en el libro de texto. Manuel de Jesús Andrade (1900), nos ofrece un ejemplo palmario de esta realidad, en la experiencia de un estudiante extranjero cuya familia se radicó en el Ecuador.

Rebelde el neófito a las nuevas reglas de repetir maquinalmente lecciones de memoria, en el primer día de clase daba su lección como estaba acostumbrado a hacerlo, apartándose del texto en cuanto a las palabras y expresando las ideas en su propio lenguaje. ¿Y el resultado? Que el profesor le increpó acremente que no

sabía la lección, y como el discípulo asegurara lo contrario, el primero fulminó iracundo este tapaboca: ¿cree usted saber más que el autor? (p. 70).

No extraña entonces que la enseñanza mutua encontrara sendos adversarios en los pedagogos más visionarios de aquel entonces. Entre ellos figuraba el célebre Maestro del Libertador, don Simón Rodríguez, quien motejó a este sistema de escuela del papagayo, pues afirmaba: “Mandar recitar, de memoria, lo que no se entiende, es hacer papagayos, para que por la vida sean charlatanes [...] Dar gritos y hacer ringorrangos no es aprender a leer ni a escribir” (Rodríguez, 1988, p. 247). Afirmaba Rodríguez que sí en la primera escuela se enseñara a raciocinar, habría menos embrollones en la sociedad.



Vicente Rocafuerte  
1783 - 1847

La escuela lancasteriana también se caracterizaba por una férrea disciplina, dentro una rígida dinámica de premios y castigos. A más del control disciplinario que el monitor debía ejercer entre sus condiscípulos, tenía también el encargo de señalar al maestro qué alumnos debían ser sancionados y quiénes premiados. Pero más allá de todas estas pertinentes críticas, el método lancasteriano por lo menos permitió una mayor cobertura del sistema educativo hacia capas sociales relativamente más amplias, vista la manifiesta carencia de un cuerpo docente mínimamente preparado.

Durante la magistratura de Vicente Rocafuerte, segundo presidente del Ecuador, la escuela lancasteriana se reforzó con la contratación de un experimentado conocedor del sistema; el norteamericano Isaac Weelwright, quien además se hizo cargo de la dirección técnica del colegio de niñas Santa María del Socorro, institución fundada por Rocafuerte y por la que ha pasado a la historia como el gran impulsor de la instrucción femenina en el Ecuador. Weelwright tuvo que enfrentar la animadversión del clero ecuatoriano, pues al igual que Lancaster era cuáquero, hecho que no habría significado mayor problema de no ser porque en sus discursos, de manera un tanto sutil y soterrada, llegaba a proclamar públicamente su doctrina. Por precepto constitucional, el catolicismo era entonces la única religión oficial del Estado, con exclusión de cualquier otra.

Los esfuerzos del gobierno por difundir el método lancasteriano se encontraron con algunas dificultades de orden material. En este sentido, en su

informe al Congreso Ordinario del 15 de enero de 1837, Rocafuerte declaraba: “Las escuelas lancasterianas no han adelantado como hubiera deseado el Ejecutivo, por la escasez de libros y de pizarras” (en Guevara, 1965, p. 192). Sin embargo, para subsanar estas carencias, el Presidente informaba que se mandó a trabajar una cantera de piedra pizarra cercana a Riobamba, y que además se dispuso el establecimiento de imprenta en la capital, consagrada a la producción de las obras necesarias para la instrucción primaria.

### *Los métodos simultáneo y mixto*

Junto con el método lancasteriano, por medio del Reglamento de Estudios de 1838, Rocafuerte también dispuso la adopción del método simultáneo. Pero pese a la temprana voluntad por aplicar este modelo, el mismo no llegó a despegar sino hasta 1863, cuando llegaron al Ecuador sus artífices: los Hermanos de las Escuelas Cristianas de la Salle (de ahí que el sistema simultáneo también se haya conocido como sistema lasallano). El modelo educativo de los Hermanos Cristianos gozaba de reconocida fama y prestigio, toda vez que su sistema pedagógico era entonces considerado como uno de los más avanzados del mundo. Gracias a las gestiones del presidente Gabriel García Moreno, el Ecuador llegó a ser su primera misión en los países de habla hispana<sup>12</sup>.

El gobierno de García Moreno dio gran impulso a la modernización del Ecuador a través de un vasto programa de obras públicas; gracias a un plan de modernización y reorganización fiscal se pudo contar con recursos suficientes para la construcción de puentes, carreteras, hospitales, escuelas, etc. En lo que atañe a la organización del sistema educativo: “Los Hermanos de las Escuelas Cristianas se hicieron cargo de la educación primaria. Los jesuitas españoles de los colegios. Los jesuitas alemanes tomaron a su cargo la Escuela Politécnica” (Ayala, 1978, p. 132). Tocante a la educación secundaria, García Moreno en realidad restituyó la organización de los colegios a la Compañía de Jesús, expulsada del país, por segunda vez, durante el gobierno del general José María Urbina, se precisó:

Respecto de la enseñanza media no tuvo interés, y cuando en 1851 volvieron a su patria los frailes jesuitas –que por aquellos tiempos eran los más eficaces organizadores de colegios, con fondos de los propios interesados–, más bien gestionó su expulsión, realizándola él mismo al año siguiente, sin preocuparse después por la

---

12 La congregación de los HH.CC., de origen francés, estableció misiones en Colombia en 1890; en el Perú en 1922; en Chile en 1877; en México en 1905 y en España en 1878.

sustitución del colegio jesuítico con algún establecimiento laico que lo igualase o superare. (Reyes, 1942, p. 267).

El Ecuador acogió a los jesuitas que fueron expulsados de Nueva Granada por el régimen liberal y ante las protestas y amenazas de guerra del gobierno colombiano, Urbina resolvió declarar en vigencia la cédula de Carlos III, instrumento por el cual se decretó la expulsión de la Compañía de Jesús de todos los territorios españoles en 1767. Con García Moreno en el poder, en 1862 los jesuitas pudieron retornar y de inmediato fundaron el Colegio San Gabriel en Quito; poco después tomaron también la dirección de otros colegios nacionales en Guayaquil, Cuenca y Riobamba. En cuanto a la educación superior, la fundación de la Escuela Politécnica Nacional dio un fuerte impulso al desarrollo de las ciencias puras y aplicadas en el país.

De vuelta a las primeras letras, el gobierno garciano “en favor de la cultura indígena, educa una docena de indios para profesores”, (Uzcátegui, 1929, p. 140). Asimismo, en pro de la alfabetización de este sector de la sociedad ecuatoriana, en 1871 García Moreno decretó –a futuro– la exención del llamado trabajo subsidiario<sup>13</sup> para todos los indígenas varones que supieran leer y escribir:

Art. 3°. Desde el 1° de enero de 1882 la contribución personal, llamada de trabajo subsidiario, será pagada únicamente por los varones que no supieren leer y escribir, pasaren de diez y ocho años y hubieren nacido después de 1860. La contribución será entonces correspondiente a diez jornales por cada uno de los contribuyentes. (El Nacional, Periódico Oficial. Quito, 13 de noviembre de 1871. N° 112).

Lo mismo que Rocafuerte en su momento, García Moreno también se preocupó por la educación femenina y al efecto contrató a la orden de los Sagrados Corazones para atender las escuelas de niñas. Para las escuelas de niños –como hemos dicho– se recurrió a la experiencia de los Hermanos Cristianos de la Salle, a quienes encargó la organización del sistema de educación primaria del país.

Una de las novedades introducidas por los Hermanos Cristianos fue la escuela organizada por grados, sistema por entonces desconocido en el Ecuador. Alfredo Espinosa Tamayo (1914-1986), acucioso observador del

---

13 Como una especie de remanente de la mita colonial, el «trabajo subsidiario», instaurado en 1825, consistía que la mano de obra indígena estaba obligada a entregarse al Estado, para la realización y mantenimiento de obras públicas.

sistema educativo ecuatoriano de inicios del siglo XX, nos da cuenta de este hecho:

Puede señalarse que la escuela graduada tal como hoy se comienza a organizar en el Ecuador fue establecida por primera vez por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, pues sus escuelas se componían de seis clases o grados distintos de enseñanza, cada uno regido por un profesor. Aún hoy los métodos seguidos no son otros que los que aquellos empleaban y que con ligeras modificaciones siguen los actuales maestros, discípulos directos de los miembros de aquella congregación educacionista (p. 110).



Hermanos de las Escuelas Cristianas de la Salle en el Ecuador Ca. 1870-1880  
Fuente: Archivo Nacional de Fotografía, fondo Dr. Miguel Díaz Cueva.

Se trató de una innovación - para utilizar términos de hoy- que fue bastante a la par de los cambios mundiales en educación, pues como recuerda Chervel (1988), hasta 1850 la gran mayoría de escuelas francesas se componían de una clase única, en donde se podía encontrar una variación de hasta doce años en el rango de edades de los alumnos. Con la división en clases, la edad se constituyó en el criterio principal de repartición entre los distintos grados o niveles. La consolidación de este sistema no se conseguiría sino hasta inicios del siglo XX.

