

Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930*

Origins and problems of rural schools in Ecuador: 1870-1930

Origens e problemas da escola rural no Equador: 1870-1930

Milton Luna Tamayo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

Quito, Ecuador

mrluna@puce.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-6192-351X>

<https://doi.org/10.29078/procesos.v.n55.2022.3148>

Fecha de presentación: 29 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 7 de septiembre de 2020

Artículo de investigación



* El presente artículo es uno de los resultados del proyecto de investigación "Educación, Estado y sectores productivos. Historia de los proyectos de modernización e industrialización 1830-2017", realizado en la Carrera de Ciencias Históricas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).

RESUMEN

Este artículo constató que la limitada preocupación del Estado central por el fomento de la educación rural, en particular indígena, no solo se debió a la carencia de recursos o a la ineficiencia de la administración pública, sino a algo más profundo: a la decisión de las élites nacionales gobernantes de dirigir las prioridades de las políticas estatales a apuntalar la modernidad y construir la nación, excluyendo al mundo indígena y rural, fortaleciendo las ciudades y las clases medias, dos fenómenos que no solo se presentaron en el Ecuador sino en toda América Latina.

Palabras clave: historia del Ecuador, historia de la educación, modernidad, Estado-nación, Revolución Liberal, políticas educativas, siglo XIX.

ABSTRACT

The research concludes that the federal state's limited concern over fostering rural schooling, in particular educating indigenous peoples, stemmed not only from the shortage of resources or the inefficiency of government administration services, but also from more deeply rooted factors, namely, the decision of the country's ruling elites to focus the state's policy priorities on bolstering state building and modernization, thus excluding the indigenous and rural sectors and giving further impetus to cities and the middle class, two trends that emerged not only in Ecuador but also in Latin America as a whole.

Keywords: history of Ecuador, history of education, modernization, nation state, liberal revolution, education policies, nineteenth century.

RESUMO

O artigo constatou que a limitada preocupação do Estado central com a promoção da educação rural, em particular com a educação indígena, não somente se devia à falta de recursos ou à ineficiência da administração pública, mas também a algo mais profundo: à decisão das elites nacionais governantes de direcionar prioridades das políticas públicas para sustentar a modernidade e construir a nação, excluindo o mundo indígena e rural, fortalecendo assim as cidades e as classes médias, dois fenômenos que estavam presentes não apenas no Equador como em toda América Latina.

Palavras chave: História do Equador, História da Educação, modernidade, Estado-nação, revolução liberal, políticas educativas, século XIX.

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años, al indagar sobre el pasado del sistema de educación intercultural bilingüe, encontré a las escuelas fundadas en los años 1940 por Dolores Cacuango en Cayambe, pero también hallé un vacío en sus antecedentes. Entonces surgió una pregunta: ¿cuál era la historia de la escuela rural ecuatoriana antes de 1940? La verdad, poco se había estudiado recientemente sobre este tema. Sin embargo, fue gratificante encontrar el trabajo de Gabriela Ossenbach publicado en 1995, que formaba parte de un movimiento continental de reflexión y publicación sobre la escuela rural en Iberoamérica, liderado por la historiadora Pilar Gonzalbo Aizpuru del Colegio de México y por la propia Gabriela Ossenbach de la UNED.¹

Sobre esta base y otras lecturas inicié la investigación sobre los orígenes de la escuela rural en el Ecuador, estableciendo algunos parámetros metodológicos y teóricos. Se trazó una temporalidad que iba desde 1870, momento de la instalación normativa de las primeras escuelas rurales, hasta la década de 1930, cuando se cierra un ciclo de esta experiencia. Además, entre 1870 y 1930 se desplegaron procesos históricos claves de la modernidad en el Ecuador: *boom* cacaotero e integración al mercado mundial; incipientes y nuevos procesos productivos; modernidad garciana y modernidad liberal; afianzamiento del Estado nacional; Revolución Liberal y Revolución juliana; intensa movilización social y acelerado crecimiento urbano.

Aunque en el artículo no debato algunos conceptos teóricos por carencia de espacio y de pertinencia, me he guiado por algunos autores para entender conceptos que el tema demanda. Me he respaldado en Bolívar Echeverría para modernidad y modernidades; Juan Maiguashca sobre construcción del Estado nacional y república, siendo muy útil el concepto de Estado como institución; sobre laicismo y sus enfoques Roberto Blancarte y Rosemarie Terán Najas; conservadorismo e hispanismo, Guillermo Bustos.² Desde una

1. Gabriela Ossenbach, "La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912)", en *La educación rural e indígena en Iberoamérica*, coord. por Pilar Gonzalbo Aizpuru (Ciudad de México / Madrid: El Colegio de México / Centro de Estudios Históricos / Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996), 65-86.

2. Bolívar Echeverría, *Las ilusiones de la modernidad*, 2.^a ed. revisada (Quito: Trama Social, 2001); Juan Maiguashca, "El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895", en *Historia y región en el Ecuador, 1830-1930*, ed. por Juan Maiguashca (Quito: FLACSO Ecuador / CERLAC-York University / IFEA / Corporación Editora Nacional, 1994), 365-366; Roberto Blancarte, "Laicidad y laicismo en América

decisión metodológica (acceso a fuentes), se priorizó el análisis de la oferta educativa y no de la demanda. Entonces la investigación hizo énfasis en el rol del Estado en el origen y funcionamiento de la escuela rural. Queda pendiente explorar la demanda: el interés o rechazo del mundo indígena a la escuela en este período, a propósito del aserto del ministro Napoleón Dillon sobre la “resistencia” indígena a las escuelas. Asimismo, queda por investigar el rechazo de los hacendados a las escuelas. También el rol de las izquierdas y de las clases medias en el fortalecimiento de estas.

La puerta de ingreso al tema fue el análisis de la norma respecto del alcance de conceptos centrales de la modernidad en educación: la gratuidad y la obligatoriedad. A partir de allí se profundizó la oferta educativa para los indígenas y la calidad de la educación: infraestructura, aprendizajes, docentes, financiamiento, modelo operativo y de gestión. Otro punto fue examinar las prioridades de la educación en la vía de construcción del Estado nacional. Se utilizaron fuentes primarias del Archivo de la Función Legislativa, informes de ministros de Instrucción Pública, Finanzas y Gobierno. Asimismo, otras fuentes primarias como periódicos, revistas, informes y libros testimoniales de docentes que lideraron el proceso de instalación de las escuelas prediales y de los normales rurales.

Las preguntas centrales de la investigación fueron las siguientes: ¿cómo se desarrolló la política de apertura y funcionamiento de la escuela rural en Ecuador en el período 1870-1930?, ¿cuáles fueron los problemas que impidieron el desarrollo de la escuela rural entre las décadas de 1870 y 1930? La investigación constató que la limitada preocupación del Estado central por el fomento de la educación rural, en particular la de los indígenas, no solo se debió a la carencia de recursos o a la ineficiencia de su modelo de gestión, sino a algo más profundo: la decisión política de las élites nacionales gobernantes de priorizar las políticas estatales para apuntalar la modernidad y construir la nación, excluyendo al mundo indígena y rural, fortaleciendo a las ciudades y a las clases medias, fenómenos que en el período no solo se presentaron en el Ecuador sino en toda América Latina.

Se requiere explorar otras rutas teórico-metodológicas para explicar la exclusión como política del Estado republicano. La activista y pensadora boliviana Silvia Rivera dice que, para entender las expresiones modernistas de las élites en la construcción del Estado y las manifestaciones exclusión-segre-

Latina”, *Estudios Sociológicos* XXVI, n.º 76 (enero-abril 2008): 139-164; Rosemarie Terán Najas, “Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación”, *Revista Historia Caribe* XII, n.º 30 (enero-junio 2017): 81-105; Guillermo Bustos, “El hispanismo en el Ecuador”, en *Ecuador-España: historia y perspectiva*. Estudios, coord. por María Elena Porras y Pedro Calvo-Sotelo (Quito: Embajada de España en Ecuador / Archivo Histórico del Ministerio de Relaciones Exteriores en Ecuador, 2001), 150-155.

gación hacia los sectores indígenas y pobres, se debe explorar su sustrato colonial, ya que son estructuras de larga duración que se han refuncionalizado en los siglos XIX y XX.³ Una de estas estructuras son las llamadas República de blancos y República de indios, que en el Estado colonial justificaron la segregación física y normativa entre el mundo blanco-mestizo y el mundo indígena y canalizaron su convivencia.⁴

En los primeros 100 años de vida del Ecuador es muy clara la exclusión-segregación del Estado republicano a la sociedad india. Indagar este hecho utilizando y contextualizando los conceptos de “república de blancos y república de indios”, su relación y equilibrios, para el caso de la educación, podría ser un territorio promisorio. Algunas explicaciones sobre las sublevaciones indígenas en el siglo XIX han explorado esta ruta teórico-metodológica.⁵ Este camino no lo hemos explorado todavía, pero queda en la carpeta para más adelante. En fin, en varios aspectos, la investigación logró respuestas a sus preguntas, pero, sobre todo, generó muchas más.

EL ESPEJISMO DE LA GRATUIDAD Y LA OBLIGATORIEDAD

El marco normativo

La escuela pública surgió en Occidente a fines del siglo XVIII e inicios del XIX en el marco de la fundación de los Estados nacionales y del desarrollo de la Revolución Industrial. En Europa se le asignó tres grandes misiones: afianzar al Estado, reforzando o creando los proyectos de nación, identidad, espíritu colectivo y homogeneización cultural; el disciplinamiento y control social; y, la dotación de mano de obra calificada para la industria.⁶ En América Latina, desde la fundación de los países, los sistemas de instrucción pública priorizaron el afianzamiento del Estado nacional. Luego de décadas, la educación, sin dejar de apuntalar al Estado bajo una óptica política, tuvo también una mirada económica. Fue soporte de la industrialización, proceso

3. Silvia Rivera, *Violencias (re)encubiertas en Bolivia* (La Paz: Piedra Rota, 2010), 37.

4. *Ibíd.*, 46.

5. Hernán Ibarra, *Rebelión de Daquilema (Yaruquíes-Chimborazo, 1871)* (Quito: Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, 2018); Gerardo Fuentealba, “La sociedad indígena en las primeras décadas de la República: continuidades coloniales y cambios republicanos”, en *Nueva Historia del Ecuador*, ed. por Enrique Ayala Mora, vol. 8 (Quito: Grijalbo / Corporación Editora Nacional, 1990).

6. Jeremy Rifkin, *La tercera revolución industrial: cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo* (Madrid: Paidós, 2016), 320.

tardío en varios países, como en Ecuador, cuyo proceso tuvo su mayor impulso en los años cincuenta del siglo XX.⁷

En lo que respecta a la construcción y consolidación de los Estados nacionales, teóricamente era necesario que todos los niños, niñas y jóvenes vayan a la escuela, para lograr que el conjunto de la población internalice la participación en un mismo proyecto de destino. Asimismo, era necesario conseguir la homogeneización de culturas e historias para el fortalecimiento de la nación que se erigía como base del Estado. Para garantizar dicho acceso universal, la escuela debía ser gratuita y obligatoria. Estas fueron las grandes banderas de la modernidad en educación.

En el caso ecuatoriano, la gratuidad y obligatoriedad, como políticas educativas que debía impulsar y garantizar el Estado, tuvieron concreción política y normativa 40 años después de su fundación como Estado republicano, en el Gobierno de Gabriel García Moreno. En efecto, la “Ley de Instrucción Pública” de 1871, señalaba que la educación primaria era “obligatoria y gratuita”.⁸ De aquí en adelante tal disposición se repitió en las leyes y Constituciones hasta el siglo XXI.

Luego de García Moreno, en el Gobierno de Ignacio de Veintemilla se dictó la “Ley Orgánica de Instrucción Pública” de 1879, que ratificaba la gratuidad de la educación primaria: “Art. 12. La enseñanza primaria es gratuita en las escuelas públicas”.⁹ También establecía la obligatoriedad: “La enseñanza primaria es obligatoria para los niños, de seis a doce años”.¹⁰ “Los padres, abuelos, tutores, o personas adultas que tengan a cargo niños o niñas, están obligados a enviarlos a la escuela, bajo la mirada del Estado, quien

7. Gabriela Ossenbach, “Génesis histórica de los sistemas educativos”, en *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos* (Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001), 13-60. En este punto también coincide Juan Carlos Tedesco: “La educación constituyó uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construyeron los Estados nacionales. En ese momento, que corresponde al origen de los sistemas educativos en América Latina, la educación fue percibida como el proceso por el cual sería posible homogeneizar culturalmente a la población y formar a las élites dirigentes. En el segundo modelo, que temporalmente podemos ubicar en la década de los sesenta, la variable clave fue la economía y la educación se definió como la dimensión responsable de la formación de los recursos humanos para el desarrollo económico”. Juan Carlos Tedesco, “Educación y sociedad en América Latina”, *Pensamiento Iberoamericano*, n.º 7 (2010): 29.

8. “Ley de Instrucción Pública”, 1871. Archivo Biblioteca de la Función Legislativa (ABFL). Previamente varios presidentes hicieron referencia al tema del acceso a la escuela, en particular de los indígenas. Hay menciones a discursos y papeles oficiales de diversos presidentes. Uno de los más citados es Vicente Rocafuerte. Sin embargo, García Moreno es el mandatario que llevó el concepto a nivel de norma.

9. “Ley Orgánica de Instrucción Pública”, 1879, art. 12. ABFL.

10. *Ibid.*, art. 13.

con amparo en la ley tiene la prerrogativa de multar a quien no cumpla con esta disposición. Sin embargo, no serán multados los padres que eduquen directamente a sus hijos en sus casas". También apareció otra excepción. No estaban obligados de ir a la escuela los niños ni las niñas de zonas alejadas "a distancia de más de media legua del punto en que estuviere la escuela pública".¹¹ Estos niños generalmente pertenecían a sectores rurales apartados, con lo cual la ley eximía de responsabilidades al Estado sobre buena parte de la población rural e indígena del país.¹² Pero promovía la creación de pequeñas escuelas a cargo de los curas o de los hacendados, comprometiéndose a entregar subvenciones y útiles escolares.¹³

Más adelante, en el período del Progresismo (1885-1895), en la "Ley Orgánica de Instrucción Pública" de 1892 se mantuvo la gratuidad en la educación primaria, y la obligatoriedad para los niños de 6 a 12 años.¹⁴ En el período alfarista del liberalismo (1895-1912), la primera ley educativa dictada por la Revolución Liberal, la "Ley Orgánica de Instrucción Pública" de 1901 ratificó la gratuidad de la "instrucción primaria" en todas las escuelas nacionales y en las municipales. Respecto a la obligatoriedad, se registró un cambio: aumentó la edad de obligatoriedad para los niños. La primaria era obligatoria para niños de 6 a 14 años. Para las niñas era obligatoria entre 6 y 12 años. Los padres, tutores o quienes estuvieren a cargo de los niños, serían multados si los niños no asistieran a las escuelas. Como en los casos anteriores, se exceptuaban los padres que en su casa educaban a sus hijos y los niños se hallaran a dos kilómetros y medio de la escuela.¹⁵

En el momento más radical de la Revolución Liberal, en 1906, se reforzó la disposición contenida en leyes anteriores sobre la obligatoriedad para la educación primaria. Se estableció multas para los padres, "guardadores" o patrones, bajo cuya protección estaban los niños, que incumplieren con esta disposición legal de enviar a los niños a la escuela. La norma se refería no solo a los padres sino a los dueños de hacienda, en la que vivían los hijos de los trabajadores.¹⁶ De esta disposición se excluía, como antes, a los niños que recibían clases en casa, y a los niños que no tenían escuela cerca a sus casas, en las zonas rurales alejadas.

Más adelante, superado el período liberal (alfarista y plutocrático), en la "Ley de Educación" de 1927, en plena Revolución juliana (1925-1930), se mantuvo vigente el discurso de la obligatoriedad de la educación primaria.

11. *Ibíd.*

12. *Ibíd.*

13. *Ibíd.*, art. 15.

14. "Ley Orgánica de Instrucción Pública", 1892. ABFL.

15. *Ibíd.*, 1901. ABFL.

16. *Ibíd.*, 1906, art. 77. ABFL.

Como en las anteriores leyes de educación, se exceptuó de la obligatoriedad a los niños que recibían educación en casa y los de sectores rurales alejados, donde la escuela estaba a más de cinco kilómetros de su domicilio, a quienes se restringió la opción de educarse.

En otras palabras, el discurso moderno, inclusivo, bandera del Estado nacional, de gratuidad y obligatoriedad, estuvo presente entre las décadas de 1870-1930. Se mantuvo en revoluciones y gobiernos de todo tinte político: conservador, progresista, liberal radical (alfarismo), liberal moderado (plutocrático), juliano y liberales-socialistas de los años 1930. Pero en todos los casos la obligatoriedad y la gratuidad fueron matizadas, se exceptuó de ellas a los niños, niñas y jóvenes más pobres, los de las zonas rurales alejadas, en especial los indígenas, afro y los mestizos pobres. Con ello, se legalizó y legitimó la exclusión de un porcentaje elevado de la población.

En los años estudiados, entre 1870 y 1930, el discurso de la obligatoriedad y gratuidad de la educación fue reiterado, constituyéndose en política de Estado. No obstante, si se obligaba a la familia a enviar a sus hijos a la escuela, cabe preguntarse si creaban las suficientes escuelas para albergar a los niños o las niñas conminados a concurrir a ellas.¹⁷ Por tanto, cabe realizar la siguiente pregunta: ¿asumió el Estado central la responsabilidad de ofertar las escuelas suficientes para que la obligatoriedad se cumpla?

El esfuerzo del Estado por más escuelas

Con el propósito de tener un marco referencial sobre la evolución de la población ecuatoriana entre 1850 y 1938, se presenta el cuadro 1, que sirve de referencia para valorar el incremento de las escuelas y el acceso de niños y niñas al sistema educativo.¹⁸

17. Este trabajo no logró establecer ejemplos de multas o sanciones a tutores, padres o madres que no enviaban a sus niños o niñas a la escuela. Sin embargo, ubicó un artículo sobre el tema: Mílada Bazant, "La disyuntiva entre la escuela y la cosecha, entre las multas y los arrestos. El Estado de México de 1874 a 1910", en *Familia y educación en Iberoamérica*, coord. por Pilar Gonzalbo (Ciudad de México: El Colegio de México, 2003), 173-189. En esta investigación se describe y analiza un eficiente aparato estatal que hace cumplir la ley de obligatoriedad de la educación mexicana. Sistema educativo organizado en lo local: seguimiento, operativos de cobro de multas, control de funcionarios públicos, maestros informando asistencias, causas del abandono escolar.

18. Debido a la carencia de un sistema de información nacional confiable, que opera desde 1950, a propósito de los censos nacionales, se presenta estos datos poblacionales referenciales de diversos autores que indagan en informes de ministros y otras fuentes oficiales. Todos estos datos, aunque sin mayor consistencia, nos brindan una referencia que nos acerca de manera relativa a la realidad.