Otra novedad más que llegó con los Hermanos Cristianos fue la amplia producción de textos escolares propios (nacionales), escritos para una diversidad de materias. En este empeño editorial brilló con luz propia la figura

del cuencano Miguel Febres Cordero, mejor conocido como el Santo Hermano Miguel<sup>14</sup> (canonizado en 1984 por el Papa Juan Pablo II). Su producción fue tan renombrada que sus textos no solo llegaron a ser los más utilizados en el Ecuador, sino que alcanzaron fama mundial, pues fueron empleados e incluso oficializados para su uso en escuelas de distintos países, a ambos lados del Atlántico. A este respecto, el profesor colombiano Javier Ocampo refiere:



Francisco Febres Cordero Muñoz,  
Hermano Miguel Ca. 1875-1880  
Fuente: Archivo Nacional de Fotografía,  
Fondo Dr. Miguel Díaz Cueva.

El Hermano Cristiano San Miguel Febres Cordero, conocido en la textología escolar como el autor de la colección G.M. Bruño, es considerado como uno de los autores de textos de más trascendencia en Hispanoamérica. Este escritor ecuatoriano fue conocido en las aulas escolares por sus textos de Aritmética, Geometría, Álgebra, Lenguaje, Español, Literatura, Religión y otros. Más de cincuenta textos escolares que se estudiaron en todos los países de Hispanoamérica, en España, Francia y en otros lugares el mundo (Ocampo, 2011, p. 18).

Ahora bien, en 1873 se publicó el Reglamento de Escuelas Primarias compilado por el Hermano Yon-José, visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador, y adoptado por el Supremo Gobierno para toda la República. El título resulta de suyo muy elocuente: en aquel año el sistema lasallano se oficializó para toda la República, a través del Reglamento, que no era sino una adaptación del célebre documento la *Conduit des Écoles Chrétiennes* escrito por el fundador de la orden, Juan Bautista de la Salle, y que

14 En su época de estudiante, el Hermano Miguel tuvo que padecer en carne propia los rigores disciplinarios del método lancasteriano. Terán (2015, p. 98) recoge la siguiente cita de un texto de 1913, al tiempo que apunta la descalificación que él hizo de este sistema, de cara a la ausencia de una autoridad docente: “Cumpliendo una ocasión su deber de monitor, tuvo Francisco que anotar, muy a pesar suyo, el nombre de uno de sus condiscípulos más molestos y atolondrados. Este por vengarse le dijo encarándosele. ‘Vendrá el día que me toque ser monitor, y entonces me la pagarás’. Presentósele en efecto la ansiada ocasión, y sin ton ni son, asentó entre los culpados a nuestro querido Panchito, el cual, sin replicar palabra, recibió la represión del maestro.

era considerado, por así decirlo, el vademécum pedagógico y educativo de la congregación a nivel mundial.

Revisemos ahora en qué consistía el sistema simultáneo y cuáles eran sus ventajas sobre el sistema lancasteriano.

De acuerdo con el Reglamento (1873-1988): “La enseñanza que se da a los niños reunidos en secciones, y que de estas; los unos estudian, mientras otra, recibe lección, es el método simultáneo” (p. 465). Pues bien, es importante señalar que quien daba la lección era el maestro, al que eventualmente ayudaban los alumnos más aventajados (monitores) a controlar el estudio de los grupos que se encontraban en ese empeño. También debe destacarse que, a diferencia de la escuela lancasteriana en la que un solo maestro se hacía cargo de un gran número de niños, en el sistema simultáneo los alumnos se dividían por grados, como vimos, cada uno bajo la tutela de un maestro.

Así pues, la gran ventaja del método simultáneo radicaba en la cercanía y el apoyo directo que los niños recibían del maestro, el gran ausente en la escuela lancasteriana. En efecto, varios pasajes del Reglamento de 1873 llaman la atención sobre la importancia de esta presencia, uno de ellos reza:

Las ventajas del método simultáneo son incontestables, sobre todo en una escuela numerosa, porque exigiendo que haya varios contra maestros, cada uno de estos tiene a su cargo pocas subdivisiones, y puede dar a los niños que las componen lecciones más largas, y tener con ellos cuidados más asiduos; y sobre todo, la ventaja más señalada de este método consiste en que debiendo el maestro estar frecuentemente en contacto con sus discípulos, les suministra los medios de desenvolver sus facultades intelectuales, puede estudiar su carácter e inclinaciones y formar sus tiernos corazones en la práctica de la virtud (p. 465).

De todas formas, recuérdese que una ventaja del sistema lancasteriano era que permitía cubrir la enseñanza de un alto número de alumnos, con los pocos profesores entonces disponibles. El sistema simultáneo, para poder aplicarse de acuerdo al manual y en observancia de las recomendaciones, requería de un menor número de estudiantes por cada clase, lo cual, en apariencia, no se correspondía con las condiciones del país. Sin embargo, los Hermanos Cristianos supieron adaptarse muy bien a la realidad del medio ecuatoriano de aquel entonces.

Los Hermanos Cristianos, no desafectos del sistema mutuo o monitorial y propietarios del sistema simultáneo o lasallano, comprendieron que las condiciones de la escuela ecuatoriana imponía la adopción de un sistema mixto, es decir, combinado

de los dos antedichos. Y así lo hicieron al hacer aprobar su Reglamento, en 1873, por el Supremo Gobierno de Gabriel García Moreno (Guevara, 1965, p. 91).

Así las cosas, los Hermanos Cristianos tuvieron que acudir a la enseñanza lancasteriana, diseñada aposta para la instrucción de grandes masas, pero al mismo tiempo, operaron cambios mediante la introducción de su sistema simultáneo, creándose esa especie de hibridación que recibió el nombre de sistema mixto. En palabras del propio Reglamento:

Si divididos los niños en secciones, como se ha dicho, se dan las lecciones alternativamente a cada una de ellas, y en vez de hacer estudiar a las otras, se les hace repetir lo que han aprendido y aun dar lecciones por medio de monitores, es el método mixto (p. 465).

Podemos imaginarnos que los preceptores tendrían que esforzarse más para atender a un mayor número de estudiantes, empleando menos tiempo en cada grupo de alumnos que el recomendado, pero sin confiarlos enteramente a monitores –sus ayudantes–, sino interviniendo personalmente en la dinámica enseñanza-aprendizaje.

SISTEMA LANCASTERIANO	SISTEMA MIXTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro solo se dirige a los monitores, para instruirlos</li> <li>- El monitor es protagonista del proceso</li> <li>- La autoridad de los monitores es menos respetada.</li> <li>- Los monitores tenían una preparación ad hoc, limitada a la lección diaria.</li> <li>- Las lecciones eran puramente repetitivas y memorísticas, dentro de una dinámica catequística.</li> <li>- No habían criterios de graduación en los niveles de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El maestro se dirige a todos los alumnos, divididos en grupos</li> <li>- El monitor solo es ayudante del preceptor principal.</li> <li>- La autoridad pedagógica del docente es más respetada</li> <li>- Los docentes –al menos lasallanos– tenían una vasta formación.</li> <li>- De acuerdo con la Conduite también había algún lugar para el razonamiento y el juicio.</li> <li>- La escuela se organizaba en clases graduadas.</li> </ul>

Los sistemas simultáneo y mixto también permanecían atados al memorismo, aunque asignaban algún lugar al juicio y al razonamiento de los niños. El control disciplinario era estricto, y la dinámica de premios y castigos seguía siendo la norma. De hecho, el Reglamento dedica varias páginas a dar indicaciones precisas sobre recompensas y penalizaciones, en función tanto de

la conducta cuanto del aprovechamiento de los discípulos. Como recompensas se mencionan los puntos de honor y ascensos de puestos, además de objetos como crucifijos de cobre, relicarios, medallas, rosarios, cuadros y estatuas de la Virgen y de San José, folletitos históricos y morales, etc. Entre los castigos estaban el descenso de lugar, aislamiento, permanecer de pie o en consigna, inscripción en el cuadro de confusión, tareas de reflexión, escribir cartas a los padres informándoles de las faltas, e incluso la expulsión. Se consideraba que los caracteres orgullosos y vanidosos debían ser merecedores de las penas más fuertes.

En suma, los sistemas lancasteriano y simultáneo, o más bien dicho, la hibridación entre ambos; el llamado sistema mixto, fueron los dos métodos más ampliamente divulgados en el Ecuador del siglo XIX. Ello, no obstante, no significa que otro tipo de propuestas pedagógicas hayan sido ignoradas en el país, pues aunque fuera de manera aislada y sin contar con mayor eco entre la generalidad de los maestros, unos pocos precursores ya conocían y practicaban los métodos de Pestalozzi, Herbart y Fröebel. Con todo, no fue sino durante las dos primeras décadas del siglo XX, cuando estos sistemas llegaron a ser oficializados y más ampliamente difundidos en el Ecuador.