Cuadro 1. Evolución de la población del Ecuador 1850-1938

Año	Población
1850 (1)	642 967
1875 (4)	1 000 000
1892 (2)	1 272 000
1900 (1)	1 454 000
1909 (3)	1 500 000
1924 (4)	1 699 705
1937-1938 (1)	2 807 162

Fuentes: Emilio Uzcátegui, *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo* (Quito: Editorial Voluntad, 1981); Teodoro Wolf, *Geografía y geología del Ecuador* (Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, [1892] 1975); "Informe ministro instrucción pública", 1909, ABFL; Juan Maiguashca, "El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895", en *Historia y región en el Ecuador, 1830-1930*, ed. por Juan Maiguashca (Quito: FLACSO Ecuador / CERLAC-York University / IFEA / Corporación Editora Nacional, 1994), 399.

Elaborado por el autor.

En el período garciano hubo un importante incremento de escuelas y estudiantes. Particularmente, en el segundo período de gobierno las inscripciones se duplicaron. Pasaron de 14 731 estudiantes en 1871 a 32 000 en 1875, que significaba un 3,2% de la población general para ese año. Probablemente, 95% de la población analfabeta. Luego de García Moreno, en el Gobierno de Ignacio de Veintemilla, se redujo sustancialmente la inscripción. En 1880 bajó el número de niños inscritos a 14 037, retrocediendo al nivel de 1871.

Sin embargo, en los gobiernos del progresismo (1885-1895) se recuperó ampliamente el acceso a los niveles del mejor momento de García Moreno. Así, en 1888 la inscripción llegó a 34 885 estudiantes primarios. Mas el indicador que destaca es que al final del período se había incrementado de manera significativa el número de escuelas e inscripciones. En 15 años el número de escuelas se quintuplicó, pasó de 222 en 1880 a 1207 en 1894, y a 76 152 estudiantes en el mismo año. Hubo un incremento de más del 100% a las inscripciones, si se toma como base a 1888. Esto significó que alrededor del 13% de la población general del Ecuador estaba escolarizada.

Cuadro 2. Número de escuelas y matrícula en primaria, 1857-1937

Año	Escuelas	Matrícula/ Inscripción	Asistencia	Niños 6 a 12 años
1857		10348		
1867		16400		
1871		14731		
1873		22458		
1875		32000		
1880	222	14037		
1888	402	34855		
1890	856	52830		
1892		60000		
1894	1207	76152		
1902	1317	83648		
1903	1459			
1909	1355	85237		300000
1914	1411	86981		
1915	1231	95019		254400
1916	1400	97395	85241	
1919	1630	99254	85014	
1920	1664	105374	92502	
1921	1716	103344	89895	
1924	1488	112219	101376	
1928	1771	128746	111699	
1937	2580	209649	159745	285836*

* No están tomados en cuenta los niños de la Amazonía.

Fuentes: "Informe del Ministro Antonio Mata, 1857"; "Informes oficiales de ministros de Instrucción Pública 1871, 1873, 1875, 1890, 1894, 1902, 1909, 1915, 1916, 1919, 1921, 1924, 1928, 1903, 1915, 1936, 1937", "Informe del Presidente de la República 1920", en Julio Tobar Donoso, *La instrucción pública de 1830 a 1930: apuntes para su historia* (Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones, 1995); Rosemarie Terán Najas, "Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación", *Revista Historia Caribe* XII, n.º 30 (enero-junio 2017): 81-105; Wolf, *Geografía y geología...*; Uzcátegui, *La educación ecuatoriana...*; Linda Alexander Rodríguez, *Las finanzas públicas en el Ecuador 1830-1940* (Quito: Banco Central del Ecuador, 1992).

Elaborado por el autor.

De 1894 en adelante, en casi todo el período de dominio político del liberalismo (1895-1925), el crecimiento de escuelas e inscripciones fue modesto, con retrocesos, como en la década de crisis de 1910 a 1920. Si en 1894, un año antes de la Revolución alfarista, hubo 1207 escuelas, en 1924, al final del período liberal, el número de establecimientos llegó a 1488, lo que significó que en 30 años aumentaron 281 escuelas, un 18,8%. Si en 1894 hubo 76 152 estudiantes inscritos, en 1924 llegó a 112 219. Hubo un discreto aumento de la matrícula, 36 067 niños, un 32%. Pero los indicadores son más preocupantes si se compara el porcentaje de matriculados de 1894 con los de 1924, en relación a la población general del país en cada uno de esos años. En 1924 hubo un 6,6% de matriculados, retrocediendo 7 puntos en relación con 1894, cuando llegó a 13%.

Semejantes indicadores hablan de un fracaso del Estado en la realización de las políticas de oferta educativa, gratuidad y obligatoriedad, en el período liberal. Tal situación tiende a mejorar desde 1926 hasta finales de los años treinta. Son años marcados por la incidencia de clases medias de izquierdas en el Estado. En el informe del ministro de Educación, G. Burbano Rueda, de 1936-1937, se habla de un incremento notable de escuelas: 2580 frente a 1771 en 1928, y de estudiantes a 209 649, partiendo de 128 746 inscritos en el mismo período. Sin embargo, los datos de asistencia son desalentadores.¹⁹ Si se establece la relación con el número de niños de ambos sexos, de entre 6 y 12 años, que debieron asistir a las escuelas, que según el informe del ministro Burbano eran 285 836, se tiene que, para 1936-1937, los que realmente asistían eran 159 745, lo que significa un acceso a la educación primaria de entre 50 y 55%.

De todas formas, para 1936 se había incrementado el acceso de niños a las escuelas en casi 10 puntos en la última década. Tomando en consideración los limitados indicadores que se dispone, se puede concluir de manera relativa que entre 60 y 70% de niños en edad de estudiar la primaria hasta 1928 no iban a la escuela, con lo que la política de gratuidad y obligatoriedad de los gobiernos desde 1870 hasta 1930 fue poco efectiva, con excepción del período progresista, cuando se dio un aumento significativo de escuelas.²⁰

19. Los indicadores de asistencia empiezan a aparecer por vez primera en los informes de los ministros de Educación de los años treinta.

20. Ciertamente, este porcentaje subía para las zonas rurales e indígenas, ya que las políticas de dotación de escuelas y docentes estaban orientadas para las zonas urbanas y cabeceras cantonales. Para las zonas rurales alejadas, el Estado pasaba la responsabilidad al sector privado, a los terratenientes.

LA EDUCACIÓN DE LOS MÁS POBRES

La política educativa dirigida a las poblaciones rurales e indígenas fue concretada por García Moreno en 1870. Tuvo continuidad en los siguientes gobiernos. En el período liberal (1895-1925), el Estado persistió en despojarse de la responsabilidad del financiamiento de las escuelas indígenas que se encontraban en las haciendas. Los terratenientes fueron obligados a fundar y financiar escuelas en sus predios. Según el decreto de Eloy Alfaro del 12 de abril de 1899:

Artículo 9. En todo fundo en que hubiera más de 20 indios adscritos a él, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente a la escuela más inmediata los indios niños hasta que cumplan la edad de 14 años. Si no hubiera escuela inmediata, el amo establecerá gratuitamente en el mismo fundo.²¹

Tal decisión del alfarismo, que calificó a estas escuelas como *prediales*, quedó refrendada en la “Ley Orgánica de Instrucción Pública” de 1906, que en su artículo 47 dice lo siguiente:

Los directores de estudios cuidarán de que el dueño de todo predio rural en que puedan reunirse 20 o más niños de los dependientes o jornaleros del predio, sostengan una escuela mixta de tercera clase para los alumnos de uno y otro sexo.²²

Otro impulso a las escuelas rurales se dio en 1912, a través del decreto de Francisco Andrade Marín, presidente de la Cámara de Diputados, en ejercicio del Poder Ejecutivo, en el que se estableció la creación de “un curso especial” para la formación de docentes rurales en el Instituto Normal de varones de la provincia de Pichincha.

Más adelante, en 1916, un sector de la Iglesia católica impulsó el establecimiento de las escuelas indígenas a través del primer Congreso Catequístico, presidido por el sacerdote Alejandro Mateus.²³ Se elaboró un programa de apertura de escuelas indígenas con algunas rupturas conceptuales respecto a las primeras versiones de escuela indígena. Se señalaba que la oferta de escuelas rurales debía ser flexible: permanentes, ambulantes y dominicales; podrían fundarse en las poblaciones, no en las haciendas (modelo de escuela predial); y que tendrían que crearse no solo para niños y niñas, sino también para adultos. En cuanto al financiamiento, incorporó otras novedades que aludían a la mayor responsabilidad del Estado: las escuelas deberían ser “costeadas por el Gobierno o por los propietarios de fundos”. Asimismo, señalaba que para mayor

21. Ossenbach, “La educación y la integración...”, 80.

22. “Ley Orgánica de Instrucción Pública”, 1906, ABFL.

23. Señalado por sus opositores como sacerdote socialista.

eficiencia en las escuelas se requería de maestras y maestros bien formados y motivados. Se recomendaba la “fundación de Escuelas Normales para indios”, para mejorar la formación de maestros para la ruralidad y, asimismo, en términos de estímulo, se mencionaba la necesidad de incrementar un 25% del sueldo a los profesores rurales. Con respecto al impacto cultural, se impulsaba el cambio civilizatorio por medio del blanqueamiento del indio y la construcción de la nación a través de la escuela rural: las clases debían impartirse en idioma castellano y las aulas debían ser espacios en los que compartan niños indios y blancos. La escuela debería ser “placentera” y adaptarse a las necesidades locales.²⁴

Todo lo anterior respondía al deber ser, a las buenas intenciones de ministros, sacerdotes, docentes y militantes políticos progresistas que creyeron que, con esta política de educación rural, que respondía a los conceptos de obligatoriedad y gratuidad, se podía dar un paso extraordinario en la alfabetización y un avance crucial en la situación social y económica del país. Reinaldo Murgueytio, profesor normalista y graduado de la Escuela Normal José Núñez de Santiago de Chile, entusiasta promotor de la implementación de las escuelas prediales, y que desde la Revolución Juliana y en su calidad de funcionario de Ministerio de Educación, propuso e impulsó su apertura, construyó un escenario del probable impacto que hubiera tenido la aplicación efectiva de esta política:

Se creyó que de los 3000 y más predios grandes y poblados (latifundios) y de los 12000 y más medianos fundos con 200 hasta 500 hectáreas que existen en el Ecuador, por lo menos funcionarían 2000 nuevas escuelas primarias dedicadas especialmente a niños indígenas [...] En este caso, el número de escuelas prediales hubiera crecido a 4000, a las cuales hubieran asistido 160000 niños de 6 a 12 años, con un promedio de 40 alumnos por escuela.²⁵

El hecho cierto fue que las escuelas prediales se fundaron a partir de 1926. Hubo una excepción. El terrateniente moderno Manuel Jijón Larrea, antes de la Revolución juliana creó una escuela predial en su hacienda de los Chillos, Santa Rosa, donde también funcionaba una fábrica de textiles con mano de obra de indígenas conciertos. La falta de concreción de la política de apertura de escuelas prediales fue admitida como un fracaso por altos representantes del Gobierno liberal y por académicos, estudiosos contemporáneos de la educación.

Sobre lo referido, el ministro de Instrucción Pública, Luis Napoleón Dillon, en su informe al país de 1913, manifestaba: “la enseñanza predial que prescribe la ley ha resultado en la práctica otro fracaso inevitable. Sea por-

24. “Conclusiones de Primer Congreso Catequístico 1916, presidido por el sacerdote doctor Alejandro Mateus”, en Reinaldo Murgueytio, *Tierra, cultura y libertad. Antecedentes para las reformas educacional, agraria y social del Ecuador* (Quito: Talleres Gráficos Minerva, 1961), 16 y 17.

25. *Ibíd.*, 13-14.

que los prejuicios de los dueños de fundos y la resistencia de los mismos indígenas".²⁶ De la misma manera, en 1916, el sociólogo Alfredo Espinosa Tamayo corroboraba:

la enseñanza rural, unas escuelas de los caseríos y las escuelas prediales que se impone sostener obligatoriamente a los propietarios de fundos rústicos y que es preciso confesarlo, casi no existen, porque la mayoría de ellos no cumplen con la obligación que les impone la ley.²⁷

Como se ha señalado, desde 1926, por iniciativa del profesor Reinaldo Murgueytio y con el apoyo del ministro de Educación, Manuel María Sánchez, y del director de Estudios, Emilio Uzcátegui, empezó el operativo de apertura de las primeras 47 escuelas prediales, a las que asistieron 800 niños y niñas de entre 7 a 12 años.²⁸ Según Gabriela Ossenbach, en los siguientes años su número aumentó de manera poco significativa el número de escuelas prediales: de 83 que existían en 1928, pasaron a 76 en 1931, 65 en 1933 y 69 en 1935.²⁹

Para Reinaldo Murgueytio y su equipo de colaboradores, así como para el ministro Manuel María Sánchez, fue decepcionante haber hecho esfuerzos tan grandes, pues tenían como objetivo abrir 4000 escuelas, pero solo se crearon 80. Más decepcionante aún fue presenciar, pocos años después, el cierre de las escuelas prediales y de los normales rurales entre 1941 y 1943, en el Gobierno de Carlos Arroyo del Río.

¿Dónde, cómo y qué aprendían los niños y niñas en las escuelas indígenas?

Llevar a la práctica la decisión de apertura de las escuelas prediales demandó al equipo ministerial altas dosis de iniciativa, voluntad política, recursos básicos, creatividad e incluso de improvisación. Abrir las escuelas significaba dotar de condiciones básicas para su funcionamiento. Luego de obtener la aceptación del hacendado, de manera inmediata, se asignaba un lugar dentro de la hacienda para la escuela:

En algunas haciendas [...] se aprovechaban los corredores, las trojes viejas y desocupadas o cualquier espacio un poco protegido de los vientos y lluvias. Los

26. Luis Napoleón Dillon, "Informe del ministro de Instrucción Pública", 1913. ABFL.

27. Alfredo Espinosa Tamayo, "El problema de la enseñanza en el Ecuador" (1916), en *Pensamiento pedagógico ecuatoriano. Segunda parte, estudio introductorio y selección* por Marcelo Villamarín, Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, 56 (Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2011), 356.

28. Murgueytio, *Tierra, cultura y libertad...*, 18.

29. Ossenbach, "La educación y la integración...", 82.

muebles constituían tablas sobre bases de adobes y muchos niños llevaban troncos de cabuya disecados y, en muchos lugares, los niños se sentaban sobre sus propios ponchos y sombreros.³⁰

El personal docente, en casos excepcionales, era reclutado de los normalistas recién graduados. Durante décadas este personal bien formado no pudo cubrir las necesidades del sistema educativo en general, menos para el sector rural. La causa era el número muy pequeño de graduados en los colegios Normales. Los datos de graduados del Normal Juan Montalvo son decisivos:

Cuadro 3. Graduados del Normal Juan Montalvo

Año	Graduados	Año	Graduados	Año	Graduados
1914	3	1921	12	1930	17
1915	11	1922	12	1931	38
1916	13	1923	11	1933	24
1917	7	1924	10	1934	59
1918	18	1925	23	1935	27
1919	10	1928	11	1936	67
1920	3	1929	11	1937	27

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

Elaborado por el autor.

El bajo número de docentes calificados se revela en el informe del ministro de Educación en 1937, donde señalaba que la docencia en el Ecuador estaba constituida por:

5043 maestros. De este número 16,61 % son normalistas; el 7,75 % son bachilleres ingresados en el magisterio; el 1,60 % tienen título de primera clase; el 1,77 % tiene de segunda; el 20,55 %, tiene de tercera; el 7,97 % tiene solamente certificado de aptitud, y el 43,75 %, no tiene título.³¹

Por tanto, lo común era incorporar como profesora o profesor a personas con relativo nivel de formación (que al menos haya culminado la escuela), pertenecientes a la misma hacienda, como parientes de los administradores o mayordomos, escribientes o contables de la hacienda, o personas de poblados próximos, como profesores jubilados, bachilleres, estudiantes de

30. Murgueytio, *Tierra, cultura y libertad...*, 18.

31. Guillermo Burbano Rueda, "Informe del ministro de Educación", 1937. ABFL.

colegios. Su salario, pagado por los hacendados, iba de 30 a 60 sucres mensuales, más algunos insumos para la sobrevivencia pactados con el patrón o administrador del fundo: uno o dos litros de leche diarios, leña, habitación, ración de cereales y, en algunos casos, una acémila para la movilización. Buena parte de estos docentes, para redondear su bajo salario, se dedicaban a otras actividades como abarrotés, distribución de licores, dueños de cantinas, o actividades agrícolas para su subsistencia o comercialización.

La mayoría de los profesores rurales, al no tener formación general ni pedagógica, replicaban en sus clases modalidades de enseñanza tradicional como el memorismo y el disciplinamiento, así como el control a través de castigo corporal y psicológico. Los visitantes escolares informaron de casos reiterados de violencia y de estudiantes utilizados para labores domésticas en la casa de los docentes:

Establecida la Asamblea de los padres, exhorté para que hablaran la verdad acerca de la escuela y de la maestra y su enseñanza. Una madre me dijo que su hija estaba ya tres años en el mismo grado.

—El mío, dijo otra mujer, está dos años y ya tiene dos roturas de cabeza.

—Otra dijo, que su hija había sido nombrada para cuidar a las gallinas de la señorita y que no sabía nada en dos años.

—Solamente viene los lunes a disponer el trabajo al ayudante y se pasa solamente en el pueblo, en su negocio de trago.³²

El horario de trabajo de la escuela era de tres horas diarias, de 8 a 11 de la mañana, de lunes a viernes.³³ Se reportaron casos de profesores que, al no vivir en la hacienda, iban los martes y salían los jueves.³⁴ Las escuelas prediales variaban en número de estudiantes: de 20 a 50 con un solo profesor. La organización escolar por grados no existía. El gobierno se comprometía a dotar de materiales didácticos: mapas y textos escolares. Las clases se dictaban en castellano, y en general los profesores se dedicaban a enseñar nociones elementales de lectura, escritura, dibujo, cuentas hasta 20 (cálculo básico), canto del himno nacional, juegos, nociones históricas de los héroes indígenas Atahualpa, Rumiñahui, Espejo, y amor a la patria.

Se enseñaba castellano con métodos memorísticos y se impartía las materias en el mismo idioma y con el mismo método. No se utilizaba idioma original de los estudiantes: el quichua. Los niños tenían dificultades de aprendizaje.

32. Reinaldo Murgueytio, *Cerro arriba y río abajo* (Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1959), 113.

33. Seguramente este horario estuvo concebido para competir lo menos posible con las actividades productivas del hogar campesino.