### *La educación en el siglo XX*

El siglo XIX se cerró con una de las disputas más recordadas en la historia del Ecuador, en la que los bandos conservadores y liberales pugnaban por imponer su modelo social e ideológico al conjunto de la nación. El 1895 triunfó la Revolución Liberal, a cuya cabeza se colocó al general Eloy Alfaro. Perdieron, pues, su tradicional hegemonía los grupos conservadores y clericales, la que les había pertenecido desde los tempranos tiempos coloniales. En el campo educativo, la secularización de la enseñanza fue uno de los propósitos principales del liberalismo, y a la consecución de este fin, desde 1901 el general Alfaro dio inicio a la fundación de los Institutos Normales Pedagógicos que es donde se formarían los nuevos maestros laicos. Para la puesta en marcha de los Normales, se contrataron distintas misiones pedagógicas extranjeras. Por otra parte, la Constitución de 1906 sancionó el laicismo de la educación de manera definitiva, hecho que contó con la férrea oposición de la Iglesia Católica, representada entonces por uno de nuestros mayores historiadores; el arzobispo Federico González Suárez<sup>15</sup>.

En la primera etapa del Normalismo se operó una propuesta por colocar al modelo pedagógico de Pestalozzi en un sitio central y desde temprano se buscó hacerlo extensivo tanto a las escuelas como a los colegios del país. Un informe de

---

15 Mayor de desarrollo del tema, en: Brito, J.C. (2018) Federico González Suárez y Fernando Pons en el escenario de disputa por la educación laica en el Ecuador. Quito: Revista Pueblos Indígenas y Educación, N° 65.

1903 de Alejandro Durán, gobernador de la provincia del Carchi, así lo permite vislumbrar:

Desde Octubre 1° del mes anterior quedaron completamente organizados los colegios de ambos sexos de Instrucción Secundaria de esta ciudad, estableciéndose en ellos con rigurosa disciplina el método pestalozziano-moderno, el cual está dando magníficos resultados prácticos [...] Estos planteles sufren una oposición sistemática por parte del elemento conservador-clerical, como toda reforma que impone el progreso y las necesidades de la Patria, Oposición que ha llegado hasta el pasquín y la calumnia (Informe Ministerial 30 de mayo de 1903. p. 91).

Dicha oposición nada tenía que ver con la implementación del sistema pestalozziano como tal, sino con el viraje secularizante que poco a poco iba operándose sobre el timón de la educación. Visto desde el prisma conservador, la educación debía establecer “la base de la verdadera civilización o sea la práctica de los preceptos de la Religión Cristiana”, (Moscoso, 1922, p. 129<sup>16</sup>). Antropológicamente, se concebía al educando como un ser naturalmente dominado por malos instintos; la educación debería tener entonces un fin correctivo, para encaminarlo por la recta senda del bien. Y a decir de González Suárez (1906), tan solo la educación cristiana así lo podría conseguir:

Solamente la religión cristiana con su influjo divino, puede domar los instintos malos del hombre: en nosotros hay mucho de bestia, de fiera. La mano santa de Jesucristo es la única que puede amansarnos, transformarnos: cuando mediante una educación de veras cristiana, esa mano bendita, esa mano prodigiosa, pasa sobre nosotros, al contacto de esa mano santificadora, nuestros instintos fieros se suavizan, y todo nuestro ser se siente regenerado (p. 20).

A ojos de los liberales las cosas se veían de distinta manera. Fernando Pons, en respuesta a la Pastoral del benemérito González Suárez, refiere la existencia de una moral laica, la que se desprende de la naturaleza y, como derivación directa de ella, del propio interior del ser humano.

Hay un libro más fiel y más sabio; más fiel y más sabio que la Biblia, más fiel y más sabio que la Iglesia, más fiel y más sabio que los Santos Padres. Es el único libro

---

16 En medio de la hegemonía de autores liberales que hicieron suya la redacción de los manuales de historia nacional, Leonardo Moscoso constituye una excepción con su obra: *Lecciones elementales de la historia general de la República del Ecuador*, escrita en clave conservadora. Naturalmente, los textos históricos de los HH.CC. también participan de esta vertiente, aunque en general se muestran muy asépticos en la emisión de juicios de valor.

que Dios ha escrito, no por obra e inspiración de nadie, sino por inspiración y obra de sí mismo: es el gran libro de la Naturaleza. En él se inspiraron los hombres para descubrir las leyes de la gravitación universal, para descubrir las leyes de la Química, de la Óptica, de la Acústica, del mundo físico en general. En él se inspiraron los hombres para descubrir las leyes del mundo moral. Por él se sabe que en el hombre se halla refundida esa misma naturaleza, cuyas leyes resume y condensa (Pons, 1907, p. 13).

En el espíritu del recién inaugurado positivismo ecuatoriano, Pons equipara los fenómenos físicos de la naturaleza con las leyes humanas de la moral; se trata a las claras de un monismo epistemológico por cuyo medio se buscaba tender un puente directo entre las Ciencias Naturales y las Sociales, a partir del único método omniabarcador y omnicompreensivo. También recoge una concepción metafísica de la moral, muy a tono con los lineamientos del 'espiritualismo ecléctico y krausista' que, de acuerdo con Roig, se hallaba ya instalado en el Ecuador, de la mano sobre todo de José Peralta, ministro de Educación del régimen liberal, para quien: "el hombre descubre en sí mismo las leyes morales, como descubre las lógicas" (Roig, 2013, p. 99). En suma, estas doctrinas señalaban un cambio de coordenadas en la concepción antropológica del educando: inspirado en Rousseau, Pestalozzi veía en el niño a alguien bueno por naturaleza; la educación, en consecuencia, debía permitir el florecimiento de sus virtudes innatas y naturales<sup>17</sup>, de una moral, en este caso laica, que se encontraba en su interior, y que era necesario hacer germinar.

En pleno momento coyuntural de luchas políticas e ideológicas, las contradicciones entre los bandos conservadores y liberales se exacerbaban al máximo. Los primeros tachaban a estos de extremistas y jacobinos, mientras que los segundos llamaban a aquellos ultramontanos y oscurantistas, opuestos a todo progreso. Pero la verdad es que ni los conservadores eran completamente refractarios a los cambios finiseculares; ni los liberales sostenían una posición absoluta de irreligión, pues "no se conoce de ningún pensador ecuatoriano que haya fundamentado los principios del laicismo en el ateísmo, como no existen liberales ateos sino solamente anticlericales" (Villamarín, 2011, p. 21).

García Moreno, máxima figura del conservadurismo ecuatoriano, fue a la vez uno de los principales artífices de la modernización del Ecuador, manteniéndose en estrecho apego y alianza con la Iglesia Católica. Para la realización

---

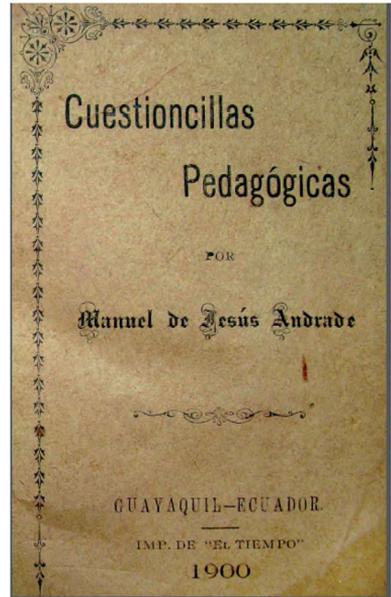
17 Con todo, Pestalozzi era menos optimista que Rousseau, pues pensaba que en los fueros internos del ser humano también existen impulsos negativos. La educación, antes que correctiva, debería abonar las bondades del espíritu humano, para hacerlas aflorar sobre cualquier otro impulso.

de su proyecto social, no obstante, sometió a cruenta represión a aquellos que se desviaban de los causes de lo que él, entendía por orden y bien.

### *Los sistemas de Pestalozzi y Fröbel*

La primera misión pedagógica extranjera, de origen norteamericano, tuvo un éxito poco menos que modesto dada la inadaptación mutua entre los profesores protestantes y una sociedad católica recientemente sacudida por los rápidos cambios que el liberalismo trajo consigo. Así las cosas, el Gobierno resolvió probar con profesores colombianos y españoles, más cercanos y afines a nuestro medio en lo religioso, lingüístico y cultural. Manuel de Jesús Andrade y el catalán Fernando Pons fueron dos insignes representantes de la misión colombiana y española, respectivamente. En nuestro país, ambos publicaron obras sobre pedagogía y didáctica (entre otros temas) con las que se formaron las primeras generaciones de docentes laicos en el Ecuador. En 1900 Andrade, dio a la imprenta su libro *Cuestioncillas Pedagógicas*. Lo propio hizo Pons en 1913, con su obra: *Metodología General*. Los dos autores portaban consigo un bagaje pedagógico pestalozziano (aunque no de manera exclusiva).

Hemos apuntado ya que las ideas pedagógicas de Pestalozzi fueron previamente conocidas y aún practicadas en nuestro país. Don Simón Rodríguez aplicó los sistemas de Pestalozzi y Fröebel en el colegio San Vicente de Latacunga. De igual modo, ya desde finales del siglo XIX, Daniel Enrique Proaño puso en práctica el sistema pestalozziano en el colegio de la Santa Infancia, bajo su dirección. En todo caso, el impacto de la doctrina pedagógica pestalozziana no fue mayor en nuestro medio. De ahí que en un informe de 1903, el Director de Estudios de Imbabura eleva a las autoridades centrales la siguiente información sobre los maestros de su provincia: "Nada saben ellos de observaciones proficuas en resultado para la enseñanza, nada de nuevos procedimientos, nada de nuevas formas de educación, y muchos ignoran hasta la existencia de Pestalozzi" (Informe Ministerial, 7 de junio de 1903. p. 101). Pero esta situación no se restringía tan solo a la Provincia de los Lagos, ya que como



Portada del libro de Manuel de Jesús Andrade

manifestaba el Ministro de Educación, José Peralta, en su informe al Congreso Nacional de 1900: “en las escuelas del Ecuador no se conocen siquiera los métodos intuitivos” (Informe Ministerial, 1903, p. 8).

El método intuitivo, propio del sistema pestalozziano, parte de un proceso inductivo en la dinámica de aprendizaje, el que a través de objetos concretos (por lo que también recibe el nombre de método objetivo) estimula la percepción sensorial del niño, para, a partir de ahí, conducirlo a su propio razonamiento. De este modo: “los niños, en la visión de Pestalozzi, se desarrollan de adentro hacia fuera, idea opuesta a la concepción de que la función de la enseñanza es llenarlos de información” (Ferrari; Jamil, 2005, p. 41). Dicho en palabras de Manuel de Jesús Andrade (1900):

Como su nombre lo indica, el método intuitivo es el que se emplea para enseñar la percepción clara (intuición) de las cosas o de lo que se enseña por medio de los sentidos, especialmente por el de la vista que por su perspicacia es el más inteligente. Y como la percepción se hace más clara y más fácil presentando el objeto o su imagen a la vista así se practica siempre que se puede, al método intuitivo se le da también el nombre de objetivo (p. 70).

Pons (1913), lo explica en los siguientes términos:

La intuición vale tanto como conocimiento sensible, esto es, conocimiento adquirido por el concurso directo de los sentidos [...] Si la enseñanza ha de ser viva, real, interesante, educativa, experimental y práctica, es preciso que sea intuitiva [...] mediante ella los niños aprenden a observar, a comparar, a establecer analogías y diferencias: en que mediante esto se provoca el desarrollo de las fuerzas superiores de la inteligencia (p. 87).

Para aplicar el método inductivo u objetivo, la pedagogía pestalozziana se apoyaba en las Lecciones de Cosas, consistentes en el uso de objetos externos (piedras, plantas, metales, telas, etc.) que generan aprendizajes sensoriales y experienciales (diríamos hoy, enactivos) que el niño, por medio de su sensación y vivencia, incorpora tanto a su mente como a la formación de su personalidad y valores. Pons, apunta que las lecciones de cosas no son sino una aplicación directa de la enseñanza intuitiva, “y consisten en lecciones dadas en presencia de hechos o fenómenos, objetos o cosas, con el fin de cultivar e ilustrar el espíritu de los discípulos, es decir, con el fin de suministrar toda la enseñanza escolar”. (Pons, 1913, p. 90). En este sentido, el pedagogo catalán trasciende el

concepto de cosas más allá de los objetos materiales, pues también nos habla de hechos o fenómenos de los cuales se podrían extraer lecciones.

Como ejemplos en *Lecciones de Cosas*, Pons apunta que un día tempestuoso podría servir para darse una explicación sobre el trueno, sobre el rayo y sobre la lluvia. O en un día en que los niños se mostraren conmovidos por haber presenciado la conducción de un criminal a la cárcel, convendría darles una lección sobre moral. Y en cuanto a un ejemplo más ‘cósico’, material, Manuel de Jesús Andrade (1900), refiere:

El objeto materia de la lección [por ejemplo una silleta], presentándolo a la vista, lo hará descomponer en sus partes, llamarlas por sus nombres, expresar el uso o utilidad de cada parte, [el nombre que se da al fabricante o manufacturero, etc., etc., hasta agotar todo lo concerniente al objeto, por propia observación del todo y de sus partes] Cuando crea agotado lo anterior, les hablará sobre las cosas que hayan visto en el camino para la ciudad o el campo, de los edificios, talleres, oficinas, etc. del lugar. Al describir un objeto les enseñará la forma, cantidad, tamaño, posición relativa, composición, color, sonido y demás propiedades que tenga y sirvan para caracterizarlo (p. 40- 41).

Así pues, además del uso de materiales objetivos en el aula, las salidas de campo fueron siempre una ocasión muy propicia para poner en práctica las lecciones de cosas. Uno de los rasgos más destacables de esta teoría y praxis pedagógica, fue que se interpeló el valor educativo del memorismo libresco, que fuera tan característico tanto a la educación colonial como al sistema lancasteriano, y del que tampoco escapó el sistema simultáneo (devenido mixto en el Ecuador). Por eso, otra característica de los maestros de esta generación –seguidores de Pestalozzi– fue su preferencia por las lecciones orales, en el empeño por liberarse de las ataduras que les imponía el libro de texto<sup>18</sup>.

Esta vez, se proponía despertar la inteligencia de los niños mediante el uso del diálogo, de los sentidos, del razonamiento lógico y la vivencia experiencial. También se llamaba la atención sobre la necesidad de impartir conocimientos prácticos, útiles para la vida y la acción. En el mismo informe de 1900 que hemos recogido líneas atrás, el Ministro Peralta reclamaba reformas en esta dirección:

Las naciones adelantadas, con justicia, han desechado la instrucción meramente intelectual y especulativa y han fundado todo su engrandecimiento y prosperidad

---

18 Mayor desarrollo del tema, en: Brito, J.C. (2016), “El uso de textos escolares o la opción por la oralidad en la enseñanza. Estudio sobre el caso ecuatoriano en el período de transición liberal”. *Revista Oralidad-es* N° 3.

en la filosofía positiva, en las ciencias experimentales y de aplicación inmediata, en fin, en los conocimientos útiles y prácticos (Informe Ministerial, 1903. p. 2).

Se menciona, pues, la necesidad de aclimatar la filosofía positivista a nuestro medio. En este sentido, Roig (2013), apunta que Fernando Pons junto con Belisario Quevedo fueron los pioneros en difundir y defender la doctrina positivista desde sus trabajos. Quevedo operó en un campo más puramente filosófico, en tanto que Pons llevó el sistema comptiano a la escuela y a los Institutos Normales, en lo que pasó a llamarse Normalismo o Positivismo Pedagógico.

Un interesante informe de Adonías Bravo, director de la Escuela Fiscal de Niños de Tulcán, nos da cuenta de la práctica efectiva en un centro escolar de los modelos educativos que se venían aplicando en el Ecuador desde el arribo de los Hermanos Cristianos, pues la instrucción directa del maestro –iniciada con el método simultáneo– convivía junto a las estrategias propias del método intuitivo. Leemos:

Para el trabajo con los niños se emplea el ‘sistema simultáneo’, o modo, como lo llaman algunos pedagogos, que consiste en enseñar directamente por el maestro a varios niños a un mismo tiempo, por medio de conversaciones sencillas y amenas, empleando la forma y los procedimientos adecuados al estado de los educandos y a la naturaleza de cada materia. Teniendo en cuenta este último principio, para la transmisión de los conocimientos se hace uso de los métodos inductivos y deductivos, analítico y sintético, en los cuales están incluidos todos los procedimientos y todas las formas de enseñanza, alcanzados hasta el día de hoy por los adelantos de la Pedagogía moderna [...] Sin descuidar un instante el desarrollo armónico de todas las facultades del hombre, punto capital de una buena dirección, ‘la enseñanza se da en la Escuela oralmente’, en lo posible, ‘intuitiva’ y de modo netamente práctico, siguiendo en toda materia el principio pedagógico de ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido, de la práctica a la teoría, de lo empírico a lo racional, de la idea a la palabra [...] La enseñanza de lectura y escritura combinadas se da por medio de sonideo y silabeo, infundiendo en la mente de los niños los sonidos antes que los signos, las ideas antes que las palabras (Informe Ministerial, 1906. pp. 30- 31).

En cuanto a la influencia de la pedagogía froebeliana en el Ecuador, es probable que su famosa y cándida institución, el Kindergarten, haya sido ensayada como experiencia pionera por don Simón Rodríguez, pues “la tradición nos asegura que hasta fundó un jardín de infantes, estableciéndose en el Colegio de San Vicente la enseñanza parvularia, la escolar y la secundaria, en camino hacia la superior” (Guevara, 1965, p. 99). Sea como fuere, sabemos

a ciencia cierta que la primera fundación del Jardín de Infantes –sostenida en el tiempo y de amplia difusión posterior– fue obra del franciscano Luis Vicente Torres, quien en su texto de 1908, *Manual del kindergarten*, señala al año de 1901 como el de su implantación en el Ecuador. Tan exitosa resultó su experiencia que la institución se hizo merecedora del beneplácito y la evaluación positiva del Gobierno: “El ‘Jardín de Infantes’, plantel primario que funciona conforme a los mejores métodos pedagógicos, es digno de recomendación. El director y fundador de ese establecimiento, Luis Vicente Torres, merece, por su constancia y entusiasmo, una mención especial” (Informe Ministerial, 1905. p. 59).