34. Este fue un hecho que no solo se presentó en las escuelas prediales, sino que cruzó la historia de la escuela rural durante todo el siglo XX e inicios del XXI.

Luego de un año de estudios pronunciaban un castellano quichuizado, aprendían poco en lectura y cálculo y, como no aprendían o aprendían poco, algunos padres pedían que los niños repitan el año o los sacaban definitivamente del sistema educativo. El ambiente dentro de una escuela, regida por métodos violentos, la tornaba en un espacio intimidante para los niños. Control, miedo y disciplina experimentaban los estudiantes, que internalizaban la sumisión.

La escuela predial paulatinamente se constituía en un proyecto que poco aportaba al Estado en la formación de “ciudadanos patriotas”, que en el mejor de los casos —según el visitador escolar Murgueytio— medianamente cantaban el “himno nacional”; tampoco servía a los intereses de los hacendados, a no ser el reforzamiento de la cultura sumisa en los indígenas, y no significaba un aporte a los aprendizajes y conocimientos de los niños, hecho que era percibido por las familias indígenas.

Una de las salidas para superar el problema, en el entendimiento oficial, fue promover una política para mejorar las capacidades del personal docente, a través de la creación de maestros adecuados para la ruralidad. Con tal antecedente se impulsó una vieja aspiración, la creación de normales rurales. Tal objetivo se concretó en 1935 con la creación de varios normales, uno de los más emblemáticos, el de Uyumbicho. Sin embargo, el tema docente, siendo importante, era uno más dentro de las grandes necesidades y problemas de la escuela rural y de la escuela pública en general. No solo que la escuela rural no era una prioridad, sino que el mismo país sufría enormes retrasos y necesidades, no solo en el campo sino también en las ciudades, y arrastraba, para la coyuntura, las cuentas de una crisis económica y social que duraba décadas.

MÚLTIPLES CAUSAS DE UNA POLÍTICA FALLIDA: APERTURA Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ESCUELAS RURALES

La baja inversión en educación

Los ministros, funcionarios y operadores de la educación en sus informes y declaraciones públicas siempre resaltaban la carencia de recursos estatales y el limitado presupuesto, como factores que explicaban la precariedad de la educación. Pero, ¿cuál era la situación financiera del Estado desde los años 1900 hasta los 1930? ¿Qué presupuesto se destinaba a educación? ¿Cuál era su prioridad y qué capacidad de gestión tenía el aparato estatal? Entre las décadas de 1870 y 1920 el Ecuador experimentó el denominado segundo *boom* cacaotero. Hubo un momento de auge, hasta 1914, y luego de crisis hasta los primeros años de la década de 1920. Desde 1926 la economía vivió un corto período de recuperación, que se pasmó debido a la incidencia de

la crisis económica mundial. Retornó el declive, que propició intensas movilizaciones sociales e inestabilidad política en esta década. Los primeros 18 años de la Revolución Liberal (1895-1913) y sus transformaciones más intensas se vivieron en el marco del auge cacaotero. Sin embargo, en este lapso, hubo frecuentes quejas de la falta de recursos económicos para sustentar los cambios, por lo que la buena situación económica del país no incidió en mejoras del sistema educativo público.

Para la historiadora de las finanzas públicas del Ecuador, Linda Alexander Rodríguez, los importantes ingresos del cacao no pudieron ser canalizados por el Estado central debido al sistema caótico y descentralizado de recaudación y distribución de los recursos, que le dejaba al Ejecutivo con escasa capacidad de maniobra y gasto, ya que la mayoría del presupuesto estaba preasignado o asignado por el Congreso a organismos autónomos, para la ejecución de proyectos de diversa índole, que las élites y burocracias locales administraban sin mayor control. Del presupuesto que quedaba, un porcentaje elevado se iba para los ingentes e históricos gastos militares, dejando muy reducidos rubros para inversión del Ejecutivo, acosado por demandas crecientes de la sociedad. Sin mayores recursos, pero con una burocracia en expansión, el gobierno tuvo que financiar su acción con deuda interna, y si no la conseguía, simplemente sumaba a su lista de proyectos incumplidos, entre ellos los educativos.³⁵

A modo de ejemplo sobre los problemas de las finanzas públicas del Estado ecuatoriano, Alexander Rodríguez señala:

el grado de descentralización fiscal en Ecuador era increíble. En 1900 el Gobierno nacional recaudó 8137161 sucres, pero 4837692 eran controlados por las agencias autónomas o estaban destinados por la ley a programas específicos. El presidente no tenía autoridad sobre el 59,5% de los ingresos ordinarios del gobierno. Si se restan los 3148408 que absorbían los militares, el jefe del Ejecutivo controlaba apenas 151061 sucres.³⁶

Este modelo se mantuvo hasta 1925, año en el que la Revolución juliana realizó correctivos.

La ineficiencia estatal en la distribución de recursos fiscales en el momento de auge de la economía se agudizó a partir de la crisis del cacao. Desde 1914, con la Primera Guerra Mundial iniciaron las restricciones del mercado internacional para el cacao. Pocos años después, la proliferación de plagas devastó la producción en las plantaciones cacaoteras. Apareció la competencia del cacao

35. Linda Alexander Rodríguez, *Las finanzas públicas en el Ecuador 1830-1940* (Quito: Banco Central del Ecuador, 1992), 116-121.

36. *Ibid.*, 117.

africano. Estos fenómenos arrastrarían al país, en particular en la región Costa, a una profunda depresión. El Estado vio mermados sus ingresos, en momentos en que se incrementaron los gastos militares debido al conflicto político-militar interno liderado por el coronel alfarista Carlos Concha, en Esmeraldas. Los recursos fiscales para educación pública disminuyeron. Así lo revelan los informes de los ministros de Hacienda y Educación de aquellos años.

Cuadro 4. Gastos comparados.
Educación y militar, 1895-1928 (en sucres)

Año	Educación	Militar
1895-96	267 459	2 629 099
1900	524 865	3 148 408
1902	906 796	2 384 723
1905	957 764	2 293 626
1907	1 050 962	4 043 923
1908	1 285 201	3 276 624
1910	1 507 106	5 885 432
1912	1 835 592	3 585 531
1913	2 180 013	3 933 521
1914	1 730 809	7 599 823
1915	1 401 670	6 593 320
1916	1 944 016	5 112 062
1917	1 854 284	4 764 067
1918	2 510 461	5 861 940
1919	2 858 065	4 568 245
1920	3 615 812	5 343 206
1922	3 830 302	5 892 007
1924	3 588 914	6 709 679
1925	3 089 210	8 132 284
1926	3 638 904	9 230 501
1927	4 028 065	10 143 578

Fuente: Alexander Rodríguez, en base a Informes de ministros de Hacienda. Balance General del Ministerio de Hacienda. *Boletín de estadística fiscal y comercial*. En Alexander Rodríguez, *Las finanzas públicas...*

Elaborado por el autor.

En efecto, como se mira en el cuadro 4, desde 1914 se redujo el presupuesto educativo. Si en 1913 era de 2180013, en 1914 bajó a 1730809 sucres, repercutiendo en el deterioro del sueldo de los maestros, cierre de escuelas, menos infraestructura y estancamiento de nueva oferta educativa. Según informe del ministro de Instrucción, entre 1914 y 1915 se redujo el número de escuelas primarias en el país. Pasaron de 1411 en 1914 a 1231 en el 1915. Sin embargo, el presupuesto militar, tradicionalmente alto, justificado por la guerra interna, se incrementó de manera exponencial. En 1914, la brecha entre los presupuestos de educación y militar se agigantó. Mientras el presupuesto en educación bajó, el militar subió a 7599823 de sucres. Esas fueron las prioridades políticas del gobierno plutocrático liberal en guerra. En los años veinte, y particularmente en el Gobierno de Isidro Ayora, se llevaron adelante medidas modernizantes del Estado y se efectuó una mejor recaudación fiscal, con lo cual el presupuesto para educación tuvo una sensible mejora.

Cuadro 5. Porcentaje de gasto, educación y militar, 1914-1938

Año	Educación	Militar
1900	7,1	42,9
1907	6,8	26,2
1910	5,9	22,6
1914	8,4	37,6
1918	14,3	25,4
1926	9,2	22,6
1930	11,2	14,9
1931	14,9	19,2
1934	19,6	18,4
1937	18,9	20,6
1938	13,2	21,4

Fuente: Alexander Rodríguez, *Las finanzas públicas...*

Elaborado por el autor.

En la siguiente década, de 1931 a 1936, por efectos de la crisis mundial, mermaron los ingresos nacionales y su consecuencia fue la reducción del presupuesto estatal para todas las áreas, entre ellas la educación, en general, y la escuela rural, en específico; aunque en términos porcentuales de reparto, el promedio de inversión educativa aumentó, dando cuenta de una vocación estatal de mayor prioridad hacia los temas sociales, que es un signo de la época posterior a la Revolución juliana, de incidencia política de las izquier-

das socialista y comunista en las políticas públicas. La mayor importancia del gasto educativo en el presupuesto se visualiza comparando este indicador con el gasto militar tradicionalmente muy elevado. En los años treinta, esta brecha se redujo, tal cual se observa en el cuadro 5.