### *La educación indígena desde los tiempos del liberalismo*

Desde temprano, la incorporación del indígena al conjunto de la nación se asumió como un problema de orden ‘civilizatorio’, y la escuela se perfiló como uno de los medios para viabilizar su solución. En este sentido, ya en 1871 el gobierno conservador de García Moreno creó la Primera Escuela Normal para maestros indígenas, lamentablemente de corta vida y escaso impacto. En tiempos del liberalismo se tomó una medida similar, una vez que en agosto de 1895 un decreto especial disponía la apertura de escuelas especiales para la educación indígena, cuestión sobre la que se volvió a insistir en 1912, al crearse una sección especial al efecto en el Instituto Normal de Varones de Quito. En pro de la mayor difusión territorial de escuelas indígenas, en 1906 se instituyeron las llamadas Escuelas Prediales, que debían funcionar en las haciendas donde los propietarios pudiesen reunir veinte o más niños de entre sus jornaleros y dependientes. Ossenbach (1996), no obstante, repara en una gran paradoja esta medida:

Lo más significativo y contradictorio del liberalismo, sin embargo, fue la vinculación de la enseñanza del indígena a la institución del concertaje, ya que se asignó a los propietarios de las haciendas el deber de velar por la asistencia de los niños indígenas a las escuelas, y en caso de no existir una escuela cercana, el patrón debía establecerla gratuitamente en su propiedad (p. 79- 80).

Aunque los artífices del liberalismo buscaron implantar un modelo de estado centralista, lo cierto es que dificultades de orden material y administrativo terminaron por conceder un importante espacio a un sistema descentralizado y de decisiones a nivel local, pues como refiere Terán (2015), las municipalidades asumieron un importante papel en el sostenimiento del sistema educativo. Pero en el caso de las Escuelas Prediales las cosas fueron todavía más allá, pues el Estado delegó a manos de los hacendados la educación de los niños indígenas, aunque sometidos a la supervisión de los directores de

estudios de las provincias. En suma, ni Estado ni municipalidades; el concertaje, sistema precarista de sujeción de los indígenas a los señores de la tierra<sup>19</sup>, fue la institución en cuyas manos se encargó el funcionamiento de las Escuelas Prediales. Las relaciones caciquiles y clientelares características del sistema hacendatario llevaron a la contratación de maestros funcionales a los intereses de los propietarios, con escasa o nula formación. De ahí que su labor se asemejase más a la del capataz que a la del maestro; Alfredo Boda, crítico de estas escuelas, lo retrataba en forma muy patente en una obra de su autoría en 1934:

Si la preparación del maestro predial es nula, nula será su labor. Su presentación en la clase inspira desconfianza y miedo en los alumnos: vestido en traje de montar, con su foete a la mano, sañudo y fierro, autoritario y despótico, todo delata en él, al amo sirviente y no, al maestro. Su voz cavernosa y destemplada, buena para infundir ardor en la cosecha o para arrear una partida de ganado, inspira en los alumnos tímidos un temor como truenos retumbantes (p. 9).

En todo caso, las Escuelas Prediales fueron muy escasas<sup>20</sup>, y lo común era que la mayor parte de niños indígenas no recibiesen escolaridad alguna.

Dentro del movimiento del normalismo para la formación docente, por iniciativa del profesor Reinaldo Murgueytio, en 1937 se fundó la Escuela Normal Rural de Uyumbicho para la preparación de maestros indígenas. Murgueytio se inspiró en el modelo de la Escuela Normal Warisata de Bolivia, y fue el primero en preparar textos bilingües para la escuela rural, entre los que destaca la recordada revista *Yachay Huasi*. La práctica de los estudiantes y la cercanía con la tierra fueron muy importantes dentro del modelo pedagógico del Normal de Uyumbicho, pues:

Cada estudiante tenía que cultivar un lote de 1000 metros cuadrados de tierra, cuyo producto le ayudaba a subsistir. El modelo de escuela que se trató de

---

19 Relata un texto escolar de historia de 1929: "Para asegurar la permanencia del indio, se le adelantaba dinero, que jamás alcanzaba a pagarlo, de tal modo que la deuda se transmitía de padres a hijos. Así nació el Concertaje" (Uzcátegui, 1929, p. 116). Por medio de esta institución –originada en una Cédula Real de 1601– los indígenas quedan irremediabilmente atados a las haciendas por diversos mecanismos; entre ellos estaban los llamados «suplidos», esto es, adelantos de dinero que nunca se lograban saldar sino que, al contrario, iban acumulándose en permanencia. Además, los víveres por lo general se expedían –y fiaban– en las «tiendas de raya» de las haciendas, a precios inflados. Las deudas que un concierto contraía con el patrón eran heredadas por sus hijos, quienes quedaban obligados a saldarlas, y por tanto, a permanecer en el servicio de la hacienda de manera indefinida.

20 Ossenbach, (1996, p. 81- 82) apunta que en 1928 se registraban 83 Escuelas Prediales; en 1931 eran 76; en 1933 apenas 65; y en 1935 eran 69.

implantar era la “escuela granja”, donde los niños también disponían de pequeños terrenos y hacían con el maestro prácticas de cultivos y experimentos agrícolas (Abram, 1992, p. 56).

Para Murgueytio la reivindicación social del indígena pasaba, sí, por la educación, pero no solo, pues a la par tendría que efectuarse una reforma agraria que restituyese la propiedad de la tierra a quienes la trabajaban. En este sentido, su visión trascendía la de aquel determinismo pedagógico que identificamos en los primeros ilustrados quiteños, en las postrimerías del período colonial.

### *Las misiones pedagógicas alemanas y la pedagogía Herbartiana*

La experiencia con las misiones pedagógicas colombiana y española fue más positiva en comparación con la misión norteamericana. Su aporte intelectual, metodológico, editorial y su propia acción práctica ayudaron a la difusión de la enseñanza intuitiva y a la instauración del laicismo en el Ecuador. Sin embargo, ambas adolecían de un punto débil en lo que atañe a la organización de un sistema educativo estructurado y reglado. De acuerdo con la autorizada opinión de Espinosa Tamayo (1914), el normalismo anterior a 1914:

No ha sido sino un simulacro de lo que debían ser en realidad. La misma falta de plan de estudios, de programas, de horarios y de reglamentación interna que en las demás escuelas públicas, además de muchas otras deficiencias que sería largo enumerar, el caso es que de esos establecimientos apenas ha salido un centenar escaso de profesores normalistas (p. 116).

El hecho que después de trece años de funcionamiento los normales no hayan graduado más que a un centenar de maestros, demuestra a las claras que su impacto fue bastante modesto. De cara a esa realidad, en 1914 el Ministro de Educación, Luis Napoleón Dillón, resolvió contratar a pedagogos alemanes para hacerse cargo de estos institutos de formación docente. Tras las negociaciones respectivas que fueron celebradas en Hamburgo, en el mismo año de 1914 se trasladó al Ecuador el grupo de profesores normalistas encabezados por Augusto Rubbel, a quien seguían cinco colaboradores más: Walter Himmelmann, Otto Scharnow, Franz Warzawa, Elena Sohler y Eleonora Neuman. Más allá de las diferencias culturales (en un inicio también lingüísticas), entre el profesorado alemán y el alumnado ecuatoriano se llegó a establecer una muy buena relación.

Las esperanzas depositadas en los pedagogos alemanes respecto a la organización del sistema educativo no resultaron vanas, pues puntualmente se

encargaron de elaborar programas, planes de trabajo, horarios y materiales didácticos. Otro tanto se verificó a nivel organizativo dentro del aula:

Del desorden y la falta de método en la lección se pasó a una lección organizada científicamente, a una lección modelo que impedía la improvisación en la clase, que obligaba al maestro a preocuparse por organizar un plan racional y sugestivo de trabajo para los alumnos (Gómez, 1993, p. 68).

Esta forma de hacer docencia respondía a la aplicación del modelo fundamentalmente herbartiano con el que trabajaron los profesores alemanes<sup>21</sup>. No es que las ideas pedagógicas herbartianas llegaran por primera vez al país con esta misión, ya que los educadores precedentes –a quienes se ha hecho mención– las conocían y en cierta medida las practicaban. Pero esta vez, Herbart y sus doctrinas ocuparon la centralidad de la enseñanza, produciéndose como consecuencia encuentros y desencuentros con los maestros que habían adherido preferentemente a Pestalozzi.

Además de la organización bien estructurada del sistema educativo, otros aportes de los pedagogos alemanes fueron: la mayor divulgación de la filosofía de la educación herbartiana y como derivación directa de ella, el uso de la psicología aplicada en la enseñanza; recuérdese que Herbart fue pionero en este campo a través de su filosofía del funcionamiento de la mente. De manera aplicada, también se llegaron a practicar la metodología general y las metodologías especiales a cada disciplina. Por otra parte y como punto muy destacado, se puso énfasis especial a la práctica de los estudiantes a través de las escuelas anexas a los institutos normales. En el normal de señoritas Manuela Cañizares, además de la escuela, también se implantó un kindergarten, con lo cual la pionera iniciativa de Luis Vicente Torres encontró continuidad.

Aunque desde 1914 el grupo de maestros liderados por Rubbel ya inició la aplicación del sistema herbartiano en los institutos normales, su presentación oficial en el país tuvo lugar durante la Primera Conferencia Pedagógica Nacional de 1916, evento en el que, además de dar a conocer la nueva propuesta pedagógica al profesorado nacional, también se presentó el Reglamento de Régimen Escolar, así como los planes de estudio para las distintas clases de escuelas primarias, los que previamente habían sido ensayados en los institutos normales. Sin tardanza, el gobierno oficializó el reglamento y el nuevo plan de estudios para las escuelas de todo el territorio nacional.

Ahora bien, si por un lado las misiones pedagógicas previas habían allanado el camino a las alemanas, por otro lado, la semilla dejada por aquellas

---

21 La lección herbartiana clásica estaba compuesta de cinco pasos formales: Introducción; Objeto; Presentación; Desarrollo y finalmente, Resumen y Aplicación.

supuso también una resistencia al proyecto de la pedagogía herbartiana, allá en los puntos donde esta friccionaba con el modelo intuitivo pestalozziano, para ese entonces ya ampliamente apropiado e identificado con la actividad de los primeros normalistas ecuatorianos.

Los maestros ecuatorianos presentaron desde el inicio resistencias a la reforma educativa en tanto la Misión Alemana puso en cuestión ciertas premisas básicas del ideario docente, que desdibujan el estatuto público por ellos adquirido y su influencia sobre la enseñanza primaria, aspectos ambos vinculados a la experiencia derivada del ejercicio de la enseñanza intuitiva (Terán, 2015, p. 232).

Así pues, más allá de los puntos de encuentro entre Herbart y la enseñanza intuitiva, también existieron algunas divergencias, las que se hicieron manifiestas con la presencia de la misión alemana. En este sentido, el rol central del maestro en tanto y en cuanto guía principal del proceso de enseñanza fue puesto en cuestión por Rubbel durante la conferencia de 1916, responsabilidad que él asignaba a la familia –por encima del Estado y los preceptores– en el proceso educativo de los niños. A más de ello, Terán también menciona que otros puntos de desencuentro fueron la inclusión tardía en el currículo (en el 5 y 3 grado respectivamente) de materias importantes como Geografía y Lugar Natal, lo que no se convenía con el precepto de la enseñanza intuitiva de integrar distintos aprendizajes desde los primeros niveles, a través de las lecciones de cosas. Otro desacuerdo tuvo que ver con el desplazamiento de la intuición por el de la reflexión y la abstracción conceptual, tendientes a favorecer una enseñanza más disciplinar y formal de las asignaturas. Todos estos cambios vinieron a subvertir los saberes y las prácticas de los maestros intuitivos, cuya preparación, a diferencia del docente formal y disciplinar herbartiano, se caracterizaba por un enfoque más bien generalista.

De todas formas, la enseñanza intuitiva (que tuvo un importante eco en las páginas de la revista *El Magisterio Ecuatoriano* fundada en 1917) convivió con el modelo herbartiano practicado por los normalistas alemanes, quienes poco a poco fueron forjándose un nombre y ganando un sitio de prestigio en el sistema educativo ecuatoriano.

Los mismos normalistas, establecen diferentes grupos de preceptores, clasificándolos con relación a la época en que hicieron sus estudios y alcanzaron el título correspondiente.

Es claro que el factor fundamental que ha producido semejantes diferencias, se refiere a la composición del personal docente que actuó en cada una de las épocas que se tiene por características.

La organización actual, sistemática y con mucho de científica, arranca en 1914, año en que empezó a trabajar la misión alemana pedida por el entonces Ministro de Instrucción Pública, señor Luis N. Dillon (Informe Ministerial, 1922 p. 58).

Gómez (1993), refiere que para discutir las Reformas al Plan de Estudio de las Escuelas Elementales y Medias, en 1922 se reunió en Guayaquil la Segunda Conferencia Pedagógica Nacional, evento al que fueron invitados a participar los mejores egresados del Normal Juan Montalvo. Esta participación refleja la apropiación del modelo herbartiano por parte de los maestros ecuatorianos, graduados con los pedagogos alemanes. Sin embargo, poco a poco se fueron escuchando voces de autocrítica respecto de la extrema rigidez formal del modelo de Herbart, y proponiendo reformas que tomaban en cuenta otros avances pedagógicos más recientes. Estas cuestiones fueron pertinentemente observadas por la II Misión Pedagógica Alemana<sup>22</sup>, la que llegó al país en 1922.

Ciertamente que la aplicación del método herbartiano tuvo un corto rango de aplicación en el país, limitándose a sectores urbanos y mejor atendidos por la actividad de los profesores normalistas. En la gran mayoría del territorio nacional los maestros permanecían ajenos a las reformas; la enseñanza memorística, libresca y de duro control disciplinario que eran las normas en la mayoría de escuelas y colegios. A todo esto, la falta de recursos imponía una sólida barrera al avance de las reformas, toda vez que los maestros padecían de urgentes necesidades materiales que la administración central no atendía como es debido.

Es, entonces, cuando ocurre una de las más contradictorias aventuras que han podido ocurrir con el maestro de la escuela ecuatoriana; pues, mientras se expande por todo el país una minoría reformista, predicando las teorías y el método de Juan Federico Herbart, se encuentra con que una terrible racha de abandono y miseria, desmoraliza y deprime las filas del magisterio. Provincia hay en donde no se paga “un año completo de sueldos”. Manuel J. Calle escribe, por esta época, un artículo conmovedor: “los maestros son –decía–, en estos tristes momentos, los representantes del hambre nacional”. Por cierto, el profesorado de la enseñanza secundaria y universitaria tampoco andaba, por el mismo tiempo, en condiciones muy envidiables. (Reyes, 1931, p. 276).

En este período de la historia nacional, llamado liberalismo plutocrático, se produjeron las condiciones internas y externas que desembocaron en la gran

---

22 Estuvo compuesta por 14 integrantes: Margarita Koschel, Isabel Arndt, Margarita Loest, Susana Stapf, Ruth Dod, Hugo Harbrecht, Luis Ruhl, Juan Hertrich, Pablo Huras, Francismo Koeper, German Muller, Francisco Gebharth, Oswaldo Peisker y Juan Pavel.

crisis económica que golpeó duramente al país, en la década de los veinte<sup>23</sup>. De ahí en más –afirma Reyes– las disensiones políticas que habían orbitado alrededor del tema religioso cambiaron de eje; la cuestión económica y social pasó a ocupar la centralidad del debate político, superándose la vieja disputa clericalismo versus laicismo.

### *La Escuela Nueva o Escuela Activa*

La meticulosa organización del sistema educativo ecuatoriano que corrió por cuenta de la primera Misión Pedagógica Alemana, elogiada por una parte, a la larga no escapó a las críticas que señalaban la extrema rigidez del modelo herbartiano, pues de cierto modo maniataba la espontaneidad y la libertad del maestro. Esa misma rigidez también se hacía manifiesta en el formalismo y el fuerte énfasis disciplinar que se imprimió en la educación, lo cual desembocaba en un intelectualismo a menudo estéril y poco práctico a las condiciones del país. Estas pertinentes críticas encontraron eco entre los miembros de la Segunda Misión Pedagógica Alemana que, adhiriéndose a una posición de corte más bien neoherbartiano, mostraron una actitud abierta hacia la influencia de otras pedagogías por entonces de vanguardia. Se amplificaban así en nuestro país los ecos del movimiento internacional de la llamada Escuela Nueva.

Y si decimos que dichos ecos se amplificaban, es porque las primeras voces que anunciaron la llegada de la Escuela Nueva la dieron varios maestros ecuatorianos sedientos de reformas. Sonia Fernández (2013) identifica los primeros orígenes del movimiento en la vanguardia intelectual del magisterio ecuatoriano de la época, representada por los nombres de Emilio Uzcátegui, Leonidas García, Leopoldo N. Chávez, Abelardo Flores, César Silva, Luis R. Bravo, Manuel Utreras, César Mora, Fernando Chávez, Ernesto Guevara, Reinaldo Murgueytio y Gonzalo Abad. La Escuela Nueva fue en realidad un

---

23 La gran guerra mundial produjo la retracción de las exportaciones tradicionales del Ecuador, productos de cuyo consumo podían prescindir las grandes potencias en situación de conflicto (i.e. cacao, sombreros de paja toquilla). Al mismo tiempo, con el fin de evitar que el oro ecuatoriano fugase hacia las naciones beligerantes, el Gobierno decretó la llamada «Ley moratoria» que impedía la convertibilidad de la moneda (cambiarla contra oro). Si bien la medida tenía carácter emergente y temporal, con el fin de la guerra no vino el fin de la Ley moratoria, que siguió vigente en el país. La banca privada (no existía por entonces el Banco Central) inició una enorme emisión de dinero inorgánico, cuya consecuencia fue la devaluación del sucre, o lo que da igual, una galopante inflación. La tensión social subió de tono hasta la triste jornada del 15 de noviembre de 1922, en que la multitud de obreros y campesinos que protestaban en Guayaquil fue dispersada a balazos por el ejército, dejando como resultado cientos de muertos y heridos en las calles y la ría del Puerto Principal. El período plutocrático concluyó en 1925, con la llamada «Revolución Juliana».

variopinto movimiento internacional que reunió ideas y corrientes pedagógicas de distintas geografías y de distinto signo, pluralidad en la que sin embargo, encontramos algunos puntos en común. El paidocentrismo es uno de ellos, es decir, el énfasis puesto en el niño como sujeto y constructor de su educación, más bien que agente pasivo, mero receptor de las enseñanzas del maestro. La actividad y la enseñanza vital es otro rasgo en común al movimiento; el trabajo del niño se colocó en un sitio central, cuestión que también portaba consigo una buena dosis de ADN utilitarista, pues varios fueron los llamados a instaurar una educación práctica, útil al desarrollo industrial, agrícola y comercial. Además del aula, las propuestas de actividad y trabajo encontraron espacio en los talleres, la labranza del campo y espacios al aire libre. Asimismo, la psicología aplicada a la educación –Piaget a la cabeza– se consideró como una de las principales aliadas del maestro.