Problemas del modelo de gestión del sistema educativo

El proyecto liberal tuvo como uno de sus objetivos estratégicos la afirmación del Estado nacional, entidad que debía constituirse en el principal impulsor de la economía, sociedad y cultura del país. Para el cumplimiento de tal misión debía ser fortalecido a través de la concentración de funciones y de la centralización de poder. Dos grandes operaciones debían realizarse al respecto. La disminución del poder de la Iglesia en la administración pública, a través de la separación del Estado, y la merma de atribuciones a los municipios, espacios descentralizados, autónomos, controlados desde la Colonia por las élites locales, terratenientes,³⁷ administradores de fundos, élites pueblerinas mestizas, constituidos en verdaderos mundos de contradicciones y poder.³⁸

Según Enrique Ayala Mora, si bien se despojó a la Iglesia de organismos y funciones importantes, el poder del caciquismo local que controlaba las municipalidades fue tocado levemente.³⁹ Esto lo confirma Galo Ramón: “los liberales tuvieron una política ambigua frente a los municipios. De una parte, buscaron intervenirlos, pero de otra emitieron una ley que fortalecía su autonomía”. La Constitución de 1906, en su artículo 114, reconoció formalmente que “las municipalidades, en el ejercicio de sus funciones privativas,

37. Enrique Ayala Mora, *Historia de la Revolución Liberal ecuatoriana* (Quito: Corporación Editora Nacional / Taller de Estudios Históricos, 1994), 243.

38. Élites pueblerinas: “I. Son élites pequeñas, que defienden ardorosamente su identidad blanco-mestiza o mestiza blanqueada, para diferenciarse profundamente de los indios de hacienda o de los indios que se han agrupado en determinadas parroquias ancestrales... II. Están fuertemente interesados en la construcción de su ciudad, ‘sus patrias chicas’ que constituye su ‘comunidad imaginada’. Expresan esta voluntad a través de sus municipios, que van convirtiéndose en organismos que obtienen recursos de sus áreas rurales (de las parroquias) para la construcción de la ciudad. También utilizan la fuerza de trabajo india, se disputan el uso de la masa monetaria que produce el trabajo subsidiario y ejercen su poder con los indios libres, antiguos dueños de los pueblos, a quienes les terminaron arrebatando sus jurisdicciones para ponerlos bajo el mando municipal”. Galo Ramón, “Estado, región y localidades en el Ecuador, 1808-2000”, en *Una breve historia del espacio ecuatoriano* (Quito: Terranueva / Instituto de Estudios Ecuatorianos / Comunidec, 2004), 140-141.

39. Ayala Mora, *Historia de la Revolución...*, 248, 267.

serán absolutamente independientes de los otros poderes".⁴⁰ Todo esto tuvo como consecuencia que la operación estatal central a escala del territorio tuviera dificultades.

En las varias décadas de dominio liberal se dio un proceso de transición, de un Estado pequeño e ineficiente a uno más grande, pero igual de ineficiente. Al asumir más funciones, el Estado central requirió modernizar el aparato. Creó nuevos ministerios, lo que generó más burocracia que absorbió mayores recursos. La expansión de la burocracia se justificó por la necesidad de copar la mayor parte del territorio nacional con funcionarios dependientes de los nuevos ministerios, pero en algunos casos todavía siguieron siendo pagados por los municipios. Pero también ese ensanchamiento se dio por requerimientos del partido gobernante o por la fracción dominante, de crear empleo en el Estado para sus correspondientes clientelas políticas.

Pero el presupuesto estatal no aguantó la presión del engorde burocrático. Muchos empleados percibían sueldos muy bajos, no los recibían a tiempo o no los recibían nunca, lo cual generó un ambiente de descontento, corrupción y debilidad operativa del aparato.⁴¹ La endeble estructura del Estado se tradujo en incapacidad e ineficiencia. Varios importantes actores del momento grafican esta situación en el ámbito del sistema educativo, levantando para ello, además, una crítica a la descentralización fortalecida por la propia revolución en la "Ley Orgánica de Instrucción Pública" de 1906, que trasladó poderes de diseño y ejecución de políticas educativas a una estructura burocrática descentralizada integrada por el Consejo Superior, Consejos escolares en provincias y juntas parroquiales, dejando al ministerio "solo lo que compete aprobar presupuestos formulados por los consejos escolares, controlar y dirigir los normales, la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música".⁴²

El ministro de Instrucción Pública, Luis Napoleón Dillon, en 1913, hace referencia a este fenómeno en varias partes de su informe: "¿en qué viene a quedar la ponderada descentralización de la enseñanza pública? En un sistema absurdo que no llena su objeto [...] El resultado es este: anarquía, desorganización, decadencia, retroceso".⁴³ Sobre el mismo tema, en 1916, Espinosa Tamayo ratificaba el punto de vista de Dillon:

desgraciadamente, entre nosotros, la organización que se ha dado a la instrucción pública es defectuosa, pues se ha llevado la descentralización a un extremo tan grande que el poder central ha quedado privado de toda autoridad en frente de las

40. Ramón, "Estado, región y localidades...", 163.

41. *Ibíd.*, 259.

42. Julio Tobar, *Apuntes para la historia de la educación laica en el Ecuador* (Quito: Imprenta del Ministerio del Tesoro, 1948), 24.

43. Dillon, "Informe del ministro...", XV.

inferiores del ramo y se le ha quitado toda iniciativa, no pudiendo ejecutar ni mandar a ejecutar por sí misma ninguna mejora o reforma, sin tener que tocar con entidades y corporaciones cuya heterogénea composición las vuelve incapaces para dictaminar sobre asuntos en los que sus miembros no tienen autoridad ni criterio.⁴⁴

Esas entidades eran los Consejos Escolares Provinciales, que estaban integrados por personas que no necesariamente tenían las capacidades técnico-pedagógicas para llevar adelante los proyectos y tomar decisiones: “su acción ha sido muy discutida porque, si bien es verdad que en determinadas provincias los ciudadanos que los componen, aunque extraños a las cuestiones de enseñanza pública, suplen con su ilustración y con su buen criterio esta deficiencia, no en todas se hallan ciudadanos bastante patriotas e ilustrados”.⁴⁵ Este relato no hace sino revelar las dificultades de un Estado en fase de modernización incipiente, que tuvo que arrastrar procedimientos operativos del siglo XIX, como el voluntarismo o clientelismo de sus operadores en territorio, hecho que redundó en ineficiencia e incapacidad para desarrollar las políticas públicas.

También los problemas de gestión del sistema se profundizaron debido al cambio frecuente de los altos funcionarios que, por la inestabilidad política, eran sustituidos de manera frecuente.

PRIORIDAD DEL ESTADO: CONSTRUIR LA NACIÓN

La limitada preocupación del Estado central por el fomento de la educación rural, en particular de la de los indígenas, no solo se debió a la carencia de recursos o a la ineficiencia de su modelo de gestión, sino a algo más profundo: la decisión de las élites nacionales gobernantes de dirigir las prioridades de las políticas estatales a apuntalar la modernidad, construir la nación, fortalecer las ciudades y ampliar las clases medias, fenómenos que en el período no solo se presentaron en el Ecuador sino en toda América Latina.⁴⁶ El impulso de la modernidad fue un proyecto permanente de las élites nacionales durante todo el siglo XIX, unas veces presentada como mo-

44. Espinosa Tamayo, “El problema de la enseñanza...”, 354.

45. *Ibíd.*, 355.

46. “La expansión de los sistemas educativos en la primera mitad del siglo XX se llevó a cabo sobre todo en las ciudades, convirtiendo a los sectores medios en sus principales beneficiarios”. Gabriela Ossenbach, “La extensión universitaria, las universidades populares y las misiones pedagógicas en el contexto de la cuestión social en la primera mitad del siglo XX en América Latina” (inédito).

dernidad católica, bajo el liderazgo de García Moreno, o como modernidad liberal, cuya máxima figura fue Eloy Alfaro.

Los diversos proyectos de modernidad, con sus discrepancias, pero también con sus confluencias, adquirieron sus características peculiares, y ritmos más veloces, desde 1875, en el proceso de relación del país con el mercado mundial, por la exportación cacaotera. En tal dinámica jugaron también los factores del pasado, la carga histórica colonial y la fuerza del presente del capitalismo, que configuró el modelo económico y las características culturales del país periférico que se insertaba al centro.⁴⁷ Se aceleró la urbanización, emergieron nuevas clases sociales, se transformaron tímidamente hábitos y formas de vida. El Estado demandó de una nación. Los indígenas no formaron parte de este proyecto.

La república difusa

El gran proyecto político de las élites nacionales desde 1830, año de fundación del Ecuador, fue la consolidación del Estado nacional. Pasaron décadas de intensa lucha política e incluso militar, golpes de Estado, constituciones, en una dinámica de tira y afloja, en la que se fue configurando el proyecto de Estado. La iniciativa pasó de una cancha a otra, unas veces conservadora, otra liberal. Unas veces bajo premisas del centralismo o unitarismo, otras del federalismo o del descentralismo. Esta lucha intensa, para el historiador Juan Maiguashca, se estabilizó en 1883, cuando las posiciones extremas lograron un lugar de encuentro, un punto ambiguo, el unitarismo difuso o moderado, donde debían convivir el centralismo con la descentralización:

El Estado ecuatoriano comienza a afirmarse cuando encuentra un lugar intermedio entre dos posiciones extremas, a saber, la Constitución de 1861 y la Constitución de 1869... esto sucede en 1883 cuando el Estado ecuatoriano se define de una vez por todas como un Estado unitario [...] Con el triunfo definitivo del Estado unitario se institucionalizó una estructura de poder que finalmente tuvo un alcance nacional.⁴⁸

El acuerdo, suerte de empate entre centralistas y descentralistas, consolidó al Estado y le dotó, por varias décadas, de firmeza y oxígeno estratégico

47. "La expansión capitalista puede o no puede hacer inoperantes determinadas culturas, pero su difusión demasiado real plantea en efecto cuestiones sobre la forma en que los sucesivos grupos de personas arrastradas hacia la órbita capitalista, ordenan y reordenan sus ideas para responder a las oportunidades y exigencias de sus nuevas condiciones". Eric Wolf, *Europa y la gente sin historia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006), 5.