Fernández resalta que otras aliadas fueron la medicina, el higienismo y la actividad física, las que vinieron muy a tono con las intervenciones del Estado por la mejora y regeneración de la población ecuatoriana. Al mismo tiempo, en virtud de las dinámicas económicas y políticas del período, el país era escenario de la emergencia de grupos sociales como las clases medias y obreras, espacio en el que muchos maestros asumieron conciencia proletaria y se mantuvieron cercanos a los movimientos socialistas; una de las fuentes de su creciente preocupación por la llamada cuestión social.

Pues bien, en aplicación de algunos de los modelos escolanovistas, al poco tiempo del arribo de la nueva Misión Alemana ya se visó implantar la llamada Escuelas del Trabajo popularizada por el alemán Georg Kerschensteiner, en cuya propuesta los libros y los cuadernos eran reemplazados por los talleres de manualidades, los laboratorios o los sembríos, pues se trata de aprender haciendo antes que memorizando. Los primeros indicios de esta reforma los encontramos en el Informe Ministerial de 1923, en el que ya se anunciaba la pronta práctica de la Escuela del Trabajo, a ser implantada por los 14 nuevos normalistas alemanes.

Han trabajado con entusiasmo e interés, nos han traído, en vivo, las nuevas teorías que en Europa predominan después de la gran guerra, las más modernas orientaciones y doctrinas, con fervor y convencimiento, tratan de implantar, en cuanto fuere posible, los principios proclamados por la escuela del trabajo o escuela de la acción (Informe Ministerial, 1923 p. 48-49).

Este utilitarismo se avenía muy bien con la pedagogía pragmática de John Dewey, que contribuyó a superar el intelectualismo herbartiano, pero por otro, podría resultar meramente útil a la maquinaria productiva, en caso de llegar a descuidar otros fines y valores de la educación. Esta cuestión fue observada y

criticada por varios maestros cercanos a los movimientos sociales y al naciente socialismo ecuatoriano.

Un sitio central en el movimiento lo ocuparon las ideas pedagógicas del belga Ovide Decroly, con los centros de interés la eficiencia del proceso educativo se colocó en el respeto por las necesidades, aspiraciones e intereses de los niños. Asimismo, con la idea de globalización ganó protagonismo la consideración de que el pensamiento del niño no es analítico sino sintético, esto es, el niño percibe el todo completo y no las partes. La aplicación de estas ideas encontró espacio, por ejemplo, en el método de lectura ideo-visual, el que vino en reemplazo del viejo y tradicional silabeo. Teodoro Alvarado Olea, Ministro de Educación en 1938, nos da cuenta de este hecho:

Desde años anteriores en un gran número de escuelas en cada provincia se ha iniciado la práctica de métodos nuevos. La práctica de los Centros de Interés en los primeros grados de las escuelas y de la Globalización de la enseñanza, en los últimos, está generalizándose. No se trata ya del simple ensayo o experimento, sino de un método de trabajo escogido por los maestros más destacados, convencidos de sus efectivos éxitos. [...] Hasta hace poco, el cambio de los métodos de Lectura y Escritura constituyó motivo de cierta novedad. En este momento, puede afirmarse que una considerable cantidad de maestros en la República ha conseguido el aprovechamiento de métodos tan avanzados como el ideo-visual, con apreciables resultados (Informe Ministerial, 1938, p. 22).

La adhesión oficial del magisterio ecuatoriano al movimiento de la Escuela Nueva tuvo lugar en el mes de mayo de 1930, durante el Congreso de Educación Primaria y Normal, celebrado en la ciudad de Quito. Uno de los protagonistas centrales del evento fue el famoso pedagogo suizo Adolphe Ferrière, quien como fundador en 1899 de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas (sustituida por el Bureau International de l'Éducation, en 1925) figuraba entre las cabezas del movimiento a nivel mundial. Las conferencias dictadas en el Congreso versaron sobre los siguientes temas:

Las Instituciones Pedagógicas Internacionales de Ginebra, la Psicología Genética, la Ley del progreso y la herencia, los tipos psicológicos, los Centros de Interés, la preparación de los profesores, la Educación Nueva (con película ilustrativa) y la formación del carácter. Esta última fue dedicada a los alumnos de los Institutos Normales (Informe Ministerial, 1930, p. 47).

El acento en los factores biológicos y psicológicos en el desarrollo educativo de los niños es evidente, lo mismo que el empleo del método decroliano. Fernández (2013), destaca que el psicologismo y el biologismo de la etapa

también hacían parte de los dispositivos que control social activados por las instancias estatales. La centralidad que por primera vez se colocaba en el niño, en principio loable, también tuvo una importante deriva hacia el control de la niñez y su ‘normalización’; de ahí que –entre otras cosas– se implantaron programas para atender a los niños ‘anormales’; aquellos que por sus condiciones de salud o conducta escapaban a los criterios establecidos de normalidad.

Pero más allá de lo hasta ahora expuesto, amplios fueron los esfuerzos por adaptar las diferentes propuestas de la Escuela Nueva en el Ecuador, al menos así nos lo permite vislumbrar el reporte que, sobre el Ecuador, recoge el Diccionario de Pedagogía de 1936, compuesto en Barcelona por Sánchez et al.

En la actualidad, una falange de educadores jóvenes trabaja en la implantación y adaptación de los nuevos métodos: trabajo por equipos, según Cousinet, centros de interés de Decroly, laboratorios Dalton Plan, método Winnetka, método de Proyectos, Método Montessori y de la Maisson des Petits. Hay honda preocupación en esta hora, de parte de autoridades y pedagogos, por aplicar y estudiar los principios de grandes maestros y filósofos: Decroly, Claparède, Dewey, Ferrière, Piaget, Bovet, Kerschensteiner, Patri, etc. (p. 970).

Del despliegue de este amplio abanico de propuestas pedagógicas, algunas lograron cristalizar mejor que otras en la práctica escolar en el Ecuador, al menos entre un seguramente no mayoritario grupo de docentes que se entregaron de lleno a su aplicación. De este hecho podemos hallar indicios en la evaluación realizada en 1951 por el recordado maestro Gonzalo Rubio Orbe, sobre el impacto de las reformas que de forma tan entusiasta fueran anunciadas hacía más de dos décadas atrás. Leemos al respecto:

La falta de medios y elementos, la falta de continuidad en la obra, la falta de apoyo y otros factores más determinaron que se abandonaran muchos ensayos, como el Plan Dalton, el Método de Proyectos. En cambio, Decroly, los Centros de Interés, la Globalización, la correlación de materias y otros aspectos más tomaron carta definitiva de naturalización (Rubio, 1951, p. 37).

El temprano protagonismo de la pedagogía decroliana seguramente fue la garantía de su conservación a lo largo del tiempo. Basta ojear las páginas de las revistas pedagógicas ecuatorianas de la época para tener una clara idea del prestigio que Decroly alcanzó en el magisterio ecuatoriano, aceptación que sin embargo no estuvo libre de algunas resistencias. Así, por ejemplo, en un artículo de 1933, Ernesto Guevara critica a un conferencista que calificaba al método del pedagogo belga de “sistema importado” y “sistema exótico a nuestro medio” (p. 218), pues asegura que en tales afirmaciones muchos maestros encontraban “un

apoyo para la ociosidad y un voto de censura para el trabajo”, (p. 218). Concede que el sistema no es aplicable al pie de la letra al medio ecuatoriano, pero afirma que tal pretensión no sería aceptable al mismo Decroly, pues de lo que se trata es de adaptar el modelo a distintos contextos. Muchos maestros, efectivamente, lograron capitalizar experiencias positivas en el medio ecuatoriano con el uso de este sistema.

En fin, directa o indirectamente, la influencia de la Escuela Nueva continúa presente en la formación de los docentes ecuatorianos. Nombres como los de Piaget, Montessori, Dewey, Decroly, etc., son familiares a los profesionales de la



Escuela de niñas y niños. Cuenca-Azuay Ca. 1890-1909  
Fuente: Archivo Nacional de Fotografía, fondo Dr. Miguel Díaz Cueva.

educación en el país hasta nuestros días. Muchos de los modelos pedagógicos del presente son deudores de las ideas de aquellos precursores de la Escuela Nueva, con las debidas adaptaciones que los nuevos paradigmas de la sociedad digital y del conocimiento requieren.

### *El legado de las misiones alemanas*

La formación del carácter de los futuros maestros fue una de las preocupaciones de las distintas misiones pedagógicas, cuestión que traía implícita la modelación de una determinada forma de identidad docente que, en adelante, habrían de asumir los normalistas. Se trata a las claras de la formación de un

tipo de habitus, término acuñado por Bourdieu (1992), en referencia al sistema de disposiciones duraderas y transferibles que estructuran las representaciones y las prácticas objetivadas de los sujetos sociales. Entre otras cosas, el habitus suscita una especie de personalidad común, que es identificable en la forma de ser de los individuos que conforman un determinado grupo.

En el caso de las primeras maestras formadas en los normales de Quito, Ana María Goetschel (2007), estudia como el propio cuerpo y las actitudes de las alumnas fueron sometidas a vigilancia, en el afán de formar maestras ejemplares. Por ejemplo, en sus actitudes corporales, las maestras laicas se mostraron a sí mismas como mujeres modernas, solventes, formales y dotadas de un sello de autoridad. Su vestido –menciona la autora– era traje sastre oscuro, con el pelo recogido en moño o corto, lo cual les daba un aire de seriedad y profesionalismo. Respecto a los profesores alemanes de la Segunda Misión, Gómez (1993), menciona: “el carácter riguroso y la seriedad con que realizaban su trabajo, se combinaba con la elegancia en el vestir”, (p. 85). Con todo, los testimonios recogidos por ambos autores citados, reflejan que si bien los maestros alemanes fueron serios y exigentes, por otra parte se mostraron comprensivos, empáticos y cercanos a sus alumnos. Según Gómez, la Segunda Misión Alemana tuvo mucho que ver con la formación del carácter del profesor ecuatoriano, sobremanera en lo que respecta a la enseñanza de hábitos, costumbres y amor al trabajo.

Bien es verdad que, la identidad docente que acabamos de esbozar responde con mucho a los cánones propios de la época, y que, además, se encontraba inserta dentro de un contexto urbano y al interior de un ambiente de formación intelectual (los normales). Hoy en día, es preciso generar nuevos referentes docentes, que más allá de los símbolos como el vestido o las maneras (sin querer decir que deban descuidarse) tomen como referencia la mística del trabajo, la curiosidad intelectual, el respecto y empatía por los alumnos que nos legaron las primeras generaciones de maestros profesionales del Ecuador. Los retos de hoy son distintos: la necesidad de innovación es mucho más acelerada. La cobertura educativa debe ser universal, sin descuidar la diversidad y la consigna de inclusión para todas y para todos, en pro de la construcción de una escuela comprensiva.

No debemos perder de vista el hecho de que aquí, en este mismo momento, estamos siendo protagonistas, actores y autores de una página histórica en la educación ecuatoriana y todos debemos contribuir a escribir un reglón de ella. Con esta página nos presentaremos y seremos juzgados por las futuras generaciones. En este sentido, es nuestro deber contribuir a la generación de nuevos referentes profesionales, de un renovado habitus docente, que se haga reconocible en los destellos de una sociedad innovadora, justa y solidaria, o lo que es lo mismo, de un futuro mejor.

## Referencias

- Abram, M. (1992). *El proyecto EIB 1985-1990. Lengua, cultura e identidad*. Quito: Abya-Yala.
- Andrade, M. (1900). *Cuestioncillas Pedagógicas*. Guayaquil: Imprenta de El Tiempo.
- Ayala, E. (1978). *Lucha política y origen de los partidos en Ecuador*. Quito: PUCE.
- Boada, A. (1934). "La escuela predial y la educación del indio". *Educación, revista del Ministerio de Educación Pública*. Quito: Talleres Tipográficos Nacionales.
- Brito, J. (2015). *El pueblo palta en la historia. Continuidades, transformaciones y rupturas*. Quito: Abya-Yala.
- Brito, J. (2016). "El uso de libros de texto o la opción por la oralidad en la enseñanza. Estudio sobre el caso ecuatoriano en el período de transición liberal". *Revista Oralidad-es*. (No. 3).
- Brito, J. (2018). "Federico González Suárez y Fernando Pons en el escenario de disputa por la educación laica en el Ecuador". *Revista pueblos indígenas y educación*. (No. 65). Quito: Abya-Yala.
- Chervel, A (1988). "L'Histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche" *Histoire de l'éducation*. (No. 38).
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Espinosa, A. (1914), (1986). "El problema de la enseñanza en el Ecuador". *El arielismo en el Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador. Corporación Editora Nacional.
- Fernández, S. (2013). *La construcción moderna de los maestros y la infancia en el Ecuador (1925-1948): "La cuestión social, la "escuela activa" y las nuevas ciencias humanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ferrari, M.; Jamil, C. (2005). *Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Garcilaso de la Vega, (1976), (1605). *Comentarios Reales de los Incas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Goetschel, A. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO/Abya-Yala.
- Gómez, J. (1993). *Las Misiones Pedagógicas Alemanas en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- González, F. (1903), (2011). *Historia General de la República del Ecuador*. Quito: Editorial JG.
- González, F. (1906). Primera Carta Pastoral del Ilmo. Sr. González Suárez sobre la Instrucción Laica. Quito: *El Mensajero, órgano de la Asociación de Señoras de la Prensa Católica de Quito*. (No 60).
- Guevara, D. (1965). *Vicente Rocafuerte y la Educación Pública en el Ecuador*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Guevara, E. (1933). Algunas anotaciones sobre la adaptación del sistema decroliano. *Antología Pedagógica Ecuatoriana*. Quito: Editorial Universitaria.
- López, R. (2003). *Cuenca, patrimonio mundial*. Cuenca: Monsalve Moreno
- Mead, M. (2006). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Moscoso, L. (1922). *Lecciones elementales de la historia general de la República del Ecuador*. Quito: Tipografía de la Prensa Católica.
- Murra, J. (1982). *El mundo andino, población, medio ambiente y economía*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ocampo, J. (2011). G.M. Bruño. San Miguel Febres Cordero. El Hermano Cristiano de los textos escolares. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.
- Ossenbach, G. (1996). La educación y la integración nacional del indígena en la Revolución Liberal Ecuatoriana (1895-1912). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio Nacional de México/UNED.
- Ossenbach, G. (2008). "La Educación". *Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. Madrid: Ediciones UNESCO/Editorial Trotta.
- Paladines, C. (1988). *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Quito: Corporación Editora Nacional.

- Pons, F. (1907). *Breves consideraciones sobre la enseñanza laica*. Quito: El Telégrafo.
- Pons, F. (1913). *Metodología general. Métodos, Formas, Procedimientos y Sistemas de enseñanza*. Quito: Imprenta y Encuadernación Nacionales.
- Reinoso, G. (2006). *Cañaris e Incas. Tomo I*. Cuenca: Gobierno Provincial del Azuay/Gráficas Hernández.
- Reyes, O. (1931). *Historia de la República. Esquema de ideas y hechos del Ecuador a partir de la emancipación*. Quito: Imprenta Nacional.
- Reyes, O. (1942). *Breve historia general del Ecuador, Tomo II*. Quito. Talleres Gráficos de Educación.
- RGI (1965), (1571). *Registro General de Indias*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.
- Rodríguez, S. (1988). Consejos de amigo dados al colegio de Latacunga. *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Carlos Paladines (compilador). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Roig, A. (2013). *Esquemas para una historia de la filosofía ecuatoriana*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Corporación Editora Nacional.
- Rubio, G. (1951). Las corrientes pedagógicas que han dominado en el Ecuador desde la fundación de los Normales. Quito: *Revista Ecuatoriana de Educación*. (No. 14).
- Salomon, F. (2011). *Los señores étnicos de Quito en la época de los incas. La economía política de los señorios norandinos*. Quito: Instituto Metropolitano de Patrimonio/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Sánchez, L., et al. (1936). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Terán, R. (2015). *La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)*. Madrid: UNED.
- Uribe, M. (1987). La estratificación social entre los protopasto. Miscelánea Antropológica Ecuatoriana. *Boletín de los Museos del Banco Central del Ecuador*: 6. Quito: Banco Central del Ecuador/Ediciones Abya-Yala
- Uzcátegui, E. (1929). *Historia del Ecuador. Texto para la enseñanza de historia patria*. Quito: Talleres Gráficos Nacionales.
- Uzcátegui, E. (1952). *La obligatoriedad de la educación en el Ecuador*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Vargas, J. (1978). *La evangelización en el Ecuador*. Quito: Gráficas Ortega.
- Villamarín, M. (2011). *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano II*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador/Corporación Editora Nacional.
- Yon-José. (1873), (1988). Reglamento de Escuelas Primarias compilado por el Hermano Yon-José, visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador y adoptado por el Supremo Gobierno para toda la República. *Pensamiento pedagógico ecuatoriano*. Carlos Paladines (compilador). Quito: Corporación Editora Nacional.