48. Maiguashca, "El proceso de integración...".

a un aparato estatal necesario, aunque ambiguo, para enfrentar los desafíos de integración al capitalismo y a los cambios internos, sociales y culturales, de una modernización que todavía estaba en disputa y que debía definir su carácter, y que lo hizo, a partir de 1895, con la Revolución Liberal. Otro tema por definir y construir fue el carácter del Estado, la comunidad de destino, la nación. Este proceso se desarrolló, en medio de disputas y confrontaciones, entre los tradicionales actores políticos, liberales y conservadores, en el marco del liberalismo triunfante y contradictorio, desde 1895.

Sin embargo, esta contienda política y conceptual venía desde 1830. El Estado debía construir la nación, y el mejor dispositivo de las élites nacionales en América Latina y en Ecuador fue el concepto de república. Las élites liberales, según Maiguashca, usaron la república como mito fundador y como utopía:

Como mito fundador, la República se refirió a la revolución independentista como hecho anticolonial, es decir, al contrario de lo que sucedió en Francia, donde el republicanismo tuvo que ver con una oposición de clase, en la América Latina y en el caso concreto del Ecuador el republicanismo significó la oposición nación contra imperio. Como utopía, la república postuló un imaginario político, legal y social, basado en los principios de libertad y de igualdad. La función de este imaginario fue el de inspirar y guiar la construcción de un nuevo orden social que con el tiempo reemplazaría al orden jerárquico de la Colonia.⁴⁹

Pero en este “nuevo orden social” no constaba un porcentaje elevado de la población: los indígenas y los pobres del campo, por ser analfabetos. Podían constar luego de un proceso de blanqueamiento procurado por la educación. Para Maiguashca, las dos acepciones de república cruzaron la historia política del siglo XIX, pero con diversos destinos. El “mito fundador” se desvalorizó, y la “utopía” se mantuvo en el discurso e imaginario político de cada vez más sectores de la sociedad.

No obstante, para inicios del XX, el mito y la utopía fueron reutilizados por los estrategas de la Revolución Liberal para construir un nuevo dispositivo político-cultural para la construcción de la nación y de lucha política: la patria. De otro lado, las élites conservadoras crearon su propia versión de “república católica” que tuvo diversos elementos: institucionalización, fortalecimiento y legitimación del Estado y de sus instituciones a través de su validación y respaldo por la religión; fundación del orden social sobre la base de la Iglesia; fortalecimiento de la unidad del país a través de la generalizada creencia religiosa que se transformaría en argamasa de la identidad colectiva; catolicismo como impulsor del progreso material. Modernidad católica que

49. *Ibid.*, 373.

privilegió la colectividad sobre el individuo, cultivó el concepto de “pueblo cristiano” que convocaba a las clases subalternas, incluso a los indígenas ladinizados, blanqueados u occidentalizados por la escuela y la evangelización.⁵⁰ Esta versión de república, que animó el discurso y acción política de conservadores y católicos desde la segunda parte del XIX, fue actualizada a inicios del siglo XX, con la doctrina social de la Iglesia y el hispanismo, y sirvió de instrumento para la disputa en la construcción de la nación y en los contenidos del concepto de patria.

La patria como territorio en disputa

La Revolución Liberal utilizó a la educación como uno de sus instrumentos centrales de afirmación política. A la doctrina católica había que oponer la doctrina laica y republicana liberal, que tenía como misión construir en los ecuatorianos la idea de la nación emergente, la patria. Para esto se usó la asignatura de historia y, particularmente, la denominada “historia patria”. Se escogió la Independencia como ámbito para reivindicar el patriotismo y la libertad (“república como mito fundador”). Se estableció el panteón de héroes y se inventaron tradiciones,⁵¹ como la del “héroe niño” Abdón Calderón.⁵² Se fijaron fechas para la celebración de los símbolos patrios como el escudo, adoptado oficialmente por el Congreso el 31 de octubre de 1900, y la bandera, el 7 de noviembre del mismo año.

Frente al liberalismo en el poder, el conservadorismo y la Iglesia, recogiendo la experiencia histórica protagónica del garcianismo en la lucha por el Estado nacional, prontamente reclamaron la paternidad de la nación y reclamaron para sí el concepto de patria. Entonces, liberales y conservadores convirtieron a la educación y a la historia patria en escenarios de disputa. En el mismo sentido se disputaron la cívica y otras materias. Se apuntaba a la formación ciudadana en los conceptos de Estado, nación, raza, idioma, familia, naturaleza. La Iglesia y el conservadorismo moderno asumieron como fuentes, que alimentaron su concepto de nación, a la doctrina social de la Iglesia y al hispanismo, configurando un aparato ideológico antisocialista y

50. Marie-Danielle Demélas e Yves Saint-Geours, *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador 1780-1880* (Quito: Corporación Editora Nacional / Instituto Francés de Estudios Andinos, 1988); Manguashca, “El proceso de integración...”; *El “espíritu nacional” del Ecuador católico: artículos selectos de El Nacional, 1872-1875*, comp. por Ana Buriano Castro (Ciudad de México: Instituto Mora, 2011).

51. Eric Hobsbawm y Terence Ranger, *La invención de la tradición* (Barcelona: Crítica, 2012).

52. Esta tradición fue inventada por el periodista liberal Manuel J. Calle y publicada por primera vez en 1905 en el compendio *Leyendas del tiempo heroico*.

anticapitalista, excluyente y racista, de reminiscencia colonial. La doctrina social de la Iglesia o democracia cristiana fue propuesta por el papa León XIII en 1892: “consistía en un cuerpo de ideas que pretendían constituirse en la posición ideológica alternativa al liberalismo capitalista y al socialismo”.⁵³ Mientras que el hispanismo tuvo como elementos centrales de incidencia en la identidad nacional “la religión católica, el idioma castellano, la sociedad jerárquica o corporativa y el menosprecio a otras expresiones culturales que no fueran las hispánicas”.⁵⁴

De esta manera, la historia fue un campo de disputa entre liberales y conservadores desde inicios del 1900. Se abrieron dos grandes frentes: la elaboración del conocimiento histórico y su difusión en el sistema educativo, donde el texto escolar fue un territorio de las batallas intensas. En las primeras décadas del siglo XX, los liberales publicaron textos escolares desde las imprentas gubernamentales, mientras controlaron el aparato estatal. Por su parte, los conservadores, animados por el arzobispo de Quito, Federico González Suárez, el historiador más influyente de la época, crearon en 1909 la Sociedad de Estudios Históricos y luego la Academia Nacional de Historia en 1917, desde donde se escribieron los aportes más serios de la versión conservadora de la historia nacional.⁵⁵ Y, en concordancia con esta iniciativa, la Iglesia, particularmente la orden salesiana, arrancó desde 1920 con la experiencia editorial más sostenida e influyente de todo el siglo XX, la publicación de los textos escolares LNS.⁵⁶ Liberales y conservadores radicales llevaron su disputa a situaciones extremas,⁵⁷ pero hubo también militantes moderados de lado y lado, que crearon salidas políticas menos confrontativas, en las que primó la negociación, el pragmatismo e incluso la claudicación.⁵⁸

En educación, tal fenómeno político se expresó en la redacción de textos escolares de historia patria, en los que se reflejaron criterios compartidos respecto a los fundamentos de la nación, destacándose un enfoque racista y

53. Milton Luna, “Los mestizos, los artesanos y la modernización en Quito de inicios de los años XX”, en *Quito a través de la Historia* (Quito: Municipio de Quito / Junta de Andalucía, 1992), 177.

54. Guillermo Bustos, *El culto a la nación. Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950* (Quito: Fondo de Cultura Económica / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2017).

55. *Ibíd.*

56. Milton Luna, “Estado nacional, nacionalismos y textos escolares en el Ecuador del s. XX”, en *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, dir. por Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo (Madrid: Ediciones Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005), 445-470.

57. Tal situación llegó a grados dramáticos como el asesinato y arrastre de Eloy Alfaro y sus generales, en 1912.

58. Terán Najas, “Laicismo y educación...”, 81-105.

excluyente. Un ejemplo es el primer texto de historia patria escrito por el intelectual liberal Belisario Quevedo en 1913. Dos citas de este texto reeditado en 1920 son particularmente decidoras respecto a la visión eurocentrista del autor, sus referencias al antagonismo civilización versus barbarie o cultura española versus “indios bárbaros”, y a la matriz hispanista de la cultura nacional:

El arribo de los españoles, europeos civilizados, ahora cuatro siglos a estas tierras hasta entonces habitadas solo por los indios bárbaros. Mediante este suceso nuestra patria, que, como toda América, estaba separada del curso general de la humanidad y de la Historia Universal, entró en ese curso y tomó parte de la historia, recibiendo la sangre, la lengua, la religión, las artes, las ciencias y las costumbres de un pueblo altamente culto.⁵⁹

En otra parte del texto se postula la tesis del mestizaje:

Todas las clases sociales superpuestas a la raza media [...] desde la de artesanos a la de capitalistas, aunque diferentes entre sí bajo muchos aspectos, llevan entre ellas un nexo que las une, tienen una base cultural común, son el producto de una lengua, todas pertenecen a una raza igualmente mestiza, profesan una misma religión, revelan iguales aspiraciones republicanas, no ha muerto en ellas el incentivo al adelanto y a la mejora, necesitan y buscan la escuela, las artes y las ciencias, tienen unos y otros usos domésticos y sociales análogos [...] en fin, fluye entre todas esas clases una corriente común de vida y cultura que les diferencia hondamente de la bárbara existencia de la raza india.⁶⁰

Es particularmente interesante esta cita, ya que revela el enfoque histórico de Belisario Quevedo de inspiración teleológico-hispanista y positivista, que coloca como centro de la patria a los mestizos, portadores del republicanismo, de la religión, de los nuevos valores de la ciencia, el adelanto, las artes y el espíritu común. Definitivamente, los indios no estaban dentro del proyecto de nación. La nación mestiza-hispana era el proyecto. El proyecto educativo del Estado, en este período, no podía apostar por la escuela rural.

ALGUNAS CONSTATAIONES

La gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria tomó forma legal en 1870 en el garcianismo, y perduró como política de Estado, pero hasta la década de 1930 no se tradujo en fortalecimiento de la educación pública

59. Belisario Quevedo, *Texto de Historia Patria* (Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1959), 37.

60. *Ibid.*, 206.

para las zonas rurales. En efecto, desde los años veinte nuevos actores sociales, como los normalistas y funcionarios de clase media de militancia socialista presionaron para el desarrollo de la educación pública y motivaron la apertura de las escuelas rurales. En el período estudiado se utilizó a la educación como un instrumento político para consolidar el proyecto de Estado nación. No se apostó por la educación rural, pero se mejoró la educación para las ciudades y los sectores medios.

Desde la década de 1920 se impulsaron leyes de protección y control a niños trabajadores urbanos: regulación de la jornada laboral para hombres y mujeres, limitación del trabajo infantil y el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación primaria.⁶¹ En los 1930 se reimpulsó la educación en “artes manuales e industriales” en las escuelas de artes y oficios.⁶²

La construcción de la nación fue un espacio de disputa entre liberales y conservadores. Fue también un espacio de conciliación entre los moderados de ambos bandos, que a la larga dieron salidas al conflicto. Sin embargo, la idea de nación de cada uno de estos actores tuvo como vaso comunicante el concepto de modernidad, entendido como el paso de la barbarie a la civilización, que suponía desechar lo indio como elemento fundante de la ecuatorianidad y asumir como tal a lo blanco, lo español, la religión católica y el idioma castellano. Todo este constructo conservador hispanista se juntaba con los componentes del discurso liberal moderno: positivismo, higienismo, ciencia y tecnología. Todo junto podía construir la nación mestiza, cuyo núcleo social dinamizador era la clase media. La consolidación del Estado nacional, el principal proyecto político de las élites en el período, explicaría también el escaso estímulo para la escuela rural e indígena.



61. Ana Cadena, “Los niños en el sistema laico de educación: relación entre el acceso a la educación primaria y el trabajo infantil en Quito durante 1890 y 1940” (tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2002). Según la Ley de Educación de 1929, se impulsó el desayuno escolar en las escuelas públicas.

62. Para las niñas y señoritas de los sectores populares se desarrollaron colegios para la formación en manualidades, corte y confección, y otras alternativas artesanales. Uno de los establecimientos en Quito, bajo la administración municipal, fue el Colegio Fernández Madrid. Véase Ana María Goetschel, *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX* (Quito: FLACSO Ecuador / Abya-Yala, 2007).

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

Archivos consultados

Archivo Biblioteca de la Función Legislativa (ABFL).

Fuentes primarias publicadas

- Dillon, Luis Napoleón. "Informe del ministro de Instrucción Pública". 1913.
- Espinosa Tamayo, Alfredo. "El problema de la enseñanza en el Ecuador" (1916). En *Pensamiento pedagógico ecuatoriano. Segunda parte*. Estudio introductorio y selección por Marcelo Villamarín. Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, 56, 347-430. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador / Corporación Editora Nacional, 2011.
- "Informe del Ministerio de Educación". 1936-1937, 1937-1938.
- "Ley de Instrucción Pública". 1871.
- "Ley Orgánica de Instrucción Pública". 1879, 1892, 1901, 1906.
- Murgueytio, Reinaldo. *Cerro arriba y río abajo*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1959.
- _____. *Tierra, cultura y libertad. Antecedentes para las reformas educacional, agraria y social del Ecuador*. Quito: Talleres Gráficos Minerva, 1961.
- Belisario Quevedo, *Texto de Historia Patria*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1959.

FUENTES SECUNDARIAS

- Alexander Rodríguez, Linda. *Las finanzas públicas en el Ecuador, 1830-1940*. Quito: Banco Central del Ecuador, 1992.
- Ayala Mora, Enrique. *Historia de la Revolución Liberal ecuatoriana*. Quito: Corporación Editora Nacional / Taller de Estudios Históricos, 1994.
- Bazant, Mílada. "La disyuntiva entre la escuela y la cosecha, entre las multas y los arrestos. El Estado de México de 1874 a 1910", 173-189. En *Familia y educación en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo. Ciudad de México: El Colegio de México, 2003.
- Blancarte, Roberto. "Laicidad y laicismo en América Latina". *Estudios Sociológicos* XXVI, n.º 76 (enero-abril 2008): 139-164.
- Bustos, Guillermo. "El hispanismo en el Ecuador". En *Ecuador-España: historia y perspectiva*. Estudios, coordinado por María Elena Porras y Pedro Calvo-Sotelo, 150-155. Quito: Embajada de España en Ecuador / Archivo Histórico del Ministerio de Relaciones Exteriores en Ecuador, 2001.
- _____. *El culto a la nación. Escritura de la historia y rituales de la memoria en Ecuador, 1870-1950*. Quito: Fondo de Cultura Económica / Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2017.

- Buriano Castro, Ana, comp. *El "espíritu nacional" del Ecuador católico: artículos selectos de El Nacional, 1872-1875*. Ciudad de México: Instituto Mora, 2011.
- Cadena, Ana. "Los niños en el sistema laico de educación: relación entre el acceso a la educación primaria y el trabajo infantil en Quito durante 1890 y 1940". Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. 2002.
- Demélas, Marie-Danielle, e Yves Saint-Geours. *Jerusalén y Babilonia. Religión y política en el Ecuador 1780-1880*. Quito: Corporación Editora Nacional / Instituto Francés de Estudios Andinos, 1988.
- Echeverría, Bolívar. *Las ilusiones de la modernidad*. 2.^a ed. revisada. Quito: Trama Social, 2001.
- Fuentealba, Gerardo. "La sociedad indígena en las primeras décadas de la República: continuidades coloniales y cambios republicanos". En *Nueva Historia del Ecuador*, editado por Enrique Ayala Mora. Vol. 8, 45-77. Quito: Grijalbo / Corporación Editora Nacional, 1990.
- Goetschel, Ana María. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX*. Quito: FLACSO Ecuador / Abya-Yala, 2007.
- Hobsbawm, Eric, y Terence Ranger. *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2012.
- Ibarra, Hernán. *Rebelión de Daquilema (Yaruquíes-Chimborazo, 1871)*. Quito: Instituto Nacional de Patrimonio Cultural, 2018.
- Luna, Milton. "Los mestizos, los artesanos y la modernización en Quito de inicios de los años XX". En *Quito a través de la historia*, 168-182. Quito: Municipio de Quito / Junta de Andalucía, 1992.
- _____. "Estado nacional, nacionalismos y textos escolares en el Ecuador del s. XX". En *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*, dirigido por Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar del Pozo, 445-470. Madrid: Ediciones Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.
- Maiguashca, Juan. "El proceso de integración nacional en el Ecuador: el rol del poder central, 1830-1895". En *Historia y región en el Ecuador, 1830-1930*, editado por Juan Maiguashca. Quito: FLACSO Ecuador / CERLAC-York University / IFEA / Corporación Editora Nacional, 1994.
- Ossenbach, Gabriela. "Génesis histórica de los sistemas educativos". En *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericano*, 13-60. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2001.
- _____. "La educación y la integración nacional del indígena en la Revolución Liberal ecuatoriana (1895-1912)". En *La educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 65-86. Ciudad de México / Madrid: El Colegio de México / Centro de Estudios Históricos / Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- _____. "La extensión universitaria, las universidades populares y las misiones pedagógicas en el contexto de la cuestión social en la primera mitad del siglo XX en América Latina". Inédito.

- Ramón, Galo. "Estado, región y localidades en el Ecuador, 1808-2000". En *Una breve historia del espacio ecuatoriano*, 103-188. Quito: Terranueva / Instituto de Estudios Ecuatorianos / Comunidec, 2004.
- Rifkin, Jeremy. *La tercera revolución industrial: cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo*. Madrid: Paidós, 2016.
- Rivera, Silvia. *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. La Paz: Piedra Rota, 2010.
- Tedesco, Juan Carlos. "Educación y sociedad en América Latina". *Pensamiento Iberoamericano*, n.º 7 (2010): 27-46.
- Terán Najas, Rosemarie. "Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación". *Revista Historia Caribe* XII, n.º 30 (enero-junio 2017): 81-105.
- Tobar, Julio. *Apuntes para la historia de la educación laica en el Ecuador*. Quito: Imprenta del Ministerio del Tesoro, 1948.
- Tobar Donoso, Julio. *La instrucción pública de 1830 a 1930: apuntes para su historia*. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones, 1995.
- Uzcátegui, Emilio. *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*. Quito: Editorial Voluntad, 1981.
- Wolf, Eric. *Europa y la gente sin historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Wolf, Teodoro. *Geografía y geología del Ecuador*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1975 [1892].